



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)

RÉGIA VIDAL DOS SANTOS

**A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA: UMA POSSIBILIDADE DE
EMANCIPAÇÃO**

São Paulo

2016

RÉGIA VIDAL DOS SANTOS

**A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA: UMA POSSIBILIDADE DE
EMANCIPAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa e de Intervenção: Gestão e Práticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

São Paulo

2016

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, apenas para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Santos, Régia Vidal.

A escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: uma possibilidade de emancipação. / Régia Vidal dos Santos. 2016.

186 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra.

1. Transtorno do espectro autista. 2. Educação especial. 3. Escolarização. 4. Inclusão escolar. 5. Ensino fundamental.

I. Mafra, Jason Ferreira. II. Título

CDU 372

RÉGIA VIDAL DOS SANTOS

**A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA: UMA POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, ____ de _____ de 2016.

Membros titulares:

Presidente e orientador: Professor Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

Professora Dra. Ana Maria Saul (PUC-SP)

Professora Dra. Rosiley Aparecida Teixeira (UNINOVE)

Professor Dr. Carlos Mario Paes Camacho (UNINOVE)

Membros suplentes:

Professor Edgar Pereira Coelho (UFV)

Professora Ana Maria Haddad Baptista (UNINOVE)

São Paulo

2016

AGRADECIMENTOS

À Universidade Nove de Julho, pela bolsa concedida e pelo privilégio de ter compartilhado conhecimentos e experiências com professores e professoras brilhantes, que apostam em uma educação pública de qualidade para todos e todas.

Às unidades escolares, ao CAPE, ao GEDUC, aos profissionais, mães e crianças que fizeram parte desta pesquisa, possibilitando uma maior compreensão do trabalho que envolve a escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista em escolas dessa imensa rede de ensino.

Ao meu caro orientador, professor doutor Jason Ferreira Mafra, mais que um agradecimento pelo acolhimento fraterno e orientações, o reconhecimento da importância de suas grandes contribuições em meio às dúvidas e reflexões.

Aos professores e professoras dos Programas de Mestrado na área da Educação desta Universidade, que tão gentilmente me receberam, compartilharam conhecimentos e, em meio a reflexões sobre os avanços e desafios de uma educação para todos e todas, alimentaram minha crença na escolarização enquanto possibilidade de emancipação.

Aos professores doutores Rosiley Aparecida Teixeira, Ana Maria Saul, Roberta Stangherlim e Carlos Mario Paes Camacho, pelas valiosas contribuições advindas da qualificação.

À professora doutora Rosemary Roggero, um agradecimento especial, pelas conversas repletas de generosidade e solidariedade, que iluminaram minhas reflexões.

À minha querida família, pelo amor, carinho e apoio incondicional, fazendo-me acreditar na conquista dos objetivos e na conclusão do trabalho.

À amiga Joicy Romano, pela leitura cuidadosa e por manter sua alegre presença, apesar da distância.

Ao revisor Carlos Alberto Vieira Coelho, pela dedicação para que o trabalho apresentasse todo o rigor científico exigido.

Aos colegas, sempre dispostos a colaborar nas dúvidas e discussões teóricas.

RESUMO

Esta dissertação tem como tema de estudo a perspectiva emancipadora do processo de escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, como objeto, a análise dessa perspectiva no processo de escolarização de crianças com TEA matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas da rede estadual de ensino paulista. Orientaram a pesquisa as seguintes questões: o encaminhamento político-pedagógico da equipe gestora e docente às crianças com TEA se traduz em uma perspectiva emancipadora? Como se desenvolve o trabalho educativo com as crianças com TEA nas duas escolas públicas dessa rede de ensino? Como os agentes envolvidos nesse processo acolhem e encaminham essa questão? Considerou-se a hipótese de que há um reconhecimento na comunidade escolar de que, do ponto de vista legal, a inclusão de crianças com TEA é uma atribuição da escola, mas, dadas as condições pedagógicas, culturais e estruturais em que a mesma está imersa, essa inclusão não se materializa em um projeto educativo emancipador. O referencial teórico que subsidiou esse trabalho foi a concepção de educação emancipadora de Paulo Freire. Com base nos pressupostos da metodologia qualitativa de caráter empírico-teórico, foram realizados estudos de caso a partir dos dados levantados por meio de entrevista semiestruturada com as crianças com TEA, familiares, gestores, professores e funcionários em duas escolas do município de São Paulo; com um técnico responsável do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE); e com um promotor de justiça do Grupo de Atuação Especial de Educação do Ministério Público do Estado de São Paulo (GEDUC); e por meio de grupo focal com colegas de classe das crianças com TEA. No decorrer da pesquisa e em suas considerações finais, percebemos que há o reconhecimento legal de que a inclusão das crianças com TEA é uma atribuição da escola, mas a perspectiva emancipadora, em nenhuma das duas escolas se faz hegemônica. Em uma delas esse enfoque libertador se anuncia, quando observamos o esforço de educadoras que, ao apostar na dimensão do “ser mais” de seu aluno, procuram recriar a própria prática a partir da leitura da sua realidade pedagógica, o que sugere caminhos para a construção de uma perspectiva emancipadora no processo educacional de crianças com o Transtorno do Espectro Autista.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Escolarização. Emancipação. Educação especial. Inclusão escolar. Ensino fundamental.

ABSTRACT

This dissertation has as subject of study the emancipatory perspective of children's schooling process with Autism Spectrum Disorders (ASD), and has as object the analysis of this perspective in the process of education of children with ASD enrolled in the initial years of two elementary schools of São Paulo educational system. The research was guided by the following questions: does the political-pedagogical routing of the management and teaching staff for children with ASD, translate into an emancipatory perspective? How is the educational work with children with ASD in two public schools of São Paulo school system developed? How do the agents involved in this process receive and forward this issue? It was considered the hypothesis that there is a recognition in the school community that, from a legal point of view, the inclusion of children with ASD is an assignment of the school, but, given the pedagogical, cultural and structural conditions in which it is immersed, this inclusion does not materialize in an emancipatory educational project. The theoretical reference that supported this work was the emancipatory education concept of Paulo Freire. Based on the assumptions of qualitative methodology of empirical and theoretical character, case studies were carried out from data collected through semi-structured interviews with the children with ASD, family, managers, teachers and staff at two schools of the municipality of São Paulo, with a responsible technician of the Center of Pedagogical Support Specialized (CAPE); and with a public prosecutor of Group of Special Education Actuation of the Public Ministry of State of São Paulo (GEDUC); and through a focal group with classmates of children with ASD. In the course of research and in their final considerations, we realize that there is legal recognition that the inclusion of children with ASD is a school assignment, but the emancipatory perspective, in neither of the two schools is hegemonic. In one of them that liberating approach is announced, when we look at the efforts of educators who, by betting on the dimension of "being more" of his student, seek to recreate the practice itself from the reading of the pedagogical reality, which suggests ways to build an emancipatory perspective in the educational process of children with Autism Spectrum Disorder.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder. Schooling. Emancipation. Special education. School inclusion. Elementary School.

RESUMEN

Esta disertación tiene como tema de estudio la perspectiva emancipadora del proceso de escolarización de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y, como objeto, el análisis de esa perspectiva en el proceso de escolarización de los niños con TEA registrados en los años iniciales de la enseñanza fundamental en dos escuelas públicas del estado de São Paulo. Las siguientes preguntas guían la investigación: ¿El encaminamiento político-pedagógico del equipo de gestión y la enseñanza de niños con TEA, se traduce en una perspectiva emancipadora? ¿Cómo se desarrolla el trabajo educativo con los niños con TEA en dos escuelas públicas de este sistema escolar? ¿Cómo los agentes implicados en este proceso acogen y encaminan esa cuestión? Se consideró la hipótesis de que hay un reconocimiento en la comunidad escolar de que, del punto de vista legal, la inclusión de niños con TEA es una atribución de la escuela, pero, dadas las condiciones pedagógicas, culturales y estructurales en que la misma está inmersa, esa inclusión no se materializa en un proyecto educativo emancipador. El referencial teórico que apoya ese trabajo fue la concepción de educación emancipadora de Paulo Freire. Sobre la base de los supuestos de la metodología cualitativa de carácter empírico y teórico, estudios de caso se llevaron a cabo a partir de los datos recogidos por medio de entrevistas semiestructuradas con los niños con TEA, miembros de la familia, gestores, profesores y profesionales en dos escuelas del municipio de São Paulo; con un responsable técnico del Núcleo de Apoyo Pedagógico Especializado (CAPE); y con un promotor de justicia del Grupo de Actuación Especial do Ministério Público do Estado de São Paulo (GEDUC); y por medio de grupo focal con compañeros de clase de los niños con TEA. En el transcurrir de la investigación y en sus consideraciones finales, percibimos que hay el reconocimiento legal de que la inclusión de los niños con TEA es una atribución de la escuela, pero la perspectiva emancipadora en ninguna de las dos escuelas se hace hegemónica. En una de ellas ese enfoque libertador se anuncia, cuando observemos el esfuerzo de educadoras que, al apostar en la dimensión del “ser más” de su alumno, buscan volver a crear la propia práctica a partir de la lectura de su realidad pedagógica, lo que sugiere caminos para la construcción de una perspectiva emancipadora en el proceso educacional de niños con el Trastorno del Espectro Autista.

Palabras-clave: Trastorno del Espectro Autista. Escolarización. Emancipación. Educación especial. Inclusión escolar. Enseñanza fundamental.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APE	Atendimento Pedagógico Especializado
CAPE	Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado
CF88	Constituição Federal de 1988
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CEB	Conselho de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRPE	Classe Regida por Professor Especializado
DRE	Diretoria Regional de Ensino
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEDUC	Grupo de Atuação Especial de Educação do Ministério Público
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPSP	Ministério Público do Estado de São Paulo
NEE	Necessidade educacional especial
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SR	Sala de Recursos
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de participantes na pesquisa	28
Tabela 2 – Número de classes e alunos com deficiência em Salas de Recursos.....	61
Tabela 3 – Participantes na pesquisa da Escola Órion	117
Tabela 4 – Participantes na pesquisa da Escola Sirius	152

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	11
2 INTRODUÇÃO	17
2.1 Objeto, hipótese e universo da pesquisa	25
3 CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	29
3.1 Referencial teórico.....	30
3.2 Procedimentos metodológicos.....	34
4 CAPÍTULO 2 – O PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	38
4.1 O Transtorno do Espectro Autista.....	39
4.2 A educação especial no Brasil.....	46
4.3 O atendimento pedagógico especializado	52
4.4 Possibilidades de inclusão	57
4.4.1 Inclusão escolar: pressupostos e dilemas.....	59
4.4.2 Educação inclusiva: paradoxos	62
4.4.3 Educação emancipadora: uma decisão democrática.....	65
4.4.3.1 Criatividade e emancipação.....	69
5 CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLARIZAÇÃO	74
5.1 Percepções sobre inclusão	76
5.2 Como são caracterizados os alunos com TEA	80
5.3 Comunicação entre a escola e a família	83
5.4 Discussões sobre inclusão	85
5.5 Articulação e planejamento do trabalho voltado à inclusão da criança com TEA	88
5.6 Propostas de intervenção	91
5.7 A prática pedagógica: participação e aprendizagem	93
5.8 A escola real e escola desejada.....	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	116
APÊNDICE A – Entrevistas na Escola Órion	117
1 Considerações sobre as entrevistas e o grupo focal.....	117
2 Entrevista com o diretor	118
3 Entrevista com a professora coordenadora.....	121

4 Entrevista com a professora da sala comum.....	123
5 Entrevista com a professora da Sala de Recursos	130
6 Entrevista com a professora de arte	132
7 Entrevista com a agente de organização escolar.....	135
8 Entrevista com a mãe do aluno com TEA	138
9 Entrevista com o aluno com TEA	145
10 Grupo focal com alunos	148
APÊNDICE B – Entrevistas na Escola Sirius	152
1 Considerações sobre as entrevistas e o grupo focal.....	152
2 Entrevista com o diretor	153
3 Entrevista com a professora coordenadora.....	155
4 Entrevista com a professora da sala comum.....	158
5 Entrevista com a professora da Sala de Recursos	160
6 Entrevista com a professora de arte	162
7 Entrevista com a agente de organização escolar.....	164
8 Entrevista com a mãe do aluno com TEA	166
9 Entrevista com o aluno com TEA	167
10 Grupo focal com alunos	169
APÊNDICE C – Entrevista no Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE)	172
APÊNDICE D – Entrevista no Grupo de Atuação Especial de Educação	
(GEDUC/MPSP)	174
ANEXOS	182
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – professores,	
funcionários e familiares	183
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – alunos.....	184

1 APRESENTAÇÃO

Ao iniciar a Faculdade de Artes Visuais, não pensava em deixar de trabalhar como desenhista e exercer a docência, até que algumas experiências gratificantes levaram-me a considerar essa possibilidade e a imaginar uma escola capaz de projetar práticas que não fossem direcionadas apenas à aprendizagem de crianças pertencentes a um universo idealizado, mas que fossem capazes de envolver a diversidade – esta diversidade que, nos documentos oficiais, tem assegurado o direito de vivenciar experiências de socialização e de descobertas cognitivas e sensoriais geradoras de conhecimento – neste lugar definido por Baptista (2015, p. 7) como “[...] o lugar da infância na sociedade contemporânea [...]”.

Essas inquietações despontaram nas aulas de psicologia da aprendizagem, por meio das dinâmicas e das leituras indicadas pela professora Raquel Balabam que, desde então, se tornaram referências para o meu fazer. Há vinte e três anos, “Criatividade e Processos de Criação”, “Universos da Arte” e “Imagens do Inconsciente” contribuíram para uma mudança na minha trajetória, ao provocar meu olhar, direcionando-o para a intersecção entre arte, vida e as dúvidas, motivações e descobertas de potencialidades que, desse encontro, podem emergir. O estágio obrigatório encarregou-se de estabelecer a conexão com a educação.

Como estagiária em uma escola da rede estadual de ensino, no período noturno, em turmas de educação de jovens e adultos (EJA), observava as aulas de arte, que contavam com um maior número de senhores e senhoras, alguns alunos com deficiência mental ou algum transtorno; e o professor, um jovem narrador que, com poucos recursos e muita conversa, estimulava os alunos a transformarem pensamentos em linhas e cores, instigava-os a entrelaçarem sensibilidade com imaginação e, na busca da compreensão e do conhecimento, a desvelarem seu potencial criador, sua riqueza interior, a olharem com deslumbramento os detalhes do cotidiano e a sonharem com as possibilidades de uma vida mais digna.

O encontro com aqueles livros, com o entusiasmo resultante daqueles debates, levou-me a interrogar o meu fazer e o sentido do meu trabalho. Não demorou para aceitar o convite para atuar como professora de arte em uma pequena escola particular na região sudoeste do município de São Paulo, outra experiência gratificante. A troca de ideias era constante entre os professores, os estudos eram motivados pelo grupo gestor; o diretor, a meu ver, uma alma de artista, desenhava projetos interdisciplinares com a nossa colaboração e, dessa forma, procurava mobilizar e envolver a escola como um todo e os alunos em especial em uma viagem pela

história da humanidade, por meio de narrativas, da literatura, da música, das artes visuais e do teatro.

No ano de 2000, passei a ser professora efetiva na rede municipal e estadual de ensino. Por conta da distância entre as escolas e da falta de tempo para estudar e planejar aulas que contemplassem os diversos saberes dos alunos e promovessem uma interlocução com o currículo, depois de algum tempo, optei por exercer a docência apenas na escola da rede estadual de ensino.

Essa experiência foi marcada pela parceria com algumas professoras daquela unidade escolar com anos finais do ensino fundamental e ensino médio, e pelo desejo de promover vivências que estimulassem os alunos a descobrirem e ampliarem suas possibilidades de expressão e criação. Angariamos recursos para viabilizar visitas em museus e espaços culturais, de modo a instigar nos alunos a curiosidade sobre as diversas formas de conhecer a história humana, assim como encantar-se com outras geografias. Foi um período de muita leitura, discussão e práticas interdisciplinares, que resultaram, inclusive, em mudanças no ambiente escolar, promovidas por alunos e professores.

Neste período, a escola deixou de ser um espaço que parecia estar abandonado e passou a chamar a atenção por revelar sua identidade, por meio dos mosaicos nos muros, das exposições realizadas pelos alunos, além da ausência de marcas de vandalismo. Esse intenso trabalho e seu resultado contribuíram para constatarmos que, ao contrário do que se pregava, a escola pública pode ser um ambiente acolhedor, um lugar para crianças e jovens, com encantamento, transformarem conhecimento em pensamento e estabelecerem tramas entre esta produção simbólica e a vida.

Começamos a observar, nesta escola, nos quintos e sextos anos do ensino fundamental, um número significativo de crianças e jovens que encontravam dificuldades para ler e escrever. Por acreditar que, ao favorecer a troca de conhecimentos e experiências solidárias entre crianças da mesma idade, poderíamos dar conta deste desafio e diminuir a evasão, nos comprometemos com os pais a trabalhar de forma conjunta em prol do aprendizado dessas crianças. Iniciei cursos sobre alfabetização e aceitei o convite para atuar como professora coordenadora dos anos finais do ensino fundamental.

Contando com o empenho de grande parte dos professores, funcionários e a presença dos pais, em pouco tempo os resultados foram, de certa forma, gratificantes: a leitura e a escrita deixaram de ser algo tão distante da rotina de muitos desses alunos. Mas alguns continuavam à margem. Sabíamos que precisávamos fazer algo; não sabíamos exatamente o que fazer.

Na escola parecia que não tínhamos tempo para respirar, os desafios aumentavam. Passamos a receber, em maior número, alunos com deficiência intelectual, com surdez e alguns que apresentavam, além da deficiência intelectual, dificuldades na socialização e na comunicação. Ao pedir orientação na Diretoria Regional de Ensino (DRE) à qual a escola é jurisdicionada, conseguimos abrir uma Sala de Recursos (SR)¹ para o atendimento especializado direcionado aos alunos com surdez; para os com deficiência intelectual e aqueles que uns diziam ser autismo, outros, hiperatividade, outros, transtorno bipolar, fomos informados de que precisávamos realizar adaptações curriculares. Como? Quais? As respostas não pareciam muito claras.

Surpreendente foi a postura dos alunos, que se colocaram como intérpretes dos colegas surdos. Começaram a aprender e a cobrar da classe que aprendesse a língua brasileira de sinais e censuravam os professores que, ao ministrar as aulas, não se posicionavam de forma a facilitar a leitura labial por parte daqueles que não conseguiam ouvi-los. Os alunos com deficiência intelectual encontraram na sala alguns poucos colegas que se aproximaram e, de forma colaborativa, os ajudaram na realização das atividades. Para garantir e ampliar essa parceria, dialogávamos e estudávamos as possibilidades de trabalho colaborativo na sala de aula e fora dela. Além disso, as mães apareciam com frequência na escola para falar sobre seus filhos e cogitar formas de ajudar o professor no processo de aprendizagem.

Os poucos alunos que apresentavam dificuldades para se socializar, para se comunicar e, em alguns momentos, aparentemente sem razão, respondiam com certo grau de agressividade, eram para alguns de nós motivo de grande angústia e, para outros, que acreditavam que essas crianças não deveriam frequentar aquele espaço, motivo de indignação. Os pais não sabiam o que fazer, nós não sabíamos o que fazer. O diagnóstico era desconhecido e, quando o tínhamos, era apenas um papel que não revelava caminhos para quem trazia a íntima certeza de que aquelas crianças não mereciam a exclusão.

Em 2005, aceitei o convite para a vice-direção de uma pequena escola com anos iniciais do ensino fundamental na mesma rede de ensino, o que possibilitou uma maior aproximação com as questões voltadas à alfabetização, uma visão mais ampla dos aspectos administrativos, assim como perceber que as dúvidas sobre como garantir um atendimento educacional

¹ De acordo com a Resolução SE 61, de 11 de novembro de 2014, Salas de Recursos (SR) são ambientes de natureza pedagógica, regidos por professor especializado e dotados de equipamentos, mobiliários e material didático, com objetivo de desenvolver habilidades gerais e/ou específicas, mediante ação de apoio complementar (no caso dos alunos com deficiências ou transtornos), ou suplementar (no caso dos alunos com altas habilidades ou superdotação), ao atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino.

adequado, capaz de promover avanços, tanto de aprendizagem quanto na socialização e na comunicação dos alunos com deficiência, existiam até mesmo nas escolas aparentemente mais estruturadas.

Apesar de um pequeno número de professores e funcionários insistir em afirmar que esses alunos “tão diferentes” deveriam frequentar apenas as escolas especializadas, um número significativo de profissionais continuava a acreditar que conviver com crianças da mesma idade seria benéfico para todos. Os pais pareciam acreditar e desejar isso também. Acolhemos os pedidos desses pais, socializamos experiências que, visivelmente, estavam promovendo avanços na aprendizagem desses alunos, assim como atitudes solidárias no ambiente escolar.

Nas horas de trabalho pedagógico coletivo, discutíamos possibilidades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem que considerassem as potencialidades desses alunos, compartilhávamos textos sobre o tema e, ao mesmo tempo, enaltecíamos toda a equipe por participar da construção de um ambiente acolhedor, mesmo não contando com o apoio de todos. As mudanças eram perceptíveis, mas não eram capazes de iluminar aquele espaço escolar a ponto de as ações promotoras de marginalização sucumbirem às amplas possibilidades de aprendizagem humana entre os diferentes.

Dois anos depois, comecei a atuar na Diretoria de Ensino Região Centro como professora coordenadora no Núcleo Pedagógico. Nesse período, o desejo de compreender as políticas públicas direcionadas à escolarização de crianças com deficiência somou-se à reaproximação com as linguagens artísticas, e levou-me a conjugar o ensino da arte com os conhecimentos adquiridos em encontros e cursos sobre educação especial². Em 2011, aceitei o convite para exercer a função de técnica na Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e, assim que foi possível, demonstrei meu interesse em atuar no Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), órgão responsável por oferecer suporte ao processo de inclusão dos alunos considerados público destinatário da educação especial³. Em decorrência disso, passei a integrar a equipe técnica de Transtorno do Espectro Autista (TEA) desse órgão.

Durante a maior parte do tempo respondia a processos, que chegavam do Ministério Público, cobrando acesso e permanência dos alunos com TEA na rede regular de ensino e

² Educação especial, de acordo com o artigo 1º, § 1º do Decreto n.º 7.611/2011, é um ramo da Educação, que se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, organizado para atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

³ Nessa dissertação denominamos “público destinatário da Educação Especial” os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que no artigo 1º do Decreto n.º 7.611/2011 são denominados “público alvo da Educação Especial”.

questionando a eficiência do atendimento educacional prestado pelo Estado às pessoas com deficiência.

Devido à ausência de Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁴ na rede estadual para as crianças com TEA, por decisão judicial⁵, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) foi condenada a providenciar unidades escolares especializadas para todas as crianças e jovens que, com esse transtorno, fossem residentes nesse Estado. Foram realizados convênios com entidades não estatais consideradas adequadas, e credenciamento de escolas para atender essas crianças e jovens, e coube ao governo custear a educação de quem, tendo direito, a solicitasse.

Aos pais que procuravam escolas, respondíamos que o responsável legal pela criança deveria fazer um requerimento e entregar na Secretaria da Saúde, responsável pelo encaminhamento ao atendimento clínico e pelo encaminhamento do processo à SEE/SP que, por sua vez, providenciaria o atendimento educacional. Esses requerimentos preenchidos pelos responsáveis, geralmente, demoravam mais de um mês para chegar ao CAPE, acredito que em razão do grande número de processos que a Secretaria da Saúde recebia.

Como os níveis de comprometimento da criança com TEA variam entre o grave, o moderado e o leve, não entendia a razão para todos os alunos, que solicitavam atendimento educacional por meio da ação judicial, serem encaminhados para escolas conveniadas ou credenciadas, e encontrava dificuldade para compreender os porquês da escassez de planejamento e organização de formação, ou até mesmo informação, aos professores da rede estadual sobre como trabalhar, a princípio, com os alunos com nível de comprometimento considerado leve.

Em 2014, foram abertas as primeiras Salas de Recursos (SR) nas escolas da rede pública estadual para o Atendimento Educacional Especializado de alunos com TEA.

Continuo trabalhando na área da educação, e continuo indagando, buscando respostas sobre o processo de escolarização das crianças com TEA, que possuem o pleno direito à educação, a conviver com crianças da mesma idade e a aprender, e que chegam à rede pública de ensino em meio à polêmica que, no contexto atual, esse direito ainda desencadeia. Carrego, também, a convicção de que pesquisas sobre práticas educativas e iniciativas da gestão que, em

⁴ O Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido pelo Decreto 7611/2011, é responsável por identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma complementar ou suplementar à formação desses alunos.

⁵ Decisão judicial decorrente de uma ação civil pública (n.º 0027139-65.2000.8.26.0053), proposta pelo Ministério Público do Estado de São Paulo no ano de 2000 e cuja decisão foi dada pelo juiz em 2001 e confirmada pelo Tribunal de Justiça em 2005, tendo transitado em julgado em 2006.

consonância com as contribuições de Paulo Freire venham a destacar o compromisso e a dimensão ética como aspecto qualificador, podem contribuir no sentido de frear tendências a respostas preconcebidas, descortinar certezas e oferecer importantes subsídios para que todas as crianças e jovens, inclusive as com TEA, possam vivenciar e participar da construção de propostas educacionais emancipadoras.

2 INTRODUÇÃO

Acerca da perspectiva emancipadora no processo de escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ao iniciarmos essa pesquisa, consideramos que, apesar dos textos legais e do discurso contemporâneo preconizarem uma educação para todos e todas, a dissonância entre as metas e as características do atendimento educacional proporcionado às crianças com deficiência ou transtorno revelam o grande desafio que a escola enfrenta para vir a ser, verdadeiramente, o lugar de toda a infância. Lembramos que

[...] o conceito de escolarização diz respeito ao complexo processo que envolve aspectos relacionados com a instituição escolar: a quem é oferecida, qual é a sua função, sua organização, seu currículo, a tecnologia a sua disposição (livros, recursos e materiais utilizados para a escrita, entre outros), a forma e o princípio das ações pedagógicas desenvolvidas em seu interior, o sistema escolar (se é constituído ou não), entre outros, inclui os saberes culturais associados a determinados grupos profissionais e a transformação desses em disciplinas escolares (RIBEIRO, 2015, p. 53).

E, em consonância com o pensamento de Paulo Freire (1997, p. 5), a perspectiva de escolarização adotada nesta pesquisa é a de

[...] uma escola democrática. De uma escola que, continuando a ser um tempo-espaco de produção de conhecimento em que se ensina e em que se aprende, compreende, contudo, ensinar e aprender de forma diferente. Em que ensinar já não pode ser esse esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração a outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento.

Sendo assim, a perspectiva de escolarização projetada nesta dissertação se afasta de todo e qualquer fazer autoritário; ao contrário, ela se coaduna com propostas voltadas à concretização de espaços de saber e de viver democráticos e justos para todos e todas, e só se realiza por meio de um trabalho diário e ousado. O ser difícil ou fácil, neste caso, não importa; o que importa é a alegria do ensinar e do aprender se revelar entre descobertas, entre um fazer criativo e conquistas que, para além de transformadoras, sejam de humanização e direcionadas à emancipação.

Além disso, com relação ao fato dessa escolarização se abrir para todos e todas, no período da Revolução Francesa já se apontava ser a educação, tanto quanto o pão, uma

necessidade e um direito para o ser humano. Nesse sentido, Monteiro (2003, p. 769) reitera ser premente ocorrer

[...] sem discriminação alguma e sem limites de tempo ou espaços exclusivos para o seu exercício. É direito da criança e do adulto, da mulher o do homem, seja qual for a sua capacidade física e mental, a sua condição e situação. É direito dos brancos, dos pretos, dos mestiços e dos amarelos, dos pobres e dos ricos, dos emigrantes, dos refugiados, dos presos, etc. É direito das populações indígenas e de todas as minorias.

Acrescentamos que, conforme disposto no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ter direito à educação, por meio da escolarização, é ter direito às aprendizagens indispensáveis ao desenvolvimento humano, e crianças com deficiência ou transtorno não são objetos, são seres humanos, portanto, devem ser tratadas como tal, como sujeitos desse direito.

Sendo assim, a razão pedagógica não pode se resumir à razão biológica ou neurológica, é a razão ética que, nos espaços escolares, deve predominar e fundamentar todo o fazer educativo para a promoção da dignidade humana.

Se, como veremos no segundo capítulo, no passado a pessoa diferente sofria com o isolamento, hoje, cabe à instituição escolar avaliar as concepções que norteiam seu projeto político para a inclusão com vistas à emancipação de todos os alunos – se é que norteiam para esse fim – e os efeitos que suas práticas engendram, assim como construir e socializar saberes considerando que “[...] não há nenhuma estrada de realeza para a inclusão, porém há um consenso de que ela é um processo e uma jornada” (MITTLER, 2003, p. 236).

Esse pensamento, associado às experiências decorrentes da atuação profissional, intensificaram o interesse pelo objeto de estudo, visto que, ao ocupar diferentes posições em escolas e atuar como técnica na área pedagógica – tanto em uma Diretoria Regional de Ensino (DRE) quanto na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) –, foi possível observar o espaço escolar por diversos ângulos, discutir possibilidades pedagógicas e acompanhar as angústias dos professores referentes à escolarização de alunos com deficiência e/ou transtorno, que se somavam às dificuldades encontradas para garantir o aprendizado de outros tantos alunos, com tantas outras dificuldades, cujo processo de escolarização culminava em marginalização ou segregação. Essa permanência desacompanhada de recursos e reflexão promovia a evasão, o abandono e engrossava as fileiras daqueles que – pior que não aprender os conteúdos escolares – aprendiam a duvidar das próprias potencialidades.

Dentre os questionamentos e embates resultantes dos fazeres voltados à escolarização de tantos “outros”, diferentes e deficientes, as crianças com TEA foram as que – devido ao conflito entre suas características e o que é esperado para a permanência no espaço escolar – promoveram um maior desassossego. Em meio aos movimentos que propõem uma educação identificada como inclusiva e nossa crença nos valores decorrentes da desconstrução da segregação, indagávamos sobre os caminhos que a escola teria que (re)construir para acolher crianças que se mantêm imóveis, com olhares distantes; que não falam, ou têm uma fala que incomoda, que intriga; que se isolam e parecem fascinadas por movimentos repetitivos; que, ou destroem tudo ao seu redor, ou apenas têm medo, muito medo.

Ao mesmo tempo, era possível perceber, com deslumbramento, que as ações que realizávamos, com êxito, para aproximar essas crianças do universo escolar e conquistar sua confiança não eram muito diferentes das que deveriam ser direcionadas à participação de todas as outras, visto que tinham na sua base o cuidado para que atitudes humanas e solidárias se consolidassem, os conteúdos fossem significativos e a rotina escolar não fosse abruptamente interrompida.

A tríade de sintomas inerentes às crianças com TEA⁶ – dificuldade na interação social e na comunicação, busca de regularidade, comportamentos estereotipados e repetitivos – que, na maioria dos casos, soma-se à deficiência intelectual, é apresentada como o grande desafio para a inclusão dessas crianças nas escolas regulares. Em virtude disso, o discurso de que essas crianças podem não se beneficiar do trabalho realizado nessas escolas tem sido usado para justificar o seu distanciamento das outras crianças, ditas normais. Entretanto,

[...] o grupo que é composto pela grande maioria dos apontados como deficientes não apresenta, de maneira geral, um quadro grave de distúrbios, mas de igual maneira é inserido nas instituições especializadas encarregadas de prestar-lhes assistência, tratamento e educação (TOMASINI, 2012, p. 119).

De acordo com Prieto (2006, p. 39), o mal-estar que os alunos considerados público destinatário da educação especial despertam não é recente e “[...] o encaminhamento para a Educação Especial não se justificava pela necessidade do aluno, e sim por este ser rejeitado na classe comum”. Pesquisas realizadas por Vasques e Baptista (2015) corroboram a afirmação de Pietro, ao apontar que não só tem aumentado a frequência destes alunos nas escolas comuns, como também, dentre os alunos que participaram da sua investigação, houve um aumento das

⁶ Tríade apresentada na quinta edição do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-5, 2013)

habilidades cognitivas, como as que envolvem a alfabetização, nos que frequentavam essa escola.

Cavalcanti e Rocha (2012, p. 11) observam que as dificuldades apresentadas por essas crianças são bem conhecidas e divulgadas, e consideram necessária a disposição para questionarmos o que estas crianças têm e ousarmos nos defrontar “[...] com o novo, aceitar ficar com a pergunta sem ter a resposta exata, na ponta da língua”. A nosso ver, não se trata de um discurso passivo, mas de um compromisso com o pensamento crítico, inconformado com paradigmas e preconceitos; afinal, não temos muitas saídas, ou aproveitamos o espanto, o desassossego para dar origem a novos conhecimentos, ou continuamos responsabilizando o aluno e sua família, justificando nossas práticas segregativas e formando pessoas que levam da escola o rótulo de incapaz. Acerca desse compromisso, Hannah Arendt (2009, p. 247) enfatiza que

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Vasques e Batista (2013, 2015) lembram que, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)⁷, o número de matrículas escolares desses alunos tem aumentado, o que sugere uma intensificação da busca por atendimento educacional. Entretanto, os mesmos autores advertem, com base em pesquisas, que essas crianças vivenciam diferentes formas de exclusão da e na escola; lembram que os TEA são, frequentemente, associados à estagnação, em virtude dessas crianças não se aproximarem dos ideais educacionais; que sua subjetividade não ganha visibilidade no olhar do professor e que, no cotidiano da sala de aula, os obstáculos se destacam em decorrência dos poucos estudos – em especial na área pedagógica – sobre esse transtorno, e da tendência que temos de olhar para o que falta como algo a ser normatizado.

Além disso, alertam para o fato de que alternativas ao que é considerado impossibilidade se abrem quando descartamos explicações simplistas e preconcebidas sobre a escolarização de

⁷ Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

crianças com transtornos globais do desenvolvimento (TGD)⁸, e nos propomos a pesquisar e estudar práticas pedagógicas apontadas e concretizadas a partir das políticas de inclusão.

Ao consultar o banco de dados da Biblioteca Digital do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT), por meio das categorias inclusão, ensino fundamental, transtorno do espectro autista e escolarização, destacamos os trabalhos de: Vasques (2003, 2008), Cordeiro (2006), Martins (2007), Lazzeri (2010), Silva (2011) e Menezes (2012). Trata-se de buscas investigativas que se aproximam do tema desta pesquisa e que com ela contribuem por direcionarem o olhar para a questão pedagógica do TEA e não apenas para a neurológica, psiquiátrica ou psicológica.

A partir da escola francesa de psicanálise e de uma tentativa de aproximação entre os campos da educação e educação especial, Vasques (2003) investigou os processos de escolarização direcionados a vinte e nove crianças, com idade média de nove anos e meio e diagnóstico de autismo e psicose infantil. Por meio da observação de seus percursos em uma pluralidade de espaços educacionais, apontou as marcas causadas pela exclusão da escola e/ou da clínica naquelas crianças cujas famílias carecem de recursos econômicos e informação.

Ao elucidar os atendimentos oferecidos ao longo da infância dessas crianças, lembrou as tensões, avanços e desafios provenientes desse processo, e afirmou que o convívio com outras crianças somado à possibilidade de assimilar e ampliar conhecimentos atuou como um fator diferencial no desenvolvimento global das mesmas. De acordo com a autora, a inclusão em escolas regulares desde a educação infantil e a interlocução entre profissionais da saúde e da educação, além de promover um melhor desempenho educacional, podem diminuir as listas de internação e invalidez social.

Por meio do conhecimento acadêmico científico produzido nos programas de pós-graduação brasileiros de 1978 a 2006 sobre a condução dos processos educacionais de crianças com autismo e psicose infantil, e tendo como referencial as propostas da educação inclusiva e teóricos da psicanálise, Vasques (2008), em *Alice na Biblioteca Mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil*, analisou as possibilidades subjetivas e educacionais dessas crianças e percebeu, nessas produções, o uso indiscriminado dos termos “avaliação” e “diagnóstico”. Em decorrência disso, lembrou que “diagnóstico” provém do campo clínico e pode fornecer algumas interpretações, mas é incapaz de prever as dificuldades que a criança enfrentará na vida, assim como de fornecer

⁸ Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), ou Autismo são as várias terminologias para denominar o mesmo conjunto de sinais ou sintomas.

informações sobre o potencial da criança; ou seja, no campo da educação, o diagnóstico não pode ser naturalizado. Reiterou que, acerca do comportamento da criança com TEA, “[...] há um segredo, uma significação a ser desvendada, uma verdade oculta [...] que poderá ser acessada por um olhar e uma escuta atenta e perspicaz” (VAZQUEZ, 2008, p. 148).

Cordeiro (2006) discutiu as relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento, tendo como base a obra de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838) sobre Victor, menino encontrado nos bosques de Aveyron, na França, com idade aproximada de 11 anos e considerado “idiota” por renomados médicos da época. Essa pesquisadora baseou-se na articulação entre o trabalho de Itard – conceitos, pressupostos, métodos, práticas – e as relações produzidas na e pela sociedade parisiense dos anos de 1800. E, a partir das contribuições da experiência pedagógica, baseada na proposta de integração, contidas no primeiro relatório de Itard, afirmou que esse médico lançou luz a formas diferenciadas de intervir e pensar a diversidade, que não perderam a sua atualidade, na medida em que ele sustentou uma hipótese de educabilidade, questionou o sistema de avaliação classificatória hegemônica defendido por Pinel, manteve a difícil tensão entre teoria e prática, e estabeleceu laços de confiança com o menino. Ao relembrar os laços que Victor estabeleceu com seu mestre, propôs a reflexão acerca do

[...] entendimento de que o homem é um ser de relações, para o qual a educação é fundamental para sua constituição como ser social, histórico e cultural. Abordando com honestidade a fragilidade e a importância do elo que se forma entre educando e educador no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, Itard nos remete à reflexão sobre mudanças tão necessárias dos processos de avaliação e de aprendizagem, das relações professor aluno, das considerações de afetividade daquele que ensina e daquele que aprende, entre tantas outras provocações que já foram anunciadas há mais de dois séculos, mas que parecem tardar para se tornar realidade. (CORDEIRO, 2006, p. 192-193).

Tendo como referencial teórico a psicanálise, Martins (2007) investigou as concepções de professores sobre a inclusão de alunos com TEA na rede pública de ensino do Distrito Federal e a influência destas concepções em suas práticas pedagógicas. Observou que, apesar da adequada formação acadêmica, do discurso de aceitação da inclusão, as práticas se restringiram a ações de pouco impacto. O mal-estar diante do aluno diferente revelava a inoperância; sendo que, para a maioria dos entrevistados, a inclusão era vista, apenas, como facilitadora da socialização. Considerou que, apesar da fala politicamente correta em defesa da inclusão, as concepções giravam em torno da reprodução do discurso médico hegemônico que

“[...] enfatiza as características nosográficas do espectro e se fundamenta em causas orgânicas deterministas e conclusivas” (MARTINS, 2007, p. 7).

Lazzeri (2010) constatou que o município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, apesar de ser referência em educação inclusiva, não tinha registros sobre a escolarização de crianças com TEA e, por conseguinte, investigou como o sistema da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS) se organizava para promover o acesso de alunos com autismo e psicose. Tendo como aporte teórico a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), verificou que, em decorrência das prerrogativas dessa política, as classes especiais existentes nessa rede municipal de ensino foram extintas; alguns alunos, que foram matriculados nas salas de aula regulares, passaram a receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte à escolarização; outros alunos, por falta de laudo médico, deixaram de receber o atendimento, e as dificuldades para dar conta desse processo sem uma rede de apoio foram marcantes; apontou que a implantação da política educacional não considerou as particularidades que advêm da prática e, desta forma, promoveu problemas em lugar da efetiva inclusão escolar dos alunos com TEA.

O desconhecimento acerca das especificidades apresentadas por crianças com TEA somou-se ao desenvolvimento de uma prática baseada no modelo tradicional de ensino e à comunicação ineficaz entre os professores da sala comum e os professores especializados e, de acordo com Silva (2011), apontou para a importância do investimento em uma formação continuada dos professores que se sobreponha à transmissão de conhecimentos teóricos.

Menezes (2012) reafirmou a premência, por parte dos envolvidos no processo de inclusão dos alunos com TEA, de se pesquisar e discutir estratégias de ensino inclusivas no cotidiano. Por meio de uma pesquisa-ação considerou que, ainda com obstáculos a serem superados, a inclusão de alunos com autismo na classe comum do ensino regular, com o suporte de especialistas da educação especial, promoveu aprendizagens para todos os envolvidos.

A partir desses estudos, destacam-se aspectos relevantes. O primeiro deles é o emprego de diferentes terminologias. Observou-se o uso de “transtornos globais do desenvolvimento”, “autismo”, “psicose infantil” e “alunos autistas”. Cavalcanti e Rocha (2012) ressaltam que, para a neurologia, trata-se de uma síndrome com determinação puramente orgânica; a psiquiatria divide-se entre considerar um distúrbio psicoafetivo ou uma doença geneticamente determinada; na psicanálise ainda não há um consenso se é uma doença ou um déficit, se é conveniente usar o termo no singular ou no plural, ou mesmo se o termo “precoce” é adequado.

Além disso, na tradução para o português do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-4), os TEA passam a fazer parte dos TGD, juntando-se aos transtornos desintegrativos da infância. A SEE/SP adota os termos TEA/TGD. Bosa (2002) avalia que tal divergência decorre do fato de serem realizadas pesquisas em diferentes partes do mundo, tentando diferenciar aspectos que sejam característicos apenas dos TEA. Para evitar equívocos, decidimos pelo uso do termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), presente na Lei n.º 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com esse transtorno.

Destaca-se, também, a falta de dados sobre como esses alunos estão tendo acesso ao ensino regular e como estão realizando essa trajetória. Nas pesquisas são mencionadas as dificuldades de articulação entre as áreas da educação e da educação especial, da educação e da saúde; o desconhecimento, a insegurança e até mesmo a resistência às práticas pedagógicas capazes de promover interações entre as crianças, dilatar valores frente à diferença, e envolver todas as crianças, com ou sem TEA, no processo de escolarização. Entretanto, de forma unânime, nas produções, permeia a crença de que, apesar dos sentimentos conflitantes que esses alunos despertam, a inclusão tem-se mostrado positiva para todos.

Os trabalhos realizados até então também revelaram a distância entre o discurso legal direcionado à escolarização dessas crianças e as práticas escolares. Acerca da legislação, Canevaro (1996, p. 44-45 apud BAPTISTA, 2015, p. 26) lembra que

As legislações mais úteis são aquelas que reduzem os obstáculos e permitem a visibilidade; permitem, isto é, que cada um possa desenvolver – também isso parece paradoxal – a própria postura ambivalente, que comporta tanto a aceitação, quanto a negação. E permite que se descubra que esta mesma postura ambivalente está evidente em quem apresenta um handicap, permitindo, portanto, o afastamento dos estereótipos [...]. Não é uma lei que garante o sucesso, porque qualquer realização de integração escolar passa pelo filtro de posturas individuais que contêm a ambivalência descrita.

Em suma, como lembra Gadotti (2008, p. 276), “[...] a democratização na educação, quantitativa e qualitativamente, não pode ser um ato de pura recomendação, como pretendiam os teóricos da educação da década de 1970”. O grande desafio para a consolidação de uma educação emancipadora, capaz de contemplar os alunos com TEA, implica pesquisar e repensar metodologias, avaliação, formas de agrupamentos dos alunos nas atividades de ensino-aprendizagem, e valores a serem vivenciados e celebrados no espaço escolar.

Sendo assim, questionamos a escola tradicional bancária, sua organização, sua preocupação em adequar os alunos aos recursos, e convidamos os leitores desta dissertação ao

oposto: ao compromisso de ampliar fazeres, recursos e valores, tendo em vista as potencialidades e necessidades dos alunos, assim como a dilatar e alimentar sonhos e utopias coerentes com uma sociedade democrática, justa e emancipadora.

2.1 Objeto, hipótese e universo da pesquisa

A análise da perspectiva emancipadora no processo de escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas da rede estadual de ensino paulista foi o objeto desta dissertação. A criança com esse transtorno apresenta comprometimento na comunicação, dificuldade na interação social, formas rígidas de pensar e estereotípias, que variam tanto na intensidade quanto na incidência. A essas características podem se somar convulsões, problemas neurológicos e deficiência intelectual (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004), ou seja, a criança com TEA

[...] jamais passa em “brancas nuvens”, muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito, e assim como quase tudo que se refere à diferença, provoca a hegemonia emocional. [...] essas emoções, sejam conscientes ou inconscientes, admitidas ou inconfessadas, perpassam muito intensamente as relações estabelecidas (ou a estabelecer) entre as pessoas não deficientes e as com deficiência. Medo, cólera, desgosto, atração, repugnância – juntas ou isoladamente, fortes ou moderadas – são possibilidades frequentes e reais. (AMARAL, 1995, p. 112).

Apesar de se tratar de um transtorno no qual, de acordo com Dumas (2011), as perguntas são mais numerosas que as respostas, quase que instantaneamente associa-se ao TEA a impossibilidade de escolarização, de convívio com outras crianças, de participar da construção de laços sociais e do conhecimento; enfim, de encontrar seu lugar no mundo. Vasques e Baptista (2013) reiteram que a ênfase no déficit exerce um papel funesto para a criança, e propõem a suspensão de certezas diagnósticas e determinismos psíquicos ou biológicos. Lembram que,

Ao sustentar que a forma como somos nomeados e nomeamos nossa história a determina, se aposta que os destinos psíquicos, sociais, cognitivos, escolares e laborais não se encontram prontos e acabados, mas se (re)inscrevem a partir das mediações entre a criança e seus outros. (VASQUES; BAPTISTA, 2013, p. 275).

Como a escola age e reage diante de tão singular diferença? Nossa hipótese geral foi de que há um reconhecimento na comunidade escolar de que, do ponto de vista legal, a inclusão

de crianças com TEA é uma atribuição da escola, mas, dadas as condições pedagógicas, culturais e estruturais em que a mesma está imersa, essa inclusão não se materializa em um projeto educativo emancipador. Assim sendo, em meio ao rol de necessidades específicas e complexas que compõem o seu dia a dia, ao ter que atender, também, às crianças com essa deficiência, em que medida a escola abre mão de respostas preconcebidas, problematiza o seu fazer e se propõe a pensar e construir percursos alternativos às diferenças?

Orientaram a pesquisa, portanto, as questões: o encaminhamento político-pedagógico da equipe gestora e docente às crianças com TEA se traduz em uma perspectiva emancipadora? Como se desenvolve o trabalho educativo com as crianças com TEA nas escolas públicas que fazem parte do universo desta pesquisa? Como os agentes envolvidos nesse processo acolhem e encaminham essa questão?

De acordo com o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011⁹, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser oferecido a todos os níveis da educação. Portanto, na rede estadual de ensino deve estar presente no ensino fundamental (alunos entre seis e quatorze anos) e no ensino médio (alunos com mais de quatorze anos). Tendo em vista o previsto na referida legislação, a abrangência do atendimento educacional nas escolas que compõem a rede de ensino estadual paulista e a importância de o AEE se consolidar emancipador desde os anos iniciais, optamos por realizar a pesquisa em escolas com anos iniciais do ensino fundamental e, a princípio, em quatro escolas dessa rede, uma na região central e três em pontos mais afastados do centro, preferencialmente jurisdicionadas a diferentes Diretorias Regionais de Ensino (DRE). Essa opção derivou, também, do desejo de compreender se, ao acolher e encaminhar a questão da inclusão das crianças com TEA, se revelava, nas unidades escolares, a percepção de pertencimento a um sistema de ensino e se esse sistema era entendido como um apoio à inclusão em uma perspectiva emancipadora.

Entramos em contato com quatro DRE e apresentamos a proposta de trabalho. Três DRE retornaram a ligação e indicaram, cada uma, uma escola de anos iniciais do ensino fundamental, com alunos com TEA matriculados e frequentando a sala comum e a SR. Ao visitar as escolas e apresentar a proposta, duas se disponibilizaram a participar da pesquisa.

⁹ Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, em consonância com o art. 84, incisos IV e VI da Constituição; o disposto no art. 208, inciso III, da Constituição; arts. 58 a 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; art. 9º, §2º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Sendo assim, compuseram o universo desta pesquisa duas escolas da rede estadual de ensino paulista, com alunos com TEA matriculados em classes regulares dos anos iniciais do ensino fundamental. Uma das escolas localiza-se na região central, outra na região leste do município de São Paulo. Com vistas a manter o anonimato, as referidas unidades de ensino, nesta pesquisa, tiveram os nomes alterados e foram identificadas por nomes de Constelações.

A Escola Órion está localizada na região central do Município de São Paulo, próxima a ruas e avenidas com grande circulação de transporte urbano e a espaços culturais, tais como o Museu de Arte Sacra, Museu da Língua Portuguesa, Pinacoteca do Estado de São Paulo e Estação Pinacoteca. Conta com um prédio construído há poucos anos, com 20 salas de aula e atende 1.180 alunos, distribuídos em 40 turmas de anos iniciais do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino¹⁰. Possui Sala de Recursos (SR) para atender especificamente aos alunos com TEA no contraturno em que estão matriculados na sala comum do ensino regular. A construção com três andares possui elevador e banheiros adaptados.

A Escola Sirius está localizada na zona leste do Município de São Paulo, no distrito de São Miguel, a aproximadamente 29 km da região central. Trata-se de uma construção antiga, com 18 salas de aula, que atende 981 alunos, distribuídos em 27 turmas de anos iniciais do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino. Possui SR para atender especificamente aos alunos com TEA no contraturno em que estão matriculados na sala comum do ensino regular e, também, SR específica para atender aos alunos com deficiência visual. A construção tem dois andares e, até a data das entrevistas, não possuía recursos físicos adequados às necessidades dos alunos com deficiência.

Nos anos iniciais, cada turma conta com uma professora da sala regular e dois professores especialistas, um de arte e um de educação física, sendo que as crianças com deficiência também são atendidas pela professora da SR. Em uma das escolas, a professora de Educação Física estava ausente. Em decorrência disso e da importância de que todas as professoras entrevistadas ministrassem aulas para crianças com TEA, em cada unidade de ensino, foram entrevistadas a professora da sala comum na qual o aluno com TEA entrevistado está matriculado; a professora da SR de TEA da escola; uma professora especialista, no caso, a professora de arte; uma agente de organização escolar, ou seja, uma funcionária que tinha a oportunidade de acompanhar o movimento desses alunos e seus colegas no intervalo e fora da sala de aula. Da equipe gestora, entrevistamos um diretor e uma professora coordenadora.

¹⁰ Todos os dados referentes às escolas foram confirmados na Plataforma EduDados da SEE/SP. Disponível em: <<https://seesp.sharepoint.com/sites/intranet/secretaria/Paginas/edudados.aspx>>. Acesso em: 3 abr. 2016.

Ao revelar a intenção de entrevistar um familiar das crianças com TEA nas duas escolas, a direção nos informou que muitos trabalham e dificilmente conseguem comparecer na unidade escolar. Por essa razão, indicaram as mães que aparecem no horário da entrada para deixar seus filhos e nos informaram que essas, prontamente, aceitaram participar da pesquisa.

As crianças com TEA entrevistadas foram indicadas pelas professoras da sala comum e da Sala de Recursos. Pedimos apenas que tivessem laudo de TEA. Na Escola Órion, foi considerado o fato de a criança se comunicar, mesmo que minimamente. Na Escola Sirius, duas crianças foram mencionadas; como uma estava em licença médica, entrevistamos a criança com laudo de TEA presente no período. Participaram do grupo focal seis alunos matriculados nas mesmas salas dos alunos com TEA.

Respondeu a entrevista semiestruturada um profissional do Grupo de Atuação Especial de Educação do Ministério Público do Estado de São Paulo (GEDUC); para o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), as questões foram encaminhadas e respondidas via e-mail.

Com vistas à preservação do anonimato dos profissionais, familiares e crianças que participaram da coleta de dados, seus nomes originais foram substituídos por pseudônimos – nomes de estrelas, constelações ou planetas. Com exceção do Dr. João Paulo Faustinoni Silva, que preferiu, nas suas falas, não alterar seu nome por pseudônimo.

Dentre as fontes, foram considerados documentos legais, que fundamentam a perspectiva inclusiva na educação e que se relacionam à inclusão escolar de crianças com esse transtorno.

O número de participantes desta pesquisa encontra-se na tabela 1:

Tabela 1 – Número de participantes nesta pesquisa

	ESCOLAS						CAPE	GEDUC
	Gestores	Professores	Funcionários	Alunos da mesma sala	Alunos com TEA	Mãe		
Escola Órion	2	3	1	6	1	1	1	1
Escola Sirius	2	3	1	6	1	1		
Total = 30	4	6	2	12	2	2	2	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

CAPÍTULO 1

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

3 CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

3.1 Referencial teórico

Para analisar se a perspectiva emancipadora é contemplada no processo de escolarização de crianças com TEA matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas da rede estadual de ensino paulista, recorreremos a Paulo Freire, cujo pensamento, como veremos, além de reafirmar a valorização do ser humano, em especial das pessoas que experimentam de alguma forma a negação do seu ser, corrobora o entendimento da educação como ação cultural libertadora.

Antes de discorrermos sobre a categoria emancipação na perspectiva freiriana, consideramos a importância de elucidar o significado do termo emancipação que, de acordo com o dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, deriva do latim – *emancipatione* – e significa “[...] ação ou efeito de emancipar (-se)” (FERREIRA, 2010, p. 767). Por sua vez, emancipar significa “[...] eximir-se do pátrio poder ou da tutela; tornar independente; dar liberdade a; tornar livre; livrar, libertar (de jugo, tutela, etc.); tornar-se livre; libertar-se” (FERREIRA, 2010, p. 767). O termo emancipação, então pode ser relacionado a uma pessoa, um grupo, ou classe social que adquirem autonomia e independência, ou seja, que podem vivenciar permanentemente a sua humanidade na condição de sujeitos.

Para Adorno (2003, p. 143), a ideia de emancipação é “[...] ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional”. O mesmo autor reitera ser “[...] preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo” (ADORNO, 2003, p. 181), para que esse conceito não se limite à retórica. Em consonância com o pensamento de Paulo Freire, aponta a importância da educação no processo de emancipação e afirma não se coadunar com uma democracia efetiva, tanto a mera transmissão de conhecimentos quanto a apresentação de ideias que não se originam a partir de uma consciência emancipada.

Paulo Freire (2015, p. 107) assinala a vocação que a educação tem “[...] como ação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideias, utopias e objetivos” e, ao questionar a visão mecânica de educação, na qual cabe ao educando a tarefa de memorizar frases e conteúdos, convida-nos a refletir sobre a pedagogia das classes dominantes e a visão que dela emerge sobre o processo de ensino; ou seja, convida-nos a pensar sobre essa concepção

de educação, que se coloca como um “[...] fenômeno aparte da realidade concreta ou expressão da inferioridade intrínseca de certas classes ou grupos sociais” (FREIRE, 1981, p. 38), considerados incapazes de pensar no mundo concreto; restando-lhes, enquanto seres marginais, apenas reconhecerem-se fora de uma realidade física, histórica, cultural, econômica, social, ou seja, dentro da marginalidade e “[...] tudo o que ela envolve: fome, doença, raquitismo, baixos índices de expectativa de vida, crime, promiscuidade, morte em vida, impossibilidade de ser, desesperança” (FREIRE, 1981, p. 38), como se essa fosse sua própria opção.

Desta forma, Freire (1981, p. 39) promove uma reflexão acerca da marginalização – ou dominação – que reduz pessoas a quase coisas e alerta sobre a importância de a ação cultural voltar-se para a libertação, para esse

[...] ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também. Por isso é uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizandos dela emergem para nela inserirem-se criticamente.

Partindo da ideia de que o que se deve pretender “[...] não é a neutralidade da educação, mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras”, Freire (2015, p. 109) ilumina a concepção emancipadora e transformadora de educação que, para além de conectar conhecimento, pensamento, linguagem e as relações dos seres humanos com seu mundo, começa a aclarar “[...] o papel da prática na constituição do conhecimento e, conseqüentemente, o rol da reflexão crítica sobre a prática. A unidade entre prática e teoria, ação e reflexão, subjetividade e objetividade [...]” (FREIRE, 1981, p. 40).

Mafra (2016, p. 162) amplia a discussão sobre educação-transformação, presente no pensamento de Freire, ao apontar que a “[...] educação, por sua natureza gnosiológica, só existe como processo transformador”. Desta forma, também assinala a importância de, enquanto seres humanos, buscarmos a transformação da realidade por meio de uma prática que envolva reflexão, intencionalidade e transcendência, ou seja,

[...] o desafio de nossa missão está em fazer o possível de hoje (utopia minúscula) para amanhã fazer o impossível de hoje (Utopia maiúscula), a utopia é um movimento, um estar-sendo. É por essa razão que quando chega amanhã e realizamos a Utopia maiúscula, ela se torna para nós uma utopia minúscula e nos faz buscar de novo a grande Utopia. Aí vemos que ela se encontra no horizonte que é, em sua plenitude, inatingível. Na perspectiva de Freire, se homens e mulheres atingissem plenamente o horizonte, perderiam a sua especificidade ontológica (inconclusão) e sua razão de existir (ser mais).

Então, não caminharíamos mais. A esperança está justamente nessa utopia que se dialetiza eternamente no conflito entre desejo e realização (MAFRA, 2007, p. 77).

Esses autores enfatizam que o caminho para a emancipação só pode ser construído a partir de vivências da própria liberdade, afinal, “[...] somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio” (FREIRE, 2000, p. 55).

Apesar da palavra emancipação pouco aparecer na obra Paulo Freire, sua concepção se mostra presente por meio, entre outras, da categoria “ser mais” que, de acordo com esse autor, além de constituir-se como um direito de todos os seres humanos, “[...] não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existentes, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas, entre opressores e oprimidos” (FREIRE, 2014b, p. 105). Neste sentido, Mafra (2016) destaca que oprimidos e opressores são incompletos, inacabados e inconclusos; o que os distingue é o ato proibitivo do “ser mais” imposto pelos segundos aos primeiros.

Para Freire (2014b, p. 102),

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.

Nas palavras de Paulo Freire (2014a), ao impossibilitarmos o outro de ser alguém, de “ser mais”, cerceando sua criatividade, negando sua liberdade, colaboramos para que, na relação opressor-oprimido, ele se mantenha ajustado ao papel de oprimido. Na educação, essa relação tirana se perpetua por meio da negação do debate, da vigência daquilo que esse professor denominou educação bancária, que consolida a desumanização, a exclusão. Freire (2014b, p. 131) reitera ser impossível “[...] chegar a meta de humanização, sem o desaparecimento da opressão desumanizante”; ou seja,

Sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem. A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe

e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento. (FREIRE, 2015, p. 119-120).

O significado da categoria emancipação, para Freire, compreende, portanto, o direito de reconhecimento das próprias debilidades e potencialidades, da identidade de interesses humanitários, da consciência de que somos seres de relação e de que, para além de estar no mundo, todo ser humano pode atuar sobre sua realidade, ultrapassar o silêncio, a exclusão e refletir sobre a pluralidade de respostas capazes de transformar a si e ao mundo, deixando nele as marcas de sua presença criadora. Assim sendo,

[...] estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 2015, p. 57).

Na escola que vislumbramos, essa emancipação – que tem como ponto de partida o reconhecimento de fragilidades, potencialidades e da própria identidade – só se consolida por meio de um movimento que envolve decisão democrática e conscientização. Segundo Saul (2010, p. 58-59), essa abordagem deve ser marcada pela “[...] apreensão simultânea e integrada das múltiplas dimensões de análise da instituição em suas relações com a sociedade, de modo a superar as formas de análise parciais e compartimentalizadas”.

Essa autora nos mostra que o processo de conscientização tem na sua base o pensamento crítico e a comunicação dialógica. Ele se constrói, portanto, de forma orgânica e por meio de um compromisso coletivo que, por sua vez, envolve a problematização da realidade, a “[...] tomada de consciência, pelo grupo, das distâncias que por vezes existem entre as propostas e as ações de uma organização” (SAUL, 2010, p. 60) e a consequente criação coletiva de caminhos de transformação.

Esse procedimento, denominado avaliação emancipatória, ao provocar a consciência crítica da comunidade escolar, cria condições para que se “[...] imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com os valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade” (SAUL, 2010, p. 60). Em outras palavras, trata-se de, em espaços que se pretendem inclusivos, promover um movimento de reflexão-ação

coletiva sobre os fazeres, de modo a contribuir para a superação das dificuldades constatadas e para que uma perspectiva emancipadora se faça presente.

A inconclusão das crianças com TEA e a presença de tantas diferenças nos espaços de escolarização nos lembram, a todo momento, que também somos seres “[...] inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 2015, p. 101-102). Tal situação, em certas condições, tende a provocar a reflexão sobre o fato da emancipação e da liberdade serem categorias relacionais, ou seja, existirem em relação a alguma coisa e se inserirem no âmbito da subjetividade, espaço no qual todos têm o direito de sonhar com o “ser mais”, de vislumbrar a possibilidade de viver a vida com autonomia e independência.

Isto posto, lembramos que, como apontou Adorno (2003), as dificuldades que se opõem à emancipação nessa organização de mundo – e de escola – precisam fazer parte dos estudos e dos trabalhos da comunidade escolar, para que transformações no processo de ensino e aprendizagem ocorram verdadeiramente e, conseqüentemente, as reflexões e as práticas nos espaços de escolarização sejam, cada vez mais, pautadas em possibilidades de emancipação e não em determinismos. É nesse sentido que essa escola pode promover na criança com TEA e em todas as crianças a percepção, por meio também do processo de aprendizagem, da vida como algo inconcluso a ser celebrado e a alegria na permanente construção.

3.2 Procedimentos metodológicos

Para realizar esta pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa de caráter empírico-teórico e utilizamos, como instrumentos de coleta de dados, entrevista semiestruturada e grupo focal. A opção pela abordagem qualitativa decorreu do fato de não termos como objetivo quantificar, generalizar, nem padronizar dados; correspondeu ao desejo de compreender os modos de interação, os discursos, e as peculiaridades que incidem no ambiente escolar em função da inclusão de crianças com TEA nesse espaço; e considerou que o termo qualitativo “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais, que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

O questionário com questões abertas foi eleito como instrumento para a coleta de dados por acreditarmos que o mesmo contribui no sentido de atingir o objetivo proposto, pois

[...] o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

A realização de entrevista semiestruturada com os profissionais envolvidos no processo de escolarização de crianças com TEA, com os familiares e com a própria criança com esse transtorno foi considerada adequada ao nosso propósito por se tratar de uma prática discursiva, “[...] situada e contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade” (PINHEIRO, 2000, p. 184), possibilitando, portanto, a percepção da opinião e do posicionamento dos diversos sujeitos implicados nesse processo de escolarização. Com relação às demais crianças, colegas de sala das crianças com TEA, avaliamos, por concordar com Gatti (2012), que a realização de grupo focal promoveria uma geração de dados significativa, considerando os processos de interação e de colaboração presentes no contexto pedagógico. Essa abordagem, em nosso entendimento, revelaria percepções, crenças e posicionamento necessários à pesquisa.

Tendo em vista essa proposta de coleta, participaram das entrevistas semiestruturadas os gestores das escolas, professores que atuam no processo de escolarização da criança com TEA, funcionários das escolas, familiares das crianças com TEA, um técnico do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), e um promotor de justiça do Grupo de Atuação Especial de Educação (GEDUC) do Ministério Público do Estado de São Paulo (MPSP). Os alunos matriculados na mesma turma que as crianças com TEA participaram de grupo focal. Procuramos, desta forma, coletar diferentes olhares e vivências referentes ao objeto da pesquisa.

De acordo com Triviños (1987), por meio do estudo de caso torna-se possível analisar profundamente determinada situação e ampliar a complexidade do exame à medida que se aprofunda no assunto. Para Lüdke e André (1986, p. 19),

Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

Com base nos critérios expostos, após a determinação do tema, do delineamento do projeto e das questões, seguiu-se a coleta de informações em duas escolas com alunos de anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de ensino paulista. A decisão por investigar o processo de escolarização de crianças com TEA em escolas desta rede de ensino se deu pela

proximidade e experiência que a pesquisadora tem com essa rede de ensino, conforme explanado na apresentação desta dissertação, tanto quanto pela possibilidade de aprofundar a reflexão sobre o tema em escolas com Salas de Recursos e professores especializados, ou seja, com as condições exigidas nos documentos legais para que essa inclusão se realize de forma efetiva, conforme veremos no Capítulo 3.

O primeiro conjunto de entrevistas ocorreu na Escola Órion, após um primeiro contato com o grupo gestor, no qual os objetivos da pesquisa foram expostos, o convite para a participação da equipe dessa unidade escolar na pesquisa foi formalizado, e a confirmação da disponibilidade em participar reiterada. Estreitamos o contato com professores, funcionários e a mãe da criança com TEA que se dispôs a participar da pesquisa, mais uma vez esclarecendo os objetivos da mesma. Na sequência, entrevistamos individualmente os gestores, a professora da sala comum, a professora da Sala de Recursos, a professora de arte, e a mãe da criança com TEA. Após as entrevistas individuais, crianças matriculadas na mesma classe do aluno com TEA foram convidadas a participar do grupo focal. O grupo foi composto por seis crianças, que prontamente se dispuseram a participar da pesquisa. Cabe ressaltar que a entrevista foi realizada em um espaço tranquilo, próximo às salas de aula e mediada pela pesquisadora.

O segundo conjunto de entrevistas ocorreu na Escola Sirius, e a dinâmica adotada na Escola Órion se repetiu, qual seja, as entrevistas foram realizadas após um primeiro contato com o grupo gestor, no qual os objetivos da pesquisa foram expostos, o convite para a equipe dessa unidade escolar participar da pesquisa foi formalizado e a confirmação da disponibilidade em participar reiterada. Estreitamos o contato com professores, funcionários e a mãe da criança com TEA; esclarecemos os objetivos da pesquisa e, na sequência, entrevistamos individualmente os gestores, a professora da sala comum, a professora da Sala de Recursos, a professora de arte, e a mãe da criança com TEA. Após as entrevistas individuais, as crianças matriculadas na mesma classe do aluno com TEA foram convidadas a participar do grupo focal, que foi composto por seis crianças que se dispuseram a participar da pesquisa. A entrevista foi realizada em um momento tranquilo, na sala dos professores, e mediada pela pesquisadora.

Após um primeiro contato com a Diretora do CAPE, órgão da SEE/SP, atendendo à sua solicitação, as questões foram encaminhadas por e-mail e as respostas retornaram também por e-mail.

O primeiro contato com o GEDUC do MPSP foi estabelecido por e-mail, no qual informamos dados da pesquisa e encaminhamos as questões a serem respondidas por um representante desse órgão. Na sequência, recebemos como resposta que seria possível agendar a

entrevista. A entrevista foi agendada para a semana seguinte e as questões foram respondidas pessoalmente pelo 1º promotor de justiça do GEDUC, Dr. João Paulo Faustinoni e Silva.

Antes da realização das entrevistas, o Termo de Consentimento foi entregue aos participantes e ficou acordado que as entrevistas realizadas por meio de questões previamente elaboradas, embasadas em um roteiro semiestruturado centrado no tema, seriam gravadas, serviriam de matéria-prima para a análise do conteúdo e seriam apagadas após transcrição, conferência da transcrição e análise dos dados.

O objeto desta pesquisa, conforme apresentado na introdução, é a análise da perspectiva emancipadora no processo de escolarização de crianças com TEA matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas da rede estadual de ensino paulista e, em função do mesmo, consideramos as seguintes dimensões: percepções sobre inclusão; como são caracterizados os alunos com TEA; comunicação entre a escola e a família; discussões sobre inclusão; articulação e planejamento do trabalho voltado à inclusão da criança com TEA; propostas de intervenção; a prática pedagógica; a escola real e a escola desejada.

Em consonância com Franco (2008), se propôs como ponto de partida para a compreensão das situações e a complexidade que as envolve o conteúdo manifesto em diálogo com o referencial teórico, pois

[...] uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito. E isso, com certeza, envolve não apenas comportamentos racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais. (FRANCO, 2008, p. 42-43).

Os documentos oficiais relacionados ao tema foram considerados na análise por, como afirma Lüdke e Andre (1986), constituir-se de técnica valiosa no sentido de complementar as informações e desvelar aspectos relevantes do problema em estudo.

Além disso, a análise do conteúdo desta pesquisa foi acompanhada de inferências não arbitrárias, que se encontram embasadas no referencial teórico, tendo como pressuposto as respostas às questões da pesquisa e a análise documental. Para tanto, consideramos a afirmação de Franco (2008), de que toda a mensagem contém informações potenciais, sendo o pesquisador um selecionador capaz de interpretar de acordo com o seu quadro de referência.

CAPÍTULO 2
O PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
BRASIL

4 CAPÍTULO 2 – O PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

4.1 O Transtorno do Espectro Autista

Nos manuais de desordens mentais¹¹ o TEA é apresentado como um distúrbio, que se manifesta em espectro, ou seja, trata-se de um funcionamento anormal ou em atraso na interação social, na comunicação verbal e não verbal, e nos padrões de comportamento, que nunca despenda da mesma forma em duas ou mais crianças; pode ser acompanhado, em diferentes graus, tanto de altas habilidades quanto de deficiência intelectual, e não se mostra por meio de características físicas.

Ao pesquisar quando as crianças com TEA ganham visibilidade na escolarização, foi possível constatar que, no Brasil, esse fato é recente. Até 2012, elas não usufruíam do arcabouço de direitos legais previstos para as pessoas com deficiência. Segundo Camargos et al. (2013), antes da promulgação da Lei n.º 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a pessoa com TEA se afastava do conceito de pessoa com deficiência e, em virtude disso, não tinha assegurado os mesmos direitos que os considerados deficientes, e seu atendimento podia se restringir ao âmbito da Saúde Mental. A partir dessa conquista, fruto da luta de entidades representativas de defesa dos direitos das pessoas com TEA, estas passam a ser destinatárias dos mesmos direitos previstos em lei para as pessoas com deficiências.

Acerca do significado do termo “deficiência”, na Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001, lemos, no seu artigo 1º, que:

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

De acordo com esse documento, a restrição é inerente à pessoa e acarreta limitações nas atividades no dia a dia. Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os alunos com deficiência são

[...] aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter

¹¹ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-4 e DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), e Classificação Internacional de Doenças – CID 10.

restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008).

Tomando por base os conceitos expostos nesses dois documentos, podemos afirmar que não há como afastar a pessoa com TEA do conceito de pessoa com deficiência, visto que essa desordem em espectro, independentemente do grau de intensidade com que se manifeste, não prediz as dificuldades que a pessoa enfrentará na vida. Como em qualquer outra deficiência, sua participação na escola e na sociedade, de forma efetiva, poderá ser reduzida ou plena em decorrência das condições de interação com o meio. Lembramos que

[...] não basta olhar para aquele que é considerado deficiente, buscando no seu organismo ou no seu comportamento, atributos ou propriedades que possam ser identificados como sendo a própria deficiência ou algo correlato dela. É preciso olhar para o contexto no qual com seu sistema de crenças e valores e com a dinâmica própria de negociação, alguém é identificado e tratado como deficiente. Tal contexto condiciona o modo de tratamento da pessoa deficiente e por este é condicionado. (OMOTE, 1996, p. 133).

Nos estudos de Vasques (2008, p. 29), as primeiras ações assistenciais direcionadas às pessoas com deficiência remontam à Idade Média e “[...] são marcadas pela dualidade caridade/castigo e proteção/segregação [...]”, sendo que, apenas nos séculos XV e XVI, por meio dos estudos acerca dos componentes psicológicos da loucura, passa-se a vislumbrar possibilidades de tratamento à pessoa com idiotia¹² ou com carência de experiências sensoriais.

Na tentativa de elucidar a história da escolarização das crianças com TEA, verificamos que o termo “autismo” foi mencionado pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra Paul Eugen Bleuler e relacionava-se à esquizofrenia ou doença mental (CAVALCANTI; ROCHA, 2012). Com relação à escolarização de crianças com doença mental, constatamos a existência de uma história construída pela área médica; na educação, os termos deficiência mental, deficiência intelectual e doença mental se confundem, sendo que os dados existentes sobre tal escolarização fazem alusão às crianças com deficiência intelectual.

Foram encontradas referências sobre a prática escolar proposta para estas crianças em Queiroz e Rizzini (2012), que, em *A infância com deficiência institucionalizada e os obstáculos históricos na defesa de seus direitos*, analisam o processo de institucionalização de crianças e adolescentes com deficiência.

¹² Termo usado, no referido período, para designar a pessoa com doença mental.

De acordo com Queiroz e Rizzini (2012), os mecanismos de intervenção, para a classe burguesa, tiveram um caráter de negociação, mas, dentre as famílias pobres, objetivavam o controle daquilo que era considerado ameaça à ordem social. Nas palavras de Castel (1978, p. 53), por escapar do espaço jurídico, coube à medicina o controle social da loucura,

[...] condição necessária para o estabelecimento da nova sociedade burguesa – o legalismo, suas pompas e suas obras, suas declamações verbosas e seus efeitos teatrais, seu cerimonial ridículo ou sangrento, exige sua contrapartida discreta em tecnologias brandas e receitas de sujeição: a clandestinidade dos adestramentos nos bastidores do teatro da justiça. O aparelho da medicina mental irá fornecê-los. Ele surge a sombra do legalismo. Inicialmente nutriu-se de suas contradições a fim de conquistar seu próprio espaço de intervenção. Posteriormente ele se desenvolveu mantendo, com a justiça, uma relação aparentemente polêmica, mas, de fato, dialética. O instável equilíbrio entre as duas instituições conspira para a realização do mesmo fim.

Portanto, a ascensão das práticas alienistas no século XIX teve na sua base a distinção de classes sociais e mecanismos de normatização. Fortaleceu o saber psiquiátrico e atribuiu o *status* de doente ao louco ao determinar seu lugar: a instituição.

Para Castel (1978, p. 83),

O ato fundador de Pinel não é retirar as correntes dos alienados, mas sim o ordenamento do espaço hospitalar. Através da exclusão, do isolamento, do afastamento para prédios distintos, as categorias misturadas no enclausuramento são desdobradas em tantas quantas forem as razões para se tornar um assistido: pobreza, velhice, solidão, abandono pelos parentes, doenças diversas. A categoria da loucura se destaca, então, em sua especificidade, decantada dessas cumplicidades ligadas pela universidade da desgraça. E, dessa maneira, ela se tornou doença. A partir do momento em que é isolado em seu próprio espaço, o insano aparece, sem dúvida, sequestrado como os outros, porém, por outras razões. Por causa da doença.

Queiroz e Rizzini (2012), em consonância com o pensamento de Castel (1978), sustentam que a institucionalização da infância teve suas bases na ideia de periculosidade do louco, somada ao critério negativo da falta, atribuído ao deficiente. Esta perspectiva implícita de proteção à sociedade em relação a uma infância ora perigosa, quando pertencente à classe popular, ora em perigo, foi assumida pelas políticas assistenciais no Brasil, sendo que essa ambiguidade e os problemas gerados nesse cenário mostram seus sinais ainda nos dias atuais.

Segundo Schwartzman (2011, p. 22-23), no século XVIII, médicos e pedagogos faziam alusão às crianças diferentes das outras, que se isolavam; assim como escritores mencionavam nas suas obras, possivelmente, crianças com esse transtorno:

Walter Scott (1771-1832) descreveu no seu romance “The heart of Midlothian [...]”. Fiodor M. Dostoievski escreveu “O Idiota”, em que descreve o príncipe Liev Nikolaievich, uma das figuras mais ambíguas e místicas da sua vasta galeria de personagens. Se questiona se esse personagem seria um epilético, um retardado mental, um louco ou um idiota. Porém, ninguém fugia aos efeitos de sua presença, tendo em vista que ele provocava, no íntimo de cada um, amor, atração, zombaria ou ódio. Mas sempre uma reação, nunca uma indiferença [...]. Na Holanda, Johannes Kenepelhouit escreveu “Truken”, a louca, que é a descrição em detalhes de uma menina autista. [...]. Na Rússia, Máximo Gorki escreveu o livro “Niliouchka”, em que mostra grande afeição pelo personagem autista ao destacar os aspectos atraentes, tais como sua beleza, sua alegria, sua forma irreal de ser e sua despreocupação.

Porém, dentre os escritos realizados entre os séculos XVIII e XIX, sobressaem os de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838), sobre o menino encontrado nos bosques de Aveyron, na França, com idade aproximada de 11 anos e que foi nomeado por ele como Victor. O valor desses registros está na aposta em uma educação com base humanizadora para os sujeitos com problemas de desenvolvimento. Apesar de Pinel, importante intelectual da época, declarar em seu relatório que o garoto era acometido de idiotismo e, portanto, não haveria nenhuma possibilidade de educá-lo, Jean Itard assume uma posição contrária, defende com convicção a ideia de reintegrá-lo à sociedade e propõe uma prática pedagógica que representou uma alternativa à segregação asilar e que se encontra registrada em “Memoires de Itard”:

Não é, pois, entre os seres privilegiados e independentes que é preciso estudar as vantagens e as desvantagens da nossa educação rotineira, mas entre aqueles a quem ao contrário esta educação foi apenas esboçada, entre aqueles que ela deixou tão para trás dos homens comuns; entre os idiotas, por exemplo, ou entre esses indivíduos que a gente chama comumente de seres limitados, ainda entre aqueles que se fazem notar em nossas sociedades pelo vazio de seu espírito, o erro de seu julgamento [...] Estas lacunas ou estes defeitos do espírito humano devem-se bem mais do que se crê à orientação errada do ensino, cujo principal defeito é de ser essencialmente o mesmo para todas as crianças, e de não ser jamais adaptado às inúmeras variações que apresenta em cada indivíduo o estado de suas faculdades intelectuais (ITARD, 1802 apud CORDEIRO, 2006, p. 189).

No segundo relatório, Itard se mostrou mais pessimista. Por não ter sua expectativa plenamente atendida, desconsiderou o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de Victor e sucumbiu à interpretação de seus contemporâneos sobre a impossibilidade de educar crianças tão diferentes.

Somente após Leo Kanner, o TEA passa a ser alvo de interesse de estudiosos. Em 1943, em Baltimore, esse pediatra e psiquiatra descreveu, de forma clínica, as peculiaridades de 11

crianças entre 2 e 4 anos, que, segundo ele, padeciam de um distúrbio do contato afetivo, não desenvolviam uma linguagem para se comunicar, mas tinham uma memória surpreendente. Esse relato, com discussões sobre a constituição psíquica, de acordo com Schwartzman (2011), marcou o início da história científica do autismo.

Cavalcanti e Rocha (2012), em seus estudos sobre o trabalho realizado por Kanner, afirmam que este, ao discutir a constituição psíquica nos processos de desenvolvimento, estava à frente de seu tempo. Mas, também, apresentam as contradições presentes no artigo desse médico que, com a intenção de descaracterizar esse transtorno como esquizofrenia, induziu à crença de que essas crianças apresentam incapacidades e impossibilidades inatas.

Hans Asperger, em 1944, em Viena, descreveu os casos de forma mais ampliada; contudo, como seu trabalho foi publicado após a grande guerra e em alemão, sua divulgação foi prejudicada. Curiosamente, esse médico também caracterizou o comprometimento como autismo.

O quadro clássico definido por Kanner foi amplamente difundido entre os profissionais no final da década de 1960 e, de acordo com Bosa (2002), a constatação de que havia crianças com características que não correspondiam exatamente à sua descrição levou à criação, em 1962, da *National Autistic Society*, formada por profissionais relacionados à área e familiares. Seguiu-se a ampliação dos debates e estudos sobre o tema, assim como a constatação de que 70% das crianças com TEA apresentavam deficiência mental e apenas 30% correspondiam ao perfil de extrema inteligência apontado por Kanner.

Os talentos especiais da pessoa com TEA também são apresentados no cinema¹³. Entretanto, os estudos de Bosa (2002) apontam que as habilidades de memorização, cálculos complexos, entre outras, estão presentes em menos de 10% das pessoas com diagnóstico de TEA; destacam a falta de evidências de que essas crianças têm aversão ao contato, e que uma escuta atenta pode revelar o grande esforço que as mesmas realizam para serem compreendidas. Por fim, asseveram que julgar que essa criança fica alheia pode restringir a aproximação.

Como lembra Notbohm (2012), pode-se pensar que essa criança prefira ficar sozinha, quando na verdade ela não sabe como começar uma conversa ou brincadeira; não sabe ler expressões faciais, linguagem corporal ou emoções; metáforas, sarcasmos, trocadilhos lhe são,

¹³ Produções em que as pessoas com TEA são apresentadas de forma enigmática: *Meu filho, meu mundo* (1979, EUA), *Testemunho do silêncio* (1994, EUA), *Código para o inferno* (1998, EUA). Filmes cuja questão central não é o TEA, mas os personagens podem ser associados ao quadro: *House of cards* (1993, EUA), *Silent fall* (1994, EUA), *Cube* (1997, EUA), *Molly* (1998, EUA), *Mercury rising* (1998, EUA), *Rain Man* (1998, EUA), *Bless the child* (2000, EUA), *Punch-drunck love* (2002, EUA), *Snow cake* (2005, EUA). Filmes em que o TEA é o aspecto central: *The unexpected journey* (2004, EUA) e *Mozart and the whale* (2005, EUA).

muitas vezes, incompreensíveis; visões, cheiros, sons e gostos do dia a dia, que para algumas pessoas passam despercebidos, para a criança com TEA pode ser uma sobrecarga de estímulos; pode apresentar hipersensibilidade auditiva; e, apesar de apresentarem um vocabulário limitado, com menos dificuldade, podem ser orientadas pela visão.

Questões referentes à escolarização de crianças com TEA têm constado de trabalhos acadêmicos e políticos, e essas produções têm mostrado que, em se tratando de alteridade, precisamos avançar, pesquisar, instigar a dúvida, provocar a mudança, ter coragem para, como afirma Goethe (1999), contemplar “terras estranhas”. Em outras palavras, coragem para, por meio de um olhar atento, desvelar na criança com TEA potencialidades, visto que não podemos, enquanto educadores, desconsiderar o que existe além do primeiro olhar.

De acordo com Cavalcanti e Rocha (2012, p. 70),

Uma rápida incursão na lista dos traços tomados como sintomas indicadores do autismo no campo da psiquiatria infantil nos levaria a concluir que essas crianças não são gente, pois não têm linguagem, não falam e quando falam são papagaios: suas falas são repetitivas e não têm sentido, não mantêm relações com as pessoas e nem com o mundo, não mantêm contato afetivo, não reconhecem seus próprios pais, não apresentam movimentos antecipatórios, não olham, não brincam, não dormem, não comem... Essa série infindável de sintomas reafirma a crença entre psiquiatras, neurologistas e educadores de que crianças autistas são incuráveis.

Schwartzman (2011) questiona o termo incurável e lembra os avanços ocorridos nos estudos sobre o cérebro nesses últimos 30 anos que, infelizmente, no Brasil permanecem fechados nos espaços acadêmicos e não são incorporados ou utilizados para subsidiar práticas educacionais e dirimir preconceitos a que as crianças com TEA estão sujeitas. Ao invés disso e apesar dos ideais inclusivos, muitas vezes, incorporamos o discurso de que essas crianças possuem características mentais e emocionais que exigem um tratamento diferenciado e, assim, justificamos ou os limites estabelecidos às possibilidades de convívio e aprendizado entre os diferentes, ou as práticas escolares voltadas à adaptação e à normatização. No entanto,

Nas salas de aula de nossas escolas, é bastante comum encontrarmos alunos com dificuldade de enxergar o que está escrito no quadro. Alunos míopes certamente encontraremos em várias classes e, embora a professora não seja oftalmologista, é ela quem consegue observar que o aluno está apresentando dificuldades com a visão. Isso é apenas um exemplo do que constitui a responsabilidade do professor. Se é assim com os alunos míopes, certamente tem que ser assim com os alunos que apresentam qualquer deficiência de aprendizagem ou síndrome. (CARVALHO, 2012, p. 38).

Enquanto para a maioria das pessoas conviver socialmente é um aprendizado natural, para a pessoa com TEA estabelecer contato visual, interpretar gestos e expressões faciais, combinados ou não com a linguagem oral representa um grande desafio. Toda pessoa com TEA encontra dificuldade para entender e responder adequadamente às situações sociais. Nas palavras de Hewitt (2006, p. 14),

As incapacidades de socialização não afetam apenas a capacidade de um aluno para se envolver no jogo e para fazer amigos. No seio do ambiente escolar, a sua influência estende-se ao trabalho em pequenos grupos ou em parceria com um companheiro, às situações de aula dirigidas a toda a turma, aos desportos de contato ou coletivos, aos momentos de mudança de sala ou de roupa, às cantinas e cafeterias, aos períodos de estudo em silêncio, às relações estudante-professor, etc.; na realidade, em qualquer situação que envolva pelo menos outra pessoa.

Outra incapacidade está associada à imaginação, que resulta em resistência à mudança. Contudo, uma criança pode, por meio de um aprendizado sistemático, adquirir competências de socialização eficazes e construir “[...] um banco de memórias de cenários sociais de sucesso ‘experimentados e testados na vida real’, ele ou ela tornar-se-ão mais capazes de responder adequadamente em qualquer situação social encontrada” (HEWITT, 2006, p. 14).

De acordo com Schenk (2012, p. 8), nos TEA, “[...] um dos pontos chave da dificuldade está no desenvolvimento emocional. As pessoas com autismo têm como desafio a motivação, a persistência, o autocontrole e a curiosidade”. Essa mesma autora afirma ser a deficiência apenas um dado sobre a criança, e reitera: um dado que não a define.

Nesse sentido, retomamos um trecho de um artigo de Winnicott (1997, p. 181 apud Cavalcanti e Rocha, 2012, p. 126):

Para cada caso de autismo que encontrei em minha prática encontrei centenas de casos em que havia uma tendência que foi compensada, mas que poderia ter produzido o quadro autista. O assunto logo deixa de ser autismo e as raízes iniciais do transtorno que poderiam ter se transformado em autismo, e passa a ser toda a história do desenvolvimento emocional humano e do relacionamento do processo maturacional em cada criança com a provisão ambiental que pode ou não, em cada caso particular, facilitar o processo maturacional.

Este pequeno trecho de Winnicott, convida-nos à reflexão sobre nossa opção pedagógica frente à diversidade humana, frente às teorias normatizantes, assim como sobre a nossa capacidade de escuta e de construção de novas narrativas para outras formas de estar neste mundo. Narrativas que não se iniciem na negativa, enfatizando a falta ou incapacidade.

4.2 A educação especial no Brasil

Para compreendermos o percurso da educação especial no Brasil, retomaremos o lócus onde esse conceito foi construído, pois, de acordo com Bueno (2011, p. 68), precisamos ser cautelosos com as interpretações embasadas nas condições impostas no presente, que limitam a educação especial “[...] ao esforço da moderna sociedade democrática de integração desses sujeitos intrinsecamente diferentes ao meio social” e não estabelecem relação entre o tratamento direcionado ao deficiente, a educação em geral e as transformações sociais, políticas e econômicas concretas.

A afirmação de que no século XVI se iniciou a educação dos deficientes, por meio da educação das pessoas surdas é, segundo Bueno (2011), encontrada na maior parte dos escritos sobre esse tema. Entretanto, esse mesmo autor afirma que, por envolver um número reduzido de crianças apenas com surdez, esse período pode ser considerado de precursor. Além disso, esse modelo era baseado em técnicas de desmutização e leitura labial, e direcionado às crianças surdas pertencentes à nobreza. Na Holanda, essas técnicas eram direcionadas também às crianças de comerciantes abastados.

Acerca da população cega, a maioria era esquecida; uns poucos, que pertenciam às elites, conseguiram se destacar, não porque recebiam atendimento especializado, mas tão somente porque essa limitação não impedia o contato social, nem algumas aprendizagens.

Com relação aos deficientes mentais¹⁴, como “[...] a realidade social não exigia níveis de atuação individual que tornasse necessária a sua determinação [...]” (BUENO, 2011, p. 75), a maioria não ganhava visibilidade. Entretanto, os casos facilmente reconhecidos, “[...] a loucura experimentada em tudo aquilo que pode ter de negativo: desordem, decomposição do pensamento, erro, ilusão, não razão e não verdade” (FOUCAULT, 2014a, p. 252), por atrapalhar a organização daquela sociedade, que começava a primar pela ordem, eram afastados do convívio social.

De acordo com Foucault (2014a, p. 78),

¹⁴ Até 1985 o termo deficiência mental referia-se indistintamente aos transtornos mentais e aos déficits intelectuais. A partir deste ano, a Organização das Nações Unidas – ONU, determina a distinção entre deficiência mental (transtornos mentais) e deficiência intelectual (funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança). Cf. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*. Disponível em: <<http://www.aamr.org/>>. Acesso em: 24 set. 2016.

As novas significações atribuídas à pobreza, a importância dada à obrigação do trabalho e todos os valores éticos a ele ligados determinam a experiência que se faz da loucura e modificam-lhe o sentido [...]. Com isso, a loucura é arrancada a essa liberdade imaginária que a fazia florescer ainda nos céus da Renascença. Não há muito tempo, ela se debatia em plena luz do dia: é o *Rei Lear*, era *Dom Quixote*. Mas em menos de meio século ela se viu reclusa e, na fortaleza do internamento, ligada à Razão, às regras da moral e às suas noites monótonas.

Nos anos próximos à Revolução Francesa, surgiu a primeira instituição para cegos, que, em dez anos, se transformou em asilo e escola industrial; assim, inúmeros foram retirados da mendicância e passaram a trabalhar em troca de moradia e alimentação. A situação dos surdos não era muito diferente: mão de obra barata e institucionalizada. Com relação aos deficientes mentais, tanto quanto os outros, foram submetidos às regras do capitalismo: encaminhados para a internação em hospícios, e os que apresentassem condições eram submetidos ao trabalho obrigatório. Cegos, surdos e loucos, que “[...] não tiveram o infortúnio de nascer pobre, marca muito mais significativa que a surdez e a cegueira, apesar de sofrerem limitações impostas por suas deficiências, puderam, contudo, usufruir da vida familiar e da riqueza produzida” (BUENO, 2011, p. 84).

Ao contrário do que aconteceu com as instituições para surdos e cegos que, mesmo timidamente, foram se transformando em instituições com fins educativos, para os loucos, delinquentes, vagabundos, enfim, perturbadores da ordem, as instituições tinham como objetivo conter essa massa; ou seja, para eles, a segregação estava assegurada. “Na maioria dos hospitais gerais, os insanos são misturados, sem nenhuma distinção, a todos os outros prisioneiros ou internados; só os mais agitados são colocados em compartimentos a eles reservados” (FOUCAULT, 2014a, p. 117).

Bueno (2011) considera que a educação para o deficiente mental tem seu marco em 1840, quando essas crianças passam a receber, no Hospício de Bicêtre, em um pavilhão próprio, treinamentos sensoriais e de comportamentos básicos do dia a dia. De acordo com Foucault (2014a, p. 117),

Aproximando-os, agrupando-os conforme suas linhas de semelhança, tem-se a impressão de que duas experiências da loucura se justapuseram nos séculos XVII e XVIII. Os médicos da era seguinte também só se mostraram sensíveis ao tom patético geral da situação dos alienados: por toda parte percebem a mesma miséria, a mesma incapacidade para curar. Para eles não há diferença entre os locais de Bicêtre e as salas do Hotel-Dieu, entre Bithleem e qualquer workhouse. No entanto, há um fato irredutível: em certos estabelecimentos os loucos só são recebidos na medida em que sejam

teoricamente curáveis; em outros são recebidos apenas para livrar-se deles ou recuperá-los. Sem dúvida, os primeiros são os menos numerosos.

E assim, refletindo um espírito cosmopolita, deu-se a expansão da educação especial, como lembra Bueno (2011), um subsistema dentro do sistema educacional, cujo crescimento, nos países capitalistas centrais, sobrepujou o número de matrículas gerais, ou seja,

[...] a ampliação da Educação Especial espelhou muito mais o seu caráter de avalizadora da escola regular, a qual, por trás da igualdade de direitos, oculta a função fundamental que tem exercido nas sociedades capitalistas modernas: a de instrumento de legitimidade da seletividade social (BUENO, 2011, p. 98).

Em nosso país, o modelo de educação que se iniciou foi direcionado para poucos; apenas aos filhos homens, não primogênitos dos donos de terra e senhores de engenho, foi garantido o direito a uma educação “[...] livresca, acadêmica e aristocrática [...] fator coadjuvante na construção das estruturas de poder da Colônia” (ROMANELLI, 2009, p. 36). Os deficientes, ou eram abandonados, ou recolhidos nas Santas Casas. Segundo Jannuzzi (1985), apesar de movimentos como a Inconfidência Mineira e a Revolução Pernambucana considerarem a ideia da educação de crianças com doença mental, sua realização na nossa história ocorreu de forma muito tímida.

Com a Constituição Brasileira de 1824, todos os cidadãos passaram a ter direito à educação primária. Eram considerados cidadãos brasileiros, de acordo com o artigo 6º,

I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que não resida por serviço de sua Nação. II. Os filhos de pai Brasileiro, e os ilegítimos de mãe Brasileira, nascido em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicílio no Império. III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Império, embora eles não venham estabelecer domicílio no Brazil. IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram a esta expressa, ou tacitamente pela continuação de sua residencia. V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação¹⁵.

Não tiveram acesso a esse direito, portanto, os escravos, que compunham a grande parte da população, por não serem considerados cidadãos e, de acordo com o artigo 8º, os direitos políticos eram suspensos nos casos de incapacidade física e moral. Além disso, apesar do direito

¹⁵ Manteve-se a grafia do documento pesquisado.

à educação primária constar no texto legal, a forma como seria oferecida não foi mencionada. Em *Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial*, Veiga (2008), amparada em documentos da época, relatou que as crianças de famílias pobres não iam às aulas por falta de vestimentas, por precisar trabalhar, devido à precária infraestrutura e à vastidão do território. Segundo ela,

Em 1881, um inspetor registrou em seu relatório que a província possuía apenas uma escola pública para 328 crianças; dessas, somente 23 frequentavam as aulas, sendo que 21 nada aprendiam e, portanto apenas duas estavam prontas [...] ao mesmo tempo podemos encontrar vários abaixo-assinados de pais pedindo a abertura de aulas públicas [...]. As dificuldades com os professores vêm de relação pessoal, casos como violência física (castigo, abuso da palmatória, estupro), de embriaguez ou mesmo das limitações dos métodos pedagógicos. (VEIGA, 2008, p. 512-513).

Nesse cenário, uma sociedade rural e escravocrata com vasta experiência em mecanismos de exclusão, de discriminação e preconceito, iniciou-se, em nosso país, o atendimento às pessoas com deficiência, sendo que essas se encaixavam no “[...] conceito de anormalidade, que englobava todos os que ameaçavam a segurança da burguesia [...]” (JANNUZZI, 1985, p. 45).

Sob inspiração europeia, em 1854, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant. No mesmo período, foi criado o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Ambos na cidade do Rio de Janeiro. De acordo com Bueno (2011, p. 100), “Tanto o Instituto dos Surdos Mudos como os dos Meninos Cegos, pouco tempo após terem sido criados, sofreram processo de deterioração”.

Em 1874, na Bahia, foi criado o hospital Juliano Moreira, dando início à assistência médica às pessoas com deficiência mental. Ao contrário dos países europeus, no Brasil, a educação especial, tanto quanto o ensino primário, foram “[...] relegados ao abandono, com pouquíssimas escolas [...]” (ROMANELLI, 2009, p. 40).

A Carta Magna de 1891, em seu artigo 72, parágrafo 6º, ressalta a importância da educação, mas continua não explicitando como garantir o oferecimento. Nas palavras de Romanelli (2009, p. 41), “Era uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante [...] e a educação do povo [...]”.

Segundo Bueno (2011, p. 102),

Após a Proclamação da República, a Educação Especial foi se expandindo, embora de forma extremamente lenta, fenômeno que não se refere somente a ela, mas perpassa toda a educação brasileira.

Pouco a pouco, a deficiência mental foi assumindo a primazia da Educação Especial, não só pelo maior número de instituições a ela dedicadas que foram sendo criadas, como pelo peso que foi adquirindo em relação à saúde (a preocupação com a eugenia da raça) e à educação (a preocupação com o fracasso escolar).

De acordo com Jannuzzi (1985), em São Paulo, a escala criada na Europa por Alfred Binet (1857-1911) e Theodore Simon (1872-1961) para mensuração da inteligência de crianças foi aplicada sob a orientação de Clemente Quaglio (1872-1948) e os resultados publicados na obra *A solução do problema pedagógico social da educação da infância anormal de inteligência no Brasil*. Somou-se a esse discurso, o sobre eugenia, que relacionava a deficiência mental à sífilis, tuberculose, taras e doenças venéreas.

De acordo com Bueno (2011, p. 103),

Essa preocupação pode ser interpretada como o início do processo de legitimação da segregação do aluno diferente pelos especialistas, pois a escolaridade passou a ser uma expectativa social mais abrangente, principalmente em relação à população rural que se deslocava para os centros em busca de melhores condições de vida.

Após denúncias de que crianças ficavam em condições deploráveis junto com adultos no Hospício da Praia Vermelha, foi criado em 1905, para educação e tratamento dessas, o Pavilhão Bourneville, no Rio de Janeiro. Em São Paulo, construiu-se um pavilhão para crianças no Hospício Juqueri, que, em 1929, recebeu uma escola.

Nas décadas seguintes, a educação especial no Brasil se expandiu, por meio de entidades privadas-assistenciais e tímidas iniciativas do poder público que, com raras exceções, se limitava ao atendimento educacional de deficientes mentais em classes especiais. Em 1941, no 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, realizado em São Paulo, o chefe do Serviço do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, Francisco Lopes de Azevedo,

[...] depois de considerar que as reprovações eram devidas a causas patológicas (subdivididas em físicas e mentais), indicou que esses casos deveriam ser encaminhados à educadora sanitária, bem como sugeriu que a escola só deveria aceitar matrículas de alunos que não prejudicassem o bom andamento da classe (BUENO, 2011, p. 107).

Mazzotta (2011) assinala que a preocupação com a educação especial na rede pública de ensino avançou em decorrência da influência que a psicologia passou a ter na educação,

sendo que as iniciativas governamentais voltadas a essa modalidade de ensino se acentuaram em um momento político populista (1955-1964). Nesse sentido, esse autor retomou as palavras de Fábio Comparato (1987 apud MAZZOTTA, 2011, p. 65),

Os chefes populistas têm como ideia fundamental, como diretriz básica, nunca afrontar os movimentos populares. Eles vão se aproveitando das ideias que medram no povo, vão se utilizando dos movimentos populares para benefício pessoal, mas nunca se manifestam claramente contra.

Após a promulgação da LDB de 1961, estando longe de dar conta da universalização no ensino primário, o Estado brasileiro passou a assegurar a matrícula, dentro do possível, na escola pública para a criança com deficiência. Em virtude disso, registrou-se um aumento no número de classes especiais¹⁶ nas escolas estaduais, sendo que, de acordo com Kassir (2013), eram matriculados na rede estadual os alunos com menor comprometimento, ficando a cargo dos grupos privados o atendimento, concentrado na reabilitação e não na escolarização, aos alunos mais comprometidos. Para Ferreira (1993, p. 62-63),

A exclusão dos alunos com deficiência mental das classes regulares parece reestabelecer nelas a “harmonia” ameaçada, criando alternativas para as práticas de exclusão injustificada; simultaneamente, atende-se às pressões pela abertura de serviços especiais mais integradores e de responsabilidade do Estado e se exime o sistema educacional de adequar suas práticas e conteúdos à realidade de uma sociedade multicultural e dividida em classes.

No final dos anos de 1980, em meio a um processo de reconstrução democrática, foi promulgada a Constituição Federal de 1988 (CF88) que, em seu texto, afirmou ser a educação direito de todos e, em relação à educação especial, priorizou o atendimento educacional na rede regular de ensino. Também foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ou Lei n.º 8.069/90 que, em relação à criança e adolescente com deficiência, seguiu a mesma linha da CF88.

Diante de acordos internacionais, o governo brasileiro assumiu o compromisso com a universalização da educação, ao reiterar que as “[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 1994, p. 3).

¹⁶ Classes Especiais ou Classes Regidas por Professor Especializado são, de acordo com a Deliberação CEE 68/07, classes com alunos que não foram incluídos em classes comuns, em decorrência de severa deficiência mental, ou grave deficiência múltipla, ou mesmo por apresentarem comprometimento do aproveitamento escolar em razão de transtorno. Nessas classes, as aulas são ministradas por professor com especialização na referida deficiência.

Em 1990, o Brasil participou da conferência sobre educação, em Jomtien, e aderiu à Declaração Mundial de Educação para Todos, decorrente desse encontro. Ainda na década de 1990, adotou os preceitos da Declaração de Salamanca que, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, reafirmou o direito de todos à educação e enfatizou que “[...] as escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves” (BRASIL, 1994, p. 18). A partir dessa determinação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN n.º 9.396/96) assinalou a incumbência das escolas de se adequar para atender satisfatoriamente todas as crianças e, em 2008, o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* reiterou a incumbência da educação especial de “[...] integrar a proposta pedagógica da escola, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 11).

A proposta de educação inclusiva na educação básica representou um avanço em relação às políticas segregativas do passado. Contudo, ao lado do discurso em prol da democratização do acesso e premente permanência com aprendizado na escola para todas as crianças, da contenção de gastos na educação e da desvalorização das instituições públicas, da questionável privatização do ensino direcionado aos deficientes, da atribuição do fracasso escolar à criança pobre, ou deficiente, ou ao seu meio, e de um olhar direcionado à criança com deficiência que lhe subtrai qualquer potencialidade, cabe a nós “[...] envidarmos todos os esforços para que a inclusão escolar não se restrinja somente a população tradicionalmente atendida por ela, pois se assim for, ela está fadada ao insucesso” (BUENO, 2008, p. 60).

Desde os estudos de Itard, a possibilidade de escolarização das pessoas que não se enquadram nos padrões de normalidade, ora apontados como idiotas, ora como deficientes mentais, ora com transtorno, é assinalada e as conquistas subsequentes apenas acentuam a necessidade de ponderarmos acerca das questões: “Mas, afinal, qual tipo de escola desejado e adequado ao nosso tempo? Ensinando o que e de que forma?” (RIBEIRO, 2015, p. 69).

4.3 O atendimento pedagógico especializado

Em 2001, com o objetivo de instituir diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica é publicada a Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 que, em seu artigo 2º, determina:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001b).

Desta forma, coube à escola se organizar para garantir o atendimento educacional aos alunos público destinatário da educação especial, sem que lhe fosse elucidado como seriam viabilizadas as condições materiais e estruturais para tal implantação. Na mesma Resolução, no artigo 5º lemos:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001b).

Ao determinar que dentre os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) estão os que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, assim como dificuldades de comunicação e de sinalização, que demandam a utilização de linguagens e códigos, essa legislação indicou que os alunos com transtorno estão entre os com NEE, mas, ao mesmo tempo, o termo “dificuldades acentuadas de aprendizagem” tornou passível de inúmeras interpretações a quem realmente se destina o atendimento educacional especializado (AEE). Sobre como identificar as NEE, no artigo 6º, sinaliza que a escola

[...] deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com: I – a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; II – o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário. (BRASIL, 2001b).

No texto, a avaliação é, claramente, responsabilidade dos profissionais da educação, contando com a colaboração da família e, quando necessário, dos serviços de saúde, dentre outros. Acerca da contribuição dos campos médico e psicológico, Bueno (2011) avalia que, se no passado os mesmos serviram para situar na criança as causas do não aprender, no presente,

sob risco de viabilizar uma inclusão pouco qualificada, precisamos refletir antes de criticar todo e qualquer conhecimento.

Nos artigos 7º e 8º, há a determinação de que o atendimento educacional dos alunos com NEE, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, deve ocorrer em classes comuns do ensino regular, com flexibilização e adaptação curricular adequados ao seu desenvolvimento; atuação colaborativa entre os professores; apoios necessários à aprendizagem, locomoção e comunicação; apoio pedagógico especializado em SR; espaços de formação e troca de experiências, e que também devem ser assegurados recursos humanos capacitados e especializados para tal atendimento. Essas determinações e a de que os alunos devem ser distribuídos pelas várias classes, evidencia a preocupação com a não segregação. Em contraposição, nos artigos 9º e 10º, a possibilidade de matrícula em classe especial, bem como em escolas especiais continua a ser apontada, deixando margem para práticas segregativas.

Essa resolução referenciou a organização do atendimento aos alunos com NEE até a publicação do documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, em 2008, que substituiu o termo NEE por “[...] alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 14). Nesse documento lemos que todos os alunos devem ser atendidos em classes comuns e, acerca dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), encontramos como definição ser os “[...] que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (BRASIL, 2008, p. 15). O texto, por meio desta identificação, reaproximou o campo educacional e o clínico.

O Estado de São Paulo segue as diretrizes nacionais, sendo que, a partir da Resolução SE n.º 61, de 5 de abril de 2002, as ações de gerenciamento e definição de diretrizes relativas à demanda de alunos, público destinatário da educação especial, passaram a integrar o Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE)¹⁷, que teve a incumbência de atuar, de acordo com seu artigo 3º, “[...] de forma sistemática, em ação conjunta com os órgãos desta Secretaria, mantendo trabalho articulado com órgãos de outras Secretarias de Estado, especialmente a da Saúde, Emprego e Relações do Trabalho, Desenvolvimento e Assistência Social” (SÃO PAULO, 2002).

¹⁷ O Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) a partir do Decreto nº 57.141, que reorganiza a Secretaria da Educação de São Paulo, passa a ser denominado Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado, mas, em razão da tradição, mantém a sigla CAPE.

A Deliberação CEE nº 68/2007, em seu artigo 3º, descreveu quais eram os alunos que participariam do AEE nessa rede:

I – alunos com deficiência física, mental, sensorial e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado; II – alunos com altas habilidades, superdotação e grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes; III – alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento; IV – alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais. (SÃO PAULO, 2007).

Além disso, determinou que o AEE deveria ocorrer, preferencialmente, nas classes comuns do ensino regular, devendo a escola se organizar para garantir tal atendimento. Ao considerar o “preferencialmente”, indicou que esse atendimento poderia continuar acontecendo em classes regidas por professor especializado ou instituições especializadas. A Resolução n.º 11, de janeiro de 2008, manteve o indicado na Deliberação CEE nº 68/2007 acerca de quem é o aluno com NEE e do dever de realizar a matrícula, preferencialmente, na sala comum do ensino regular.

Em 11 de novembro de 2014, foi publicada a Resolução SE n.º 61, que dispôs sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino e revogou a Deliberação CEE 68/07 e a Resolução SE 11/2008, sendo que, na sua redação, o termo AEE foi substituído pelo termo atendimento pedagógico especializado (APE) e o público com direito a este atendimento passou a ser o mesmo descrito na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: alunos que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

De acordo com essa resolução, esses alunos têm assegurada sua matrícula em classes comuns do ensino fundamental, ou médio, ou qualquer modalidade de ensino e devem ser encaminhados ao APE adequado a cada aluno. Com relação ao APE, esse pode ocorrer por meio de Sala de Recursos (SR) ou Classe Regida por Professor Especializado (CRPE).

A SR é definida como

[...] ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos, visando ao desenvolvimento de habilidades gerais e/ou específicas, mediante ações de apoio, complementação ou suplementação pedagógica, na seguinte conformidade: (a) com turmas de até 5 alunos da própria escola e/ou diferentes escolas ou de outra rede pública de ensino; (b) com 10 aulas, para cada turma, atribuídas a professor especializado; (c) com número de alunos definido de acordo com necessidade de atendimento; (d) com atendimento individual e de

caráter transitório a aluno, ou grupos de alunos, com, no mínimo 2 aulas semanais e, no máximo, 3 aulas diárias, por aluno/grupo, na conformidade das necessidades avaliadas, devendo essas aulas ser ministradas em turno diverso ao de frequência do aluno em classe/aulas do ensino regular (SÃO PAULO, 2014, artigo 3º).

Portanto, a legislação determina, para a SR, uma organização espacial e temporal diferenciada das outras salas de aula e específica para cada deficiência, ou seja, na rede estadual de ensino paulista, para cada deficiência deverá existir uma SR. Desta forma, mediante disponibilidade de espaço na unidade escolar, necessidade do atendimento, solicitação do diretor da escola e autorização dos órgãos superiores, poderemos encontrar SR específicas de deficiência intelectual, visual, física, ou auditiva e, mais recentemente, SR de TGD. No caso dos alunos com TGD ou TEA¹⁸, o laudo médico e a avaliação inicial realizada pelo professor especializado determinam seu encaminhamento e permanência na SR.

A mesma legislação prevê a existência de CRPE com até seis alunos,

[...] em caráter de excepcionalidade, para atendimento a alunos que apresentem deficiência intelectual, com necessidade de apoio permanente/pervasivo, ou deficiências múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento, observando-se: (a) a indicação, e apenas nesses casos, da necessidade de atendimento em CRPE, devidamente fundamentada e comprovada em avaliação aplicada por equipe multiprofissional do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, sempre que esgotados os recursos pedagógicos necessários para permanência do aluno em classe comum do ensino regular (SÃO PAULO, 2014).

Para Mantoan (2006), a inclusão escolar deveria ser incondicional e a existência de espaços determinados para o “normal” e o “não normal” apenas reitera a marginalização e adia a discussão sobre as possibilidades de convivência e aprendizado entre os diferentes. Apesar da “[...] matrícula e permanência de alunos deficientes na escola ser ponto de partida para sua participação na sociedade” (SIQUEIRA, 2008, p. 307), o movimento de inclusão na rede regular de ensino, por si só não opera milagres. Como lembra Bourdieu (2014, p. 59),

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças [...]. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de

¹⁸ Na Resolução SE n.º 61/2014, lemos “TGD”; na Instrução de 14 de janeiro de 2015, que estabelece procedimentos a serem observados para a inclusão dos alunos citados nessa resolução, a denominação usada é “Transtorno do Espectro Autista (TEA)”.

fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2014, p. 59).

Esse autor sinaliza a necessidade de constante acompanhamento, avaliação e reflexão acerca das possibilidades de trabalho pedagógico com a diferença. Do mesmo modo, reiteramos a importância da comunicação entre os profissionais das classes comuns e do APE, para que essa escolarização não se perpetue favorecendo, sempre, os mais favorecidos. Afinal, a presença de alunos com TEA nos espaços escolares pode contribuir para a reflexão de como enfrentar as dificuldades de socialização e aprendizagem não só do aluno com TEA, mas de todos os que não respondem às exigências de uma escolarização que considera a incapacidade pelo aprendizado responsabilidade única e inata do aluno.

4.4 Possibilidades de inclusão

O termo “inclusão escolar” faz-se cada vez mais presente, tanto nos documentos oficiais quanto nos discursos políticos. Entretanto, a forma como essa política tem sido implantada tem gerado preocupações, visto que não se trata apenas de abrir os portões das escolas para alunos que, em um passado recente, ou estavam fora delas ou, em número reduzido, tinham acesso a um sistema paralelo. Como bem lembra Kassar (2013, p. 67), as ações não podem ter “[...] como ponto de sustentação a preocupação do custo-benefício e da redução de gastos, como já ocorrido em outros momentos da história”.

Nesse sentido, Patto (2008) nos convida a avaliar o uso exacerbado do referido termo em um contexto no qual capital e tecnologia determinam a exclusão de um número cada vez maior de pessoas do mercado de trabalho e a lógica neoliberal se incumba de eximir o poder público de suas responsabilidades sociais, dentre elas, o direito à educação.

Acerca da decorrente criação de estereótipos e preconceitos, relacionados a esse tema, essa autora lembrou uma representante da Secretaria do Bem-Estar Social, no Município de São Paulo que, no início dos anos de 1970, apontou como causa da extrema marginalização na metrópole “[...] a falta de motivação para progredir, o alcoolismo, a toxicomania, a delinquência, a prostituição e as deficiências físicas e mentais” (PATTO, 2008, p. 28). Em oposição a esse pensamento, lembrou o ensaio de Luiz Pereira, publicado em 1971, *Populações marginais*, que não só afirmava serem as populações marginalizadas produto das dinâmicas excludentes do capitalismo, como também se propunha a desvelar a forma como o capitalismo

periférico promovia a transformação de um contingente populacional, inclusive por meio da fome, em marginais.

Bueno (2008), ao questionar o uso do termo “inclusão escolar”, afirma que, em tempos de globalização, o mesmo pode significar uma massa de crianças dentro de uma escola incapaz de proporcionar condições para essas usufruírem da riqueza material e cultural produzida pela humanidade, e considera a fragilidade da perspectiva política de “educação inclusiva” que, enquanto meta a ser alcançada, fica entregue ao futuro. Além disso, retoma o conceito de sociedade democrática de Anísio Teixeira e Paulo Freire e, ao lembrar que ambos tinham, cada um a seu modo, como proposta de atuação uma escola de fato com qualidade para todos, instiga-nos a refletir sobre a forma como incorporamos acriticamente os termos relacionados à inclusão escolar e à sociedade inclusiva.

Em linhas gerais, na produção de Anísio Teixeira, o tema da educação como direito de todos se impôs, por meio da concepção de uma escola como espaço de vida, com estrutura, infraestrutura, formação profissional e consolidação de um sentimento de comprometimento e responsabilidade de todos por todos, tanto para a efetivação da autonomia de cada um quanto para a sobrevivência social, política e cultural de todos. De acordo com Tavares (2002, p. 153), Anísio Teixeira tinha

[...] uma visão de exigência reformista profunda, larga, extensa no sentido democrático, que desse ao povo brasileiro as maiores alternativas, as maiores opções para ser dono do próprio destino e para dirigir o nosso país. Mas ele só via essa forma pelo caminho democrático, e acreditava que a educação era a via pela qual o povo brasileiro alcançaria essa capacidade de reforma, de profunda reforma.

Para Paulo Freire, a democratização da educação exige o reconhecimento e a aceitação da diversidade, a presença do contraditório, e só se faz por meio da prática do diálogo, da superação de assimetrias. De acordo com esse autor, trata-se da

Busca de uma educação séria, rigorosa, democrática, em nada discriminadora nem dos renegados, nem dos favorecidos. Isso, porém, não significa uma prática neutra, mas desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas. Uma prática fundamentalmente justa e ética contra a exploração dos homens e das mulheres e em favor de sua vocação de ser mais. (FREIRE, 2001, p. 23).

Bueno (2008) considera que, em meio a uma sociedade excludente, as diferentes expressões do fracasso escolar continuarão se abatendo sobre os deserdados sociais, sejam eles

deficientes ou não, com transtorno ou não, na medida em que nós desconsiderarmos que a responsabilidade por todos é de todos, que a superação de assimetrias é imprescindível, que é imperativo substituir filantropia por cidadania e, desta forma, ampliar as possibilidades de participação e transformação social.

Patto (2008) reitera que, para além da exclusão, não podemos afastar nosso olhar da inclusão perversa, que resulta da presença obrigatória de crianças e jovens em espaços desvalorizados, e Kassar (2015), em consonância com Anísio Teixeira e Paulo Freire (2014a, 2014b, 2015), assinala que, sem uma proposta emancipadora, sem que a inteligência crítica seja cultivada, sem situar o fazer no processo histórico, a inclusão escolar se transforma em algo extremamente questionável, e convida-nos a refletir sobre o que é estar incluído/excluído na escola e os caminhos que podemos construir se considerarmos como meta a autonomia de nossos alunos.

4.4.1 Inclusão escolar: pressupostos e dilemas

A partir dos anos de 1970, as reformas educacionais lançaram seu olhar para a área da educação especial. Sob um discurso de integração, indicava-se para a grande maioria dos alunos com deficiências a classe comum, e para os considerados com comprometimento severo, a classe especial ou as instituições especializadas. Todavia, nesta década e na seguinte, de acordo com Kassar (2013), apenas 21,79% dos alunos da educação especial estavam matriculados nas escolas públicas brasileiras que, com base em um critério questionável de educabilidade, recusavam a matrícula às crianças que precisassem de maior apoio e, desta forma, nas palavras de Bueno (2011), contribuía com a ideia de um desenvolvimento infactível.

Nos anos de 1980, dentro do processo de abertura democrática do país, ganharam visibilidade as aspirações de grupos historicamente excluídos, entre eles os deficientes e, a partir da década de 1990, intensificaram-se os discursos sobre direitos humanos, mas, como lembra Patto (2008, p. 34), apesar do sonho de uma escola pública igualitária até ter se mostrado promissor, “da intenção à realidade o fosso foi grande”.

Esperanças se renovavam em meio à mobilização social, à promulgação de uma Constituição com caráter democrático, de um Estatuto da Criança e do Adolescente, que se caracterizavam por uma ênfase nos direitos sociais. Tanto que, nos anos seguintes, no discurso de oportunistas, presenciamos a

[...] volta do *slogan* dominante no campo educacional na virada do século XIX: ‘escolas cheias, cadeias vazias’. Em seu alentado Projeto de Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior do fim do Império, Rui Barbosa argumentava que, por causa de um grande equívoco, investia-se 1,99% em educação e 20,86% em despesas militares, quando o certo seria pagar ao professor para ensinar o respeito à propriedade em vez de pagar a um guarda para protegê-la. Na propaganda eleitoral de 2006 foram muitos os bordões que deram continuidade a concepção de escola como instituição destinada à prevenção do crime: ‘uma sala de aula a mais, uma cela a menos’ (Paulo Maluf); ‘educar crianças, para não precisar punir adultos’ (Aurélio Miguel). (PATTO, 2008, p. 36-37).

E, no dia a dia, vivenciamos o desmantelamento de uma escola pública que, diante do direito universal à educação, abriu seus portões às diferenças, mas se manteve nos moldes tayloristas, pensando a igualdade como uniformidade e não como direito à diversidade e que, na tentativa de promover o aumento nos índices de rendimento escolar, assegurou a distância entre os resultados de sua prática e a redução da desigualdade.

Patto (2008) cita os estudos de José de Souza Martins, que demonstraram ser a inclusão sem planejamento e estrutura, em tempos de substituição da força de trabalho pela tecnologia, muito mais cruel que a exclusão, por gerar condições sub-humanas de vida ao incluir, de modo precário, na economia os excluídos do plano social. Essa autora concluiu ser “[...] a exclusão um falso problema, a dificuldade social maior é a da inclusão marginal como resposta das classes dominantes à nova desigualdade” (PATTO, 2008, p. 32). Nesse sentido, Jodelet (2006) faz uma distinção entre as formas pelas quais a inclusão/exclusão se expressa também no espaço escolar. Segundo ela,

[...] a exclusão induz sempre uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupos, de alguma forma, material ou simbólica, através da qual ela se traduz: no caso da segregação, através de um afastamento, da manutenção de uma distância topológica; no caso da marginalização, através da manutenção do indivíduo à parte do grupo, de uma instituição ou do corpo social; no caso da discriminação, através do fechamento a certos bens ou recursos, certos papéis ou status, ou através de um fechamento diferencial ou negativo. Decorrendo de um estado estrutural ou conjuntural da organização social, ela inaugura um tipo específico de relação social. (JODELET, 2006, p. 53).

Discriminação, marginalização ou segregação sempre vêm acompanhadas e reproduzem preconceitos; as crianças com deficiências e transtorno são um bom exemplo disso; antes segregadas, hoje convivem com uma inclusão escolar que cobra a reflexão sobre a prática, no sentido de desvelar e transmutar estratégias políticas que visam apenas ao controle da alteridade.

O número de alunos com deficiência no ensino regular cresceu. Entretanto, Vasques e Baptista (2013) advertem que, no caso das crianças com TEA, solidificou-se uma imagem que não reflete a diversidade de casos; em virtude disso, as portas se fecham diante de um pedido por escola, e ainda é comum ouvir que essas crianças não estão aptas, ou não são funcionais ou hábeis o suficiente para permanecer noutra instituição que não seja a clínica.

A baixa frequência de crianças com TEA na rede pública de ensino no Estado de São Paulo corrobora a afirmação de Baptista (2015, p. 164), de que “[...] ainda hoje, quando se fala de crianças e adolescentes com graves problemas do desenvolvimento, a escola não tem sido concebida como uma possibilidade para todos”.

Em 2013, dos 12.101 alunos com deficiência matriculados na rede de ensino e que frequentavam a Sala de Recursos em um período e a sala comum no outro período, nenhum tinha TEA. Em 2014, dos 12.359 alunos com deficiência matriculados, 59 tinham TEA. Em 2015, o total de alunos com TEA frequentando as Salas de Recursos (SR) e as classes comuns chegam a aproximadamente 6% do total de alunos com deficiência matriculados na rede estadual de ensino. Em 2016, não há um aumento significativo de matrículas de alunos com TEA na mesma rede, apesar do aumento do número de salas de recursos.

Tabela 2 – Número de classes e alunos com deficiência em Salas de Recursos

NÚMERO DE CLASSES E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM SALAS DE RECURSOS ¹⁹				
Data Base	Tipo de sala	Especialidade	Classes	Alunos
Dezembro 2013	Sala de Recursos	Deficiência auditiva	231	1391
		Deficiência física	10	63
		Deficiência intelectual	1.076	10.033
		Deficiência visual	104	614
		TEA	0	0
		TOTAL	1.421	12.101
Dezembro 2014	Sala de Recursos	Deficiência auditiva	235	1.410
		Deficiência física	14	69
		Deficiência intelectual	1.173	10.252
		Deficiência visual	107	569
		TEA	16	59
		TOTAL	1.545	12.359
Dezembro 2015	Sala de Recursos	Deficiência auditiva	333	1.284
		Deficiência física	43	119
		Deficiência intelectual	2.759	11.601
		Deficiência visual	161	604
		TEA	69	217
		TOTAL	3.365	13.825

¹⁹ Fonte: Coordenadoria de Informação, Monitoramento de Avaliação (CIMA) da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP)

Março 2016	Sala de Recursos	Deficiência auditiva	330	1.222
		Deficiência física	39	99
		Deficiência intelectual	2.838	11.664
		Deficiência visual	158	572
		TEA	91	275
		TOTAL	3.456	13.832

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao buscar dados sobre a inclusão de crianças com TEA matriculadas na rede estadual de ensino paulista, técnicos do CAPE nos informaram que, em 2015, 1.276 alunos com TEA estavam matriculados em 25 escolas conveniadas²⁰ com a SEE/SP; 2.100 alunos, matriculados em escolas credenciadas; e 217 matriculados em escolas da rede estadual de ensino, participando do atendimento pedagógico especializado em SR, ou Classes Regidas por Professor Especializado (CRPE), ou por meio de professor itinerante.

Diante desses números, cabe lembrar que

[...] as possibilidades educativas e de aprendizagem não residem, única e exclusivamente, nas condições inerentes ao aluno, mas despontam como possibilidades a serem construídas (ou não) a partir dos sujeitos e das instituições (VASQUES; BAPTISTA, 2013, p. 279).

Bueno (2011, p. 184) reitera que, ao lado da reprovação e da exclusão, uma inclusão escolar que resulta na aprovação de alunos que permanecem analfabetos mostra que, no mínimo, esses números, assentados em um discurso abstrato, devem ser colocados sob suspeita e sugere uma análise mais detalhada de como se dá essa escolarização, por se tratar de “[...] expressões de um mesmo problema: a produção maciça e contínua do fracasso escolar que, fundamentalmente, atinge de forma brutal os alunos das camadas populares, tenham eles deficiência ou não”.

4.4.2 Educação inclusiva: paradoxos

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, são consideradas marcos de um princípio educacional que defende a presença da heterogeneidade nos espaços escolares, enquanto situação provocadora de aprendizagens. De acordo com Beyer, o projeto inclusivo tem o mérito de descaracterizar a dicotomia “[...] alunos com e sem

²⁰ As orientações para a celebração de convênios com instituições sem fins lucrativos, atuantes em Educação Especial estão presentes na Resolução SE nº 72, de 09 de outubro de 2009.

deficiência, alunos com e sem distúrbios, alunos com e sem necessidades especiais” (BEYER, 2015, p. 75), e traz consigo o grande desafio de tornar concreta uma pedagogia que consiga ser válida para todos os alunos e que contribua para a conscientização dos direitos de cada um.

Nesse sentido, Carvalho (2015) afirma que a proposta de educação inclusiva deve ser compreendida como processo de remoção de barreiras em prol de uma aprendizagem com qualidade para todos, indistintamente, e, para tanto, retoma os princípios presentes na Declaração de Salamanca e na LDBEN n.º 9.394/96, quais sejam: aceitação das diferenças; acessibilidade física, comunicacional e atitudinal; currículo multicultural crítico; pedagogia direcionada à diversidade; avaliação formativa; formação do professor crítico reflexivo; gestão participativa; parceira escola-família-comunidade; e apoio ao serviço especializado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) determina, para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, “[...] a garantia do direito de todos à educação, o acesso e as condições de permanência e continuidade de estudos no ensino regular” e orienta os sistemas de ensino para garantir: educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, lemos que educação especial é um

Processo educacional escolar definido como uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001c, p. 69).

Glat aponta que a “[...] educação inclusiva é atualmente a política educacional oficial do país, amparada pela legislação em vigor e convertida em diretrizes para a educação básica” (GLAT, 2007, p. 23). Entretanto, Bueno (2011, p. 126) lembra que

[...] a consecução do princípio de educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará simplesmente por decreto, sem que se avaliem as reais condições que

possibilitam a inclusão gradativa, contínua, sistêmica e planejada de crianças com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino.

De acordo com Prieto (2010), muitos professores se sentem no papel de meros executores de decisões, por não ter participação na formulação de políticas, nem receber uma formação capaz de garantir a compreensão das bases políticas, filosóficas e pedagógicas oriundas das propostas inclusivas apresentadas nos discursos legais. Nesse sentido, Bueno (2011, p. 133) afirma que a “[...] formação para o ensino superior foi sempre colocada como uma meta, mas constantemente relegada a um futuro incerto”, restando à formação em serviço a responsabilidade de assegurar e ampliar os conhecimentos desses profissionais sobre o tema, pois,

Se, por um lado a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para atender a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor da educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características (BUENO, 2011, p. 143).

Entretanto, além das condições de trabalho tornarem incerta essa formação, com relação ao processo de ensino e aprendizagem no interior das escolas, ainda hoje presenciamos práticas que não se coadunam com a proposta de educação para todos, disciplinas organizadas por séries, transmissão acadêmica de conteúdos, um currículo fragmentado, no qual cada disciplina é “[...] um fim em si mesma e não um dos meios de que dispomos para esclarecer o mundo em que vivemos e entender melhor nós mesmos” (MANTOAN, 2006, p. 187). Ou seja, nos deparamos com uma prática pedagógica que, em meio aos sinais de desgaste, resiste em conjugar diferenças culturais, sociais, étnicas, de gênero, físicas e cognitivas e elaborar princípios que, em contraposição a esse modelo fragmentado e pretensamente homogêneo, sejam capazes de subsidiar e qualificar práticas educacionais inclusivas.

Baptista (2015, p. 29) lembra que novas propostas devem “[...] conter o nosso pragmatismo, frear nossa tendência às respostas, explorar de maneira crítica nossa própria experiência, reconhecer nossa dolorosa e contínua implicação”. E Bueno (2011), por sua vez, reitera que uma educação inclusiva não se estabelece simples e tão somente por decreto, nem tendo em vista atender a interesses corporativos ou eleitoreiros; uma educação verdadeiramente inclusiva demanda ousadia e prudência, exige modificações no sistema de ensino que considerem não só as crianças deficientes ou com transtorno, mas todas as crianças que chegam às escolas; além disso, implica formação inicial e continuada do professor e de todos os

profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de ampliar as oportunidades educacionais de todas as crianças. Bueno (2011, p. 189) também assinala que

[...] o número de alunos com deficiência inseridos no ensino regular cresceu de forma gigantesca nos últimos dez anos. Dados oficiais apontam que, no que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006.

Se, no entanto, aliarmos esses números aos resultados de desempenho escolar no ensino fundamental obtido pelas avaliações nacionais, teremos um panorama mais preciso da situação atual. Em 2005, o percentual de reprovação e abandono nesse nível foi de 20,5%, ou seja, perto de 7 milhões de alunos entre as 33 milhões de matrículas computadas no Brasil.

Esses números mostram o quanto nosso sistema escolar está distante de incluir tanto os deficientes quanto as camadas populares. Todavia, como bem lembra Bueno (2008), quando falamos em educação inclusiva, falamos em metas a serem alcançadas e, como a projeção política considera um futuro, lançamos para o horizonte móvel a educação de qualidade para todos, que deveria se constituir em uma política de fato – democrática e participativa – incorporada pela escola. Esse autor provoca a reflexão acerca dos termos educação inclusiva e sociedade inclusiva, ao afirmar que ambos vão de encontro à “[...] construção de uma sociedade crescentemente democrática, que gradativamente fosse incorporando a massa de deserdados produzidos por políticas injustas e de privilegiamento das elites sociais” (BUENO, 2008, p. 57).

4.4.3 Educação emancipadora: uma decisão democrática

Apesar de a ideia de trazer para a dissertação as inquietações acerca de uma educação em uma perspectiva emancipadora, capaz de transpassar o espaço do discurso e contemplar a escolarização de todas as crianças, inclusive as com TEA, ter emergido da experiência profissional da pesquisadora, a crença de que essa perspectiva é não só viável, como imprescindível em uma sociedade que se aspira “humana”, consolidou-se na Universidade Nove de Julho (Uninove), em meio a aulas e grupos de estudos com professores que colocaram autonomia, formação ética e política no centro das discussões sobre as tradições, ideologias e práticas vigentes na escola contemporânea.

Dentre os estudos realizados, destacamos os que, ao alargar a compreensão da relação entre ensino escolar, política cultural e emancipação, iluminaram a importância de a educação inclusiva ser na sua essência emancipadora.

Para Paulo Freire (2014b, p. 73-74),

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem-intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é a libertação de homens e não de coisas. Por isso, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho – também não é libertação de uns feita por outros.

Ou seja, para esse autor, a escola é política e pode reforçar o individualismo destrutivo ou estimular práticas de solidariedade; pode apenas formar mão de obra, técnicos, ou ser transformadora e “[...] ajudar a implementar uma fundamentação para a reconstrução de uma nova ordem social, cujos arranjos institucionais, em última análise, proporcionarão as bases para uma educação verdadeiramente humana” (GIROUX, 1997, p. 74). Freire (2015, p. 26) declara que a humanização é tarefa histórica do ser e, acerca do ato de ensinar, ilustra a beleza de se viver essa tarefa, por meio “[...] de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”. Nessa perspectiva, podemos interpretar o ato de ensinar como uma forma de ação que exige comprometimento com a transformação da opressão em emancipação, em outras palavras, com a humanização.

Freire (2011, 2014a, 2014b, 2015), pedagogo e filósofo, preconiza a história como não predeterminada e enfatiza a premência da não convivência com a desesperança, da crença na esperança realizável que se alimenta do poder dos oprimidos que, por sua vez, ao criarem pressões e possibilidades, mostram a fragilidade da lógica da dominação. Sobre esse tema, Adorno (2003, p. 12) pondera ser essencial

[...] pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos na história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório do movimento de ilustração da razão.

Para Adorno (2003, p. 16-17), a educação técnica, racional, que não objetiva a emancipação, deve ser analisada atentamente, pois, em um contexto capitalista, embaralha “[...]”

os referenciais da razão nos termos de uma racionalidade produtivista pela qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga a mercê das marés econômicas”. Esse autor sugere, ainda, que a educação deve ser sensível e dirigida à autorreflexão, podendo assim, assumir um papel relevante no sentido de não coadunar com a barbárie, que para ele pode ser

[...] algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo particularmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda a civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. (ADORNO, 2003, p. 155).

Considerando que todo o esclarecimento científico não promoveu na humanidade uma consciência crítica com vistas a uma solidariedade emancipadora, Adorno (2003) evidencia o quanto é fundamental e urgente o desenvolvimento de uma racionalidade ética e comunitária, para que o ser humano vivencie experiências de não alienação, capazes de recriar sua maneira de ler e pensar o mundo.

Giroux (1997), por sua vez, aponta o desafio que representa, para os professores, o apelo por mudanças educacionais em um cenário no qual as reformas sugeridas desconsideram sua possibilidade de participação nos debates e destituem a importância da contribuição que a inteligência e a experiência desses profissionais poderiam oferecer. Ao mesmo tempo, esse autor reitera a necessidade do engajamento desses nos debates educacionais de modo a não só reverter “[...] a crescente perda de poder entre os professores em torno das condições de seu trabalho, mas também promover mudanças na percepção do público quanto ao seu papel de praticantes reflexivos” (GIROUX, 1997, p. 158). Além disso, pondera que esses professores, enquanto

[...] intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. (GIROUX, 1997, p. 163).

Portanto, para esses autores, a tarefa do profissional deve considerar a impossibilidade de separar o que é do que pode vir a ser; o reconhecimento da finitude humana, do seu inacabamento e do direito de todo ser humano de “ser mais”; e implica na responsabilidade de iluminar alternativas que corroborem a construção de uma sociedade emancipada. Nas palavras de Hannah Arendt (2009, p. 239), “[...] a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo”.

Nesse sentido, Saul (2010) apresenta um caminho com potencialidade para promover transformações nos espaços escolares que se pretendem, para além de inclusivos, emancipadores. Conforme exposto no referencial teórico, trata-se de uma avaliação que se caracteriza “[...] como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 2010, p. 65). Essa abordagem denominada emancipatória, que considera o envolvimento consciente, crítico e responsável dos envolvidos, e implica em formação em processo, tem dois objetivos básicos:

[...] iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que esta avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo “aposta” no valor emancipador dessa abordagem, para os agentes que integram um programa educacional. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com os valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade. (SAUL, 2010, p. 65-66).

Ou seja, em um movimento dialógico e não estanque, essa avaliação com enfoque qualitativo parte da descrição da realidade e pressupõe a análise crítica e criação coletiva de propostas em “[...] consonância com os compromissos sociais e políticos assumidos pelos participantes” (SAUL, 2010, p. 66). Nas palavras de Nogueira e Freire (2014, p. 80),

[...] não se trata de neurotizar individualmente o(a) profissional. Não se trata de ele(ela) viver eternamente dividido entre o agir aprisionado (pelas regras e normas...) e o pensar desvencilhado (pelos olhos e ouvidos criticamente postos na realidade).

Ao se deparar com o conflito entre as normas instituídas e as questões mais amplas referentes aos anseios da comunidade escolar, trata-se de estreitar parcerias, redimensionar, sempre que necessário, os alcances da instituição; trata-se, nas palavras de Saul (2010, p. 160), de exercer a

capacidade de decidir, assumir o próprio destino, “[...] articulando-se nas lutas pela democratização do ensino e por condições de ensino e pesquisa de boa qualidade”. Afinal, “[...] interpretar a realidade é um ato coletivo em que as perguntas, multidisciplinares, se complementam e se articulam através de planos de atuação” (NOGUEIRA; FREIRE, 2014, p. 81).

Esses autores lembram que uma educação emancipadora não acontece espontaneamente; não basta considerar que um ser humano está inacabado para que a emancipação, por ser seu legado, se faça. E reafirmam a certeza de que todos precisamos de uma educação que dê espaço para a autoconstrução, para que sejam superados os condicionantes históricos e alcançada a vocação inerente a cada ser humano de “ser mais”.

Para quem ainda duvida da inevitabilidade da educação emancipadora, que deve se consolidar no espaço escolar e extrapolá-lo, Bauman (2009) lembra, em *Confiança e medo na cidade*, o que nos torna diferentes dos animais e o que, por ser uma tarefa da humanidade, portanto nossa, não podemos esquecer. Segundo ele,

A sociedade humana nasceu com a compaixão e com o cuidado do outro, qualidades apenas humanas. A preocupação contemporânea está toda aí: levar essa compaixão e essa solicitude para a esfera planetária. Sei que gerações precedentes já enfrentaram essa tarefa, mas vocês terão de prosseguir nesse caminho, gostem ou não, a começar por sua casa, por sua cidade – e já. Não consigo pensar em nada mais importante que isso. (BAUMAN, 2009, p. 90).

A escola não pode se eximir da sua responsabilidade na tarefa voltada à concretização do direito que é de todos: uma vida com dignidade, autonomia e independência²¹. Tal constatação alarga sentidos, descarta a neutralidade e está vinculada ao compromisso de educar na e para a vida e de questionar e confrontar práticas de opressão.

4.4.3.1 Criatividade e emancipação

Como vimos, a obra de Paulo Freire baseia-se na certeza de que o amanhã não pode ser a repetição inquestionável do hoje; expressa a viabilidade de um projeto de mundo no qual sonhos e utopia são ingredientes – tão essenciais na prática educativa quanto na vida – que movem a existência, dela se alimentam e a alimentam. E quando esse projeto se transforma

²¹ Em consonância com Sasaki (1997, p. 35), consideramos autonomia a condição de domínio no ambiente físico e social, que preserva ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce, e independência a faculdade de decidir sem depender de outras pessoas.

num agir e interagir dialético em bases solidárias, com propósitos emancipadores, configura-se terreno fértil para o crescimento de seres livres e criativos. Nas palavras de Freire (2000, p. 16),

Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. Não haveria cultura nem história sem risco, assumido ou não, quer dizer, risco de que o sujeito que corre se acha mais ou menos consciente.

De acordo com Ostrower (2008, 2013), no indivíduo, em meio ao contexto cultural²², os valores de vida se moldam e a natureza criativa se configura, confrontando “[...] dois polos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa potencialidades de um ser único, e a sua criação que será realização destas potencialidades” (OSTROWER, 2008, p. 5). Em outras palavras, dentro de um contexto cultural, o indivíduo ordena, significa os fatos, dá forma ao conhecimento adquirido, “[...] cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando” (OSTROWER, 2008, p. 10).

A partir do pensamento desses autores, podemos afirmar que todo ser humano, ao adquirir a consciência de sua existência individual e social, influenciado pela cultura e movido por necessidades concretas, afeta o mundo físico, sendo esse afetar nos contextos plenos de significado a conversão da sensibilidade em força criativa.

Rosas (2008, p. 47) acrescenta que a aprendizagem e o modo de estar nas relações influenciam a criatividade e

[...] a ação criativa poderá ser tanto mais enriquecida pela experiência, quanto mais as relações humanas sejam estimuladoras da aprendizagem de habilidades variadas e diversificadas. Habilidades com as quais homens e mulheres corporificam criatividade e dão visibilidade à criatividade pela força de sua produção expressa como ação criativa.

Ostrower (2008, p. 127) lembra que a criatividade se manifesta, na criança, “[...] em todo seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real”, e as alterações na sua expressividade decorrem do processo de desenvolvimento e correspondem a “[...] fases de crescimento físico e psíquico da criança. À medida que a criança vem naturalmente a se

²² Contexto cultural aqui pode ser entendido como o contexto no qual as formas materiais e espirituais com que os indivíduos de um grupo convivem, nas quais atuam e se comunicam e cuja experiência coletiva pode ser transmitida através de via simbólica para as gerações seguintes (OSTROWER, 2008, p. 13).

discriminar, dentro de si e em relação aos outros, também reestrutura seu potencial sensível e racional em níveis mais complexos” (OSTROWER, 2008, p. 129). Logo, criar é um ato intencional, que envolve um tomar contato com o mundo e acontece em meio à necessidade de realização, promovendo mudanças, principalmente, na própria criança. Para a criança, para todos nós,

[...] realizar potencialidades, definir-nos em nós, conhecer-nos melhor, identificar-nos coerentemente, são anseios tão absolutos, tão claros e evidentes em si que dispensam qualquer explicitação. E ninguém se admira das consequências trágicas da não realização do homem dentro do que lhe seria possível: o vazio da vida, a apatia, a falta de respeito pelos outros (já que tampouco foi respeitado seu próprio potencial) e, quando não pior, um revide violento e brutal contra si mesmo ou contra os outros. (OSTROWER, 2008, p. 131).

Se esses anseios, vinculados à sensibilidade, à individualidade e à linguagem, são absolutos e evidentes no ser humano, então são prementes, também, para as crianças com TEA. Sendo assim, se faz urgente repensar os princípios que regem o fazer nos espaços escolares, de modo a promover habilidades que impliquem em criatividade e emancipação para todas as crianças. Isso implica compreender os sintomas comportamentais que decorrem de alterações cognitivas e reavaliar a importância dada à disciplina que, acerca dos corpos, realiza “[...] a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2014b, p. 135).

A dificuldade, por exemplo, que as crianças com TEA têm para inferir pensamentos, emoções, intenções das outras pessoas, ser cooperativo ou expressar afeto, deve-se a uma cegueira mental, ou Teoria da Mente (ToM), que

[...] foi definida como a capacidade de um sujeito considerar os próprios estados mentais, bem como atribuir estados ao outro, possibilitando uma forma de predição de comportamento, a partir destas atribuições. O termo ‘teoria’ não está relacionado a um constructo teórico acadêmico-científico, mas à habilidade de atribuição de estado mental. (CAMARGOS et al., 2013, p. 162).

A reduzida habilidade que a criança com TEA apresenta para observar do geral para o particular e a tendência de focar em detalhes refere-se à fraca coerência central (FCC), que se relaciona à forma de processamento da informação e resulta em dificuldade em olhar nos olhos das pessoas, entender expressões faciais, fazer inferências de textos, compreender metáforas, mas, ao mesmo tempo, em destacada habilidade para atividades analíticas e sistematizadas.

O outro comprometimento diz respeito às funções executivas (FE), que indicam um déficit na flexibilidade mental e, no caso das crianças com TEA, afetam as habilidades cognitivas relacionadas às capacidades de planejamento e comportamento perseverante, o que as impede de conseguir “[...] sem um grande esforço, mudar o seu foco de atenção simultaneamente, entre duas atividades” (CAMARGOS et al., 2013, p. 173). Consequentemente, a organização da vida diária pode ser algo extremamente penoso, tanto quanto responder adequadamente às situações inesperadas do dia a dia.

Entretanto, de acordo com Camargos et al. (2013), a teoria da mente e as funções executivas podem ser desenvolvidas por meio de atividades planejadas. Thompson (2014, p. 87) reitera que uma grande parte das dificuldades enfrentadas por essas crianças pode ser amenizada com “[...] uma combinação de planejamento, avisos antes da mudança de atividade e comunicação verbal mais lenta e simples”. Além disso, a comunicação entre a família, profissionais da educação e da saúde é avaliada, por esses autores, como imprescindível para que a criança com TEA chegue à juventude com habilidades para enfrentar suas dificuldades e encontrar seu caminho neste mundo imprevisível. Esse caminho no sentido do desenvolvimento e da emancipação faz parte de um processo contínuo e inevitável no viver, sendo que,

No fluir da vida, nos sucessivos eventos externos e internos que nos mobilizam, cada momento de estabilidade é imediatamente questionado. Cada situação que se vive, cada ação física ou psíquica, cada emoção e cada pensamento desequilibra um estado anterior. Introduce um fato novo, acrescenta uma medida de movimento. Desdobra algo, e nos desdobra em algo também. Obriga-nos a procurar outro momento ou novo plano de vivência e ação em que o acréscimo de movimento possa ser compensado e contrabalanceado. Viver, para nós, torna-se um incessante ter-que-desequilibrar-se a fim de alcançar algum tipo de equilíbrio dentro de si. (OSTROWER, 2008, p. 99).

Para o ser humano a busca por equilíbrio é inevitável; para professoras e professores trata-se de uma busca constante por conhecimentos que promovam a concretização de situações capazes de garantir o aprendizado de todas as crianças; para as crianças com TEA, trata-se de superação de obstáculos, de superação de desafios muitas vezes penosos. Contudo, para todos e todas, essa busca por equilíbrio implica o exercício de potencialidades criativas, implica conjugar escolarização e emancipação, promover o entendimento do ser mais, do ser livre enquanto processo, e a percepção de que ser mais, “[...] ser livre significa *compreender*, no sentido mais lúcido e amplo que a palavra pode ter” (OSTROWER, 2008, p. 165, grifo do

autor). Ostrower (2008, p. 166) nos lembra que “[...] ser livre é ocupar seu lugar no espaço”. Reiteramos tratar-se de um direito de todo ser humano.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLARIZAÇÃO

5 CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLARIZAÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos a análise e o resultado dos dados coletados, lembrando que as entrevistas semiestruturadas foram realizadas de modo a permitir que cada participante falasse de suas concepções, crenças e valores acerca do tema. Partimos do pressuposto de que, nas narrativas, “[...] há uma organização subjacente, uma espécie de calculismo afetivo e cognitivo, muitas vezes inconsciente na medida em que a entrevista é mais um discurso espontâneo do que um discurso preparado” (BARDIN, 2011, p. 96) e, considerando a intenção de analisar se a perspectiva emancipadora é contemplada no processo de escolarização de crianças com TEA matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas da rede estadual de ensino paulista, procuramos apreender, dos discursos, as dimensões:

- a) percepções sobre inclusão;
- b) como são caracterizados os alunos com TEA;
- c) comunicação entre a escola e a família;
- d) discussões sobre inclusão;
- e) articulação e planejamento do trabalho voltado à inclusão da criança com TEA;
- f) propostas de intervenção;
- g) a prática pedagógica: participação e aprendizagem;
- h) a escola real e a escola desejada.

Segundo Bardin (2011), os dados coletados por meio de entrevistas, apesar de serem objetos de significação, não falam por si. Sendo assim, além de destacarmos das respostas obtidas o núcleo de sentido, trecho ou frase referente a cada dimensão, consideramos o pensamento de Paulo Freire acerca de uma educação emancipadora e os documentos oficiais para realizar as inferências na interpretação dos dados e responder às questões da pesquisa:

- a) O encaminhamento político-pedagógico da equipe gestora e docente às crianças com TEA se traduz em uma perspectiva emancipadora?
- b) Como se desenvolve o trabalho educativo com as crianças com TEA nas duas escolas públicas dessa rede de ensino?
- c) Como os agentes envolvidos nesse processo acolhem e encaminham essa questão?

Por meio deste processo de análise, acreditamos ser possível, também, confrontar a hipótese inicial sobre haver na comunidade escolar o reconhecimento de que, do ponto de vista legal, a inclusão de crianças com TEA é uma atribuição da escola, mas, dadas as condições

pedagógicas, culturais e estruturais em que a mesma está imersa, essa inclusão não se materializa em um projeto educativo emancipador.

5.1 Percepções sobre inclusão

Lembramos que o conceito de inclusão, adotado nas análises que seguem, decorre das considerações apresentadas no capítulo 2, ou seja, trata-se de um processo amplo de remoção de barreiras em prol da aprendizagem de todas as crianças, implica o exercício de potencialidades criativas, a promoção da vivência do “ser mais” e, para tanto, envolve a prática do diálogo, o reconhecimento da diversidade, a superação de assimetrias, a valorização do trabalho em conjunto e o compromisso em questionar e confrontar práticas de opressão. Destaca-se que, nesse “todas as crianças”, estão as crianças que se afastam significativamente do modelo de aluno projetado para uma escola que prima pela ordem: as crianças com TEA.

Ao serem questionados sobre sua opinião acerca da inclusão, tanto a direção da escola Órion, Mercúrio, quanto a direção da escola Sirius, Saturno, reconheceram que esse espaço tem que ser para todos e consideraram a formação dos profissionais, para esse objetivo, insuficiente. Mercúrio lembrou que essa determinação está presente na LDBEN n.º 9.394/96.

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio, especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela da educação especial (BRASIL, 1996).

As duas escolas contam com o serviço de apoio, ou seja, SR com professor especializado, mas a coordenação da Escola Órion, ao repetir a queixa apresentada pela direção referente à falta de embasamento para os professores trabalharem com a diversidade, e a coordenação da escola Sirius, ao considerar a inclusão essencial, ao lembrar que esta criança tem que estar na escola, porque tem o direito de conviver e que a sociedade precisa aprender a coexistir com as diferenças, reforçaram a premissa de Freire (2014b, p. 105) sobre “ser mais” ser um direito de todos, que só pode se efetivar na “[...] comunhão, na solidariedade dos existires”.

Para a professora Terra, a inclusão implica em uma “mudança no comportamento escolar” e na aprendizagem de todos os envolvidos. Ela reconhece que se trata de um processo; entretanto, causa-lhe indignação perceber que as crianças se mostram mais abertas para receber,

compreender e conhecer o outro do que os responsáveis por, no processo de ensino e aprendizagem, diluir as fronteiras entre a inclusão e a exclusão. Para Terra,

[...] todos nós, desde o pessoal da faxina deveríamos ter uma noção do que é ser educador, e aí você chega num ponto em que você pega um primeiro ano com a criança com seis anos, com um colega que demanda uma energia e uma atenção da professora, diferenciada; ele também precisa, ele está vindo de um ambiente diferente, isso pra ele é novo, onde ele tem uma movimentação de carteira, uma gestão de aula que é diferente, e aí você explica pra ele que você tem que dar mais atenção pro outro, porque, porque ele vai dar uns tapas, vai dar um empurrão, vai tentar pegar o lanche sem pedir... Aí você consegue, faz um trabalho gigante, de seis meses, aí você consegue... E na primeira oportunidade você vê um adulto tendo um comportamento cem vezes pior que o da criança. Por que o adulto tem tanta dificuldade para entender a criança com deficiência? Por que seu aluninho entende mais fácil?

Por outro lado, a professora da sala comum da escola Sirius, Urano, ao afirmar que “[...] é um professor só para dar conta de trinta mais o aluno com deficiência [...]”, não só demonstrou desconsiderar a inclusão enquanto responsabilidade e possibilidade de aprendizado para todos, como, por meio desta fala, evidenciou discriminar o aluno com deficiência.

As professoras das SR e as de arte das duas escolas reiteraram a importância da formação e comunicação entre os professores. Entretanto, a professora de arte da escola Sirius, Plutão, declarou rejeitar qualquer formação relacionada ao processo de ensino e aprendizagem das crianças com TEA, revelando falta de interesse para o trabalho com a criança diferente, como se, sem sentido e sensibilidade, fosse possível ampliar experiências educativas e promover práticas inclusivas.

[...] eu não quero essa formação. Eu quero formação em arte. A gente tinha que ter auxílio de alguém... eu até consigo fazer alguma coisa, mas ele risca tudo de preto... tem as meninas que sabem, mas na sala de aula, esse aluno precisa de atenção. (PLUTÃO).

Pegasi, agente de organização escolar da escola Órion, questionou: “isso aí é inclusão?” e afirmou, os “[...] professores estão tateando no escuro”. Wasp, agente de organização escolar da escola Sirius, ponderou: “[...] no papel é bonito, os professores não estão preparados e eu não sei como ajudar”. As duas responsáveis por acompanhar a entrada e saída de alunos e o intervalo, por exemplo, declararam falta de informação, formação, assim como revelaram a percepção de que a prática não está sendo projetada para que, nesses momentos, os espaços de convívio sejam transformados em espaços de sonhos, superação de assimetrias e de verdadeira convivência.

Messier, mãe do aluno com TEA da escola Órion, lembrou que as crianças com TEA são, antes de tudo, crianças, têm direitos, não merecem ser exilados do mundo, portanto, precisam estar na sociedade, mas revelou sentir, tanto quanto Láctea, mãe do aluno com TEA da escola Sirius, que “[...] no papel é uma coisa, a realidade é outra [...], [...] falta suporte na escola [...]”, ou seja, ambas têm a percepção de que há um fosso entre o que suas crianças poderiam receber e o que recebem da escola.

Para Sol, a criança com TEA matriculada na escola Órion, poder brincar é o lado bom da inclusão e a percepção de que as crianças têm medo dele, de que poucos querem brincar com ele, o pior. Leo, a criança com TEA matriculada na escola Sirius, demonstrou se sentir seguro apenas na SR, com a professora da SR e, em decorrência disso, revelou que há o espaço dele e o dos outros, o espaço para o considerado normal e o para aquele que destoa do padrão vigente de normalidade.

Os colegas de sala de Sol, ao serem questionados sobre o que consideram ser inclusão, responderam: “[...] todo mundo no meio de todo mundo. Se fosse uma conversa, ele entrava no meio da conversa, se fosse uma aula ele entra” (RIGEL). Essa fala, além de estar em consonância com o que a professora Terra prega sobre o tema, demonstra uma perspectiva que extrapola a tolerância e o cuidado com o deficiente. A fala “[...] todo mundo no meio de todo mundo [...]” tem no seu âmago uma perspectiva relacional, ancorada no convívio e na construção coletiva.

Os colegas de classe de Leo lembraram que só perceberam que ele tinha TEA quando ele começou a falar. De acordo com essas crianças, quem lhes explicou o que era TEA foi a mãe de Leo e, quando a professora da classe sentiu dificuldades para se comunicar com esse aluno, eles explicaram para ela o que ele tinha. Ao serem questionados sobre o que é inclusão, responderam em coro que não sabiam e, por fim, concluíram que para a professora inclusão deve ser muito difícil, pois não é só o aluno com TEA que tem dificuldades. Não saber o que é inclusão, mas ao mesmo tempo ter ciência que para a professora deve ser muito difícil, revela a percepção dos alunos diante das dificuldades que a professora enfrenta não só para promover a aprendizagem da criança com TEA, mas para levar adiante um ensino que contemple as necessidades educativas presentes na sala de aula.

De acordo com Freire (2015, p. 57) “[...] estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros”. Sendo assim, até que ponto um(a) professor(a), “[...] sem o desaparecimento da opressão desumanizante” (FREIRE, 2014b, p. 131), ou seja, sem se abrir ao outro, consegue conhecer seus alunos, consegue estar com seus alunos na sala de aula? Até

que ponto sem o (re)conhecimento das próprias potencialidades e debilidades e as de seus alunos é possível promover avanços na prática e no conhecimento, no sentido de transformar a si e ao mundo, no sentido de “ser mais”?

Para a técnica do CAPE, a inclusão de alunos na rede regular está se efetivando de forma gradativa por meio da criação de SR de TEA. Esta profissional considera a criação dessas SR o grande avanço relacionado à inclusão, e a falta de espaço físico nas escolas para implantação das mesmas, a grande dificuldade. Sobre a formação de professores, lamentou a falta de cursos *lato sensu*.

Na visão do promotor de justiça do GEDUC, a inclusão tem que se voltar para a retirada de obstáculos na escola e na sociedade, pois não é uma questão unicamente da pessoa e, acerca da escolarização, considera a importância de um

[...] olhar mais abrangente possível para saber como é que está se desenvolvendo determinada política pública de inclusão, quais são os suportes, como é a formação dos professores; como o CAPE, ou a Secretaria e as Diretorias de Ensino, e as escolas como um todo organizam o Atendimento Educacional Especializado e a relação do AEE com a sala regular (J. P. FAUSTINONI).

Portanto, o que para a técnica do CAPE é um grande avanço no que se refere à escolarização dessas crianças, para o promotor de justiça do GEDUC carece de reflexão e articulação com outras propostas que garantam uma efetiva inclusão nos espaços escolares.

Os discursos revelam que se somam à necessária ampliação do olhar, a ausência de pesquisa e diálogo na escola e com a rede, a ausência de formação na e para a escola, o que resulta, entre a maioria dos envolvidos no processo de escolarização das crianças com TEA, na dificuldade de autorresponsabilização pela construção de um ambiente acolhedor e na delegação da responsabilidade pela inclusão marginal, principalmente, à falta de formação e comunicação, ou seja, ao que falta, independentemente da postura de cada um.

Acerca da fala desses profissionais sobre essa falta, cabe lembrar que transformações significativas, além de requerer tempo, só ocorrem quando a comunidade educativa se envolve, e envolve a dimensão cognitiva, ética e afetiva. O trabalho da professora Terra é um bom exemplo disso; ao mesmo tempo que comprova ser possível uma escolarização em uma perspectiva emancipadora para as crianças com TEA, reporta-nos à fala do promotor de justiça do GEDUC: “[...] quando temos um professor com atitude inclusiva, faz toda a diferença, só que a gente não pode pensar em política dependendo da boa vontade de um e de outro”. Como afirma Freire (1981), promover transformações carece de coragem para, permanentemente, nos

distanciarmos da realidade em que nos encontramos imersos e, ao retornarmos, exercitar a criticidade com um “[...] respeito, a toda a prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras” (FREIRE, 2015, p. 109).

5.2 Como são caracterizados os alunos com TEA

Ao serem questionados sobre como caracterizam os alunos com TEA, tanto Mercúrio, diretor da escola Órion, quanto Saturno, diretor da escola Sirius, afirmaram que estão na direção dessas unidades escolares há pouco tempo. Mercúrio disse que “[...] de vez em quando eles dão trabalho”, mas desconhece quantos alunos com TEA têm na escola. Saturno afirmou que ainda estava conhecendo.

Para Vênus, professora coordenadora da escola Órion, é possível perceber quem são esses alunos pelo laudo. Ela lembrou que tem um que é mais agitado, “[...] se você não frequentar a sala de aula, o aluno passa despercebido”. Éris, professora coordenadora da escola Sirius, ponderou, “[...] a gente vai conhecendo e aprendendo”. Segundo ela,

[...] tem aluno que no início a gente teve muito trabalho para fazer com que ele ficasse na escola [...] outro foi um pouco mais complicado, por que a mãe no início teve que ficar junto, ele gritava, gritava, a escola inteira ouvia ele gritar. Então a gente combinou com a mãe, ela entrava na sala de aula, sentava ao lado dele, ficava um tempo com ele, aí a gente foi aumentando o tempo que ela ficava sem ele, até que uma hora a gente combinou que ela iria ficar fora da sala [...] hoje ele fica o horário inteiro, a mãe disse que a maior alegria dele é vir para a escola (ÉRIS).

Terra, professora da sala comum da escola Órion, lembrou que ficou apavorada no último dia do planejamento quando recebeu a notícia de que teria um aluno com TEA. Imaginou como seria e o observou quando chegou:

Aí na segunda cheguei pensando como será essa criança, porque a gente tem a ideia de que autista é aquele que bate a cabeça e grita o dia inteiro. Aí entrou a mãe e a irmã, as duas apavoradas, pior que eu, e ele no meio. Bati o olho e pensei é este. Aí eu fui conversar com ele e ele segurou na minha mão, pensei, ainda bem... Aí nós fomos passear, conversei entreguei algumas coisas, aí a mãe falou com ele, a irmã estava desesperada, deixou uns brinquedos, a gente conversou um pouco... Quando chegou num lugar diferente, ele fez birra, pensei, “ah ele faz birra”... A mãe levou ele embora, no primeiro dia ele não ficou, no segundo dia foi embora, não ficava, não tinha a menor noção do que era uma sala de aula, ele procurava o parque... e assim foi durante seis meses... Hoje o Sol já consegue se comunicar verbalmente, fica na sala de aula o tempo inteiro, ele é uma criança que tem total controle da sua higiene, vai ao banheiro

sozinho, se troca sozinho, as vezes põe a roupa ao contrário, mas tudo bem, não sabe amarrar o cadarço... É mimado, porque tem toda uma dificuldade em casa e a mãe dando mais... Ele tem nove anos, vai fazer dez em setembro... ele sabe perguntar uma palavra que ele não entendeu, ele consegue entender os comandos simples, hoje consegue usar um caderno com pauta, tem a caligrafia ruim, mas ele tem dificuldade motora... Ele adora corrida, competição, ele gosta de ser o melhor, ganhar sempre, mas hoje ele já espera a vez, consegue ficar sentado, consegue fazer uma musiquinha como aquela “João roubou o pão”, ele consegue chamar e esperar para dar a resposta. Tudo isso ele foi aprendendo, agora se você perguntar pra mim se ele conhece todo mundo da sala, mesmo os mais antigos, ele não sabe pelo nome, ele sabe onde você senta, só que ele tem uma memória ótima... O que eles falavam que é impossível trabalhar com ele, não, não é.... Que ele tinha atraso mental, ele não tem não... É só porque a gente não sabe o jeito certo. (TERRA).

O relato da professora ilustra a máxima ontológica de Freire (2014b, 2015) de que a criança com TEA, assim como todos nós, não é, está sendo, está aprendendo, é um ser inacabado e inconcluso, ser de relação que, em meio a uma educação voltada à criatividade e avessa às práticas de opressão, pode alcançar a vocação inerente a todo ser humano de “ser mais”.

Para a professora Urano e a professora Júpiter, essas crianças com muita dificuldade conseguem aprender “alguma coisinha”, são dependentes. Marte, professora da SR da escola Órion, mencionou que tem alunos que conseguem se comunicar, compreendem comandos, aceitam a rotina, mas muitas vezes não conseguem formular frases e a forma que encontram para se comunicar é chorando. Netuno, professora da SR da escola Sirius, lembrou que aquela escola é a única com SR para crianças com TEA na região, “[...] então todos vêm pra cá. Eles sofrem muito, surtam no transporte, muitos tomam um medicamento que não ajuda muito... eles precisam de tudo aqui”. O depoimento dessa professora revela que as dificuldades de aprendizado e socialização da criança com deficiência quando somados à falta de recursos, de forma cruel, potencializam seu sofrimento.

Aos olhos de Plutão, professora de arte da escola Sirius,

São agitados. Eu não conheço os graus, acho que deveria conhecer. Ele não machuca os outros. Qual o grau da deficiência dele... tem outro que não é igual a ele, joga tudo no chão, não faz o que a gente quer. Que grau é esse? Na escola deveria ter parceria entre pai, mãe, professores, essa é a minha dificuldade. Como trabalhar com eles? Você está entendendo o que eu estou falando?

Como mencionado no capítulo 2, esse transtorno se manifesta em diferentes graus, mas o que fazer sem um laudo? O que fazer com o laudo? Seriam essas as perguntas ou: o que fazer,

enquanto equipe, com uma criança que tem direito a conviver e a aprender com seus pares? O que ele poderá aprender? Como lembra Mantoan (2006, p. 207),

O essencial é que todos os investimentos atuais e futuros da educação brasileira não repitam o passado, vindo a reconhecer e valorizar as diferenças na escola. Temos que ter sempre presente que o nosso problema se concentra em tudo o que torna nossas escolas injustas, discriminadoras e excludentes, e que, sem solucioná-lo, não conseguiremos o nível de qualidade de ensino escolar exigido para se ter uma escola mais que especial, na qual os alunos tenham o direito de ser (alunos), sendo diferentes.

Enquanto Pegasi, agente de organização escolar da escola Órion, enfatizou que cada criança é uma criança e eles são diferentes, alguns não gostam do toque, outros retribuem a brincadeira, Wasp, agente de organização escolar da escola Sirius, afirmou convicta que, na escola, eles podem aprender muito. Messier, mãe da criança com TEA matriculada na escola Órion, voltou no tempo, lembrou que ele não falava, não brincava com as outras crianças e, segundo ela, o fato de ter ido cedo para a escola e a professora tê-lo observado ajudou muito, que ele é muito inteligente, aprendeu a ler e consegue se comunicar. Láctea, mãe da criança com TEA matriculada na escola Sirius, ao caracterizar o filho, diz apenas que ele “[...] tem déficit no cognitivo, epilepsia. Você precisa ser firme com ele”.

Os colegas de sala de Sol lembraram:

[...] no primeiro ano, quando o Sol ficava muito bravo, ele entrava no armário... hoje a gente fica em silêncio [...] antes eu tinha medo quando a Sol abraçava a gente, mas aí a professora falou com a gente, que ele não vai morder a gente, que ele não vai machucar a gente... então quando ele vem abraçar a gente, a gente também abraça ele. [...] depois que a professora explicou, acabou o medo [...] no recreio eu vi uma menina correndo do Sol, aí o Sol ficou triste porque ele não gosta disso, ele gosta que as pessoas tratem ele como um menino normal. (SAIPH, RIGEL, ALMITAK, BELLATRIX).

O promotor de justiça do GEDUC considerou que, para muitas escolas, “[...] o problema não é a deficiência, o problema é o aluno que dá trabalho”. Segundo ele,

O aluno pode não ter deficiência, mas se ele for um aluno que agita o ambiente, ele se torna um problema, assim como, o aluno pode ter deficiência, mas se for um aluno que não fala, não se manifesta, ele não vira problema. E o autismo começa a aparecer, primeiro porque você tem uma legislação forçando que esses alunos ingressem na escola, antes ou não iam para a escola, ou iam para as instituições, as entidades especializadas e segregadas. E acho que começam a aparecer as demandas aqui por conta disso, porque ele, não todos, mas boa parte tem esse problema com relação a barulho, não consegue

ficar parado, e a escola é o ambiente mais conservador que existe no estado, todo mundo tem que ficar um atrás do outro, quarenta minutos, cinquenta minutos, sei lá. E esse aluno não funciona assim. [...].

[...] a rede estadual ainda usa o termo “pervasivo”, isso é uma coisa que não faz mais sentido. É pervasivo onde? Em relação a quê? Claro que eu não estou minimizando que há deficiências comprometedoras e de difícil resolução e tal, mas se você olha só para ela, no mínimo você está descumprindo o que a Convenção diz. É um pouco aquela história, o cara pode ser completamente cego, mas ter todos os suportes, saber se movimentar, no local tem piso tátil; ou ele pode ter baixa visão e estar num lugar que não tem estrutura nenhuma e bater a cabeça em todo lugar, né? (J. P. FAUSTINONI).

Aluno é o que não tem luz, criança é o que está em processo de criação, professor é o que explica. Seriam essas as características dos personagens presentes na instituição escolar? Será que não precisamos repensar essa lógica marcada pelo fracasso?

Quais as características do aluno Sol? É uma criança que a professora da sala comum percebeu precisar de um tempo e um planejamento para se adaptar ao espaço escolar, ser necessário estabelecer um contato com a família e uma parceria com os colegas de sala, considerar sua forma única de pensar, promover atividades com objetivos exequíveis e gradativamente aumentar o nível de exigência, ou seja, a professora reconheceu e se concentrou nas potencialidades de Sol e, a partir delas, promoveu aprendizagens significativas.

As respostas, tanto da professora Terra quanto dos colegas de sala de Sol, revelam que essa professora trocou a preocupação com o laudo por um olhar cuidadoso; reconheceu todas as crianças como sujeitos responsáveis, presentes em um espaço regido por princípios democráticos e de justiça; construiu uma rotina de forma colaborativa, em contraposição à competitividade e à exclusão. E a aprendizagem de Sol está acontecendo, não só a dele, todas as crianças estão aprendendo a ser e a conviver.

5.3 Comunicação entre a escola e a família

Mercúrio e Vênus asseguraram que as famílias, na sua maioria, são presentes e quando têm dúvidas aparecem na escola. Mas, de acordo com a coordenação da escola Sirius,

[...] nem todo professor está preparado para falar com os pais de forma acolhedora e incisiva. Na reunião de pais explicamos que queremos o melhor pra criança, damos os encaminhamentos, nem todos trazem o retorno. Esse trabalho é árduo e nem sempre tem resultado a curto prazo. Nem sempre o pai aceita que o filho tem deficiência. (ÉRIS).

A professora Terra afirmou ter criado um

[...] sistema de comunicação por caderno, por que às vezes a criança fez uma atividade muito legal, mas chega em casa super agitada e não consegue explicar pra mãe, então eu escrevo o que aconteceu, se ele gostou da aula, que ele conseguiu jogar a bola... Por que aí a mãe lia e perguntava pra ele... Sempre que tem um avanço, eu escrevo um bilhete maior... Quando ele começou a escrever, eu escrevi: “mãe o Sol começou a escrever, vou pedir pra senhora não corrigir, não dizer que está errado, porque ele começou agora, vamos falar que tá legal...”. Aí a mãe pega o caderno e retoma a conversa em casa, e a criança vê que está tendo uma troca... Tem que ter uma preocupação... Aí chega em casa ele já arranca o caderno e já mostra.

As professoras Urano, Marte, Júpiter e Plutão lembraram que algumas mães aparecem com frequência na escola, outras entram em contato por telefone.

A professora Netuno da SR da escola Sirius, considerou que “[...] com as que aparecem aqui não é difícil, mas com as das outras escolas, não há... às vezes eu ligo pra saber como a criança está... mas elas não sabem falar não e a mãe vai criando a criança de um jeito, com medo dela surtar” (NETUNO).

Pegasi, agente de organização escolar da escola Órion, recordou o tempo em que trabalhou na secretaria da escola:

[...] eu estive trabalhando na secretaria por um tempo e, bem, tinha uma mãe que precisava trazer laudo e eu pedi o laudo, aí a mãe trouxe o laudo, isso demorou. Aí a mãe toda delicadinha, com muito jeitinho perguntou: “será que eu teria direito a condução?” Nós fomos perguntar pra gerente, a gerente muito brava falou, “ela já não tem vindo do jeito que está vindo?”. A secretaria é bastante resistente a passar informação, ela falava de um jeito e a gente traduzia de outro jeito pra não maltratar mais a mãe. A informação que é passada pra eles aqui é muito restrita, eles quase não sabem os direitos que têm. A professora da Sala de Recursos é maravilhosa, mas o primeiro contato é muito áspero. A gente tem até dó, você sabe a vida deles, né. (PEGASI).

Para Wasp, agente de organização escolar da escola Sirius, a comunicação é “Acolhedora... temos uma equipe boa, sempre tem alguém pra tentar resolver”. Segundo ela,

A direção senta, conversa, olha no olho da mãe, do pai. Já tivemos casos aqui da mãe se atrasar sem avisar, chegar armada, gerou todo um transtorno, a gente pensou que ela fosse bater na vice e a vice só falou vamos sentar aqui e conversar.... Os pais são bem tratados. (WASP).

Messier, mãe da criança com TEA, afirmou que se sente acolhida pela escola Órion, que pergunta, conversa com a equipe pedagógica, procura “[...] deixar tudo certinho pra não ter problemas”. Sobre a professora da SR, considerou a importância da comunicação:

[...] ela falou que ela faz um trabalho com imagens, individual com cada criança e, quase no final do ano passado, começou com os grupos. [...] Então a professora me ajudou muito, falou “mãe a gente vai fazer isso, o Taurus tem muito potencial, então a gente tem que trabalhar isso com ele”, então ela me dava dicas para trabalhar em casa. A minha relação com a professora é muito boa porque todo dia que eu venho ela: “mãe tá tudo bem?”, tudo, aí na saída ela sempre conversa uns minutinhos o que ele fez, o que ela fez com o Taurus, a gente conversa muito. (MESSIER).

Láctea, mãe da criança com TEA matriculada na escola Sirius, ponderou que toda vez que procura a escola é muito bem atendida. Para o promotor de justiça do GEDUC, geralmente,

A família fica totalmente perdida, por isso que tem tantas reclamações, o professor não sentou para falar, olha ele está nessa hipótese zero, por exemplo, ele não consegue nada, eu não sei onde ele vai chegar, mas a ideia é trabalhar para que ele chegue até aqui (J. P. FAUSTINONI).

De acordo com Camargos et al. (2013), os pais das crianças com TEA vivenciam um estresse de forma pouco imaginada por muitos de nós, em razão do desafio de ter que compreender os déficits de seu filho, procurar os suportes necessários para o seu desenvolvimento, confrontar-se com a negação dos suportes, não saber muitas vezes como agir ou reagir diante dos sintomas e da necessidade de trabalhar e dar conta das responsabilidades da rotina diária. No geral, eles tendem a “[...] ser menos otimistas, ter menos autoestima e estabilidade psicológica” (CAMARGOS et al., 2013, p. 204). Por tudo isso, a postura adotada pela professora Terra, por Pegasi e pela coordenação da escola Sirius, além de revelar empatia, relembra que a ação educadora “[...] deve ser de comunicação, se quiser chegar ao homem, não ao ser abstrato, mas ao ser concreto inserido em uma realidade histórica” (FREIRE, 1983, p. 7), sendo que essa comunicação implica reciprocidade, demanda compreensão e impõe um humanismo à toda prova.

5.4 Discussões sobre inclusão

Registros referentes às discussões sobre inclusão não são mencionados nem pela direção, nem pela coordenação das duas escolas. Mercúrio, diretor da escola Órion, ponderou que as discussões são necessárias e que gostaria que houvesse mais troca. Lembrou que veio para a escola no ano passado e iniciou seu trabalho fazendo adequações no espaço físico. Saturno afirmou que chegou à escola após o planejamento.

A professora Terra reconheceu a importância dos momentos de troca de experiências e saberes e disse ter a preocupação de fazer propostas. Segundo ela,

Precisamos de momentos de estudo e troca. É mais fácil você falar pra essa mãe que está tudo bem, ela achava que não ia conseguir vaga e conseguiu... É uma inclusão que acontece porque tem que acontecer, é só isso. Não dá nem pra falar que acontece intuitivamente, a gente vê que tem professor, até especialista com muita dificuldade, que sabe que o lugar dele não é na escola... A gente brigou tanto para chegar aqui, antes mulher não estudava, ninguém queria esse bando de inúteis na escola, hoje estamos aqui, somos professoras, a história anda, agora é a vez deles. (TERRA).

Para as professoras Urano, Marte, Netuno e Plutão as discussões acontecem, minimamente. A professora Júpiter recordou que, nas horas-aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC),

[...] a professora coordenadora do núcleo pedagógico da diretoria de ensino vem e explica, mas só quando ela vem nas visitas, o professor pergunta e ela fala. A professora da Sala de Recursos, nas ATPC, ela explicava as características dos autistas, o que a gente podia fazer com eles e como a gente poderia tirar o melhor desses alunos, mas isso era uma vez a cada dois meses.

Na visão de Wasp, agente de organização escolar da escola Sirius, a discussão é insuficiente em relação à falta de formação. Pegasi, agente de organização escolar da escola Órion, afirmou que quando não sabe o que fazer pergunta, mas, segundo Wasp,

[...] já teve momento em que eu perguntei pro professor, ele teve essa atitude, o que eu faço? Aí escuto, deixa é uma inclusão... o aluno toma um tapa e deixa é uma inclusão... eles estão aí, não existe preparo, é igual ao professor na sala de aula, se ele não tiver interesse, deixa aí.

Acerca desta fala, Carvalho (2015) avalia que, no espaço escolar, as características dos alunos são percebidas como obstáculos para a aprendizagem, sendo que poucos profissionais mencionam suas atitudes frente à diferença; “[...] a bem da verdade, alguns professores admitiram, ainda que timidamente, que devem haver outras causas ‘fora’ do aluno, mais importantes do que suas características intrínsecas” (CARVALHO, 2015, p. 123). Como esta autora lembra, não se trata de colocar um ou outro no banco dos réus, trata-se de trabalhar na diversidade, o que é uma tarefa complexa, exige a saída do imobilismo e um exercício dialógico capaz de promover o reconhecimento da presença de barreiras entre nós e o aluno, tais como o

preconceito e a estigmatização da deficiência ou, como aponta Freire (2015), trata-se da construção conjunta de uma pedagogia libertadora.

Tal proposta considera a premência de que, nessa instituição, se “[...] somem saberes outros da realidade concreta” (FREIRE, 2015, p. 135) como os das famílias, por exemplo, que, apesar de ser um canal para compreendermos a criança com TEA, durante as entrevistas revelaram não lembrar de ter participado de discussões sobre a inclusão de suas crianças nas escolas.

O promotor de justiça do GEDUC apontou a forma enfática como tem provocado a SEE/SP a pensar sobre a sua proposta de inclusão:

[...] a gente tem martelado de uma maneira quase que obsessiva com a rede estadual... Bom, com a rede estadual eu tenho, de fato, um olhar crítico em relação ao seu projeto de educação inclusiva... A gente tem provocado a Secretaria a pensar numa reformulação profunda, porque, vou te citar alguns exemplos... Por exemplo, você pensar ainda em salas por deficiência, me parece uma incongruência com a legislação [...] o AEE, como ele é pensado na legislação, ele é um espaço onde esse professor, que é um especialista, mas não em uma deficiência, ele é um especialista em educação inclusiva precisaria ter uma interlocução com a sala de aula e olhar naquele espaço o que acontece ali que atrapalha essa criança, seja ela autista, deficiente intelectual ou cega. É aquela pessoa que precisa de um olhar individualizado. [...] a gente vem discutindo muito, tentando mostrar que, olha, não é possível, não está funcionando, principalmente o arranjo todo, institucional. A jornada do professor da Sala de Recursos não bate com o horário do professor da sala comum, então eles não se encontram. (J. P. FAUSTINONI).

No Documento CGEB n.º 10, de 2014, que se propõe a orientar a realização das horas-aulas de trabalho pedagógico coletivo, ou seja, os momentos de discussão entre os professores, lemos que, para compatibilizar as exigências decorrentes de situações de acúmulo de cargo, as duas ou três horas de ATPC podem ser distribuídas ao longo da semana, sendo que pelo menos uma hora-aula tem que acontecer de forma coletiva. Portanto, para discutir e estudar, em conjunto, todas as questões voltadas à prática pedagógica, os professores contam com uma hora-aula – cinquenta minutos – por semana. Como afirmou o promotor, esses profissionais não ou minimamente se encontram, o tempo é escasso e o que vemos são tentativas solitárias para resolver problemas coletivos. Esse contexto está muito distante do ideal, que seriam bons “[...] encontros semanais para discussão da prática pedagógica, para estudos teóricos e para estimular a pesquisa em educação” (CARVALHO, 2015, p. 125), afinal “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o

movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2015, p. 39).

Sem desconsiderar a tensão entremeada por desafios, pela escassez do tempo, a professora Terra nos mostrou que determinar espaços para discussões sobre inclusão não é uma tarefa fácil, mas que também não é uma tarefa impossível, que em um espaço intenso de vida e conhecimento, como a escola, não cabe a isenção. E o promotor de justiça, ao cobrar uma reformulação profunda com uma perspectiva não segregativa, reiterou que uma escolarização emancipadora prescinde de criação, recriação e troca, assim como de que a “[...] tomada de distância da quotidianidade se dê na análise da prática realizada ou realizando-se e se alongue na prática subsequente, qualquer que seja ela” (FREIRE, 2011, p. 88). Verificamos que, além dos espaços para a fala e para a escuta serem mínimos, os registros dos erros e acertos capazes de garantir a reflexão e a circularidade entre teoria e prática, não foram mencionados; portanto, se existem, não são significativos.

5.5 Articulação e planejamento do trabalho voltado à inclusão da criança com TEA

No artigo 14 da LDBEN n.º 9.394/96 consta que os sistemas de ensino, pautados em uma gestão democrática e considerando suas peculiaridades, devem realizar seus projetos pedagógicos, o que implica, necessariamente, em tempos dedicados a uma experiência verdadeira de trabalho em equipe em prol da diversidade presente no espaço escolar.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola [...]. (BRASIL, 1996).

Porém, de acordo com os entrevistados, a articulação intencional e o planejamento do trabalho voltado à inclusão do aluno com TEA não acontecem de forma significativa. Tanto a professora Urano quanto a professora Marte consideraram que as articulações são realizadas no corredor ou no intervalo, sendo que o planejamento ocorre na medida do possível. A professora Netuno afirmou ser uma luta no dia a dia, que quase não tem tempo, pois, além de atender na SR os alunos matriculados na escola Sirius, atende os alunos com TEA das escolas próximas: “[...] eu não tenho quase tempo, às vezes tenho aluno pra fazer sondagem, mais três quatro autistas. É

assim, a criança falta, a gente liga, a gente tem a queixa dos pais, muitos deles precisam de terapia, mas não tem... a gente fica angustiada”. E a professora Terra relatou:

Eu costumo sentar e explicar que têm duas crianças que precisam de mais atenção, eu explico quais são as dificuldades, o que dá pra fazer e o que não dá [...]. Como eu já conheço o Sol, em algumas atividades ele tem dificuldade, mas ele é bom visualmente... Passo as informações e cobro.

Eu penso num planejamento pra ele mais prático, o que eu vou poder fazer pra que ele tenha uma vida lá fora um pouco mais fácil, então ele vai ter que aprender a ler e escrever e conseguir fazer algumas operações, não vou exigir que ele entenda porque esse número um passou para a dezena, isso ele vai poder fazer com a calculadora, eu não quero usar calculadora ainda pra que ele entenda alguma coisa, mas ele vai poder usar a calculadora. Ele não precisa copiar da lousa, porque ele vai poder usar um tablete, tirar uma foto, mas algumas coisas, comportamentos ele vai usar lá fora, ele vai poder escrever um bilhete, ele vai ler uma lista pra fazer uma compra, ele tem que aprender a dar um troco. E essa dificuldade é nossa de entender que o conteúdo da escola, muitas vezes não tem sentido... Pra que eu vou ficar me matando para que ele entenda quais são as regiões brasileiras? Até para os outros tá difícil, pra ele a gente tem que ter uma coisa mais prática. A vida dele vai ser muito mais complexa do que isso, a gente tem que pensar o que a gente pode fazer pra que não seja tão difícil.

No planejamento ninguém lembra dessas crianças, são invisíveis! Só existem a partir do momento que começam a dar trabalho. Senão são invisíveis. Aí se a gente mostra que a gente enxerga todos, o pai também percebe que o trabalho da escola é diferenciado, isso é um ganho pra escola, mas o pessoal da gestão, e não estou falando da gestão daqui, estou falando de um modo geral, da gestão das escolas, esse pessoal não vê como um ganho.

A professora Júpiter mais uma vez lembrou do seu tempo na equipe gestora e afirmou, de forma enfática, que não existe articulação, nem planejamento. Plutão disse que, quando tem alguma dificuldade, conversa.

Os depoimentos mostram que, entre tantas variáveis, como a falta de tempo e a motivação de cada um, a escola, que deveria promover ensino de qualidade para todos, inclusive para os alunos com deficiência ou transtorno, se reduz a um

[...] mercado de saber; o professor, a um especialista sofisticado, que vende e distribui um “conhecimento empacotado”; o aluno, no cliente que compra e “come” este conhecimento. Se o educador, pelo contrário, não é levado a “burocratizar-se” neste processo, mas a manter viva a sua curiosidade, re-desvela o objetivo do desvelamento que dele vão fazendo os educandos e, assim, não raro, percebe nele dimensões até então despercebidas. (FREIRE, 2011, p. 22).

Para os gestores das duas escolas, o planejamento é realizado em conjunto, havendo momentos em que a professora da sala comum e da SR trocam saberes e experiências. Sobre

esse fato, a coordenação da escola Órion mencionou que “[...] o tempo é curto para toda a informação que ela tem que passar para os professores” (VÊNUS) e a coordenação da escola Sirius ponderou ser um trabalho árduo, lembrou que “[...] tem professor que participa do planejamento em outra escola, nem sempre tem resultado a curto prazo” (ÉRIS). Como assinala Carvalho (2015, p. 107), ao planejar, ressignificamos a prática pedagógica na

[...] sala de aula (aspecto físico/arquitetônico, arrumação do mobiliário, o clima afetivo, etc.), na ação didático-pedagógica (planejamento dos trabalhos em equipe; atividades curriculares ‘fora da escola, como passeios, excursões, visitas), revisão da metodologia didática, desenvolvendo-se mais trabalhos em grupo, pois favorecem a aprendizagem cooperativa; adoção de recursos da tecnologia informática, preparação de material didático; adequação do vocabulário do professor; mais escuta dos alunos; adoção de pesquisa como estratégia de ensino/aprendizagem; organização de adaptações curriculares, principalmente as de acesso; substituição do dever de casa pelo prazer de casa; revisão dos procedimentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem (entendendo-se avaliação como subsídio ao planejamento); a participação da família e da comunidade como cúmplices que se dispõem a organizar uma rede de ajuda e apoio, para alunos, seus pais e professores, se dela necessitarem.

Essas ressignificações não são percebidas nem por Pegasi, nem por Wasp, agentes de organização escolar. Messier e Láctea, mães das crianças com TEA, não se referiram ao planejamento, mas ao empenho das professoras, sendo que Láctea afirmou:

[...] eles se preocupam mais em incluir ele com os outros alunos do que no aprender... minha maior preocupação é que ele não atrapalhasse as outras crianças... se for o caso ele vem um dia sim, dia não, mas a diretora falou que não, vamos fazer um teste, vamos deixar ele... eles não colocaram empecilhos.

Lembramos que, no caso da SEE/SP, vários níveis hierárquicos estão envolvidos na ação de planejar e na necessidade de articular, desde a própria Secretaria, com suas coordenadorias, até, em nível intermediário, as Diretorias de Ensino que, por meio da equipe do Núcleo Pedagógico, são responsáveis por acompanhar o trabalho realizado nas escolas, auxiliando quando necessário. Sobre a forma como a SEE/SP propõe a articulação entre os diversos atores no espaço escolar, o promotor do GEDUC ponderou:

[...] a gente percebe claramente que tem uma diferença de projeto pedagógico, a Secretaria Estadual partiu pra um projeto como ela já vinha trabalhando com as demais deficiências, quer dizer criando salas de recursos específicas para autismo. E na rede municipal, com um discurso inclusivo de que o autismo é uma deficiência como as outras, eles vão ser trabalhados no AEE, com

capacitação para os professores em geral sobre o tema, sem esse olhar específico nessa deficiência, criando estruturas específicas para essa deficiência ou pra outra.

[...] a Secretaria trabalha, ainda, com compartimentos, como se tivesse uma técnica específica para trabalhar com a deficiência, e não há articulação entre o trabalho da Sala de Recursos com o trabalho da sala de aula. [...].

Eu acho que a Secretaria Estadual ainda trabalha nessa linha, o problema está na deficiência e não no que acontece no espaço escolar, na interação, nos obstáculos, e isso se revela no fato da Sala de Recursos pouco conversar com a sala de aula. (J. P. FAUSTINONI).

Mesmo que os responsáveis por legislar estejam imbuídos do desejo de projetar o melhor para todas as crianças e jovens, esse empenho não repercute na escola, como revelou a fala dos profissionais, em especial da professora Netuno que, ao desabafar sobre o que vem a ser atender alunos de diversas escolas, mostrou a necessidade de estabelecer prioridades para o que lhe é demandado, sendo que, em meio à sobrecarga de trabalho, planejar e articular ficam para quando for possível, ou seja, não acontecem de forma adequada.

De acordo com o dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, *articular* pode ser definido como “[...] unir pelas articulações, juntar formando cadeias, ligar, unir [...]”, e *planejar*, “[...] elaborar um plano ou roteiro de, programar, planificar [...]”. A partir dessas definições e embasados nas falas destacadas, conjecturamos que inclusão, em uma perspectiva emancipadora, dificilmente ultrapassará o espaço do discurso se for desconsiderado o quão planejar e articular estão intimamente relacionados; em outras palavras, se for desconsiderado que, para um projeto com intenções determinadas ser bem-sucedido, o envolvimento, o compromisso e espírito científico de todos é imprescindível. Como lembra Freire (2014), um programa educativo que se faz sem a visão de mundo dos envolvidos se constitui como invasão cultural, não educação emancipadora.

5.6 Propostas de intervenção

Mercúrio avaliou que as propostas de intervenção são pensadas em ATPC. Saturno afirmou que, apesar de não ter iniciado o acompanhamento de perto, acredita que nas ATPC aconteçam propostas de intervenção. Para Éris, essas propostas são realizadas com a ajuda das professoras das SR e a coordenação da escola Órion considerou que há avanços, mesmo sem uma prática direcionada para tal. Para ela,

[...] tem um avanço, mesmo que de repente falhe essa comunicação entre sala comum e Sala de Recursos, todos eles avançam a cada dia, porque eles vão se

sociabilizando, vão se acostumando com a rotina, com as atividades.... Então eles vão progredindo (ÉRIS).

As falas, até aqui, não demonstram que foram criadas condições para responder à necessidade de escolarização das crianças com TEA a partir de projetos estudados e concretizados no dia a dia da escola. A professora Terra mencionou a descontinuidade do trabalho:

Aí toda vez que muda o funcionário, porque muda muito na escola, você tem que ir lá e explicar como são os alunos.... Não sou eu quem tem que fazer isso... Alguém da escola tem que fazer essa ponte.... Todo ano eu cobro, cobro aqui, cobro na Diretoria... Porque de que adianta você fazer seu bom trabalho se quando ele muda de sala ou de escola, tudo se perde? [...].

A nossa profissão tem muito melindre, quando você sabe alguma coisa, já começa: “olha, sabe demais, tá querendo ensinar pra mim que já tenho quinze anos de ensino, essa moça quer ensinar o ‘b a bá’ pra mim”... Pedi pra gente fazer uma coisa mais esquematizada no final do ano, anotar quais eram as crianças, quais eram as dificuldades, onde eu parei, pra falar pra professora do outro ano, mesmo que ele não consiga fazer nada, “olha ele não faz nada, vamos pensar por onde começar... ele vai aprender agora o que, tem que anotar”... mas eles são invisíveis.

Os outros profissionais entrevistados afirmaram que as propostas de intervenção não ocorrem ou devido à falta de tempo ou, como no caso da professora da SR da escola Sirius, que os professores e a família têm que entender que a criança está aprendendo, mesmo quando só se manifesta oralmente.

Afirmar que um fazer estudado e organizado, para intencionalmente promover aprendizagens em alunos com um perfil distante do que idealizamos, não ocorre por falta de tempo seria simplista, visto que até aqui podemos entender que, em meio à ausência de propostas, encontram-se valores e sentimentos. Como lembrou a professora Terra, “[...] nossa profissão tem muito melindre”. Além disso, o desencontro dos discursos ressalta um cenário de risco, no qual as crianças entram na escola, ali permanecem sem que tempos e espaços sejam mobilizados de forma intencional, como se os profissionais presentes na instituição escolar não fossem capazes de avaliar, projetar e reavaliar sistematicamente o que promove ou não aprendizado.

O promotor de justiça do GEDUC reiterou:

Outra coisa que temos cobrado obsessivamente são os planos individuais, porque a gente entende que é uma estratégia pra forçar a escola a pensar nesse aluno individualmente [...] uma construção do professor da sala de AEE com

a família, eventualmente com os profissionais da área de saúde que acompanham essa criança, se precisar, mas ele é um plano principalmente pedagógico; ao contrário do que faz o estado, que se ampara em laudos médicos, o plano é pedagógico [...] do ponto de vista ideal, esse plano de ensino tem que contar com a interlocução com o professor da sala de aula, o que dá para fazer de adaptação curricular, de mudança no espaço. (J. P. FAUSTINONI).

Portanto, esse promotor entende que as propostas de intervenção devem partir de articulações e revelar as transformações nas dimensões cultural, política e prática²³ da escolarização; em outras palavras, essas propostas devem resultar em uma reorganização dos espaços, tempos e práticas, pensada, projetada e realizada por toda a comunidade envolvida no processo de ensino e aprendizagem, para que a escolarização não se faça excludente. Essa tarefa dialógica, como lembra Freire (2011, p. 87), é um ato de conhecimento tanto para professores, quanto para alunos, sendo que, para os primeiros implica em organização e análise de sua prática e em “[...] ir sistematizando o conhecimento que dela deriva, ultrapassando, assim, a mera opinião sobre os fatos por uma crítica compreensiva dos mesmos”.

5.7 A prática pedagógica: participação e aprendizagem

Os três primeiros artigos da Declaração Mundial de Educação para Todos apontam que as necessidades básicas de aprendizagem compreendem os conteúdos essenciais de aprendizagem, os necessários para a sobrevivência e para o desenvolvimento do que há de humano em nós, como valores, atitudes, expressão oral, leitura, escrita e solução de problemas. No quarto artigo, lemos que

[...] a educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanente, sobre o qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação. (UNESCO, 1990).

Percebemos, pela prática da professora Terra, que ela compreendeu esta determinação ao observar a criança e pensar em estratégias de intervenção, no registro, na avaliação, assim

²³ Consideramos, em consonância com Carvalho (2015), que os aspectos filosóficos que orientam o projeto pedagógico correspondem à dimensão cultural; a forma como a escola se organiza e estabelece sua comunicação e os vínculos com a comunidade, à dimensão política; e os mecanismos de apoio aos alunos, assim como as práticas pedagógicas correspondem à dimensão prática.

como na participação responsável de todos no processo de ensino e aprendizagem, sejam adultos ou crianças.

No começo era mais a parte de entender o que era a escola, que ele tinha limite, mesmo que a porta não esteja trancada, que não adiantava gritar, que eu não ia bater nele para ele parar, porque ele só parava assim em casa, só parava com a porta trancada, só parava se alguém desse um sacode. Então essa foi a primeira parte. Aí a preocupação passou a ser como é que ele ia fazer o registro. A avaliação dele ia ser feita em cima de quê? Foi aí que eu comecei a filmar, filmava, levava pra casa, olhava o que eu tinha falado, o que o Sol tinha feito. Agora ele mesmo grava e fala, ele mesmo olha, ele mesmo comenta, “olha o que eu fiz aqui, eu dei na cabeça dele”; eu falo, “você viu Sol”... Hoje em dia minha preocupação maior é com o pedagógico, é aprender, e quando a atividade é diferente eu filmo, às vezes ele fala, “vou filmar”, e se ajeita na cadeira pra filmar... de vez em quando ele pede pra ver. (TERRA).

A construção do processo inclusivo se sustentou na aposta de que as mediações com o meio, a cultura, os afetos podem (re)escrever uma história e na crença de que o destino de uma criança não está predeterminado, de que as mediações podem promover o “ser mais”. Nesse caso, um primeiro tempo foi destinado ao reconhecimento, por parte de Sol, de que se tratava de um espaço diferente, com propósitos diferentes daquele que ele conhecia por lar, assim como ao reconhecimento, por parte dos membros da escola, de que entre as crianças encontra-se aquela que carece de mais cuidado e atenção:

Eu apresentei o Sol para as crianças, falam que não pode, eu acho um erro danado, porque se eu não consigo explicar para a criança qual é o problema do colega, se eu não apresento para os professores, se eu não apresento para a comunidade escolar que eu tenho uma criança que, aparentemente, não tem deficiência nenhuma, o que a pessoa vai pensar, que ele é uma criança extremamente mal educada... que ele não escuta, que ele não olha... Aí se você fala “olha ele tem isso”, fala que tem mais duas ou três crianças, não é só ele, que todos nós vamos ajudar, que os pais têm que ajudar... Quando nós viemos para o período da manhã, passei em algumas salas, apresentei, ele cumprimentou... Se ele estiver perdido no corredor, já sabe de quem é. (TERRA).

Ao informar os profissionais envolvidos no processo educativo que, entre as crianças, há aquela que pode não corresponder às expectativas projetadas para o “ser aluno”, a professora apontou que “ser aluno” é mais do que estar matriculado, implica na construção e sustentação do lugar da criança na escola, assim como declarou a necessidade de apoio e assinalou a importância da comunicação e colaboração na equipe.

A parte de escrita foi bem complicada, porque eu não sabia o que funcionava pra ele; tentei de tudo. Hoje a gente começa pela palavra global, a palavra geradora, pega uma palavra, aí desmonta pra pegar as sílabas. Ensinar as sílabas pra ele não funciona; você pode morrer de ensinar, ele fala, mas não dava resultado, aí usando a palavra com significado que ele entendia ficou mais fácil... no final do ano passado ele sabia escrever até palavras mais complexas... passou as férias, tem que voltar um pouco, mas não comecei do zero, tem que voltar por esse caminho... Na matemática ele tem bastante dificuldade, ele tem dificuldade no abstrato, tem que trabalhar o concreto, não pode exigir muito conteúdo de escola. (TERRA).

Para Pacheco (2007, p. 98), “Desde o momento em que a criança inicia na escola, esta tem a responsabilidade de ajustar seu trabalho de todas as formas possíveis para atender às necessidades dessa criança em relação aos aspectos cognitivos e sociais”; portanto, declarar, por meio de um plano de ensino, o que se espera que o aluno aprenda é parte essencial para que avanços ocorram na aprendizagem de forma integral, sendo que essa declaração tem que partir de uma avaliação realista do aluno e considerar o trabalho geral com a turma. O trabalho da professora Terra com o aluno Sol nos mostra que essa atividade envolve a análise das situações de aprendizagem e a reflexão sobre como o fazer docente pode ser aprimorado. Lembramos que uma prática que desconsidera esses pontos se traduz em um fazer opressor, em desumanização, “[...] que não se verifica, apenas, nos que têm a sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam” (FREIRE, 2014b, p. 40).

Agora minha briga é que ele leia em voz alta, porque eu sei que ele sabe ler, mas ele não mostra isso pra gente, não consegue falar em voz alta, fica nervoso, aí quando você manda ele circular a palavra ele acha! Então estamos trabalhando o registro. (TERRA).

A escolarização das crianças com TEA cobra uma escuta atenta, que “[...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2015, p. 117), e implica em uma concepção problematizadora de educação, como nos mostra a professora Terra ao afirmar que Sol pode ler, mesmo sem tê-lo visto ler. Essa concepção, como destaca Freire (2014b), configura-se em um quefazer humanista e emancipador.

Os colegas de sala do Sol, ao descrever práticas pedagógicas, lembraram que atividades de desenho e matemática o Sol “terminou mais rápido que todo o mundo”, e que, quando a professora fala o nome dele inteiro, “ele sabe que tem que fazer lição”; ele sabe ler e escrever, mas “a letra dele é maior que a minha”, afirmou Rigel. Quando ele grita com medo, a gente quer ajudar,

[...] a professora fala pra quando o Sol tiver chorando, “não é pra fazer muito dengo com ele, e também quando ele tiver te machucando, você tem que falar firme pra ele parar, porque senão ele continua, e quando ele faz uma coisa errada você não pode rir, porque senão ele continua” (BELLATRIX).

Quando ele tá bravo a professora fala assim: “não mexe com ele que ele se acalma” [...] a professora faz a gente trabalhar junto, um monta o jogo e Sol cola as bolinhas, aí ela faz assim (BETELGEUSE).

Essas crianças endossam a posição de Carvalho (2015, p. 45), quando defende que “[..] em vez de evidenciar os direitos dos deficientes de serem incluídos, deveríamos defender os direitos dos ditos normais de conviverem com as pessoas com deficiência, para se enriquecerem com o exercício da alteridade”.

A exclusão nem sempre é visível e como podemos constatar por meio da declaração da professora Terra, quando falta ousadia para questionar a “prática bancária”, a situação de opressão emerge.

Em alguns casos a gente vê que o trabalho não está sendo bem feito, que a criança tinha uma vontade de aprender e perdeu. Uma coisa que não teve evolução nenhuma foi a hora do intervalo, porque eles vão crescendo e vão percebendo que estão ficando sozinhos. Que até uma certa idade eles não percebem que a brincadeira deles é só. Mas depois de um tempo percebem, ele mesmo veio reclamar que as amigas corriam dele, tinham medo dele, coisa que ele não percebia no primeiro ano, que as pessoas podiam estar correndo dele e hoje ele já tem essa percepção. Acho que tinha que ter um recreio mais dirigido, mais calmo, pra gente perceber quem é que está ficando sozinho, quem não está conseguindo interagir, porque o pessoal está indo lá mexer, bater. É um trabalho que não deu um passinho, não teve nem um avanço, está no zero desde o início [...]. E outro trabalho que precisa avançar é o trabalho com as outras crianças, tem que ter um trabalho de ir e vir, de troca, o que é que a gente pode fazer junto, para a criança se sentir responsável pelo outro, porque se ela não se sente responsável ela não vai te ajudar, você não vai ter equilíbrio. (TERRA).

De acordo com essa professora, na escola considera-se que a apropriação de conhecimento se dá na sala de aula e as aprendizagens cognitivas e sociais que podem ocorrer no intervalo não são estudadas. Desta forma, no tempo que todas as crianças deveriam estar brincando “[...] ativas, explorando, estruturando, espontâneas, emotivas, motivadas e concentradas, interagindo e comunicando-se” (PACHECO, 2007, p. 151), Sol experimenta a falta de solidariedade, de comunhão, que se revela em desumanização e na sensação de “ser menos”.

Wasp, agente de organização escolar da escola Sirius, além de reconhecer como avanço a presença destas crianças na escola, lembrou:

Nós desenvolvemos atividades no intervalo, tem o cantinho da leitura, são gibis, livrinhos. Tínhamos um intervalo cheio de gente de castigo, intervalo de vinte minutos que acabava com muita gente machucada. Então pedimos autorização pra direção e começamos... então pegamos papelão, fizemos os jogos de damas, as pecinhas são tampinhas de garrafas, isso é disponibilizado no intervalo. Temos brinquedos... boliche, eles jogam... com tudo isso se aprende até durante o intervalo.

Tanto Mercúrio quanto Saturno consideraram que a prática é voltada para a socialização, sendo que o primeiro lembrou que “[...] o ano passado o Sol vinha correndo, hoje eu não vejo isso mais. Na dança, ele ensaiou junto, pelo que me falam, antes ele batia, hoje não bate mais” (Mercúrio), e o segundo ponderou:

São tantas as diferenças, tem um pouco de tudo, todos se ajudam. A maioria das coisas na educação vem por imposição e a prática ocorre no meio disso. Olha nossa escola, por exemplo, primeiro a inclusão, depois a adaptação no prédio. (SATURNO).

Esse diretor refere-se à forma como a política de educação inclusiva foi implantada e, assim como Kassir (2013), aponta ter ocorrido falta de planejamento e o afastamento do poder público em relação à alocação de recursos para dar conta do crescente número de matrículas de alunos com transtorno e deficiências nas escolas da rede pública de ensino. A escola SÍRIUS, como muitas outras no estado, primeiro recebeu os alunos público destinatário da educação especial, depois houve a notícia da reforma do prédio para promover a acessibilidade e, em meio às obras, as aulas aconteceram.

A coordenação da escola ÓRION avaliou: “[...] eu esperava é justamente esse embasamento para o professor receber o aluno, uma formação específica para cada situação. Dentro de cada sala não têm só o autista, a gente precisa de um apoio” (VÊNUS). E a coordenação da escola SÍRIUS lembrou uma conversa com uma das mães, e ponderou:

“[...] seu filho tem o direito de estar aqui e, então, nós vamos ter que buscar formas pra ele estar aqui. Eu vou pedir pra senhora trazer ele”. Aí ela trouxe, e ele realmente não sabia conviver, porque ele não tinha tido essa vivência. Aí eu falei, “a senhora vai ter que ser parceira da escola, mas é pro bem do seu filho, porque ele tem que ser preparado para viver com as outras pessoas e ele vai ter condições, só que ele precisa de um tempo pra isso”. Aí nós fizemos da mesma maneira, ela vinha junto com ele, ficava um pequeno período na escola, primeiro

só na Sala de Recursos, depois com os outros, aos pouquinhos também, alguns minutos, até chegar a uma hora... Primeiro com a mãe, depois sem a mãe... Primeiro é a socialização, depois a gente investe mais na aprendizagem... Hoje ele está na fase alfabética, escreve textos pequenos... Só que as mães têm que entender que é socialização, tem mãe que quer que o filho aprenda de qualquer jeito; é todo um percurso. (ÉRIS).

Esta coordenação percebeu a importância da colaboração entre a escola e a família, que pode se dar por meio do “[...] fortalecimento das vias de comunicação, da participação na tomada de decisões, do desenvolvimento de contatos formais e informais e do fortalecimento de múltiplos métodos de intervenção” (PACHECO, 2007, p. 56). Neste caso, a colaboração começou no momento da matrícula e contou com o seu empenho, mas, como ela lembra,

É uma conquista diária. O maior entrave nosso, nós temos vários casos que, apesar da falta de diagnóstico, precisam da ajuda da Sala de Recursos, e fica a questão: o que fazer com esse aluno? A gente busca os pais, busca os encaminhamentos, na diretoria, falam pra gente fazer uma avaliação diagnóstica e ver se é caso de inserir na SR, porém, para inserir na SR, ele precisa de um laudo médico, que se a família vai atrás, demora um ano, e se a família não busca esse laudo, como a gente faz? Fica a frustração. (ÉRIS).

Os depoimentos apontam que a universalização do acesso de alunos com as mais diversas deficiências ocorreu em meio uma lógica de redução de gastos, que resultou no não fortalecimento de uma rede de apoio e na falta de formação profissional, como também assinala a agente de organização escolar da escola Órion:

As crianças estão chegando em quantidade maior, estamos aí com pelo menos dois alunos por sala, mas o trabalho parece estagnado. Tem uma leva de professores novos, mais curiosos, procura informação e formação, mas os mais antigos, eles estão amedrontados. (PEGASI).

Desnecessário repetir que os professores precisam de mais formação e apoio, mas é sempre bom lembrar que uma rede positiva pode começar dentro da escola, por meio de um trabalho colaborativo entre seus membros. Messier, mãe da criança com TEA matriculada na escola Órion, considerou:

[...] eu vejo que a professora tem muita boa vontade, eu vejo, porque um dia eu fui mais cedo, bati na porta e pela janela vi como a professora pegava na mão dele e falava, “isso, é isso Taurus, muito bem”, isso pra mim foi ótimo. Elas me passam lição pra casa, no caderno ele não consegue acompanhar, mas no livro consegue, português, matemática. Ele lê bem, ele escreve, a maior dificuldade dele é ficar sentado [...]. O ano está começando ainda, mas no ano

passado, por exemplo, a professora falou assim, “mãe, o Taurus participou do fazer roda com as crianças”; a gente sabe que ele não ia ficar, mas ele levantou e foi.

Reiteramos que o dia a dia da sala de aula, se avaliado de forma crítica, fundamentada e compartilhada, pode fornecer elementos valiosos para uma prática qualificada. Leo obteve poucos avanços na aprendizagem tanto cognitiva quanto social e, apesar da legislação vigente determinar que o atendimento em SR deve ocorrer em turno diverso ao de sua frequência na sala comum, os colegas de sala de Leo lembraram que praticamente não convivem com ele porque ou ele falta, ou fica a maior parte do tempo na SR, o que corrobora a aposta de Terra: bons resultados dependem de um exercício contínuo e permanente.

Sobre a forma como a SEE/SP projetou o AEE, o promotor de justiça do GEDUC considerou:

[...] esses professores são de atendimento educacional especializado, eles não são professores de autismo, de deficiência visual, de deficiência auditiva, a lógica é outra. A lógica é, pelo menos do que a gente conseguiu compreender até agora do que se espera, ela está de acordo com a ideia de enxergar quais são os obstáculos dentro da sala de aula e tentar fazer essa ponte com a classe regular. (J. P. FAUSTINONI).

Uma prática dialógica, como a cobrada pelo promotor, faz-nos lembrar as palavras de Giroux (1997). Segundo este, de nenhuma atividade, por mais estagnada que esteja, pode ser apartado o funcionamento da mente. Ou seja, não há como destacar da tarefa docente o exercício reflexivo, a responsabilidade dos propósitos e condições de escolarização. Assim sendo, professores são intelectuais, restando, apenas, decidir se serão intelectuais transformadores e, em virtude disso, capazes de desenvolver um discurso e uma prática “[...] que una a linguagem da crítica com a da possibilidade, de forma que os educadores reconheçam que podem promover mudanças” (GIROUX, 1997, p. 163), que mais ampliem do que restrinjam as possibilidades humanas.

5.8 A escola real e a escola desejada

Freire reitera que, para transformar, precisamos estar convencidos da necessidade da mudança. “[...] a seleção do material, a organização do estudo, e as relações do discurso, tudo isso se molda em torno das convicções do professor” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 27), se legitimam na ética e concretizam uma situação na qual professores e alunos se percebem

enquanto sujeitos responsáveis por uma educação que não se resume à transmissão de conteúdos, mas que assume o risco do pensar dialógico e consolida-se emancipadora dentro e fora dos muros da escola.

Para Saturno, a transformação da escola real em verdadeiramente inclusiva deve começar com capacitação dos profissionais, “[...] aí estar junto poderá dar certo, pois todos precisam aprender a ser humanos”. Mercúrio considerou que a escola ideal é aquela na qual as crianças são felizes e “[...] nós, enquanto servidores públicos, se não pudermos ajudar, não atrapalhar”. Éris lembrou que

[...] para a escola trabalhar com essa criança, ela precisa conhecer a criança, ninguém melhor que a pessoa especializada nisso, a que vai conviver com ela e a que convive; essas têm que conversar e pensar em caminhos. Tem que montar um plano pra cada caso. Em que tempo? [...] A parceria da família é importante, uma rede de apoio é imprescindível, sem ela não tem inclusão. Nós tínhamos alunos com deficiência visual total, e teve um momento que eles foram fazer uma apresentação fora daqui, e essa aluna com deficiência visual total eu tive que levar até o palco, e pra minha surpresa, quando nós subimos no palco ela disse assim “estou morrendo de vergonha”. Eu na minha inocência, até então, pensei porque se ela não consegue ver as pessoas olhando pra ela, e aí eu perguntei pra ela isso, lá no palco eu falei, “porque você está com toda essa vergonha, se você não está vendo as pessoas olhando pra você? Finge que elas não estão aqui”, e ela falou, “mas eu estou sentindo todas elas”. Dentro daqueles corpos, eles sentem.

Os depoimentos de Saturno, Mercúrio e Éris tocam em um dos pontos essenciais para que a escola real se aproxime concretamente da escola, no mínimo, boa para todos, qual seja, para além da formação, a adesão à formação que se dá por meio da abertura à realidade desses alunos com quem partilhamos o fazer pedagógico. Nas palavras de Freire (2015, p. 13), precisamos nos tornar, “[...] se não absolutamente íntimos de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranhos e distantes dela”.

As professoras Urano, Marte, Netuno e Júpiter, e a mãe de Leo, Láctea, consideraram que uma boa escola precisa ter menos alunos por sala, material e profissional qualificado, uma proposta e tempo para os profissionais envolvidos no processo de inclusão trabalharem em conjunto. A professora Júpiter completou:

[...] eu imagino que tivesse alguém para orientar como fazer uma adaptação curricular, eu gostaria que alguém falasse, “olha está vendo essa atividade aqui de arte, você pode explorar esse aspecto”. Ter reuniões com os outros pais, porque quem não tem problema em casa reclama muito dessas crianças, por falta de informação... e, principalmente, que o professor não visse aluno especial como uma sobrecarga.

Partindo da realidade concreta, Freire nos lembra que a forma como o capitalismo atinge as camadas populares é estarrecedora, mas

[...] os professores, cujo sonho é a transformação da sociedade, têm de ter nas mãos um processo permanente de formação, e não esperar do *establishment* a formação profissional. Quanto mais um educador tem consciência dessas coisas, mais aprende da prática. (FREIRE, SHOR, 1986, p. 35).

Pacheco (2007) lembra que a escola é lócus de reprodução social e, ao produzir analfabetos funcionais, tenham eles transtornos ou não, reproduz a pior face dessa sociedade. Portanto se faz urgente avaliar o distanciamento que nos colocamos da responsabilidade pela construção da escola desejada e a acomodação no papel do missionário, que trabalha, não vê resultados, perde as esperanças e sobrevive entre o fatalismo e as desculpas, esquecendo que teoria e prática se iluminam.

Para Pegasi, uma escola para todos “[...] deve ser uma coisa bem diferente do que eu vejo, né? Eu sei que é diferente disso tudo que eu estou vendo aqui. Não é isso aqui”. E, para Wasp, a inclusão “é linda só no papel”. Messier afirmou acreditar que

[...] a escola ideal é com crianças que ajudem ele dentro da sala e com um cuidador dentro da sala, não sei se é cuidador que chama, mas alguém que ajude ele dentro da sala, pra ajudar a professora, pra essa criança aprender, pra exigir um pouco da criança, exigir dele como se exige das outras, respeitando os limites dele, mas que ajude essa professora que fica com trinta crianças dentro da sala, é... mais pessoas especializadas que possam entender o que passa por dentro da cabecinha dessas crianças autistas, pra ajudar. Essas pessoas não sabem, olham e falam que é uma criança mimada, mas precisam primeiro entender os medos que eles tem, ajudar a superar esses medos dentro de uma sala com tanta informação, o quadro, as letras, as crianças... E sinalizar tudo, eles se sentem mais apoiados com a sinalização... É isso.

No papel, ou melhor, na Declaração de Salamanca lemos que “[...] muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação” (BRASIL, 1994), como Messier aponta, uma reforma necessária e urgente.

Sol afirmou gostar da escola, gostar de lição, de brincar. Seu depoimento revela um aprendizado que ocorre nos espaços escolares, ele gosta da escola como um todo, apesar de ter ciência de que as crianças têm medo dele. Leo, entretanto, demonstrou seu isolamento, ao dizer que se sente seguro apenas na SR, com a professora da SR.

Para os colegas de sala do Sol, a escola dos sonhos “tinha que ser uma escola que tem tudo para essas pessoas [...] com professora como a professora Terra, porque ela ajuda muito”. E, para os colegas de sala de Leo, na escola dos sonhos “[...] as pessoas teriam que ser diferentes [...] tinha que ter mais professores, banheiro pra deficientes, uma sala de informática [...] tudo seria intervalo, na sala de aula eu ia colocar brinquedo”.

Cabe refletir, a partir do depoimento das crianças: o que falta é só formação, ou é cooperação? Chegaremos a uma escola inclusiva sem fraternidade? Por que para as crianças é mais fácil olhar e reconhecer o outro? Por que, no caminho entre a infância e a idade chamada de madura, esquecemos que aprender, conhecer, estudar são processos de criação?

A professora Terra ponderou que uma escola tem de ser para todos, precisa de infraestrutura, pois “aluno a gente não escolhe”. Segundo ela,

[...] a gente vê que a barreira maior é a indisciplina, no caso do autismo é, eles andam, correm, gritam, empurram, mordem, alguns usam fralda, então tem que saber como a gente vai lidar com isso, porque é um transtorno que engloba muita coisa, você vai ter que criar uma estratégia pra chegar nessa criança, pra se comunicar com ela e aí, ensinar essa criança. Isso eu aprendo por internet? E pra falar pra esse professor que está a trinta anos na rede que ele está errado, está errado e pronto! [...].

Então, aqui, o que a gente precisa? Da parte humana, não é uma coisa exorbitante. Qual seria o trabalho da gente, seria estudar, fazer grupos de estudo, e não adianta uma formação como a Secretaria dá, essas on-line, como deram na Unesp, formação on-line onde você não estuda caso, não têm pessoas pra trocar com você... Tem uma professora que quando a criança surta ela começa a orar, ela fica apavorada, ela não sabe o que fazer... É culpa dela, não é. Ela precisava ter alguém pra trocar. (TERRA).

Assim como Freire e Shor (1986), Terra assinalou um dos pontos cruciais para que a escola real se aproxime da escola desejada, inclusiva e emancipadora: vencer medos e melindres, arriscar, buscar alianças e alegrias. Apontou as barreiras atitudinais que enfrenta, sem desconsiderar as condições de trabalho adversas. Lembrou que uma escola adequada deveria ter menos alunos por sala e uma rede de apoio,

[...] um acompanhamento que eu não acredito que venha a ser um absurdo de caro para o governo fazer isso, se o governo contratasse uma terapeuta ocupacional por escola e pagasse o mesmo salário que ele paga pra mim, e uma assistente social, essa assistente daria conta de arrumar uma rede de apoio para a escola. Uma TO pra poder ajudar na parte de adaptações. Menos alunos por sala, formação pra professor, gestor, e uma cobrança muito maior. (TERRA).

Sabemos que se trata de um grande desafio, como apontou o promotor de justiça do GEDUC, o fato de as crianças estarem indo para escola é um avanço, e “[...] uma escola mais diversa, que acolha, que valorize, ela é boa para todo mundo, muda a própria dinâmica da escola”. Entretanto, como lembrou esse profissional, a proposta de inclusão da rede estadual de ensino, além de ter uma face segregativa, não facilita a comunicação entre os professores.

[...] esse modelo, inclusive na prática, porque é o seguinte, se você faz a Sala de Recursos por deficiência, se você tem uma escola que tem um surdo, um cego e um autista, tem que ter três salas de recursos, três professores, então é impossível. É impossível. Quantos tipos de deficiência existem? E o modelo de AEE, pela própria legislação, ele é o contrário disso, né, ele é quase um professor que tem que aprender com o aluno, porque a capacidade desse professor de AEE é, justamente, seja autista, tenha Síndrome de Down, paralisia cerebral, ele vai ter que receber aquela criança e aprender com ela o que ela faz, o que ela deixa de fazer, qual o potencial, qual a dificuldade, e a partir desse quadro individual olhar a sala de aula e dizer, olha, vamos adaptar o currículo assim, vamos organizar a sala assim, claro que ele tem que ter uma noção geral da Educação Especial, mas com o processo de inclusão esse modelo do Estado está cada vez mais inviável. Quantos tipos de deficiência? Serão dez professores? Um para o cego, um para o surdo, um para o com paralisia, outro e outro... não dá!

Mas a nossa preocupação maior é que tenha uma política de educação inclusiva para todos. Porque a rede estadual tem essa tendência, se aparecer mais uma deficiência “X”, eles vão criar uma sala especializada em “X”, depois “Z”. [...].

[...] há uma necessidade de articulação entre saúde, educação, transporte, porque, principalmente para os adolescentes, para os mais velhos a gente nota que as famílias ficam muito sobrecarregadas e que elas querem um serviço que, vamos dizer assim, que dê alguma chance de respiro para os pais [...]. Aliás, quanto mais precoce a intervenção melhor serão os resultados. (J. P. FAUSTINONI).

Sobre a escola desejada, ou mais próxima do adequado, esse promotor reiterou a premência de se pensar sobre a distância entre o que existe e uma política “[...] com uma concepção bem trabalhada e com uma articulação entre Secretaria, CAPE, Diretorias de Ensino e Escolas para que, de fato, a inclusão de crianças com TEA deixe de ser um problema de um professor que resolve fazer seu trabalho bem feito” (J. P. FAUSTINONI).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa emergiu da pretensão de compreender se a perspectiva emancipadora pode ser contemplada no processo de escolarização de crianças com Transtorno de Espectro Autista (TEA), matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas da rede estadual de ensino paulista. Seu ponto de partida foi a hipótese de que há um reconhecimento na comunidade escolar de que, do ponto de vista legal, a inclusão de crianças com TEA é uma atribuição da escola, mas, dadas as condições pedagógicas, culturais e estruturais em que a mesma está imersa, essa inclusão não se materializa em um projeto educativo emancipador. No decorrer do processo de trabalho, tivemos a bem-aventurança de encontrar profissionais em duas escolas, que se dispuseram a participar das entrevistas. Na ocasião, não imaginávamos que esta asserção poderia não se dar por inteiro verdadeira.

Três questões emergiram desta preocupação: a) o encaminhamento político-pedagógico da equipe gestora e docente à criança com TEA se traduz em uma perspectiva emancipadora?; b) Como se desenvolve o trabalho educativo com as crianças com TEA nas duas escolas públicas dessa rede de ensino?; c) Como os agentes envolvidos nesse processo acolhem e encaminham essa questão? As respostas a estas questões, que foram fundamentais no processo de elaboração desta pesquisa, serão contempladas em meio a uma breve retomada das análises elaboradas à luz do referencial teórico e dos resultados apresentados no capítulo 3.

Para tanto, vale lembrar que a perspectiva adotada aqui, acerca de uma escolarização emancipadora, resulta de um processo que, além de considerar a remoção de barreiras em prol da aprendizagem de todas as crianças, implica no exercício de potencialidades criativas, por parte de todos os envolvidos, e em um olhar e fazer pedagógicos que revelam a certeza do “ser mais” presente na criança com TEA. Não ignoramos tratar-se de um desafio para o ambiente escolar que, como lembrou o promotor de justiça entrevistado, prima pelo conservadorismo e pela valorização do aluno que responde ao seu desejo de disciplina.

A criança com TEA, conforme exposto no capítulo 2, a princípio, não corresponde a esse modelo de aluno almejado em uma escola que valoriza a ordem, pois essa criança apresenta, de forma mais ou menos intensa, dificuldades na comunicação verbal e não verbal, na interação social e nos padrões de comportamentos que, além de não se revelarem por meio de características físicas, podem se somar tanto à deficiência intelectual quanto às altas habilidades. Ademais, a organização dessa rede de ensino para receber essas crianças, devido à obrigatoriedade imposta pela Lei n.º 12.764/12, inicia-se, timidamente, apenas em 2014.

Os profissionais envolvidos no processo de escolarização da criança com TEA reconhecem a inclusão enquanto determinação legal. A maioria justifica o não envolvimento com a questão pela falta de tempo e formação, mas as respostas às questões revelaram que a ausência de comunicação e de estudo sistematizado sobre o tema limitam a percepção sobre o que vem a ser inclusão à responsabilidade de uns e não de todos.

Na escola Órion, a criança com TEA se sente acolhida pela professora da sala comum, Terra, que pesquisou formas de promover avanços na aprendizagem cognitiva e social de todas as crianças, e os depoimentos dessas revelam a percepção das potencialidades da criança com TEA e da responsabilidade de todos por todos. Na escola Sirius, a criança com TEA só se sente segura na Sala de Recursos, com a professora específica daquele espaço pedagógico, Netuno, e, neste caso, a inclusão se limitou a uma sobrecarga de trabalho para esta professora.

Enquanto para o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), a implantação de salas de recursos de TEA é um grande avanço na política voltada à inclusão dessas crianças, para o promotor de justiça do Grupo de Atuação Especial de Educação (GEDUC) do Ministério Público de São Paulo (MPSP), sem um olhar mais abrangente, que implica em formação e fortalecimento de redes de apoio, o acolhimento a esta questão tende a continuar se traduzindo em obrigatoriedade de cumprimento a uma determinação legal, e o encaminhamento, em segregação.

A inconclusão da criança com TEA desvelou a dificuldade que muitos dos personagens presentes na escola encontram para reconhecer a relação opressor-oprimido presente na projeção de um aluno ideal, e na ausência de avaliação da realidade pedagógica e criação conjunta do fazer inclusivo. Ao caracterizar essa criança, destacaram a inabilidade desta de se manter no lugar determinado ao aluno: o lugar da escuta disciplinada, do silêncio. Alguns profissionais mostraram-se sensibilizados com sua possibilidade de aprendizado. Entretanto, a passagem da sensibilização para a mobilização comprometida e criativa raramente se fez presente no trabalho coletivo.

Ao mesmo tempo, as respostas à questão sobre a comunicação escola e família apontaram que, diante da família com poucos recursos, a escola, ao desconsiderar a necessidade de envolvimento de todos os seus profissionais nos estudos e reflexão sobre caminhos de emancipação, potencializou a aspereza vivenciada tanto pela criança quanto por sua família. Por outro lado, a postura das professoras Terra e Marte e de Pegasi, bem como da coordenação

da escola SÍrius, fez presente a abordagem freiriana²⁴. Ao serem solidárias, demonstraram a percepção de que as famílias das crianças com TEA vivem uma realidade, por vezes, extremamente estressante e apontaram a premência de profissionais envolvidos com seres humanos conceberem a todos um tratamento humano a toda prova.

A escassez de tempo é declarada como responsável pela ausência de discussões sobre o trabalho pedagógico voltado à inclusão dessas crianças. Contudo, tal justificativa mostra a não prioridade dada ao tema e a falta de comunhão necessária para transformar, como nomeou o promotor de justiça, a segregação em uma escolarização que objetive autonomia e independência para todos.

A articulação e o planejamento do trabalho voltado à inclusão, também, não acontecem de forma significativa. Neste caso, a falta de tempo e motivação se entrelaçam, como aponta Freire, à prisão a um fazer empacotado e burocratizado. A precariedade do articular e planejar, tanto entre os órgãos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo SEE/SP quanto entre os integrantes da equipe escolar, resulta em um encaminhamento político-pedagógico que, ao desconsiderar a visão de mundo dos envolvidos e permitir que uns se percebam sobrecarregados e outros desresponsabilizados, distancia-se de uma perspectiva emancipadora.

Sendo assim, as propostas de intervenção, decorrentes do não envolvimento da comunidade escolar no seu pensar, projetar e realizar, além de não provocar transformações significativas nas dimensões cultural, política e prática da escolarização, de modo a garantir que essa não se faça excludente, contribuem para que a percepção das possibilidades de aprendizagem da criança com TEA se limite, com raras exceções, a meras opiniões.

A prática pedagógica da professora Terra com o aluno com TEA sustentou-se na aposta de que as mediações, resultantes de um olhar e uma escuta atenta, podem promover o “ser mais”. Desde seu primeiro encontro com Sol, colocou-se na posição responsável de professora, atenta às necessidades de aprendizagem cognitiva e social de seu aluno e de sua classe; e, por meio do exercício da alteridade, estimulou o enriquecimento do que há de humano em todos.

Essa professora, apesar de apontar a importância da comunicação e colaboração entre seus pares, não conta com muitos aliados neste trabalho inclusivo. Em virtude do exposto, podemos afirmar que sua prática se traduz em uma perspectiva emancipadora, mas solitária, e que, na escola, em meio a uma rotina que se firma sem estudo sistematizado capaz de conjugar teoria e prática, a inclusão continua sendo reconhecida por muitos como uma imposição legal.

²⁴ Nas considerações finais, ao citarmos as contribuições de Paulo Freire, Ana Maria Saul e Fayga Ostrower, consideramos toda a obra desses autores, estudada durante a pesquisa e apontada nas referências.

Em razão dos depoimentos de Leo e de seus colegas de classe, foi possível conjecturar que na maior parte do tempo em que esta criança está na escola fica na Sala de Recursos, mesmo indo de encontro ao que determina a legislação, ou seja, que sua escolarização deve ocorrer junto aos seus pares e o atendimento educacional especializado no contraturno. Ao contrário de Sol e de seus colegas de classe, a convivência de Leo com seus colegas não foi pensada e projetada para ser menos ou mais difícil e, em virtude disso, ele só se sente seguro na Sala de Recursos.

Com isto posto, concluímos que, na escola Sirius, a inclusão também é reconhecida como uma determinação legal, mas nesta, para além da ausência de comunicação e de estudo sobre esse tema, entre os profissionais, a aposta no “ser mais” cedeu espaço à face segregativa da inclusão e, desta forma, afastou-se de uma perspectiva emancipadora.

De acordo com Freire, para transformar precisamos acreditar na necessidade de mudança, afinal, encarar o desconhecido envolve riscos. A escola como está incomoda, mostra-se pouco humana e, de acordo com os depoimentos, formação profissional pode transformar o real no desejado. A importância da abertura à leitura de mundo do aluno também foi apontada como essencial, mas pouco vivenciada.

Para além das tensões presentes na realidade opressora vivenciada tanto por professores quanto por alunos, Freire nos lembra do valioso conhecimento que circula na escola; Saul, da importância da avaliação enquanto ato coletivo capaz de redimensionar o fazer; Ostrower, da necessidade que todo ser humano tem de reconhecer suas potencialidades e identificar-se coerentemente; e Freire, mais uma vez, que a educação sem diálogo é opressão. A nosso ver, esse é o exercício, por vezes doloroso, mas sempre gratificante, que as crianças com TEA nos cobram nos espaços escolares: abandonar o aluno abstrato, olhar, avaliar, redimensionar a prática, em comunhão ética, ou seja, sem delegar ao outro o que é responsabilidade de todos e, assim, promover uma educação emancipadora para as crianças com TEA e para todas as crianças.

Neste estudo que ora se encerra, mas que abre outras discussões sobre o tema, observamos que a realidade da educação de alunos com TEA não pode ser vista de forma maniqueísta: ou se educa para a emancipação ou para a opressão. A prática, sendo um lugar de contradições, mostrou-nos que essas duas perspectivas estão presentes na realidade escolar. De um lado, observamos as tradicionais abordagens educativas centradas na concepção bancária, ainda tão presente em todo o sistema educacional brasileiro; de outro, práticas e espaços de superação dessas perspectivas, em que discentes e docentes interagem dialogicamente

mediatizados pela realidade. Entendemos que o exame desse movimento nos aponta para uma perspectiva emancipadora. Se, de um lado, essa perspectiva situa-se ainda no campo da contra-hegemonia, de outro, ela aponta para um inédito viável que, se potencializado e atualizado, constituir-se-á em nova realidade na qual o fazer pedagógico seja, de fato, a superação de um modelo autoritário para outra educação, esta agora como prática da liberdade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

AMARAL, Ligia A. **Conhecendo a deficiência**: em companhia de Hércules. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BAPTISTA, Claudio R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

_____.; BOSA, Cleonice (Org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEYER, Hugo O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 73-81.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice (Org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 21-40.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 15. ed. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição (1824)**. Constituição Política do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 26 jul. 2015.

_____. **Constituição (1891)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 28 jul. 2015.

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

_____. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

_____. **Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3956.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 16 abr. 2016.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Gráfica do Senado, 1996.

_____. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 16 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 02/2001.** Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF, 2001c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva na educação inclusiva.** Brasília, DF, 2008.

BUENO, José G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: _____; MENDES, Geovana M. L.; SANTOS, Roseli A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** São Paulo: Junqueira e Martins; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

_____. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade.** São Paulo: EDUC, 2011.

CAMARGOS, Walter et al. **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de auto funcionamento: da avaliação ao tratamento.** Belo Horizonte: Artesã, 2013.

CARVALHO, José R. N. O educador, as síndromes e as dificuldades de aprendizagem. **Síndromes**, São Paulo, ano 2, n. 1, p. 38-39, 2012.

CARVALHO, Rosita E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

CASTEL, Robert. **A ordem psiquiátrica: a idade de ouro do alienismo.** Rio de Janeiro: Graal, 1978.

CAVALCANTI, Ana E.; ROCHA, Paula S. **Autismo: construções e desconstruções.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evoluções e Desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2016.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORDEIRO, Aliciene F. M. **Relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano**: as contribuições de Jean Marc-Gasparg Itard (1774-1838). 2006. 209 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

DUMAS, Jean E. **Psicopatologia da infância e da adolescência**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Júlio R. **A exclusão da diferença**. Piracicaba: Unimep, 1993.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014a.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Extensão ou comunicação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.

GATTI, Bernardete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GOETHE, Johann W. **Viagem à Itália**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

HEWITT, Sally. **Compreender o autismo**: estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares. Portugal: Editora Porto, 2006.

JANNUZZI, Gilberta S. M. **História da Educação do deficiente mental no Brasil**: 1876 a 1935. 1985. 161 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 53-66.

KASSAR, Mônica C. M. Integração/inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA, Claudio R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 119-126.

_____. Uma breve história da educação das pessoas com deficiência. In: MELETTI, Silvia M. F.; KASSAR, Mônica de C. M. (Org.). **Escolarização de alunos com deficiência**: desafios e possibilidades. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 33-76.

LAZZERI, Cristiane. **Educação Inclusiva para alunos com autismo e psicose**: das políticas educacionais ao sistema de ensino. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, Jason F. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire**. 2007. 262 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. **Paulo Freire, um menino conectivo**: conhecimentos, valores e práxis do educador. São Paulo: Liber Livros; Brasília, DF: BT Acadêmica, 2016.

MANTOAN, Maria T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

MARTINS, Mara R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular**: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes. 2007. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEZES, Adriana R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo**: quem ensina e quem aprende? 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, Agostinho dos R. O pão do direito à educação. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 84, p. 763-789, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a03v2484.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.

NOGUEIRA, Adriano; FREIRE, Paulo. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

NOTBOHM, Ellen. **Ten Things every child with autism wishes you knew**. EUA: Taunton Pess, 2012.

OMOTE, Sadao. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Universos da arte**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

PACHECO, José et al. **Caminhos para inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PATTO, Maria H. de S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, José G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. São Paulo: Junqueira e Martins; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 25-42.

PINHEIRO, Lena V. R. **Infraestrutura da pesquisa em ciência da informação**. Rio de Janeiro: DataGramaZero, 2000.

PRIETO, Rosangela G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria A. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

_____. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Claudio R.; CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M. **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 25-33.

QUEIROZ, Marcelo; RIZZINI, Irene. A infância com deficiência institucionalizada e os obstáculos históricos na defesa de seus direitos. **O social em questão**, Rio de Janeiro, ano 15, n. 28, p. 199-220, 2012.

RIBEIRO, Jorge A. R. Momentos históricos da Escolarização. In: BAPTISTA, Claudio R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 53-71.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ROSAS, Agostinho da S. **Criatividade em educação popular**: um diálogo com Paulo Freire. 2008. 323 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

SÃO PAULO. **Decreto n.º 57.141, de 18 de julho de 2011**. Reorganiza a Secretaria de Educação e dá providências correlatas. São Paulo, 2011.

_____. **Deliberação CEE n.º 68, de 13 de junho de 2007**. Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no sistema estadual de ensino. São Paulo, 2007.

_____. **Resolução SE n.º 11, de 31 de janeiro de 2008**. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 2008.

_____. **Resolução SE n.º 61, de 5 de abril de 2002**. Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar. São Paulo, 2002.

_____. **Resolução SE n.º 61, de 11 de novembro de 2014**. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. São Paulo, 2014.

_____. **Resolução SE n.º 72, de 9 de outubro de 2009**. Estabelece orientações e procedimentos para a celebração de convênios com instituições sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, e dá providências correlatas. São Paulo, 2009.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHENK, Marie. Capacidade de co-regulação emocional e autismo. **Autismo**, São Paulo, ano 2, n. 2, p. 8-9, 2012.

SCHWARTZMAN, José S. **Transtorno do espectro do autismo**. São Paulo: Memmon, 2011.

SILVA, Élide C. S. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SIQUEIRA, Benigna A. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. In: BUENO, José G. S.; MENDES, Geovana M. L.; SANTOS, Roseli A. (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. São Paulo: Junqueira e Martins; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 301-347.

TAVARES, Luís H. D. Depoimento. In: ROCHA, João A. L. (Org.). **Anísio em movimento**: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2002. p. 161-168.

THOMPSON, Travis. **Conversa franca sobre autismo**: guia para pais e cuidadores. Campinas: Papirus, 2014.

TOMASINI, Maria E. A. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida M. (Org.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 111-133.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

VASQUES, Carla K.; BAPTISTA, Claudio R. A educação de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento: traços e circunstâncias. In: BAPTISTA, Claudio R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 153-164.

_____. **Alice na biblioteca mágica**: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. 219 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. **Um coelho branco sobre a neve**: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil. 2003. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____; BAPTISTA, Claudio R. Os desafios da escolarização de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento. In: MELETTI, Silvia M. F.; KASSAR, Mônica de C. M. (Org.). **Escolarização de alunos com deficiência**: desafios e possibilidades. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 271-288.

VEIGA, Cynthia G. Escola Pública para os negros e pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 502-516, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevistas na Escola Órion

1 Considerações sobre as entrevistas e o grupo focal

As entrevistas que seguem foram realizadas com os dois únicos gestores, diretor e professora coordenadora, designados até o momento e que estão exercendo suas atividades a menos de um ano nessa unidade escolar; professores da Sala de Recursos, da Sala Comum e de Arte, que trabalham com a criança com TEA; uma agente de organização escolar; uma criança com TEA e seis de seus colegas de classe, com idades entre nove e dez anos. De acordo com a equipe gestora, as mães das crianças com TEA dificilmente conseguem vir à escola, devido a sua jornada de trabalho, seus filhos vão à escola e retornam para suas casas de transporte escolar. Sendo assim, a mãe do aluno com TEA que foi entrevistada não é, necessariamente, a mãe do aluno que aqui nomeamos com pseudônimo Sol.

Antes da realização das entrevistas e do grupo focal, os participantes foram informados que tais dados fariam parte da coleta de informações e seriam utilizadas em análises contidas nessa dissertação de mestrado.

Com vistas à preservação do anonimato, os nomes originais dos participantes desta coleta de dados foram substituídos por pseudônimos – nomes de estrelas, constelações ou planetas – conforme tabela:

Tabela 3 – Participantes na pesquisa da Escola Órion

ESCOLA ÓRION						
Gestores	Professores	Funcionário (agente de organização escolar)	Alunos da mesma sala	Alunos com TEA (Filho de Messier)	Aluno com TEA Entrevistado	Mãe
Mercúrio Vênus	Terra Marte Júpiter	Pegasi	Betelgeuse, Rigel, Bellatrix, Saiph, Mintaka, Alnitak	Taurus	Sol	Messier

Para as entrevistas aqui transcritas, seja para expressões incorretas ou estranhas ao português oficial, optamos por não usar o advérbio latino *sic*. Esta opção deve-se ao fato de que esse material foi colhido a partir de entrevistas orais, o que implicaria numa grande recorrência ao uso do termo e, considerando a natureza coloquial das falas, prejudicaria sobremaneira a fluência da leitura.

2 Entrevista com o diretor

Segmento: Grupo Gestor

Pseudônimo: **Mercúrio**

Pesquisadora: Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com TEA, na rede pública de ensino.

Mercúrio: A escola tem que ser pra todos. É o que está na LDB, acesso e permanência. Eu acho que a grande dificuldade não é o acesso, tem que dar condições para a permanência, professor qualificado, funcionário qualificado também.... Eu tenho funcionários aqui que não têm condições de atender um aluno desse. Essas pessoas que vão trabalhar com eles têm que ter um olhar diferenciado.

Pesquisadora: Como você caracteriza os alunos com TEA matriculados nessa unidade escolar?

Mercúrio: Eu não sei quantos são, eu vou falar principalmente de um aluno, ele é uma criança que está se socializado, acho que ele está no quinto ano, de vez em quando ele dá trabalho, esses dias, por exemplo, ele se machucou e foi um escândalo, mas foi uma raladinha. No começo, pelo que me contam, ele deu muito trabalho, mas hoje ele tá bem... Tem a Sala de Recursos aqui... Hoje ele brinca, corre, antes batia nas crianças, hoje não bate mais... a escola deve estar fazendo a diferença na vida dele. Na parte da tarde tem outra menina que no começo dava mais trabalho, mas dá pra perceber que têm avanços. No caso deles dá pra perceber que não é acessibilidade o que eles precisam, é gente preparada...

Pesquisadora: A inclusão desses alunos é discutida na construção da Proposta Pedagógica da escola? Como isso ocorre?

Mercúrio: Faz, faz, claro... quando a gente fala de inclusão tem que discutir.... Em relação às crianças a gente tem que conversar... a escola é limpa organizada, não falta professor, tem objetivo e percalços no meio do caminho...

Pesquisadora: Como ocorre o planejamento e a articulação entre os professores da sala comum, a professora da sala de recursos e os especialistas.

Mercúrio: Os professores se conversam, gostaria que houvesse mais troca... a professora da sala de recursos é bastante acessível, o fato dela ser professora coordenadora em outra escola ajuda muito.... No começo quando eu vim pra cá, assumi aqui o ano passado, a sala de recursos era no refeitório, não tinha sala dos professores, não existia sala de arte... aí o que eu fiz, quando eu cheguei, tirei todo o arquivo daqui, passei para a sala do lado, onde é o laboratório, transformei em sala de arte, então tem bancada, pia, torneira, é uma sala de arte... tudo ali... e os professores desse lado, aí a professora da sala de recursos ganhou uma sala de verdade, aqui ele dava aula no meio do barulho do intervalo! Agora imagina uma criança que tem sensibilidade auditiva ali, ela fechava a porta e, se você quiser ver era tudo muito improvisado...

Pesquisadora: Como é a comunicação entre esses professores e a família dessas crianças?

Mercúrio: Muitas das vezes as mães até acompanham o filho durante a aula, eu não me oponho, então muitas vezes quando precisa a mãe sobe...

Pesquisadora: São discutidos e construídos, em ATPC, propostas de intervenção com esses alunos, considerando os documentos legais?

Mercúrio: Discute sim, tem muitos professores que vem falar...

Pesquisadora: Todos, na escola, conhecem os alunos com TEA? Sabem o que é TEA? Auxiliam na inclusão desses alunos? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

Mercúrio: Não, não todos... (leu o texto de uma ocorrência), quer ver, tenho uma reclamação de uma mãe: compareceu a escola a mãe que veio reclamar da atitude do agente de organização escolar. Meu filho estava na fila e foi chamado por ele de bobão e trouxa, sendo assim a mãe não concorda com o comportamento do funcionário e exige da direção da escola providências. Ela não é alfabetizada, a professora coordenadora foi a escriba e o supervisor de

ensino testemunha. Aí eu coloco, informação da direção da escola, foi providenciado cópia para o funcionário tomar ciência e se manifestar. Depois ele me devolve: senhor diretor de escola, com relação à reclamação da mãe, devo esclarecer, como de costume o aluno estava se comportando inadequadamente ao compor a fila, ao chamar sua atenção ele respondeu com trejeitos, demonstrando total falta de respeito, então eu perguntei se ele estava pensando que eu sou bobo ou trouxa.... Então agora ele sabe que o aluno tem autismo, mas ele não sabia.... Então, nem todos sabem....

Pesquisadora: A ênfase da escola no trabalho com alunos com TEA volta-se mais para o aspecto da socialização ou cognitivo?

Mercúrio: As duas coisas, as duas coisas têm que caminhar em conjunto... na minha resposta é “e”, a socialização e o cognitivo, com isso a criança vai se desenvolvendo...

Pesquisadora: Há parceria entre a escola e órgãos da secretaria da saúde voltadas à essa proposta de inclusão?

Mercúrio: Nós tínhamos um bom tempo atrás, a outra gestão fechou algumas parcerias, hoje temos uma parceria com a cavalaria que trabalha um programa chamado Giramundo. O espaço aqui tem uma riqueza muito grande, as crianças vão à sala São Paulo, à Pinacoteca... esse ano pela primeira vez a gente conseguiu fazer uma integração entre os alunos da prefeitura e da nossa escola, foi bem bacana.

Pesquisadora: Quais avanços/retrocessos a escola tem observado em relação à inclusão desses alunos?

Mercúrio: O ano passado o Sol vinha correndo, hoje eu não vejo isso mais. Na dança, ele ensaiou junto, pelo que me falam, antes ele batia, hoje não bate mais...

Pesquisadora: Como você imagina uma escola ideal para os alunos com TEA?

Mercúrio: Uma escola onde essas crianças podem se socializar, ser felizes, e nós, enquanto servidores públicos, se não pudermos ajudar, não atrapalhar, né?

Pesquisadora: Muito obrigada, professor!

Fim da entrevista

3 Entrevista com a professora coordenadora

Segmento: Grupo Gestor

Pseudônimo: **Vênus**

Pesquisadora: Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com TEA, na rede pública de ensino.

Vênus: Como é que é? Pergunta de novo.... Falta embasamento para os professores trabalharem com isso, nós somos muito abandonados.... Porque incluir dentro da sala de aula é fácil, agora o professor estar preparado para trabalhar essa inclusão é a maior falha... A gente aceita de braços abertos, mas o professor tem que se virar, estudar, pesquisar porque o governo não dá esse amparo...

Pesquisadora: Como você caracteriza os alunos com TEA matriculados nessa unidade escolar?

Vênus: Pergunta de novo... eles têm... alguns transtornos leves e médios, graves não têm nenhum.... Percebo mais pelo laudo, tem um que é leve, estuda a tarde, fisicamente você nem percebe, ele passaria despercebido... se você não frequentar a sala de aula, o aluno passa despercebido.... Tem outro que é mais agitado, tem que ter todo um cuidado...

Pesquisadora: A inclusão desses alunos é discutida na construção da Proposta Pedagógica da escola? Como isso ocorre?

Vênus: Eu não sei como foi nos anos anteriores, mas a gente pretende discutir sim...

Pesquisadora: Como ocorre o planejamento e a articulação entre os professores da sala comum, a professora da sala de recursos e os especialistas.

Vênus: A professora da sala de recursos acaba dando um suporte para os professores, mas o tempo é muito curto pra toda a informação que ela tem que passar para os professores. Então ainda fica falha essa articulação. Praticamente o pessoal fica junto uma hora, isso é muito pouco, ainda tem os informes da diretoria...

Pesquisadora: Como é a comunicação entre esses professores e a família dessas crianças?

Vênus: Algumas famílias são bem presentes, outras deixam o filho na escola, conseguiram o laudo, agora é problema da escola.

Pesquisadora: São discutidos e construídos, em ATPC, propostas de intervenção com esses alunos, considerando os documentos legais?

Vênus: Muito pouco tempo...

Pesquisadora: Todos, na escola, conhecem os alunos com TEA? Sabem o que é TEA? Auxiliam na inclusão desses alunos? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

Vênus: Acredito que não...

Pesquisadora: A ênfase da escola no trabalho com alunos com TEA volta-se mais para o aspecto da socialização ou cognitivo?

Vênus: Os do primeiro ano, esses que estão entrando agora, mais para a socialização, porque alguns não vieram de EMEI e estão entrando pela primeira vez na escola. Já, a partir do terceiro, quarto ano, é mais pro cognitivo...

Pesquisadora: Há parceria entre a escola e órgãos da secretaria da saúde voltadas à essa proposta de inclusão?

Vênus: Não.

Pesquisadora: Quais avanços/retrocessos a escola tem observado em relação à inclusão desses alunos?

Vênus: Ah, eu acho que todos eles têm um avanço, mesmo que de repente falhe essa comunicação entre sala comum e sala de recursos, todos eles avançam a cada dia, porque eles vão se sociabilizando, vão se acostumando com a rotina, com as atividades.... Então eles vão progredindo...

Pesquisadora: Como vocês imaginam uma escola ideal para os alunos com TEA?

Vênus: O que eu esperava é justamente esse embasamento para o professor receber o aluno, uma formação específica para cada situação. Dentro de cada sala não têm só o autista, a gente precisa de um apoio...

Pesquisadora: Muito obrigada, professora!

Fim da entrevista

4 Entrevista com a professora da sala comum

Segmento: Docente

Pseudônimo: **Terra**

Pesquisadora: Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com TEA, na rede pública de ensino.

Terra: Eu acredito que a inclusão ajude não só as crianças com deficiência, mas todas as outras crianças. Então no caso das crianças com autismo, se tiver possibilidade, se não for um caso muito severo acho que faz muito bem, para a socialização, a fala, e a parte que ajuda as crianças a colaborar.... Se fizer um trabalho bem feito, se não fizer, fica o que a gente tem hoje, o que a gente tem hoje é inserir a criança na sala de aula. Aí a gente põe a criança na sala, quer que ela tome um solzinho e floresça. Tem todo um trabalho... tem alguns comportamentos deles que não é assim, não é mudança de comportamento da criança, é mudança de comportamento escolar.... Tem condição? Eu acredito que tem toda a condição. Precisa de mais ajuda? Precisa. Às vezes de uma terapeuta ocupacional, às vezes de uma fono, eu, graças a Deus, tenho uma família que vai atrás, mas precisava ter na escola, mas não tem... Não dá pra dizer, por isso que é impossível, eu não acredito que seja impossível, mas se fosse um pouco melhor seria mais fácil... Com a criança a gente consegue, eu acho isso um... um... isso não deveria acontecer porque a gente está trabalhando num ambiente de educação, todos nós, desde o pessoal da faxina deveríamos ter uma noção do que é ser educador, e aí você chega num ponto em que você pega um primeiro ano com a criança com seis anos, com um colega que demanda uma energia e uma atenção da professora, diferenciada; ele também precisa, ele está vindo de um ambiente diferente, isso pra ele é novo, onde ele tem uma movimentação de carteira, uma gestão de aula que é diferente, e aí você explica pra ele que você tem que dar mais atenção pro outro, porque, porque ele vai dar uns tapas, vai dar um empurrão, vai tentar pegar o lanche sem pedir... Aí você consegue, faz um trabalho gigante, de seis meses, aí você consegue... E na primeira oportunidade você vê um adulto tendo um comportamento cem vezes pior que o da criança. Por que o adulto tem tanta dificuldade para entender a criança com deficiência? Por que seu aluninho entende mais fácil? Aqui na escola foi uma briga grande, a professora de educação física ajudou bastante; a professora de arte tinha receio, não chegava perto dele, até que no final do ano tivemos uma briga séria... Ela se recusou a levar o aluno no passeio, foi um “forfê” danado... Mas ela levou, levou porque não é justo, a criança sofre duas vezes, o colega da sala sofre porque ele tem um colega diferente e ele tem que dividir a atenção da professora

com ele, sofre porque ele tem que entender que aquele empurrão não foi por querer e sofre na hora que a professora fala que não vai levar o amigo dele no passeio... Então a sala toda não vai, aí ele é punido porque tem um amigo diferente! Nossa, eu comprei uma briga e a gente foi! Eu nunca tive problema com pai e mãe, todo mundo acha que quem vai dar problema é o pai e a mãe, mas eu nunca tive isso, a gente consegue conversar, olho no olho, a gente explica pra criança, a criança explica em casa o que acontece, aí a gente vai ter problema com o professor! Aí toda vez que muda o funcionário, porque muda muito na escola, você tem que ir lá e explicar como são os alunos.... Não sou eu quem tem que fazer isso... Alguém da escola tem que fazer essa ponte.... Todo ano eu cobro, cobro aqui, cobro na Diretoria... Porque de que adianta você fazer seu bom trabalho se quando ele muda de sala ou de escola, tudo se perde? Se eu não tivesse ficado com ele quatro anos seriam quatro professoras diferentes... E aí, esse trabalho teria continuidade? E já começaram a perguntar se eu vou ficar com ele o ano que vem também... Só que não é o ideal, o trabalho deveria ser da escola inteira, eu teria que sentir segurança em deixar o Sol ir com outra professora, só que eu não tenho essa segurança... E se voltar tudo no começo? Ele se comunica, mas tem que ter atividade dirigida... No primeiro ano, eu e a outra professora tentamos conscientizar toda a escola... É importante que a comunidade saiba que a escola está recebendo bem... Quando você percebe que até as crianças que têm mais dificuldade estão sendo bem recebidas, é claro que o seu está sendo bem tratado, é claro que o seu está num ambiente melhor... Agora se os pais percebem que a escola finge que essas crianças não existem, como se fossem invisíveis... No planejamento ninguém lembra dessas crianças, são invisíveis! Só existem a partir do momento que começam a dar trabalho. Senão são invisíveis. Aí se a gente mostra que a gente enxerga todos, o pai também percebe que o trabalho da escola é diferenciado, isso é um ganho pra escola, mas o pessoal da gestão, e não estou falando da gestão daqui, estou falando de um modo geral, da gestão das escolas, esse pessoal não vê como um ganho...

Pesquisadora: Como você caracteriza o seu aluno com TEA matriculado nessa unidade escolar?

Terra: O Sol chegou pra mim em 2012, ele veio da EMEI com um relatório em branco, o relatório é que não se podia fazer nada com ele. Só que no nosso caso, eu falo pra mãe dele, houve uma empatia... Eu fiquei muito apavorada, porque recebi a notícia de que teria um aluno autista na sexta-feira à tarde, estava terminando o planejamento e me falaram que eu ia ter um aluno autista... A gente trabalha com criança deficiente, mas como assim, só vem me falar

agora? Gente como é que eu vou fazer? Por que não me avisou no primeiro dia do planejamento? Eu marcava uma entrevista com a mãe... Fiquei doida... Aí na segunda cheguei pensando como será essa criança, porque a gente tem a ideia de que autista é aquele que bate a cabeça e grita o dia inteiro. Aí entrou a mãe e a irmã, as duas apavoradas, pior que eu, e ele no meio. Bati o olho e pensei é este. Aí eu fui conversar com ele e ele segurou na minha mão, pensei, ainda bem... Aí nós fomos passear, conversei entreguei algumas coisas, aí a mãe falou com ele, a irmã estava desesperada, deixou uns brinquedos, a gente conversou um pouco... Quando chegou num lugar diferente, ele fez birra, pensei, ah ele faz birra... A mãe levou ele embora, no primeiro dia ele não ficou, no segundo dia foi embora, não ficava, não tinha a menor noção do que era uma sala de aula, ele procurava o parque... e assim foi durante seis meses... Hoje o Sol já consegue se comunicar verbalmente, fica na sala de aula o tempo inteiro, ele é uma criança que tem total controle da sua higiene, vai ao banheiro sozinho, se troca sozinho, as vezes põe a roupa ao contrário, mas tudo bem, não sabe amarrar o cadarço... É mimado, porque tem toda uma dificuldade em casa e a mãe dando mais... Ele tem nove anos, vai fazer dez em setembro... ele sabe perguntar uma palavra que ele não entendeu, ele consegue entender os comandos simples, hoje consegue usar um caderno com pauta, tem a caligrafia ruim, mas ele tem dificuldade motora... Ele adora corrida, competição, ele gosta de ser o melhor, ganhar sempre, mas hoje ele já espera a vez, consegue ficar sentado, consegue fazer uma musiquinha como aquela “João roubou o pão”, ele consegue chamar e esperar para dar a resposta. Tudo isso ele foi aprendendo, agora se você perguntar pra mim se ele conhece todo mundo da sala, mesmo os mais antigos, ele não sabe pelo nome, ele sabe onde você senta, só que ele tem uma memória ótima... O que eles falavam que é impossível trabalhar com ele, não, não é.... Que ele tinha atraso mental, ele não tem não... É só porque a gente não sabe o jeito certo e foi difícil porque eu não tinha Sala de Recursos, não tinha ninguém, eu corri atrás pra ver o que eu tinha que fazer com ele... e tentando... A parte de escrita foi bem complicada, porque eu não sabia o que funcionava pra ele, tentei de tudo, hoje a gente começa pela palavra global, a palavra geradora, pega uma palavra, aí desmonta pra pegar as sílabas. Ensinar as sílabas pra ele não funciona, você pode morrer de ensinar, ele fala, mas não dava resultado, aí usando a palavra com significado que ele entendia ficou mais fácil... no final do ano passado ele sabia escrever até palavras mais complexas... passou as férias, tem que voltar um pouco, mas não comecei do zero, tem que voltar por esse caminho... Na matemática ele tem bastante dificuldade, ele tem dificuldade no abstrato, tem que trabalhar o concreto, não pode exigir muito conteúdo de escola. Eu penso num planejamento pra ele mais prático, o que eu vou poder fazer pra que ele tenha

uma vida lá fora um pouco mais fácil, então ele vai ter que aprender a ler e escrever e conseguir fazer algumas operações, não vou exigir que ele entenda porque esse número um passou para a dezena, isso ele vai poder fazer com a calculadora, eu não quero usar calculadora ainda pra que ele entenda alguma coisa, mas ele vai poder usar a calculadora. Ele não precisa copiar da lousa, porque ele vai poder usar um tablete, tirar uma foto, mas algumas coisas, comportamentos ele vai usar lá fora, ele vai poder escrever um bilhete, ele vai ler uma lista pra fazer uma compra, ele tem que aprender a dar um troco. E essa dificuldade é nossa de entender que o conteúdo da escola, muitas vezes não tem sentido... Pra que eu vou ficar me matando para que ele entenda quais são as regiões brasileiras? Até para os outros tá difícil, pra ele a gente tem que ter uma coisa mais prática. A vida dele vai ser muito mais complexa do que isso, a gente tem que pensar o que a gente pode fazer pra que não seja tão difícil. Agora minha briga é que ele leia em voz alta, porque eu sei que ele sabe ler, mas ele não mostra isso pra gente, não consegue falar em voz alta, fica nervoso, aí quando você manda ele circular a palavra ele acha! Então estamos trabalhando o registro. Eu tenho muita sorte.

Pesquisadora: A inclusão desses alunos é discutida na construção da Proposta Pedagógica da escola? Como isso ocorre?

Terra: Eu tenho essa preocupação, tento fazer adaptações, meu planejamento, minha proposta é tentar fazer com que ele não fique muito pra trás. Eu não posso exigir dele o conteúdo do quarto ano, mas ele pode ouvir e a gente tentar resolver oralmente, ele participa. A gente tem que ter um olhar diferenciado e eu não acho uma coisa tão impossível de fazer porque, a partir do momento que eu penso numa estratégia pra ensinar alguma coisa pro Sol, eu acabo aprendendo alguma coisa que ajuda outra criança. Muitas vezes uma atividade que o Sol fez me mostra a possibilidade de uma outra criança fazer... todo dia você tem que se mexer. Muitas vezes a gente fica naquele quadrado que, em alguns casos, não dá certo... O planejamento dele refaço bimestralmente... até um passinho pequeno que ele deu é uma evolução enorme...

Pesquisadora: Como ocorre o planejamento e a articulação entre os professores da sala comum, a professora da sala de recursos e os especialistas.

Terra: Eu costumo sentar e explicar que têm duas crianças que precisam de mais atenção, eu explico quais são as dificuldades, o que dá pra fazer e o que não dá. Só um professor que foi mais complicado e não trabalhava com ele... Como eu já conheço o Sol, em algumas atividades ele tem dificuldade, mas ele é bom visualmente... Passo as informações e cobro... A

professora de arte tenta dar uma atividade diferente... O meu medo é o que vamos fazer do sexto ano pra frente... são mais professores, com cabeças diferentes, é muito professor...

Pesquisadora: Como é a comunicação entre você e a família dessa criança?

Terra: Eu tenho contato com a mãe dele praticamente todos os dias, a gente criou um sistema de comunicação por caderno, por que as vezes a criança fez uma atividade muito legal, mas chega em casa super agitada e não consegue explicar pra mãe, então eu escrevo o que aconteceu, se ele gostou da aula, que ele conseguiu jogar a bola... Por que aí a mãe lia e perguntava pra ele... Sempre que tem um avanço, eu escrevo um bilhete maior... Quando ele começou a escrever, eu escrevi, mãe o Sol começou a escrever, vou pedir pra senhora não corrigir, não dizer que está errado, porque ele começou agora, vamos falar que tá legal... Aí a mãe pega o caderno e retoma a conversa em casa, e a criança vê que está tendo uma troca... Tem que ter uma preocupação... Aí chega em casa ele já arranca o caderno e já mostra...

Pesquisadora: São discutidos e construídos, em ATPC, propostas de intervenção com esses alunos, considerando os documentos legais?

Terra: Tentei, já pedi várias vezes pra fazer pelo menos uma vez no bimestre, mas é como eu já falei, não tinha que vir de mim, a nossa profissão tem muito melindre, quando você sabe alguma coisa, já começa: olha sabe demais, tá querendo ensinar pra mim que já tenho quinze anos de ensino, essa moça quer ensinar o “b a bá” pra mim... Pedi pra gente fazer uma coisa mais esquematizada no final do ano, anotar quais eram as crianças, quais eram as dificuldades, onde eu parei, pra falar pra professora do outro ano, mesmo que ele não consiga fazer nada, olha ele não faz nada, vamos pensar por onde começar... ele vai aprender agora o que, tem que anotar... mas eles são invisíveis...

Pesquisadora: Todos, na escola, conhecem os alunos com TEA? Sabem o que é TEA? Auxiliam na inclusão desses alunos? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

Terra: Não. Eu apresentei o Sol para as crianças, falam que não pode, eu acho um erro danado, porque se eu não consigo explicar para a criança qual é o problema do colega, se eu não apresento para os professores, se eu não apresento para a comunidade escolar que eu tenho uma criança que, aparentemente, não tem deficiência nenhuma, o que a pessoa vai pensar, que ele é uma criança extremamente mal educada... que ele não escuta, que ele não olha... Aí se você fala, olha ele tem isso, fala que tem mais duas ou três crianças, não é só ele, que todos nós

vamos ajudar, que os pais têm que ajudar... Quando nós viemos para o período da manhã, passei em algumas salas, apresentei, ele cumprimentou... Se ele estiver perdido no corredor, já sabe de quem é...

Pesquisadora: A ênfase da escola no trabalho com alunos com TEA volta-se mais para o aspecto da socialização ou cognitivo?

Terra: Nos dois, no começo era mais a parte de entender o que era a escola, que ele tinha limite, mesmo que a porta não esteja trancada, que não adiantava gritar, que eu não ia bater nele para ele parar, porque ele só parava assim em casa, só parava com a porta trancada, só parava se alguém desse um sacode. Então essa foi a primeira parte. Aí a preocupação passou a ser como é que ele ia fazer o registro. A avaliação dele ia ser feita em cima de que? Foi aí que eu comecei a filmar, filmava, levava pra casa, olhava o que eu tinha falado, o que o Sol tinha feito. Agora ele mesmo grava e fala, ele mesmo olha, ele mesmo comenta, olha o que eu fiz aqui, eu dei na cabeça dele, eu falo, você viu Sol... Hoje em dia minha preocupação maior é com o pedagógico, é aprender, e quando a atividade é diferente eu filmo, às vezes ele fala, vou filmar e se ajeita na cadeira pra filmar... de vez em quando ele pede pra ver...

Pesquisadora: Há parceria entre a escola e órgãos da secretaria da saúde voltadas à essa proposta de inclusão?

Terra: Não, que eu saiba não.

Pesquisadora: Quais avanços/retrocessos a escola tem observado em relação à inclusão desses alunos?

Terra: Ahh, olha em alguns casos a gente vê que o trabalho não está sendo bem feito, que a criança tinha uma vontade de aprender e perdeu. Uma coisa que não teve evolução nenhuma foi a hora do intervalo, porque eles vão crescendo e vão percebendo que estão ficando sozinhos. Que até uma certa idade eles não percebem que a brincadeira deles é só. Mas depois de um tempo percebem, ele mesmo veio reclamar que as amigas corriam dele, tinham medo dele, coisa que ele não percebia no primeiro ano, que as pessoas podiam estar correndo dele e hoje ele já tem essa percepção. Acho que tinha que ter um recreio mais dirigido, mais calmo, pra gente perceber quem é que está ficando sozinho, quem não está conseguindo interagir, porque o pessoal está indo lá mexer, bater. É um trabalho que não deu um passinho, não teve nem um avanço, está no zero desde o início... A parte do cuidado com ele que é complicado,

alguns tem cuidador, outros não precisam de um atendimento na hora que vai ao banheiro, mas é mais pelo estado que não fornece tanto... E outro trabalho que precisa avançar é o trabalho com as outras crianças, tem que ter um trabalho de ir e vir, de troca, o que é que a gente pode fazer junto, para a criança se sentir responsável pelo outro, porque se ela não se sente responsável ela não vai te ajudar, você não vai ter equilíbrio... É uma escola grande, com muita criança deficiente, com barreiras arquitetônicas, vemos as crianças sozinhas no elevador... Precisamos de momentos de estudo e troca... É mais fácil você falar pra essa mãe que está tudo bem, ela achava que não ia conseguir vaga e conseguiu... É uma inclusão que acontece porque tem que acontecer, é só isso. Não dá nem pra falar que acontece intuitivamente, a gente vê que tem professor, até especialista com muita dificuldade, que sabe que o lugar dele não é na escola... A gente brigou tanto para chegar aqui, antes mulher não estudava, ninguém queria esse bando de inúteis na escola, hoje estamos aqui, somos professoras, a história anda, agora é a vez deles.

Pesquisadora: Como vocês imaginam uma escola ideal para os alunos com TEA?

Terra: Essa escola teria que ter menos alunos por sala, um acompanhamento que eu não acredito que venha a ser um absurdo de caro para o governo fazer isso, se o governo contratasse uma terapeuta ocupacional por escola e pagasse o mesmo salário que ele paga pra mim, e uma assistente social, essa assistente daria conta de arrumar uma rede de apoio para a escola. Uma TO pra poder ajudar na parte de adaptações. Menos alunos por sala, formação pra professor, gestor, e uma cobrança muito maior... Olha essa arquitetura, estamos num paraíso de arquitetura, na escola mais nova do estado, há quantos anos o estado não faz uma escola ciclo um, assim? Ela tem elevador, tem banheiro adaptado, tudo trancado.... Então, aqui, o que a gente precisa? Da parte humana, não é uma coisa exorbitante. Qual seria o trabalho da gente, seria estudar, fazer grupos de estudo, e não adianta uma formação como a Secretaria dá, essas on-line, como deram na Unesp, formação on-line onde você não estuda caso, não têm pessoas pra trocar com você... Tem uma professora que quando a criança surta ela começa a orar, ela fica apavorada, ela não sabe o que fazer... É culpa dela, não é. Ela precisava ter alguém pra trocar, vamos lá qual é o seu caso, qual é o problema, tem coisa que a gente não aprende pela internet... A gente vê que a barreira maior é indisciplina, no caso do autismo é, eles andam, correm, gritam, empurram, mordem, alguns usam fralda, então tem que saber como a gente vai lidar com isso, porque é um transtorno que engloba muita coisa, você vai ter que criar uma estratégia pra chegar nessa criança, pra se comunicar com ela e aí, ensinar essa criança. Isso eu

aprendo por internet? E pra falar pra esse professor que está a trinta anos na rede que ele está errado, está errado e pronto! E na escola particular ainda é pior, a particular escolhe criança, a gente não escolhe, mas não adianta encher a escola de cartaz, a gente tem que se mexer!

Pesquisadora: Muito obrigada, professora!

Fim da entrevista

5 Entrevista com a professora da Sala de Recursos

Segmento: Grupo Docente

Pseudônimo: **Marte**

Pesquisadora: Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com TEA, na rede pública de ensino.

Marte: Eu vejo que o professor do contra turno, da sala comum tem muita dificuldade na sala, com um monte de alunos e como lidar com as diferenças. Se ele tem o apoio, o auxílio do professor de Educação Especial, facilita o trabalho dele como um todo e o trabalho com o aluno especial. Do jeito que está eu não vejo muitas vantagens, a troca entre os professores, você não consegue fazer constantemente. Tem que ter parceria, o professor tem que ter conhecimento e tempo pra estar trabalhando com esse aluno, e que ele possa ter o suporte do professor de Educação Especial. Porque quando o professor é novo, tá chegando, pra ele é complicado trabalhar com as diferenças na sala, esse professor precisa de ajuda e se ele não tem essa ajuda, como ele faz? O professor da manhã não consegue conversar com o da tarde, troca muito pouco...

Pesquisadora: Como você caracteriza os alunos com TEA que frequentam essa Sala de Recursos?

Marte: O Taurus, por exemplo, eu vejo como um autismo leve, porque ele consegue em alguns momentos se comunicar, ele consegue, em alguns momentos passar as dificuldades dele, e ele compreende comandos, ele precisa da rotina, ele aceita a rotina, porém, pra que ele consiga realizar as atividades que estão sendo propostas e aceitar as orientações do professor da sala, ele tem que estar bem e ter o visual na frente dele. Acredito que nesta sala, apesar de ter aluno chegando, acredito que todos eles têm uma boa compreensão... Eles não conseguem

formular frases, ele não consegue dizer “está difícil”, “não consigo”, muitas vezes a maneira que eles encontram pra dizer que não aceitam as orientações é chorar... E a vida dessas mães, é assim, elas trazem o filho na sala de recursos, fono, terapeuta, psicólogo elas não têm tempo pra elas, elas não têm... Têm que ajudar essas mães... Do jeito que está não está bom...

Pesquisadora: A inclusão desses alunos é discutida na construção da Proposta Pedagógica da escola? Como isso ocorre?

Marte: Se eu falar pra você que tem tempo, não têm, mas o que a gente procura fazer, a gente conversa. Eu chamei as professoras aqui na sala, mostrei o material que eu uso, elas tiveram algumas ideias, e o combinado, vamos trocar mais ideias pra ajudar mais um pouquinho esse aluno. Aí elas mesmas, quando me encontram perguntam, olha e se eu trabalhar desse jeito, tal aluno não escreve, como eu devo proceder? Falo, trabalha com o visual, usa colagem, e procura registrar a maneira como a criança está te respondendo. Na medida do possível a gente procura conversar, mas não tem um tempo extenso pra tirar todas as dúvidas.

Pesquisadora: Como ocorre o planejamento e a articulação entre os professores da sala comum, a professora da sala de recursos e os especialistas.

Marte: A medida do possível e nos tempos possíveis.

Pesquisadora: Como é a comunicação entre esses professores e a família dessas crianças?

Marte: Têm alguns alunos que os pais acabam trazendo, não tem o transporte, então os pais acabam trazendo, então tem essa troca de informações diariamente, olha agora ele está assim, como é que ele passou em casa, então a gente procura conversar. Agora as mães que o filho vem no transporte as reuniões são marcadas, são bimestrais, o retorno é diferente...

Pesquisadora: São discutidos e construídos, em ATPC, propostas de intervenção com esses alunos, considerando os documentos legais?

Marte: Na medida do possível. Fica difícil porque tem que passar as informações do geral da sala, mais os alunos da educação especial. Esse horário é muito pequeno, né?

Pesquisadora: Todos, na escola, conhecem os alunos com TEA? Sabem o que é TEA? Auxiliam na inclusão desses alunos? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

Marte: Bem, geralmente no início do ano é meio complicado, né? Os alunos menores não têm essa percepção, agora os maiores, sim, já percebem alguma diferença. Os menores percebem que essas crianças praticamente se isolam, não tem retorno na hora da brincadeira. Eu atendo um aluno do quinto ano que a mãe faz questão que ele desça para o intervalo, e eu desço com ele, só que ele fica no mundo dele, ele não é verbal e as outras crianças não se aproximam. Tem uma aluna aqui que está a três anos comigo, todo mundo na sala sabe das dificuldades dela, ela não é verbal, até permanece no grupo, mas não há troca, só que os colegas acolheram, tudo ela está no centro das atenções, ela não é deixada de lado.

Pesquisadora: A ênfase da escola no trabalho com alunos com TEA volta-se mais para o aspecto da socialização ou cognitivo?

Marte: Eu acho que a escola procura trabalhar num todo, porque a gente procura conversar, trocar informações, de que maneira trabalhar, procura ver como ajudar...

Pesquisadora: Há parceria entre a escola e órgãos da secretaria da saúde voltadas à essa proposta de inclusão?

Marte: Eu não vejo tanto empenho da saúde, eu não saberia te responder. Quando eu iniciei aqui, eu recebi psicopedagogo, terapeuta, eu recebi fono, a gente se falava por telefone sobre o aluno, o que você está trabalhando, vamos trabalhar desse jeito? A gente tentava trabalhar juntas, a troca era boa. Só que hoje não tem mais.

Pesquisadora: Quais avanços/retrocessos a escola tem observado em relação à inclusão desses alunos?

Marte: Estarem na escola é um avanço...

Pesquisadora: Como vocês imaginam uma escola ideal para os alunos com TEA?

Marte: Acho que precisa ter uma proposta e tempo para trabalhar em conjunto, um momento para a equipe que trabalha com essas crianças.

Pesquisadora: Muito obrigada, professora!

Fim da entrevista

6 Entrevista com a professora de arte

Segmento: Docente

Pseudônimo: **Júpiter**

Pesquisadora: Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com TEA, na rede pública de ensino.

Júpiter: Olha é um ponto muito delicado, porque a inclusão precisa ser entendida pelo professor da escola, e ele não entende, ele não pensa em uma estratégia pra ensinar esse aluno que é diferente. A inclusão precisa que esse professor tenha curso, por exemplo aqui na escola a gente foi buscar... A professora da sala de recursos que nos auxiliava, então a gente vai até a professora e perguntava pra ela, o que eu posso fazer? Isso pode? Isso não pode? Mas a nossa escola nunca segregou criança, o ano passado as professoras tinham um horário pra conversar com a professora da sala de recursos. Hoje ela vem fica isolada...

Pesquisadora: Como você caracteriza os alunos com TEA matriculados nessa unidade escolar?

Júpiter: Temos alunos alfabetizados, são dependentes, pra fazer atividade tem que ficar do lado...

Pesquisadora: A inclusão desses alunos é discutida na construção da Proposta Pedagógica da escola? Como isso ocorre?

Júpiter: É, nós fizemos nossa proposta pedagógica em 2012, e lá a gente deixou bem claro que as avaliações não seriam matemáticas, elas seriam avaliações de acordo com a capacidade do aluno dentro do que foi estabelecido, a partir das atividades do aluno. Por exemplo, eu pedi um desenho figurativo, coisa pequena, expliquei o que era figurativo, ele desenhou um trem, então eu elogiei e falei perfeito! Quando ele viu que eu elogiei, agora ele só desenha trens, mas é assim que a gente consegue, né?

Pesquisadora: Como ocorre o planejamento e a articulação entre os professores da sala comum, a professora da sala de recursos e os especialistas.

Júpiter: Não existe essa articulação. Enquanto professora coordenadora eu tentei fazer essa articulação, inclusive com os próprios professores de arte, mas ainda persiste aquela coisa, o professor não consegue encaixar o trabalho naquela orientação, porque ele não tomou ciência daquela orientação. A articulação é só quando a gente pede, no planejamento não existe essa articulação, nem disciplina com disciplina...

Pesquisadora: Como é a comunicação entre esses professores e a família dessas crianças?

Júpiter: Quando a criança já vem laudada, é mais fácil. Quando a gente descobre ou percebe que essa criança tem uma dificuldade, conversar com esse pai é muito difícil, porque ninguém gosta de constatar que tem um filho com falha...

Pesquisadora: São discutidos e construídos, em ATPC, propostas de intervenção com esses alunos, considerando os documentos legais?

Júpiter: Até a primeira metade de 2015 sim, nós tínhamos as resoluções pra estudar, a professora do Sol fez curso fora e trazia material para estudo, estava tudo encaminhado, aí eu saí da coordenação, pararam... Não se toca mais no assunto. É igual político, quando muda quem está no poder, esquece-se tudo...

Pesquisadora: Todos, na escola, conhecem os alunos com TEA? Sabem o que é TEA? Auxiliam na inclusão desses alunos? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

Júpiter: Não, porque é assim, a professora coordenadora do núcleo pedagógico da diretoria de ensino vem e explica, mas só quando ela vem nas visitas, o professor pergunta e ela fala. A professora da sala de recursos, nas ATPCs, ela explicava as características dos autistas, o que a gente podia fazer com eles e como a gente poderia tirar o melhor desses alunos, mas isso era uma vez a cada dois meses. Agora a nossa preocupação é que entrou muito professor novo na rede que não tem respaldo, recebem ajuda dos antigos nos corredores...

Pesquisadora: A ênfase da escola no trabalho com alunos com TEA volta-se mais para o aspecto da socialização ou cognitivo?

Júpiter: Depende da postura do profissional, a escola não está preocupada. Por exemplo comigo, se um aluno que eu sei tem sete anos e as características não são tão acentuadas, ele pode fazer uma coisa básica, um recorte, mas o que está velado, “dá cinco porque ele tem laudo”. É, é assim.

Pesquisadora: Há parceria entre a escola e órgãos da secretaria da saúde voltadas à essa proposta de inclusão?

Júpiter: Eu consegui fazer um convênio com o CAPES, mas para esquizofrênicos. Não sei como está agora.

Pesquisadora: Quais avanços/retrocessos a escola tem observado em relação à inclusão desses alunos?

Júpiter: Então, todos os projetos que nós implantamos, que a escola firmou foram deixados em agosto do ano passado, quando eu sai. E toda a gestão que estava comprometida foi tirada também, que era a direção, as duas vices e os dois coordenadores. Saiu todo mundo. Começou do zero.

Pesquisadora: Como vocês imaginam uma escola ideal para os alunos com TEA?

Júpiter: Ah, eu imagino que tivesse alguém para orientar como fazer uma adaptação curricular, eu gostaria que alguém falasse, olha está vendo essa atividade aqui de arte, você pode explorar esse aspecto. Ter reuniões com os outros pais, porque quem não tem problema em casa reclama muito dessas crianças, por falta de informação... e, principalmente, que o professor não visse aluno especial como uma sobrecarga.

Pesquisadora: Muito obrigada, professora!

Fim da entrevista

7 Entrevista com a agente de organização escolar

Segmento: Funcionários

Pseudônimo: **Pegasi**

Pesquisadora: Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com TEA, na rede pública de ensino.

Pegasi: Bem, a ideia é uma ideia positiva, tudo o que é inclusão é uma ideia positiva. O autista, nós funcionários temos dificuldade em lidar com esses autistas, eu estou sempre perguntando pras cuidadoras como elas lidam, como elas fazem, porque nós estamos, assim, protegendo o grupo e a eles. Agora se isso aí é inclusão.... Pode ser uma parcela da inclusão, nós funcionários não temos preparo pra lidar com esse aluno que foi colocado junto com o grupo e a gente está sentindo dificuldade. Num primeiro momento a gente tinha medo que ele se machucasse. O que eu acho da inclusão, dessa forma, o professor da sala de aula não está

preparado, um ou outro, você conversou com aquela professora ali, ela estuda, os demais estão tateando no escuro.

Pesquisadora: Como você caracteriza os alunos com TEA matriculados nessa unidade escolar?

Pegasi: Eles são bem variáveis, o comportamento deles é bem variável, cada aluno é um. Então lá no intervalo, quando a gente está lá, um aluno passa e brinca, a gente retribui a brincadeira, outros não te olham no olho, outros, a gente sabe que não gostam que toque neles... São diferentes... Aqui tinha uma menina que não olhava pra gente, eu quero é que eles possam confiar na gente...

Pesquisadora: A inclusão desses alunos é discutida na construção da Proposta Pedagógica da escola? Como isso ocorre?

Pegasi: Eles apareceram, eles estão aí, ninguém passou nenhuma informação pra gente, eu leio bastante e vejo como o professor tem feito. Tem dado certo... Mas já teve momento em que eu perguntei pro professor, ele teve essa atitude, o que eu faço? Aí escuto, deixa é uma inclusão... o aluno toma um tapa e deixa é uma inclusão... eles estão aí, não existe preparo, é igual ao professor na sala de aula, se ele não tiver interesse, deixa aí...

Pesquisadora: Por quais razões os pais dessas crianças se dirigem a essa unidade escolar?

Pegasi: Primeiro que é uma escola antiga, já foi referência na região. Houve uma época, eu não sou desta época, mas houve uma época que tinha classe especial pra deficiente visual, e aí quando fala em inclusão, o pessoal busca no passado essa qualidade. E também é uma escola de acesso fácil, perto do metrô, a comunidade daqui estuda aqui, é uma escola com prédio novo e escola antiga. Veio uma mãe aqui junto com seu filho, anteontem, e ela trouxe do Marechal, ela ficou com ele aqui no intervalo, ela ficou horrorizada, ela falou que lá as crianças são mais tranquilas, aqui elas correm demais, são violentas... Talvez pelo trabalho que fazem lá. A gente ficou olhando, ele lá todo feliz e a mãe morrendo de medo. Tem muito espaço aqui. A escola é vulnerável, tem cerca baixa, o portão fica direto aberto...

Pesquisadora: Como ocorre a comunicação entre a Secretaria da Escola e a família dessas crianças? (Dialógica ou basicamente burocrática?)

Pegasi: Bom, eu estive trabalhando na secretaria por um tempo e, bem, tinha uma mãe que precisava trazer laudo e eu pedi o laudo, aí a mãe trouxe o laudo, isso demorou. Aí a mãe toda delicadinha, com muito jeitinho perguntou: será que eu teria direito a condução? Nós fomos perguntar pra gerente, a gerente muito brava falou, ela já não tem vindo do jeito que está vindo. A secretaria é bastante resistente a passar informação, ela falava de um jeito e a gente traduzia de outro jeito pra não maltratar mais a mãe. A informação que é passada pra eles aqui é muito restrita, eles quase não sabem os direitos que têm. A professora da sala de recursos é maravilhosa, mas o primeiro contato é muito áspero. A gente tem até dó, você sabe a vida deles, né.... Essa mãe trabalha de doméstica e a filha da patroa deu as direções pra que ele trouxesse a menina pra sala de recursos. A escola não abraça essa causa. Ela cumpre o protocolo, transporte então nem se fala, tem uma ficha pra preencher, muitos não sabem escrever, ah tem que se virar, o ano passado eu preenchia. É difícil.... Quando não é um problema é outro... o ano passado as crianças ajudavam, porque a professora pedia...

Pesquisadora: Os demais alunos envolvem-se em ações educativas direcionadas aos alunos com TEA? De que forma?

Pegasi: Muito pouco, tem uns que eles conhecem mais e vão caminhando junto, mas não é uma rejeição, falta motivação. Eles não são violentos, se a professora pede eles ajudam.

Pesquisadora: Todos, na escola, conhecem os alunos com TEA? Sabem o que é TEA? Auxiliam na inclusão desses alunos? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

Pegasi: Não, todos não sabem, não tem formação, nem informação.

Pesquisadora: A ênfase da escola no trabalho com alunos com TEA volta-se mais para o aspecto da socialização ou cognitivo?

Pegasi: Socialização, se der.

Pesquisadora: Quais avanços/retrocessos vocês têm observado em relação à inclusão?

Pegasi: As crianças estão chegando em quantidade maior, estamos aí com pelo menos dois alunos por sala, mas o trabalho parece estagnado. Tem uma leva de professores novos, mais curiosos, procura informação e formação, mas os mais antigos, eles estão amedrontados.

Pesquisadora: Como vocês imaginam uma escola ideal para os alunos com TEA?

Pegasi: Difícil, difícil, eu desconheço. O ideal eu desconheço, mas deve ser uma coisa bem diferente do que eu vejo, né? Eu sei que é diferente disso tudo que eu estou vendo aqui. Não é isso aqui.

Pesquisadora: Muito, muito obrigada!

Fim da entrevista

8 Entrevista com a mãe do aluno com TEA

Segmento: Família

Pseudônimo: **Messier**

Pesquisadora: Por que você procurou esta escola?

Messier: O ano passado foi o primeiro ano dele na escola e eles encaminharam para a sala de recursos daqui. Eu não conhecia a escola, quando ele estava no EMEI tinha um CEFAI que a gente ia toda a quarta de manhã, só que eles trabalhavam mais com as crianças com deficiência múltipla, então não era especificamente com criança autista, então eu não via progresso no Taurus, então eu conversei com a coordenadora e falei que não podia levar mais porque tinha arranjado outro lugar para levar ele, que era uma ONG, que trabalhava com crianças autistas. Mas aí, o ano passado, eles me encaminharam para a sala de recursos aqui, então eu conversei muito, porque eu gosto de conversar com as pessoas que vão atender o meu filho, falar como ele é, o que ele faz, sobre as dificuldades dele, saber o que eles vão fazer com ele. Conversei bastante com a professora da sala de recursos, então ela falou que ela faz um trabalho com imagens, individual com cada criança e, quase no final do ano passado, começou com os grupos. Aí foi pra mim ótimo, porque o Taurus é uma criança muito inteligente, ele sabe ler, sabe escrever, só que ele tem as dificuldades dele né, ele só quer fazer quando ele quer, tem que colocar limites nele, horários, qual hora é para fazer as atividades e qual hora é para brincar. Então a professora me ajudou muito, falou “mãe a gente vai fazer isso, o Taurus tem muito potencial, então a gente tem que trabalhar isso com ele”, então ela me dava dicas para trabalhar em casa. A minha relação com a professora é muito boa porque todo dia que eu venho ela: “mãe tá tudo bem?”, tudo, aí na saída ela sempre conversa uns minutinhos o que ele fez, o que ela fez com o Taurus, a gente conversa muito. Ele tem laudo, na sala de recursos eu sinto que a inclusão é positiva, na hora que ele vem aqui, mas na escola que ele vai à tarde, ainda falta muito, por

que o pessoal já sabe que ele é autista, mas dentro da sala ele não tem uma professora que ajuda, um estagiário ou uma coisa assim, então só tem um cuidador que ajuda na higiene ou na hora da alimentação, mas na sala não. Não somente nessa escola, mas em muitas escolas, porque nas escolas que o Taurus passou tivemos muitos, muitos, muitos problemas, é com relação a ajudar dentro da sala. Ele precisa muito de alguém do lado pra falar o que ele tem que fazer, o como ele tem que fazer, entendeu. É... eu, por exemplo, entendo um pouco porque é uma sala com trinta crianças, e você sabe, as crianças, enquanto uma... é tudo uma... eu acho que o professor precisa... lidar com vinte e nove crianças e uma que precisa de uma atenção a mais que as outras crianças. Então aí o ano passado era uma outra professora, uma professora que... era o primeiro ano do Taurus dentro de uma escola maior com mais crianças, no começo ele achava que era para brincar, mas já era alfabetização, o ano que eles precisam pegar no pé das crianças... eles ficaram surpresos com o Taurus, disseram, mãe o Taurus sabe ler, o Taurus sabe escrever, com seis aninhos! Mas só que desde o EMAI com três aninhos ele tinha interesse pelas letras, eu ajudei muito, eu trabalhei com ele em casa, eu sabia que o Taurus era diferente, mas eu não sabia, não tinha o diagnóstico no papel, suspeitava, a gente tava correndo atrás. Eu vi que ele tinha essa facilidade de aprender, uma memória ótima, então eu falei assim: então Taurus vamos fazer, eu vou ajudar você. Na escola era, aqui ainda é brincar, pintar desenhar, só que o Taurus sabe algumas coisas, e eles ficaram surpresos, mãe o Taurus sabe ler! Aí o ano passado ele começou, ele achava que era pra brincar, então eles falaram: mãe o Taurus não senta! Eu sei a dificuldade dele, vou contratar uma cuidadora pra auxiliar dentro da sala mesmo. Aí demora muito, demora muito, até agora não tenho a resposta. Então no primeiro ano chegou uma professora muito boa, ela falou assim: mãe, tudo o que eu puder ajudar com o Taurus eu vou ajudar, as crianças têm que entender. Mas eles têm um padrão, o que tem que ensinar no dia-a-dia, outras crianças, então ela não vai parar só para ficar com o meu filho. Aí eu falo assim com a professora: eu sei que o Taurus não acompanha, ele não acompanha, porque o caderno do jeito que eu mandei no primeiro dia está do mesmo modo. Entendeu? É, aí o que eu conversei, falei assim, o Taurus, como ele é? Mãe a gente chama ele na frente, mas ele tem que conhecer a mim e as crianças. Mas muitas crianças já conheciam o Taurus, porque eles vinham da escola do ano passado. Por exemplo, ele não aprende nada, mas aquela socialização era boa. Então isso pra mim já era uma ajuda. Era outra ajuda, porque ele é filho único, eu não tenho família aqui, sou do Peru... eu saio com ele, levo muito pro parque, mesmo pela dificuldade que ele tem, essa dificuldade de relacionamento. Então já na sala de aula todas as crianças vinham, davam abraços, Taurus sua mochila, sua mãe chegou, então ele “tchau”. E agora quando eu vou

pegar ele, ele fala “tchau professora”, e a professora: “crianças o Taurus está dando tchau”. E ele vê que todo mundo tá dando tchau pra ele e ele sai feliz. É uma conquista, ele não é agressivo, só que ele “sai daqui, não quero ninguém aqui”, é assim.

Pesquisadora: Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com TEA, na rede pública de ensino.

Messier: Eu acho ótimo essa ideia de inclusão, porque eu acho que apesar da dificuldade que eles têm, do diagnóstico que eles têm, eles são iguais as outras crianças, eles têm direitos, eu acho que, não é porque meu filho ou filho de qualquer outra pessoa, têm que ser exilado do mundo. Essa é minha ideia. Essa é minha opinião. Eu, no começo eu chorava... Nossa, demorou muito tempo para eu aceitar isso, eu fiquei, eu acho, que eu fiquei com depressão porque tinha tempo que eu não saia de casa, não saia com ele, eu olhava pra ele e ficava com raiva dele. Porque eu tinha que passar por isso? Porque meu filho tinha que estar com esse diagnóstico? Não era só eu, era o meu marido, a gente brigava muito... só que depois eu conheci muitas pessoas que passaram pelo mesmo que eu estava passando, outras mães com o filho com esse diagnóstico, isso me ajudou muito. Meu filho tem uma dificuldade e eu vou ajudar pra ele continuar na vida dele. Mas ele precisa estar nessa sociedade e eu também, preciso ver como as pessoas reagem, para eu ajudar ele. Então acho essa inclusão o máximo. Eu pensava e eu penso, por exemplo, nós como mãe queremos que nosso filho fique na nossa casa, perto da gente sempre, mas a gente sempre quer eles por perto. Meu filho, eu queria ele sempre do meu lado, porque eu achava que era a única pessoa que podia cuidar dele, que eu era a única pessoa que podia entender ele. Mas depois, quando ele foi para a escola, no primeiro dia, eu ficava, nossa! Que horas são? Já é uma hora da tarde? Será que ele comeu? Será que ele foi ao banheiro? Será que alguém vai ajudar? Vai entender? Quando eu o vi, ele estava bem, a professora falou que ele não quis ficar dentro da sala, mas ele estava bem. Eu queria o tempo todo ficar com ele, colocar numa casquinha de vidro, a gente atrapalha mais.... Eu levava para a terapia e ela falava: mãe calma, deixa ele viver, deixa! Aí eu falei, é, eu tenho que deixar... Eu fui criada com muitas regras dentro de casa e isso eu passei pra ele, até agora ele sabe que é assim. Foi um trabalho muito árduo e eu me sinto orgulhosa de ver o Taurus, minha família e meu marido também, de ver o que o Taurus consegue fazer agora. Eu sempre fiquei atrás dele para ele fazer o que ele faz... Eu chorei fiquei muito nervosa. Eu fiz muita coisa, hoje eu olho o que ele já faz... Isso pra mim não tem preço. Eu parei de trabalhar, não tem coisa melhor que isso: eu poder cuidar do meu filho.

Pesquisadora: Como você caracteriza seu filho?

Messier: Ele tem um autismo leve. Eu descobri quando ele tinha dois aninhos... Antes... Antes dos dois aninhos ele ganhou um carro enorme, só que eu percebia que ele virava o carro e ficava rodando a roda, rodando, girando, girando... Eu falava Taurus, não Taurus, você tem que subir. Ele desvirava e ficava girando. Pensei, normal, ele deve estar achando engraçado, não sei.... Aí depois ele foi crescendo, ele não falava, criança com um aninho já fala alguma coisa, né? Até um ano ele foi tranquilo, mas depois eu percebia que o pensamento dele ia... mais devagar... Com dois aninhos ele foi pra creche e lá a professora falou pra mim, “mãe o Taurus não brinca com as outras crianças”. Acho que se eu tivesse demorado, ou tivesse ficado em casa com ele até quatro, cinco anos, acho que eu não saberia... Mas acho que Deus sabe o que faz, então com dois aninhos ele foi pra creche, eu não queria mandar, mas ele precisa, pensei... Então foi aí que a professora falou pra mim... Então a creche foi o gancho... “Mãe, alguma coisa acontece com ele, ele pega o brinquedinho e vai para o canto pra brincar, ele não vai com as outras crianças. Aí eu ia ao pediatra e ele falava, “não mãe, acontece que você é de outro país, a língua é diferente, então ele acha estranho como se fala na escola, sem esse sotaque. Ah, então a gente vai falar português, aí meu marido falou, então tá, vamos falar português com ele para ele começar a falar. Aí o pediatra falava, é porque você não tem outros filhos, é filho único, então tem que ir mais para parques, festas de crianças. Falei, então está bom... E continuou do mesmo jeito... Ele só falava leite e água. Na mesma creche, no ano seguinte, a professora falou, “mãe o Taurus não brinca, a fraude dele a gente vai ter que tirar, a mamadeira a gente vai ter que tirar, é na xícara que ele vai ter que tomar o leite”. Tentava ajudar, não conseguia, pensava, o que acontece com ele? Três anos, aí ela me deu um relatório, falou para passar no pediatra porque alguma coisa acontecia com ele... Eu falei tudo bem. Aí, no caminho, eu abri a mochila, o relatório... O Taurus brinca com as crianças, não; o Taurus pula, não, não, não, não... Tudo era “não” pra ele! Falei pro meu marido: olha o que acontece com o Taurus, não faz nada! Não consegue acompanhar as outras crianças! Levei o relatório para a pediatra e ela ficou assustada, “mãe você quer passar numa terapeuta?” Falei sim, eu preciso, o mais rápido possível. Tá bom, deixa que eu converso... Essa terapeuta é muito boa, é ótima, porque tudo a respeito do Taurus ela cuida muito bem... Só que nesta questão da fala ela não percebeu que alguma coisa acontecia... Até agora o Taurus passa com ela... Ela falou, “mãe, calma, eu vou ligar pra ela agora... se ela estiver no posto...” Me encaminhou. Eles marcaram na semana seguinte, eu fui com meu marido e o Taurus... Mãe, agora que já sei um pouco da história dele,

quero avaliar ele... Ele perguntou como foi a gravidez, se tinha parentes, essas coisas e falou, agora vou trabalhar com o Taurus e foi. Deu umas coisas pra fazer de números e letras e o Taurus... um, dois três, quatro, dez; as letras, a, b, c, d, ele fez tudo! Aí o terapeuta chamou o Taurus, falou Taurus, Taurus, Taurus, não sei o que... E nada... Taurus, Taurus, Taurus, chamou dez vezes e ele não atendia! Falou, mãe está bom, vou marcar semana que vem, vou fazer uns exames. Aí na segunda vez ele falou, “mãe, eu não tenho como dar o diagnóstico pra você, não sou um especialista, mas a minha suspeita é que o Taurus tem autismo. Autismo, como assim autismo? Ouvi falar disso na minha faculdade... Então mãe, autismo é um atraso que as crianças têm no desenvolvimento, só que o Taurus tem um tipo que ele é muito inteligente, mas tem dificuldade de relacionamento. Falei, nossa! O que a gente vai fazer? Ele falou, então ele precisa de terapia. Falei tá, só que não me apavorei tanto porque achava que com a terapia ele ia ficar bem, ser uma criança normal. Só que depois, em casa, fui ver na internet o que era autismo, e aí, autismo é uma condição de vida! Tudo de ruim! Aí eu comecei a chorar... Depois perguntei para a terapeuta, mas como a gente pode ter certeza de que é isso mesmo? Pra trabalhar com ele acho que a gente tem que ter o diagnóstico certo... Aí eles encaminharam lá na Santa Casa, na Vila Mariana, aí eu passei lá... demorou quase um ano para fazer um monte de exames... Ele já tinha quatro anos e tivemos o diagnóstico, quatro anos e meio. Só que nesse tempo que passou, a gente começava a trabalhar com ele. A gente sabia que ele tinha autismo, mas tinha uma esperança que não fosse isso, entendeu? Ele entrou na sala e ficou num cantinho brincando, eles perguntavam as histórias de sempre, como a gente se conheceu, se a gente era parente... Diagnóstico: autismo. Peraí, mas o que eu faço agora? Onde eu vou? Eu preciso de ajuda! Ah... então aqui a gente trabalha com criança autista, só que você precisa vir uma ou duas vezes por semana. Falei, não importa, se precisar, venho sete vezes na semana! Aí demorou um tempinho e ele passou lá. Até agora eles não falaram o grau. E sabendo o grau a gente encaminha pra novas terapias. A maioria dos terapeutas fala que é um autismo leve, porque ele fala. Ele passou por uma ONG por dois anos e lá ele entrou uma criança e saiu outra, totalmente diferente. Ele consegue se comunicar, claro que não conversa com as outras crianças, pergunto como foi seu dia, mas ele não entende o que é isso, mas quando falo agora vamos para a escola e pergunto o nome da professora, ele fala; falo pra ele que ele vai falar bom dia pra professora e ele fala. Ele era tão apressado. Eu tenho mania de ordem, então acho que isso ajuda um pouco ele, falo calma, espera, você vai ter que esperar, tem uma fila aqui. Falo você vai ter que escovar os dentes, guardar sua roupa, pegar suas camisetas, seu tênis, guardar aqui, você vai achar quando precisar. Então tudo na minha casa é assim. Eu tenho mania de ordem. Mas um pouco ajuda

ele. Você quer ir ao banheiro, este é o banheiro, abra a porta.... Tudo isso.... Agora saindo daqui já ensinei o caminho, quais são os ônibus. Na internet a gente acha tudo, procurei muito na internet, vídeos, filmes. Então eu via como as outras mães ajudavam. Quando a gente vai pra casa, que ônibus tem que pegar? Precisa ver como ele sabe ler, é um ponto a favor... Olha o ônibus, o que diz, “terminal bandeira”, esse não. Presta atenção, você tem que levantar a mão assim... É uma coisa que eu fico orgulhosa, sei que não é em uma semana que a gente vê resultados, é um trabalho árduo, todo dia, todo dia, todo dia... Pelo que os terapeutas falam é um autismo leve.

Pesquisadora: Você participa de alguma atividade na escola? (APM, Conselho de Escola, reuniões, são convidados a falar sobre seus filhos...). Se sente acolhida?

Messier: Não participo de nenhuma atividade, mas me sinto acolhida dentro da escola. Qualquer lugar que o Taurus vai eu converso. No ano passado, no primeiro dia, quem é a professora? Quem é a diretora? Com quem eu tenho que conversar sobre isso? Aquilo? E eles, mãe, calma, é a primeira mãe que eu vejo que é assim. E aí eu perguntei, onde fica o banheiro? Onde vai ser a sala de aula dele? Quem vai ser a professora? Então pra mim é normal. Sempre fui acolhida, eu chego, falam, “olha a mãe do Taurus!”. Eu sempre converso com a professora, com a coordenadora, com a diretora. Quero sempre saber como foi o dia do Taurus. E uma vez a professora contou, “mãe a gente fala não pro Taurus, ele fica nervoso!”. Eu falei desculpa professora. Acho que ele pegou uns livros no armário e a professora falou que não podia, aí ele jogou no chão. Fiquei tão triste com isso e falei que ia conversar com ele, que não podia. Não pode filho. Quando a professora fala que não pode, obedeça! Aí tudo bem, passou. Acontece de novo.... Aí falei Taurus, a mãe está brava! E ele falou, vamos de metrô? Falei, não, a gente vai de ônibus, porque ele não gosta de ir de ônibus. Falei, não! Você está de castigo! Você fez coisa errada e a gente vai de ônibus, em casa a gente vai conversar... Em casa perguntei o que aconteceu com a professora, ele falou, machucou, eu fiquei nervosa, gritei com ele e falei, “você não pode fazer isso!”, é errado! Aí eu peguei ele e falei: “isso assim na professora não pode! Nos amiguinhos não pode! Não pode!”. Tentei mostrar pra ele que não pode, é errado. Ele foi tomar banho, nem reclamou, nem nada, porque ele sabia que havia feito algo errado. Aí eu pedi desculpas pra professora, falei que não ia acontecer novamente. A professora falou, não tudo bem, a gente entende, fica tranquila.

Pesquisadora: Como é a comunicação entre você, os professores e funcionários dessa escola?

Messier: Qualquer coisa eu converso com a coordenadora com a professora, e ela, ah mãe tudo bem. Eu procuro deixar tudo certinho pra não ter problemas.

Pesquisadora: A ênfase da escola no trabalho com alunos com seus filhos com TEA volta-se mais para o aspecto da socialização ou cognitivo? (Como vocês observam isso?)

Messier: Na questão da sociabilização tem, porque no começo ele rejeitava as crianças, as professoras falam, mãe ele já consegue deixar as crianças darem um abraço, ajudar ele. Isso pra gente é uma vitória, mesmo ele não, ele não, como é que eu posso falar... mesmo ele não seguindo o ritmo das outras crianças da sala no escrever, mas a sociabilização... Mas eu acho que ainda precisa, porque, eu vejo que a professora tem muita boa vontade, eu vejo, porque um dia eu fui mais cedo, bati na porta e pela janela vi como a professora pegava na mão dele e falava, “isso, é isso Taurus, muito bem”, isso pra mim foi ótimo. Elas me passam lição pra casa, no caderno ele não consegue acompanhar, mas no livro consegue, português, matemática. Ele lê bem, ele escreve, a maior dificuldade dele é ficar sentado... todo mundo quer conhecer ele, ele é bonito, carinhoso, fala obrigado, me dá abraço...

Pesquisadora: Quais avanços/retrocessos vocês têm observado em relação à inclusão desses seus filhos?

Messier: A sociabilização com as crianças, a participar mais nos grupos. O ano está começando ainda, mas no ano passado, por exemplo, a professora falou assim, “mãe o Taurus participou do fazer roda com as crianças”, a gente sabe que ele não ia ficava, mas ele levantou e foi. Eu tenho amigas com outras crianças, ele se aproxima. Em casa somos só nós três, hoje ele vê eu e meu marido abraçados e se aproxima, pega na minha mão e fala, “minha família”, eu digo, “isso, nossa família”.

Pesquisadora: Como vocês imaginam uma escola ideal para os alunos com TEA?

Messier: Eu acho que a escola ideal é com crianças que ajudem ele dentro da sala e com um cuidador dentro da sala, não sei se é cuidador que chama, mas alguém que ajude ele dentro da sala, pra ajudar a professora, pra essa criança aprender, pra exigir um pouco da criança, exigir dele como se exige das outras, respeitando os limites dele, mas que ajude essa professora que fica com trinta crianças dentro da sala, é... mais pessoas especializadas que possam entender

o que passa por dentro da cabecinha dessas crianças autistas, pra ajudar. Essas pessoas não sabem, olham e falam que é uma criança mimada, mas precisam primeiro entender os medos que eles, ajudar a superar esses medos dentro de uma sala com tanta informação, o quadro, as letras, as crianças... E sinalizar tudo, eles se sentem mais apoiados com a sinalização... É isso.

Pesquisadora: Muito obrigada, mãe!

Fim da entrevista

9 Entrevista com o aluno com TEA

Segmento: discente – aluno do 4º ano do Ensino Fundamental

Pseudônimo: **Sol**

Considerações preliminares:

Devido à dificuldade de comunicação que esse aluno apresenta e a afinidade que o mesmo tem com a professora da classe comum, solicitei que a mesma, nesta pesquisa designada pelo pseudônimo Terra, mediasse essa entrevista.

Terra: Ela vai fazer umas perguntas pra você e você presta muita atenção pra responder, certo?

Sol: silencio.

Terra: Você tem uma irmã aqui na escola, né? Sua irmã veio hoje? Onde ela está?

Sol: Cida.

Terra: com a Cida. Ela vai perguntar e você responder, tá?

Pesquisadora: Você gosta da escola? Por quê?

Sol: um pouco.

Terra: um pouco? Por que um pouco?

Sol: por que eu adoraria fazer brincadeira.

Terra: mas não dá pra fazer brincadeira o tempo inteiro na escola, né?

Sol: dá sim.

Pesquisadora: Você gosta da sua sala de aula?

Terra: Onde você gosta mais de ficar, no pátio ou na sala de aula com a prô?

Sol: na sala.

Pesquisadora: mas por que na sala? O que você faz na sala?

Sol: lição, eu gosto.

Terra: lembra o que a gente combinou? Ela vai fazer a pergunta e você responde. Ela fez uma pergunta o que você mais gosta de fazer na sala?

Sol: brincar.

Terra: mas depois de brincar, o que você mais gosta?

Sol: matemática.

Pesquisadora: matemática! Mas seus amigos falaram que você gosta de desenhar também. É verdade?

Sol: é.

Terra: como chama o trem que você desenha?

Sol: Thomas... Eu tenho os minions... eu tenho a fábrica... tenho o jogo...

Terra: esse jogo só ele ganha.

Pesquisadora: Você aprende muitas coisas na escola?

Sol: silêncio.

Pesquisadora: Você gosta de ficar nos outros lugares da escola?

Sol: sabia que ele me derrubou

Pesquisadora: Você tem amigos? Como é a sua amizade com eles?

Sol: eu posso ficar sozinho.

Pesquisadora: mas você não gosta mais de ficar com eles?

Sol: eles se assusta, têm medo de mim. Eu chorava.

Terra: mas a gente já conversou, que muitas vezes você quer fazer a brincadeira do jeito que você quer e a outra criança não gosta. Quem fica com você no intervalo? Quem brinca com você?

Sol: o Gabriel.

Terra: o Gabriel aqui da sala ou de outra sala?

Sol: nessa sala.

Terra: quem mais brinca com você?

Sol: só o Gabriel. Eu tenho um primo, ele chama Kauê. Ele mora muito longe.

Pesquisadora: Você gosta dos professores?

Sol: sim.

Pesquisadora: E das aulas, você gosta?

Sol: de matemática.

Pesquisadora: Como são os outros funcionários da escola?

Sol: ouviu a pergunta inúmeras vezes, mas não respondeu.

Pesquisadora: Você estudou em outra escola? Como era a escola?

Sol: na terapia. Lá não têm amigos.

Terra: depois que ele começou a fazer terapia, ele melhorou muito, antes você não entendia absolutamente nada do que ele falava... ele não falava, ele só gritava, chorava e batia. Só não queria que dessem remédio pra ele. Ele é agitado, mas quando ele fica muito parado, ele não lembra nada, se ele não fala, ele não lembra nada, eu fico com medo quando ele fica muito clamo. Remédio, é mais a escola que pede, mas quando ele toma remédio, aí é que ele não fala.

Pesquisadora: Você quer continuar estudando aqui?

Sol: quando ficar grande vou pro outro lado.

Terra: é onde estudam os maiores, é onde os irmãos dele estudam. Mas você quer ir pra lá?

Sol: não sei.

Pesquisadora: Como você gostaria que fosse sua escola?

Sol: (falou algo incompreensível depois a palavra parque) lá do outro lado.

Terra: com parque? Igual a escola aqui do lado?

Sol: é.

Pesquisadora: Muito obrigada!

Fim da entrevista

10 Grupo focal com alunos

Segmento: discente – alunos do 4º ano do Ensino Fundamental

Pseudônimos: **Betelgeuse, Rigel, Bellatrix, Saiph, Mintaka, Alnitak**

Pesquisadora: Meu nome é Régia, sou formada em arte e, atualmente, sou aluna do curso de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), na qual desenvolvo uma pesquisa sobre a escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Iniciei esta pesquisa nesta unidade escolar porque sei que vocês têm colegas com esse transtorno matriculados aqui, conversei com professores, mas saber o que vocês pensam, vivenciam e sentem sobre esse tema é muito importante. Para tanto, seguiremos um roteiro com algumas questões.

Betelgeuse, Rigel, Bellatrix, Saiph, Mintaka, Alnitak se apresentaram e iniciamos o roteiro.

Pesquisadora: Como é a turma em que vocês estão matriculados? Todo mundo ajuda todo mundo, é difícil ajudar... cada um faz a sua lição...

Alnitak: quando o Sol está muito agitado, a gente tem que ajudar, tem que parar de fazer bagunça.

Rigel: porque senão ele fica mais agitado, começa a gritar e sai da sala... o ano passado ele saia muito da sala.

Saiph: gritava e corria.

Mintaka: o ano passado, um dia ele entrou na minha sala. Entrou e ficou quietinho.

Alnitak: ele não gosta de barulho. Ele fica irritado e sai fora. Daqui a pouco ele está lá, sentado na cadeira da outra sala.

Rigel: ele sabe tudo sobre o Tomas, menos a música.

Pesquisadora: Sobre o quê?

Rigel: o Tomas, um desenho.

Betelgeuse: ele não para de desenhar o Tomas, um dia ele fez até a estação.

Alnitak: outro dia ele desenhava na lousa, parecia real.

Rigel: é ele fez todo colorido.

Alnitak: teve uma vez que a professora de arte pediu pra ele fazer um negócio, ele terminou mais rápido que todo mundo.

Rigel: o da colagem, ele terminou mais rápido que todo mundo.

Mintaka: só que na hora da lição ele sai pra brincar...

Alnitak: mas aí a professora fala o nome dele inteiro e ele sabe que tem que fazer lição, volta rapidinho!

Pesquisadora: O que é inclusão para vocês?

Rigel: eu não sei explicar direito, mas é todo mundo no meio de todo mundo. Se fosse uma conversa, ele entrava no meio da conversa, se fosse uma aula ele entra no meio.

Pesquisadora: é isso mesmo!

Alnitak: aqui tem criança com paralisia cerebral.

Rigel: é o XXXX que tem problema no braço. É praticamente o braço, a perna

Saiph: mas ele anda devagarinho...

Bellatrix: como ele tem deficiência, ele anda devagarinho...

Alnitak: sabe ele era o último a descer, eu ajudava ele, ele segurava na minha mão e eu descia com ele, no recreio, essas coisas...

Pesquisadora: o que vocês acham de ter criança com deficiência na sala?

Bellatrix: é que a gente aprende a ajuda, né?

Rigel: tem muito menino aí que repete de ano, mas o Sol é autista e não repetiu, tem muita coisa que ele sabe.

Alnitak: o Sol tem autismo, mas sabe ler e escrever.

Saiph: mas ele tem um pouco de dificuldade na letra.

Rigel: a letra dele é maior que a minha.

Pesquisadora: Quem ajuda quem? Por quê?

Saiph: quando o Sol grita, com medo, a gente quer ajudar.

Rigel: a Alnitak começa a gritar, falando pra fazer silêncio, mas ela mesma não faz.

Alnitak: Ahhhh, mas você lembra que aquele dia todo mundo fez bagunça, aí quando a professora chega todo mundo senta no seu lugar...

Bellatrix: a professora fala pra quando o Sol tiver chorando, não é pra fazer muito dengo com ele, e também quando ele tiver te machucando, você tem que falar firme pra ele parar, porque senão ele continua, e quando ele faz uma coisa errada você não pode rir, porque senão ele continua...

Alnitak: é verdade, um dia ele pegou meu lápis e falou “é o Tomaz cor de rosa”. Aí eu falei, “Não Sol, não é”, e ele devolveu.

Betelgeuse: quando ele tá bravo a professora fala assim: não mexe com ele que ele se acalma

Saiph: teve uma vez que ele tentou abraçar a XXXXX, aí ela não quis, então todo mundo abraçou ele...

Pesquisadora: Quem fica com ele no intervalo?

Rigel: as vezes eu brinco com ele.

Alnitak e Saiph: ele fica sozinho...

Betelgeuse: quando eu trago Ana Maria a gente divide...

Pesquisadora: Como vocês percebem a inclusão na escola? (para a classe, para vocês, para os colegas com TEA).

Betelgeuse: a professora faz a gente trabalhar junto, um monta o jogo, e o Sol cola as bolinhas, aí ela faz assim, outro faz o rosto...

Alnitak: aí teve uma vez que foi o jogo da mão, aí desenho, e todo mundo cortou....

Pesquisadora: Quais dificuldades enfrentam os educadores (professores, funcionários, gestores, familiares etc.) no trabalho de inclusão?

Bellatrix: as vezes é muito difícil, quando o Sol fica muito bravo, ela precisa dar uma bronquinha nele e na gente, aí ele se acalma...

Rigel: o Sol tem uma irmã que fica passando toda hora na frente da porta, aí a professora fala, “oh menina, mas você não para heim!”. Aí ele sai correndo...

Bellatrix: quando ele tá distraído ela não atrapalha, mas quando ele tá concentrado fazendo a lição, ele vê o vulto e olha...

Alnitak: aí atrapalha...

Mintaka: mas acho que a mãe dela falou pra ela cuidar dele, então ela passa bem devagar...

Saiph: e ela é menor do que ele...

Betelgeuse: uma pequena menina cuidando de um grande menino!

Pesquisadora: Se vocês fossem construir uma escola inclusiva para todas as crianças, como seria essa escola?

Rigel: tinha que ser uma escola que tem tudo para essas pessoas...

Bellatrix: com professora como a professora Terra, porque ela ajuda muito ele a fazer as coisas...

Betelgeuse: é que ela passa a maioria do tempo brincando... e de vez em quando dando aquelas bronquinhas...

Saiph: antes a gente não sabia muito o que fazer... a gente não sabia muito...

Almitak: no primeiro ano, quando o Sol ficava muito bravo, ele entrava no armário... hoje a gente fica em silêncio.

Saiph: antes eu tinha medo quando a Sol abraçava a gente, mas aí a professora falou com a gente, que ele não vai morder a gente, que ele não vai machucar a gente... então quando ele vem abraçar a gente, a gente também abraça ele.

Rigel: depois que a professora explicou, acabou o medo.

Bellatrix: no recreio eu vi uma menina correndo do Sol, aí o Sol ficou triste porque ele não gosta disso, ele gosta que as pessoas tratem ele como um menino normal.

Pesquisadora: Muito obrigada, crianças!

Fim da entrevista

APÊNDICE B – Entrevistas na Escola Sirius

1 Considerações sobre as entrevistas e o grupo focal

As entrevistas que seguem foram realizadas com os dois únicos gestores, diretor e professora coordenadora, designados até o momento, sendo que o diretor está exercendo suas atividades a menos de um ano nessa unidade escolar; professores da Sala de Recursos, da sala comum e de arte, que trabalham com a criança com TEA; uma agente de organização escolar; uma mãe de uma criança com TEA; a criança com TEA e seis de seus colegas de classe, com idades entre nove e dez anos.

Antes da realização das entrevistas e do grupo focal, os participantes foram informados que tais dados fariam parte da coleta de informações e seriam utilizadas em análises contidas nessa dissertação de mestrado.

Com vistas à preservação do anonimato, os nomes originais dos participantes desta coleta de dados foram substituídos por pseudônimos – nomes de estrelas, constelações ou planetas – conforme tabela:

Tabela 4 – Participantes na pesquisa da Escola Sirius

ESCOLA SIRIUS					
Gestores	Professores	Funcionário (agente de organização escolar)	Alunos da mesma sala	Alunos com TEA (Filho de Láctea)	Mãe
Saturno Éris	Urano Netuno Plutão	Wasp	Pegasus Andromeda Cassiopeia Perseus Cepheus Gemini	Leo	Láctea

Para as entrevistas aqui transcritas, seja para expressões incorretas ou estranhas ao português oficial, optamos por não usar o advérbio latino *sic*. Esta opção deve-se ao fato de que esse material foi colhido a partir de entrevistas orais, o que implicaria numa grande recorrência ao uso do termo e, considerando a natureza coloquial das falas, prejudicaria sobremaneira a fluência da leitura.

2 Entrevista com o diretor

Segmento: Grupo Gestor

Pseudônimo: **Saturno**

Pesquisadora: Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com TEA, na rede pública de ensino.

Saturno: A inclusão sempre é, apesar de estar aí há algum tempo, ainda é novidade, mas é necessária para que tenhamos respeito com as diferenças. Agora, a inclusão nas escolas estaduais, acredito que deveria ter especialistas e um preparo maior, porque as vezes a gente se sente acuado, porque a gente não convive... fica sem saber como resolver alguns problemas.... Então é necessária, porém, acredito que com pessoas mais capacitadas...

Pesquisadora: Como você caracteriza os alunos com TEA matriculados nessa unidade escolar?

Saturno: Estou aqui a pouco tempo, estou tomando conhecimento da escola, temos não só autistas.... Vou devagar, porque quero conhecer primeiro.

Pesquisadora: A inclusão desses alunos é discutida na construção da Proposta Pedagógica da escola? Como isso ocorre?

Saturno: Eu vim depois do planejamento, mas eu acredito que sim, mas a coordenadora poderá explicar melhor...

Pesquisadora: Como ocorre o planejamento e a articulação entre os professores da sala comum, a professora da sala de recursos e os especialistas.

Saturno: Elas fazem juntas, tem um momento com todas, depois a professora da sala comum e a da sala de recursos conversam, trocam experiências e tudo mais.

Pesquisadora: Como é a comunicação entre esses professores e a família dessas crianças?

Saturno: Olha é outra coisa que não vou saber responder... estou há muito tempo afastado dos anos iniciais.... Acredito que eles passam pela diretoria de ensino e eles encaminham pra cá.

Pesquisadora: São discutidos e construídos, em ATPC, propostas de intervenção com esses alunos, considerando os documentos legais?

Saturno: Sim. Ainda não comecei a acompanhar de perto, mas creio que sim, afinal temos salas de recursos.

Pesquisadora: Todos, na escola, conhecem os alunos com TEA? Sabem o que é TEA? Auxiliam na inclusão desses alunos? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

Saturno: Tenho que acreditar que sim.

Pesquisadora: A ênfase da escola no trabalho com alunos com TEA volta-se mais para o aspecto da socialização ou cognitivo?

Saturno: Pra nós acho que é socialização. São tantas as diferenças, tem um pouco de tudo, todos se ajudam. A maioria das coisas na educação vem por imposição e a prática ocorre no meio disso. Olha nossa escola por exemplo, primeiro a inclusão, depois a adaptação no prédio...

Pesquisadora: Há parceria entre a escola e órgãos da secretaria da saúde voltadas à essa proposta de inclusão?

Saturno: Acredito que a escola diretamente não. Talvez, via diretoria.

Pesquisadora: Quais avanços/retrocessos a escola tem observado em relação à inclusão desses alunos?

Saturno: Avanços, eles estão aí...

Pesquisadora: Como você imagina uma escola ideal para os alunos com TEA?

Saturno: Não vou saber falar muito. Para eles... essa resposta é quase igual ao início da nossa entrevista. Capacitar a nós primeiro, estar juntos com os demais é uma tentativa que dá certo, todos aprendem a ser mais humanos.

Pesquisadora: Muito obrigada, professor!

Fim da entrevista

3 Entrevista com a professora coordenadora

Segmento: Grupo Gestor

Pseudônimo: Éris

Pesquisadora: Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com TEA, na rede pública de ensino.

Éris: Eu sou totalmente a favor, conviver com o outro é o primeiro passo. Essa inclusão é essencial, qualquer que seja a diferença, essa criança tem que estar na sociedade, porque ela tem direito e porque é onde ela vai viver a vida dela. Então não faz sentido ela ficar trancada em casa sem conhecer o mundo lá fora. E também porque a sociedade precisa aprender a conviver com essas pessoas e aceitar.

Pesquisadora: Como você caracteriza os alunos com TEA matriculados nessa unidade escolar?

Éris: Acredito que seja um autismo leve. Tem um aluno que no início a gente teve muito trabalho para fazer com que ele permanecesse na escola, e ele não tinha uma fala, ele não consegue, falar, mas a gente já sabe que quando ele está nervoso, precisa entender, fazer uma adaptação... na verdade, a gente vai conhecendo um por um e aprendendo, né? O outro foi um pouco mais complicado porque a mãe no início teve que ficar junto, ele gritava, gritava, a escola inteira ouvia ele gritar. Então a gente combinou com a mãe, ela entrava na sala de aula, sentava ao lado dele, ficava um tempo com ele, aí a gente foi aumentando o tempo que ele ficava sem ele, até que uma hora a gente combinou que ela iria ficar fora da sala. No primeiro dia o outro funcionário ficou sentado ao lado dele no lugar da mãe, aí ele ficou até a hora do intervalo... Aí ele foi ficando sozinho... a mãe vinha buscar... Hoje ele fica o horário inteiro, a mãe disse que a maior alegria dele é vir para a escola...

Pesquisadora: A inclusão desses alunos é discutida na construção da Proposta Pedagógica da escola? Como isso ocorre?

Éris: Sempre, as próprias professoras das salas de recursos ajudam a fazer as formações.

Pesquisadora: Como ocorre o planejamento e a articulação entre os professores da sala comum, a professora da sala de recursos e os especialistas.

Éris: Na verdade, quando a gente tem uma criança com um comportamento diferenciado, mesmo que sem laudo, a gente pede pra professora da sala de recursos ter um momento com essa criança e dar um parecer pra nós, e orientar o professor da sala comum também. Ela também conversa com o professor especialista. Quando o horário permite, tem professor que trabalha em horário diferente, como ele faz?

Pesquisadora: Como é a comunicação entre esses professores e a família dessas crianças?

Éris: Olha, é assim, nem todo professor está preparado para falar com os pais de forma acolhedora e incisiva. Na reunião de pais explicamos que queremos o melhor pra criança, damos os encaminhamentos, nem todos trazem o retorno. Esse trabalho é árduo e nem sempre tem resultado a curto prazo. Nem sempre o pai aceita que o filho tem deficiência...

Pesquisadora: São discutidos e construídos, em ATPC, propostas de intervenção com esses alunos, considerando os documentos legais?

Éris: sim... as professoras da sala de recursos ajudam...

Pesquisadora: Todos, na escola, conhecem os alunos com TEA? Sabem o que é TEA? Auxiliam na inclusão desses alunos? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

Éris: Eu acho que parcialmente, os que vão pesquisar, os que já participaram das formações.

Pesquisadora: A ênfase da escola no trabalho com alunos com TEA volta-se mais para o aspecto da socialização ou cognitivo?

Éris: quando a mãe do Leo veio primeira vez, ela disse: “eu só vim falar que sou a mãe do Leo e que ele não vai frequentar”. Eu perguntei, “por que mãe”, e ela respondeu, “por que na outra escola também era assim e eles já me orientaram que ele não tem condições”. Então eu falei, “não mãe, essa escola a senhora vai mudar de ideia, porque seu filho tem o direito de estar aqui e, então, nós vamos ter que buscar formas pra ele estar aqui”. Eu vou pedir pra senhora trazer ele, aí ela trouxe, e ele realmente não sabia conviver, porque ele não tinha tido essa vivência. Aí eu falei, a senhora vai ter que ser parceira da escola, mas é pro bem do seu filho, porque ele tem que ser preparado para viver com as outras pessoas e ele vai ter condições, só que ele precisa de um tempo pra isso. Aí nós fizemos da mesma maneira, ela vinha junto com

ele, ficava um pequeno período na escola, primeiro só na Sala de Recursos, depois com os outros, aos pouquinhos também, alguns minutos, até chegar a uma hora... Primeiro com a mãe, depois sem a mãe... Primeiro é a socialização, depois a gente investe mais na aprendizagem... Hoje ele está na fase alfabética, escreve textos pequenos... Só que as mães têm que entender que é socialização, tem mãe que quer que o filho aprenda de qualquer jeito, é todo um percurso...

Pesquisadora: Há parceria entre a escola e órgãos da secretaria da saúde voltadas à essa proposta de inclusão?

Éris: Não a gente encaminha eles pro CAPES.

Pesquisadora: Quais avanços/retrocessos a escola tem observado em relação à inclusão desses alunos?

Éris: É uma conquista diária. O maior entrave nosso, nós temos vários casos que, apesar da falta de diagnóstico, precisam da ajuda da Sala de Recursos, e fica a questão: o que fazer com esse aluno? A gente busca os pais, busca os encaminhamentos, na diretoria, falam pra gente fazer uma avaliação diagnóstica e ver se é caso de inserir na SR, porém, para inserir na SR, ele precisa de um laudo médico, que se a família vai atrás, demora um ano, e se a família não busca esse laudo, como a gente faz? Fica a frustração... Quando eu estava em sala de aula, recebi uma aluna assim, que eu não sabia o que fazer, porque nem foi me avisado que tinha autismo, tudo bem... Começamos a aula, eu via que a menina não tirava material, não colocava na mesa, não respondia de forma alguma... Eu fui até lá falei de frente pra ela... ela só olhava pra mim... como o professor da sala comum lida com isso? A menina ao lado fez sinal e as duas se ajudaram... Na saída, ninguém vinha buscar... Pedi ajuda pra direção, preciso falar com o responsável... Ela só sabia se comunicar com a mãe...

Pesquisadora: Como vocês imaginam uma escola ideal para os alunos com TEA?

Éris: Eu acredito que cada caso é um caso, cada criança tem as suas características, para a escola trabalhar com essa criança, ele precisa conhecer a criança, ninguém melhor que a pessoa especializada nisso, a que vai conviver com ela e a que convive, essas têm que conversar e pensar em caminhos. Tem que montar um plano pra cada caso. Em que tempo? Nós temos outro aluno que não conseguia ficar além do intervalo, depois desse período ele ficava muito agitado, então nós combinamos, independente do que está escrito na lei, nós vamos ajustar, ele precisa se adaptar.... Foi um trabalho e tanto, com a mãe, porque às vezes a mãe só quer ficar

livre da criança, então a fala da mãe era “eu vou vir buscar em tal horário”, mas ela não vinha e ele ficava mais agitado ainda... o trabalho foi mais difícil com a mãe que com ele, ela nem atendia o telefone... A gente como ser humano aprende muito com eles, nós tivemos alunos com esquizofrenia que agredia o professor e a gente, nesses casos a gente precisa de auxílio. Essa família não levava na data certa ao médico. A parceria da família é importante, uma rede de apoio é imprescindível, sem não tem inclusão. Nós tínhamos alunos com deficiência visual total, e teve um momento que eles foram fazer uma apresentação fora daqui, e essa aluna com deficiência visual total eu tive que levar até o palco, e pra minha surpresa, quando nós subimos no palco ela disse assim “estou morrendo de vergonha”. Eu na minha inocência, até então, pensei porque se ela não consegue ver as pessoas olhando pra ela, e aí eu perguntei pra ela isso, lá no palco eu falei, “porque você está com toda essa vergonha, se você não está vendo as pessoas olhando pra você? Finge que elas não estão aqui”, e ela falou, “mas eu estou sentindo todas elas”. Dentro daqueles corpos, eles sentem.

Pesquisadora: Muito obrigada, professora!

Fim da entrevista

4 Entrevista com a professora da sala comum

Segmento: Docente

Pseudônimo: **Urano**

Pesquisadora: Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com TEA, na rede pública de ensino.

Urano: Tenho um aluno com autismo e outras comorbidades, a inclusão em si é positiva para que ele se socialize, em questão de aprendizado é um pouco mais complicado, porque enquanto você está dando atenção pra esse, os outros estão pegando fogo. Então fica difícil porque é um professor só pra dar conta de trinta mais o aluno com deficiência... pra socializar é ótimo, mas o aprendizado...

Pesquisadora: Como você caracteriza o seu aluno com TEA matriculado nessa unidade escolar?

Urano: Ele tem autismo, só alguma coisa ele questiona, “é isso?”, assim que ele pergunta, mas produção ele não tem, tem dificuldade na coordenação motora. Na oralidade ele consegue alguma coisinha... Pra ele o ambiente é legal...

Pesquisadora: A inclusão desses alunos é discutida na construção da Proposta Pedagógica da escola? Como isso ocorre?

Urano: Não porque nós temos inclusão há anos, então é prática nossa. Tem aluno com deficiência auditiva, deficiente visual, agora esses transtornos... No planejamento são trabalhados o que a Diretoria manda.

Pesquisadora: Como ocorre o planejamento e a articulação entre os professores da sala comum, a professora da sala de recursos e os especialistas.

Urano: Nós estamos em contato constantemente, porque ela pega o aluno no horário e a gente conversa como está a evolução dele, a gente troca experiências. Ou é assim ou é no corredor, ou no intervalo.

Pesquisadora: Como é a comunicação entre você e a família dessa criança?

Urano: Eles constantemente estão na escola, na primeira e na segunda semana ela vinha direto, agora a gente conversa por telefone.

Pesquisadora: São discutidos e construídos, em ATPC, propostas de intervenção com esses alunos, considerando os documentos legais?

Urano: A gente não tem esse tempo não.

Pesquisadora: Todos, na escola, conhecem os alunos com TEA? Sabem o que é TEA? Auxiliam na inclusão desses alunos? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

Urano: Eu não sei te falar. Ter aluno diferente não é novidade para nós.

Pesquisadora: A ênfase da escola no trabalho com alunos com TEA volta-se mais para o aspecto da socialização ou cognitivo?

Urano: No caso é socialização. O cognitivo não avança. Oralmente consigo algumas coisas... ele fica no mundo dele.

Pesquisadora: Há parceria entre a escola e órgãos da secretaria da saúde voltadas à essa proposta de inclusão?

Urano: Que eu saiba não.

Pesquisadora: Quais avanços/retrocessos a escola tem observado em relação à inclusão desses alunos?

Urano: Avanço. Avançar, avançou. Eles têm acesso aos coleguinhas... foi bom pra eles.

Pesquisadora: Como vocês imaginam uma escola ideal para os alunos com TEA?

Urano: Deve ser a escola comum, com um menor número de alunos por sala para que o professor dê atenção para esses alunos com deficiência. Material e profissionais qualificados, é o necessário.

Pesquisadora: Muito obrigada, professora!

Fim da Entrevista

5 Entrevista com a professora da Sala de Recursos

Segmento: Grupo Docente

Pseudônimo: **Netuno**

Pesquisadora: Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com TEA, na rede pública de ensino.

Netuno: É muito importante, porque se colocar essas crianças numa escola especial, elas têm menos possibilidade de conviver e aprender. Dentro da sala regular as outras crianças aprendem a ter cuidado.

Pesquisadora: Como você caracteriza os alunos com TEA que frequentam essa Sala de Recursos?

Netuno: Então o que estão aqui, não são tão graves, os que vem de outras unidades de ensino são mais graves. Desta região, esta é a única unidade que atende essas crianças com autismo, então todos vêm pra cá. Eles sofrem muito, surtam no transporte, muitos tomam um medicamento que não ajuda muito... eles precisam de tudo aqui...

Pesquisadora: A inclusão desses alunos é discutida na construção da Proposta Pedagógica da escola? Como isso ocorre?

Netuno: Olha, sim... é discutida... sempre ela fala pra gente avaliar as crianças quando tem muita dificuldade, quando é diferente. Mas no planejamento, é muita demanda, são muitas informações...

Pesquisadora: Como ocorre o planejamento e a articulação entre os professores da sala comum, a professora da sala de recursos e os especialistas.

Netuno: Articulação... então a articulação... é bem isso... a gente sempre dá uma opinião como a professora trabalhar. É uma luta no dia-a-dia, eu não tenho quase tempo, as vezes tenho aluno pra fazer sondagem, mais três quatro autistas. É assim, a criança falta, a gente liga, a gente tem a queixa dos pais, muitos deles precisam de terapia, mas não tem... A gente fica angustiada.

Pesquisadora: Como é a comunicação com a família dessas crianças?

Netuno: Com as que aparecem aqui não é difícil, mas com as das outras escolas, não há... as vezes eu ligo pra saber como a criança está... mas elas não sabem falar não e a mãe vai criando a criança de um jeito, com medo dela surtar...

Pesquisadora: São discutidos e construídos, em ATPC, propostas de intervenção com esses alunos, considerando os documentos legais?

Netuno: Há propostas de? É muita coisa pro ATPC, é fora dele que a gente conversa...

Pesquisadora: Todos, na escola, conhecem os alunos com TEA? Sabem o que é TEA? Auxiliam na inclusão desses alunos? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

Netuno: Todos na escola sabem, normalmente eu falo o que é.

Pesquisadora: A ênfase da escola no trabalho com alunos com TEA volta-se mais para o aspecto da socialização ou cognitivo?

Netuno: Eu acho que é socialização. O cognitivo é difícil, muitas vezes eles só rabiscam, então assim é bem complicado. Tem que entender que oralmente ele está aprendendo também... o professor e os pais não percebem...

Pesquisadora: Há parceria entre a escola e órgãos da secretaria da saúde voltadas à essa proposta de inclusão?

Netuno: Não tem.

Pesquisadora: Quais avanços/retrocessos a escola tem observado em relação à inclusão desses alunos?

Netuno: Ah eu acho que tem mais avanços mesmo. Eles aprendem a conviver, porque vai ser necessário a vida inteira. São crianças que podem fazer muitas coisas, a gente tem que duvidar menos... Tem que somar as pequenas coisas... coisas que para os pais é tudo.

Pesquisadora: Como vocês imaginam uma escola ideal para os alunos com TEA?

Netuno: A escola comum. Com recursos necessários, formação...

Pesquisadora: Muito obrigada, professora!

Fim da Entrevista

6 Entrevista com a professora de arte

Segmento: Docente

Pseudônimo: **Plutão**

Pesquisadora: Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com TEA, na rede pública de ensino.

Plutão: Então eu acho assim, minha opinião, falta especialista, ou até uns cursos, vai, mas não que eu não quero essa formação. Eu quero formação em arte. A gente tinha que ter auxílio de alguém... eu até consigo fazer alguma coisa, mas ele risca tudo de preto... tem as meninas que sabem, mas na sala de aula, esse aluno precisa de atenção. Todas as crianças ajudam, mas precisa de ajuda na parte cognitiva.

Pesquisadora: Como você caracteriza os alunos com TEA matriculados nessa unidade escolar?

Plutão: São agitados. Eu não conheço os graus, acho que deveria conhecer. Ele não machuca os outros. Qual o grau da deficiência dele... tem outro que não é igual a ele, joga tudo no chão, não faz o que a gente quer. Que grau é esse? Na escola deveria ter parceria entre pai,

mãe, professores, essa é a minha dificuldade. Como trabalhar com eles? Você está entendendo o que eu estou falando?

Pesquisadora: A inclusão desses alunos é discutida na construção da Proposta Pedagógica da escola? Como isso ocorre?

Plutão: Sim com certeza, sempre. Por isso que eles estão na escola. As professoras orientam todos os colegas.

Pesquisadora: Como ocorre o planejamento e a articulação entre os professores da sala comum, a professora da sala de recursos e os especialistas.

Plutão: Alguma dificuldade que eu tenho a gente conversa.

Pesquisadora: Como é a comunicação com a família dessas crianças?

Plutão: Sempre que eu tenho um tempo a gente conversa.

Pesquisadora: São discutidos e construídos, em ATPC, propostas de intervenção com esses alunos, considerando os documentos legais?

Plutão: Sim, já falei que sim.

Pesquisadora: Todos, na escola, conhecem os alunos com TEA? Sabem o que é TEA? Auxiliam na inclusão desses alunos? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

Plutão: Não, eu mesma não sei os graus do autismo.

Pesquisadora: A ênfase da escola no trabalho com alunos com TEA volta-se mais para o aspecto da socialização ou cognitivo?

Plutão: Os dois caminham juntos, por isso eles estão aqui com a gente.

Pesquisadora: Há parceria entre a escola e órgãos da secretaria da saúde voltadas à essa proposta de inclusão?

Plutão: Não.

Pesquisadora: Quais avanços/retrocessos a escola tem observado em relação à inclusão desses alunos?

Plutão: Eles saem daqui outras crianças. Então avanços.

Pesquisadora: Como vocês imaginam uma escola ideal para os alunos com TEA?

Plutão: Eu acho que a pública é ideal, com mais parceria e comunicação

Pesquisadora: Muito obrigada, professora!

Fim da entrevista

7 Entrevista com a agente de organização escolar

Segmento: Funcionários

Pseudônimo: **Wasp**

Pesquisadora: Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com TEA, na rede pública de ensino.

Wasp: Olha, eu acho assim, eu sou a favor da inclusão, a criança tem que ter acesso à escola, mas a gente tem alguns problemas. No papel é bonito, mas a escola, o ambiente, os professores não estão preparados. Então assim, nós temos casos de alunos autistas aqui que eu não sei como ajudar... A escola não está preparada.

Pesquisadora: Como você caracteriza os alunos com TEA matriculados nessa unidade escolar?

Wasp: Alguns têm dificuldade de comunicação grave, seguir rotina eles conseguem. A família pouco ajuda, são poucas. Então na escola, dá pra ver, eles melhoram muito. Inclusive esse aluno (e mostra o aluno) até no banheiro a professora tinha que ajudar, não sabia nada, ele não se limpava sozinho. Não temos cuidador. Ela poderia ter sido ensinada em casa, ele é bem grande, e esse é um dos casos, são vários...

Pesquisadora: A inclusão desses alunos é discutida na construção da Proposta Pedagógica da escola? Como isso ocorre?

Wasp: Então, os que têm laudo, a mãe procura a gente, conversa com a gente. Colocam todos na escola, mas não tem uma equipe informada.

Pesquisadora: Por quais razões os pais dessas crianças se dirigem a essa unidade escolar?

Wasp: Primeiro que é uma escola bem antiga, bem localizada, aqui tem sala de recursos. A direção senta, conversa, olha no olho da mãe, do pai. Já tivemos casos aqui da mãe se atrasar sem avisar, chegar armada, gerou todo um transtorno, a gente pensou que ela fosse bater na vice e a vice só falou vamos sentar aqui e conversar.... Os pais são bem tratados...

Pesquisadora: Como ocorre a comunicação entre a Secretaria da Escola e a família dessas crianças? (Dialógica ou basicamente burocrática?)

Wasp: Acolhedora... temos uma equipe boa, sempre tem alguém pra tentar resolver...

Pesquisadora: Os demais alunos envolvem-se em ações educativas direcionadas aos alunos com TEA? De que forma?

Wasp: Sim, eles nos ajudam. O Leo não fica sozinho.

Pesquisadora: Todos, na escola, conhecem os alunos com TEA? Sabem o que é TEA? Auxiliam na inclusão desses alunos? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

Wasp: Não sei te responder...

Pesquisadora: A ênfase da escola no trabalho com alunos com TEA volta-se mais para o aspecto da socialização ou cognitivo?

Wasp: Nós desenvolvemos atividades no intervalo, tem o cantinho da leitura, são gibis, livrinhos. Tínhamos um intervalo cheio de gente de castigo, intervalo de vinte minutos que acabava com muita gente machucada. Então pedimos autorização pra direção e começamos..... então pegamos papelão, fizemos os jogos de damas, as pecinhas são tampinhas de garrafas, isso é disponibilizado no intervalo. Temos brinquedos... boliche, eles jogam... com tudo isso se aprende até durante o intervalo...

Pesquisadora: Quais avanços/retrocessos vocês têm observado em relação à inclusão?

Wasp: O avanço é esse, a escola está recebendo. A escola acolhe tem sala de recursos... é um trabalho de formiguinha... não é fácil...

Pesquisadora: Como vocês imaginam uma escola ideal para os alunos com TEA?

Wasp: Eu não sei se o meu sonho é certo, mas um ambiente só pra eles, com atividades lúdicas... Essa escola com trinta alunos por sala, não. Essa escola só é linda no papel.

Pesquisadora: Muito, muito obrigada!

Fim da entrevista

8 Entrevista com a mãe do aluno com TEA

Segmento: Família

Pseudônimo: **Láctea**

Pesquisadora: Por que você procurou esta escola?

Láctea: Na realidade eu não procurei a escola, foi a diretoria que indicou, porque ele estudava numa escola particular, e essa escola convidou ele pra se retirar, eles simplesmente falaram pra depois que resolver o problema da sexualidade dele, entrar em contato de novo com eles. Então eu entrei em contato com a Secretaria da Educação que falou que a melhor escola pra ele era essa aqui. Aí foi onde eu consegui uma vaga pra ele aqui.

Pesquisadora: Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com TEA, na rede pública de ensino.

Láctea: Eu acho que tinha que dar muito mais suporte pra criança dentro da escola e pra professora, dentro da sala. Tinha que ter outro estagiário, qualquer outra pessoa com formação para estar ajudando a professora dentro da sala de aula, com formação. Gente com vontade de fazer e acontecer. No papel é uma coisa, mas a realidade é outra.

Pesquisadora: Como você caracteriza seu filho?

Láctea: Ele tem déficit no cognitivo, epilepsia. Você precisa ser firme com ele.

Pesquisadora: Você participa de alguma atividade na escola? (APM, Conselho de Escola, reuniões, são convidados a falar sobre seus filhos...). Se sente acolhida?

Láctea: Não, sempre que a escola precisa eu estou aqui.

Pesquisadora: Como é a comunicação entre você, os professores e funcionários dessa escola?

Láctea: Toda vez que eu procuro sou super bem atendida.

Pesquisadora: A ênfase da escola no trabalho com alunos com seus filhos com TEA volta-se mais para o aspecto da socialização ou cognitivo? (Como vocês observam isso?)

Láctea: É mais pra socialização, eles se preocupam mais em incluir ele com os outros alunos do que no aprender... minha maior preocupação é que ele não atrapalhasse as outras crianças... se for o caso ele vem um dia sim, dia não, mas a diretora falou que não, vamos fazer um teste, vamos deixar ele... eles não colocaram empecilhos...

Pesquisadora: Quais avanços/retrocessos vocês têm observado em relação à inclusão desses seus filhos?

Láctea: Na sala de recursos ele está aprendendo bastante. Eu tinha uma visão da escola particular, ele aprendeu bastante coisa lá, mas, quando eu mais precisei de ajuda, ela não procurou alternativas pra me ajudar. Aqui a professora é firme, tem que ser firme com ele... Quando eu fiquei sabendo que ele vinha para uma escola pública, eu fiquei com o pé atrás, eu pensei, não, meu filho não vai para uma escola pública, eu quero ele noutra escola. Aí o pessoal da Diretoria de Ensino falou para eu dar uma chance pra rede pública e é isso o que eu estou fazendo... eu sou assim, se não está bom, pra mim eu tiro logo, mas eu gostei da professora dele, a outra professora deixava ele fazer tudo o que ele queria... não é isso o que eu quero...

Pesquisadora: Como vocês imaginam uma escola ideal para os alunos com TEA?

Láctea: Com professores preparados, recursos, que faça a parte dela. A minha eu estou fazendo.

Pesquisadora: Muito obrigada, mãe!

Fim da entrevista

9 Entrevista com o aluno com TEA

Segmento: discente – aluno do 4º ano do Ensino Fundamental

Pseudônimos: **Leo**

Considerações preliminares

Devido à dificuldade de comunicação que esse aluno apresenta, solicitei que a professora da sala de recursos, nesta pesquisa designada pelo pseudônimo Netuno, mediasse essa entrevista.

Pesquisadora: Você gosta da escola? Por quê?

Leo: Sim, eu gosto muito.

Pesquisadora: Você se sente bem na sua sala de aula?

Leo: Não, eu gosto mais daqui (sala de recursos).

Pesquisadora: Porque? Onde você aprende mais?

Leo: aprendo mais com essa. Eu aprendo mais com a minha professora (professora da sala de recursos).

Pesquisadora: Você aprende muitas coisas na escola?

Leo: Sim, aprendo mais com minha professora.

Pesquisadora: E nos outros lugares da escola?

Leo: Não, eu gosto daqui (sala de recursos)

Pesquisadora: Você tem amigos? Como é a sua amizade com eles?

Leo: eu brinco com a minha família.

Pesquisadora: Você gosta dos professores?

Leo: eu gosto da minha professora

Pesquisadora: E das aulas, você gosta?

Leo: Não... (silêncio) eu gosto mais da educação física

Pesquisadora: Como são os outros funcionários da escola (secretaria, merendeira, pessoal da limpeza, inspetor, diretora etc.)

Leo: (silêncio)

Pesquisadora: Você estudou em outra escola? Como era a escola?

Leo: eu tô aqui desde filhotinho.

Pesquisadora: Você quer continuar estudando aqui?

Leo: (silêncio)

Pesquisadora: Como você gostaria que fosse sua escola?

Leo: (silêncio) eu vou mudar de escola?

Pesquisadora: Muito obrigada!

Fim da entrevista

10 Grupo focal com alunos

Segmento: discente – alunos do 4º ano do Ensino Fundamental

Pseudônimos: **Pegasus, Andromeda, Cassiopeia, Perseus, Cepheus, Gemini**

Pesquisadora: Meu nome é Régia, sou formada em arte e, atualmente, sou aluna do curso de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), na qual desenvolvo uma pesquisa sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Iniciei esta pesquisa nesta unidade escolar porque sei que vocês têm colegas com esse transtorno matriculados aqui, conversei com professores, mas saber o que vocês pensam, vivenciam e sentem sobre esse tema é muito importante. Para tanto, seguiremos um roteiro com algumas questões.

Pegasus, Andromeda, Cassiopeia, Perseus, Cepheus, Gemini se apresentaram e iniciamos o roteiro.

Pesquisadora: Como é a turma em que vocês estão matriculados? Todo mundo ajuda todo mundo, é difícil ajudar... cada um faz a sua lição...

Perseus: sim

Cepheus: antes com a outra professora eu sentava na frente dele, ele mexia no meu cabelo, conversava com ele...

Gemini: a professora falou para ele parar...

Andromeda: a gente só percebeu que ele tinha autismo quando ele começou a falar, foi no primeiro dia de aula, a gente não entendia... aí a mãe dele explicou pra gente que ele era autista..

Perseus: ele tinha um amigo imaginário...

Pegasus: eu acho que ele entrou na segunda semana de aula, aí ele pedia pra ir no banheiro e a professora deixava, só que aí eu fui atrás dele e ele estava chorando na escada... porque as pessoas estavam rindo dele...

Andromeda: teve um dia que ele queria brincar e a gente chamou ele pra brincar...

Gemini: tem vezes que ele chora porque ele quer a mãe dele... sempre que ele quer a mãe dele ele fica olhando pra quadra... lá pra fora...

Andromeda: no intervalo ele fica sozinho, comendo o lanche dele...

Pesquisadora: O que é inclusão para vocês? Vocês sabem o que é inclusão?

Todos: não.

Pesquisadora: É aprender, brincar, ficar junto, todo mundo junto. Como é conviver com as crianças que precisam de mais ajuda?

Perseu: O Leo só tem mais dificuldade pra copiar...

Pegasus: ele não copia, mas ele faz as continhas...

Cassiopeia: ele escreveu e o “l” saiu muito da linha, então a professora perguntou porque ele fez isso... então a gente explicou pra ela...

Cepheus: ele escreve tudo junto...

Pesquisadora: Quem ajuda quem? Por quê?

Gemini: a gente não convive muito com ele, porque ele fica mais na sala de deficientes, mas o pouco que ele vai ficar com a gente, a gente também aprende com ele...

Andromeda: aí a professora falou que ele tem que ficar mais com a gente, e aqui ele tem que aprender um pouco mais das nossas atividades...

Perseu: ele falta muito...

Andromeda: mas ele avisa, eu vou faltar porque tenho médico...

Pegasus: na hora que bate o sinal ele tampa os ouvidos, ele fecha o olho, ele fica muito irritado, a gente até fica quieto...

Pesquisadora: Como vocês percebem a inclusão na escola? (para a classe, para vocês, para os colegas com TEA).

Pegasus: a gente quem que se colocar no lugar da professora, porque é muito difícil.

Perseus: a professora até disse que a gente só conversa...

Andromeda: mas não é só ele que tem dificuldade...

Pesquisadora: Quais dificuldades enfrentam os educadores (professores, funcionários, gestores, familiares etc.) no trabalho de inclusão?

Pegasus: a maioria sabe ler, mas tem uns cinco que não sabem, mais o Leo... ela tem que ficar ali, tem que ajudar eles...

Pesquisadora: Se vocês fossem construir uma escola inclusiva para todas as crianças, como seria essa escola?

Andromeda: as pessoas teriam que ser diferentes, eu já vi várias vezes as pessoas rindo do Leo...

Pegasus: todo dia no recreio eu jogo bola e ele fica no portão, vendo a gente jogar... tem vezes que a gente acerta a bola nele, mas não é nós é outro... Aí eu fico irritado...

Cassiopeia: Se eu fosse arquiteta, eu faria uma escola grande, com quadra coberta, pra quando chover... e assim, a gente fica num espaço muito pequeno, eu faria uma sala maior com ais professores... tudo com muito espaço, muito colorido...

Gemini: tinha que ter mais professores, banheiro pra deficientes, uma sala de informática...

Perseus: na sala de aula deveria ter duas professoras....

Cepheus: tudo seria intervalo, na sala de aula eu ia colocar brinquedos...

Pegasus: aquele pedaço que tem mato eu colocaria um parque....

Pesquisadora: Muito obrigada!

Fim da entrevista

APÊNDICE C – Entrevista no Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE)

Considerações sobre a entrevista

As questões foram encaminhadas por e-mail para o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), sendo que, em contato anterior, os participantes foram informados que tais dados fariam parte da coleta de informações a serem utilizadas em análises contidas nessa dissertação de mestrado. As respostas retornaram por e-mail, conforme segue.

1. Como tem se efetivado a inclusão de alunos com TEA na rede regular de ensino? (Percepção do CAPE sobre esse processo nos últimos anos)

A efetiva inclusão dos alunos com TEA na rede regular de ensino está sendo realizada de modo gradativo, porém nota-se que houve um aumento significativo desses alunos na rede regular de ensino. Acredito que tal fato esteja ocorrendo devido a criação de Sala de Recursos específicas na área de TEA, em 2013.

2. Qual a estrutura da rede para atender essas crianças e jovens? (Salas de Recursos de TEA, escolas credenciadas e escolar conveniadas)

A Secretaria da Educação, para atender os alunos com TEA, oferece os seguintes apoios: Sala de Recursos, Itinerâncias, Escolas Credenciadas, Escolas Conveniadas.

3. Quais os parâmetros para o encaminhamento dos alunos para as salas de recursos da rede, ou escolas conveniadas, ou credenciadas?

Para que os alunos sejam direcionados à sala de recursos – TEA, ou para escolas conveniadas ou credenciada é necessário a realização de avaliação pedagógica inicial que deverá ser realizada por um(a) professor(a) especializado(a). Caso haja necessidade, a partir da avaliação pedagógica, procede-se à realização de uma avaliação multidisciplinar pela equipe do CAPE Regional. Com base nas avaliações, verifica-se se os mesmos, precisam de apoio muito substancial ou não.

4. Quais avanços o CAPE tem observado em relação à essa inclusão?

O avanço observado, do meu ponto de vista, é o aumento do número desses alunos nas escolas regulares com apoio no contraturno na Sala de Recursos. Na verdade, o maior avanço da SEE, foi a criação da Sala de Recursos específicas para atendimento de alunos autistas.

5. Quais dificuldades o CAPE tem observado em relação à essa inclusão?

As dificuldades encontradas, do meu ponto de vista, para a efetiva inclusão são a falta de espaços físicos nas escolas estaduais para abertura de APE e a falta de profissionais capacitados na área devido à ausência de cursos *lato sensu*.

6. Há uma política pública de inclusão especialmente voltada para escolarização das crianças com TEA? Como ela se estrutura, conceitualmente, e como se efetiva na prática?

Questão não respondida.

APÊNDICE D – Entrevista no Grupo de Atuação Especial de Educação (GEDUC/MPSP)

Considerações sobre a entrevista

Antes da realização da entrevista, foi encaminhado um e-mail ao Grupo de Atuação Especial de Educação (GEDUC) do Ministério Público de São Paulo, convidando-os a fazer parte da coleta de informações a serem utilizadas em análises contidas nessa dissertação de mestrado. O GEDUC retornou o e-mail agendando uma reunião e, na semana seguinte, ocorreu a entrevista, conforme segue.

Para a entrevista aqui transcrita, optamos por não usar o advérbio latino *sic*. Esta opção deve-se ao fato de que o material foi colhido a partir de entrevista oral e o uso do termo implicaria na fluência da leitura.

Pesquisadora: Qual o papel do Ministério Público no processo de inclusão de crianças com TEA na rede regular de ensino? Quais entraves tem enfrentado.... Quais avanços e/ou retrocessos tem observado em relação à inclusão de crianças com TEA na rede estadual de ensino? Há uma política pública de inclusão especialmente voltada para escolarização das crianças com TEA? Como ela se estrutura, conceitualmente, e como se efetiva na prática?

1º Promotor de Justiça do GEDUC Dr. João Paulo F. e Silva: Tem um olhar de Promotor de Justiça específico em relação à essa questão e é um olhar abrangente sobre a política pública educacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Eu te perguntei se sua pesquisa era específica sobre a rede estadual, porque sobre os anos iniciais a gente acaba tendo mais contato na rede municipal, por conta do volume de atendimento de crianças pequenas, do que na rede estadual. Bom, só para contextualizar, esse grupo nosso de educação surgiu em 2011, é o primeiro grupo especializado do Ministério Público do Estado de São Paulo em direito à educação. Então é um grupo que não trata do direito individual, a gente não cuida de ações individuais de determinadas crianças, mas do interesse difuso e sempre com esse olhar mais abrangente possível pra saber como é que está se desenvolvendo determinada política pública de inclusão, quais são os suportes, como é a formação dos professores; como o CAPE, ou a Secretaria e as Diretorias de Ensino, e as escolas como um todo organizam o Atendimento Educacional Especializado e a relação do AEE com a sala regular. Por que ainda tem classe regida por professor especializado na rede estadual, e todas essas coisas. E a gente

se vale muito, claro, da legislação, dos tratados internacionais, Constituição, da LDBEN e agora a Lei Brasileira de Inclusão e muito também do contato interdisciplinar. Então a gente procura o conhecimento, contato com a USP, a gente tem um núcleo aqui do Ministério Público de assistência técnica, têm psicólogos e assistentes sociais que também dão um olhar diferente, para além do direito só, do direito positivo e, a partir de toda essa discussão, desse trabalho, a gente hoje tem uma concepção que a gente tenta buscar, então, muito em linhas gerais é assim, a legislação é voltada para uma inclusão plena, que não lida mais com a questão da deficiência na pessoa, é a questão de retirar obstáculos... A gente está falando da escola, mas é em qualquer situação na sociedade. Foi interessante, pois desde o começo, como é que funciona aqui, quando você abre um grupo, você cria um portal do MP, aí tem um grupo de educação, as pessoas começam a descobrir que tem um canal de reclamação, e uma das demandas, talvez seja a demanda mais presente é essa questão das pessoas com deficiência. Deficiência em geral. A gente começou a receber muita reclamação, no começo a questão era a falta de cuidador nas escolas estaduais, os alunos precisavam de auxílio para a higiene pessoal, para se alimentar. Isso a gente viu, fomos às escolas. Isso a gente está falando de 2011, 2012, e a falta desse profissional era a regra. Nós conseguimos fazer um termo de ajustamento de conduta com a Secretaria, hoje isso existe. E a questão do autismo, ela começou a aparecer com bastante força também, não sei ainda te explicar muito bem o porquê, acho que ela surge porque você está tendo mais inclusão e aí a deficiência, os transtornos que envolvem dificuldade de comunicação, acabam aparecendo mais e gerando dificuldades na escola. Porque a gente percebe desde o começo, o problema não é a deficiência, o problema é o aluno que dá trabalho, isso é uma percepção que eu tenho. O aluno pode não ter deficiência, mas se ele for um aluno que agita o ambiente, ele se torna um problema, assim como, o aluno pode ter deficiência, mas se for um aluno que não fala, não se manifesta, ele não vira problema. E o autismo começa a aparecer, primeiro porque você tem uma legislação forçando que esses alunos ingressem na escola, antes ou não iam para a escola, ou iam para as instituições, as entidades especializadas e segregadas. E acho que começam a aparecer as demandas aqui por conta disso, porque ele, não todos, mas boa parte tem esse problema com relação à barulho, não consegue ficar parado, e a escola é o ambiente mais conservador que existe no estado, todo mundo tem que ficar um atrás do outro, quarenta minutos, cinquenta minutos, sei lá. E esse aluno não funciona assim... E também porque os pais começam a ficar num dilema entre concordar com a inclusão, mas não entender direito o que estão fazendo com o filho dele naquele ambiente escolar, porque não têm um retorno de qual é o trabalho, onde querem chegar com ele, e também começam a ser

demandados pelas escolas, muitas reclamações, afinal, como com qualquer aluno que se comporta, entre aspas, mal, não do jeito esperado... Não sei, acho que também houve um grande aumento do número de diagnósticos de autismo em geral, também não sei até que ponto ele é correto, se é bom, se é ruim, a gente percebe que há um aumento, assim como há de TDHA... No fim das contas é assim, qualquer criança que foge um pouco do considerado normal, tem um diagnóstico... Mas acho que, por conta da legislação, quando veio o primeiro Decreto de 2012 tratando especificamente do autismo, também isso vai gerando demanda, e é interessante porque a demanda sempre vem buscando o excesso de suporte, então como o decreto falava em acompanhante especializado, as pessoas automaticamente vem buscar esse serviço, sem necessariamente ter uma compreensão de quem é, de quando precisa, quando é bom, quando é ruim... Bom, então a gente começa a acompanhar essa situação pela demanda espontânea que vai chegando e porque a gente entendia que era uma questão prioritária, a gente tem essa convicção de que uma escola mais diversa, que acolha, que valorize ela é boa pra todo mundo, muda a própria dinâmica da escola. E aí como foi o nosso papel aqui, a gente foi visitar escolas, a gente teve muitas conversas com o CAPE e com a Secretaria Municipal, a gente percebeu, logo de cara, que a política municipal já era bem melhor estruturada desde o Programa Incluir, pelo menos os marcos teóricos, já com esse olhar muito mais de acordo com a Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência, no sentido de não lidar com a deficiência por especialidade. A lógica da sala de atendimento da rede municipal, ela é uma sala de atendimento educacional especializado para as várias deficiências, esses professores são de atendimento educacional especializado, eles não são professores de autismo, de deficiência visual, de deficiência auditiva, a lógica é outra. A lógica é, pelo menos do que a gente conseguiu compreender até agora do que se espera, ela está de acordo com a ideia de enxergar quais são os obstáculos dentro da sala de aula e tentar fazer essa ponte com a classe regular. Então a gente teve duas grandes providências, aí eu estou falando da deficiência em geral, uma é essa do termo de conduta de ajustamento dos cuidadores para os alunos que não tinham autonomia para as atividades da vida diária, e o da acessibilidade física, nas escolas, que foi um acordo grande que a gente fez com a Secretaria para a acessibilidade arquitetônica. Com relação ao autismo, especificamente, eu tenho o Inquérito Civil, tanto da rede estadual, quanto da rede Municipal. E o Inquérito Civil, é um pouco, primeiro, para entender como é o atendimento a essas crianças e adolescentes com TEA, e depois fazer esse diálogo com os especialistas, com a legislação e tentar, eventualmente, buscar alguma correção, ou algum suporte que não exista, e tal. O Inquérito Civil está em andamento, um apura política educacional estadual no atendimento das

crianças com TEA e outro da rede municipal para o mesmo objeto. E aí a gente percebe claramente que tem uma diferença de projeto pedagógico, a Secretaria Estadual partiu pra um projeto como ela já vinha trabalhando com as demais deficiências, quer dizer criando salas de recursos específicas para autismo. E na rede municipal, com um discurso inclusivo de que o autismo é uma deficiência como as outras, eles vão ser trabalhados no AEE, com capacitação para os professores em geral sobre o tema, sem esse olhar específico nessa deficiência, criando estruturas específicas para essa deficiência ou pra outra. Agora é claro que nas duas redes existe uma dificuldade nesse tal do acompanhante especializado, ninguém sabe muito bem quem é essa pessoa e ela não existe, na verdade, ainda... Nem o próprio MEC, o MEC tem uma nota técnica que ele soltou em 2013, que ele fala que esse acompanhante é, praticamente, o cuidador que a gente tem aqui, mas a gente não concorda muito com essa interpretação, porque, eventualmente, pode ser uma pessoa que trabalhe dentro da sala de aula, também, se for preciso, a gente sabe que, por exemplo, na rede particular tem muitos alunos com autismo e acompanhante terapêutico, que ele tem, nesse caso, uma função importante, porque no autismo além de eventuais dependências, pra alimentação, pra higiene, tal, ele tem a questão da comunicação que pode ter a ajuda de uma pessoa especializada, não sempre, e isso é uma questão que a gente vem trabalhando muito aqui... Uma coisa que a gente tem martelado de uma maneira quase que obsessiva com a rede estadual... Bom, com a rede estadual eu tenho, de fato, um olhar crítico em relação ao seu projeto de educação inclusiva... A gente tem provocado a Secretaria a pensar numa reformulação profunda, porque, vou te citar alguns exemplos... Por exemplo, você pensar ainda em salas por deficiência, me parece uma incongruência com a legislação, então é claro que pensar num surdo que precisa aprender libras, que precisa de um intérprete de libras, isso é uma coisa, um suporte específico; ou um cego que tem que aprender Braille, qualquer coisa do gênero... Agora, o AEE, como ele é pensado na legislação, ele é um espaço onde esse professor, que é um especialista, mas não em uma deficiência, ele é um especialista em educação inclusiva precisaria ter uma interlocução com a sala de aula e olhar naquele espaço o que acontece ali que atrapalha essa criança, seja ela autista, deficiente intelectual ou cega. É aquela pessoa que precisa de um olhar individualizado. E eu acho que a Secretaria trabalha, ainda, com compartimentos, como se tivesse uma técnica específica para trabalhar com a deficiência, e não há articulação entre o trabalho da sala de recursos com o trabalho da sala de aula. A própria carreira dentro da rede estadual é pensada assim, o concurso é para especialista disso ou daquilo. Não tem professor de AEE na rede. Agora há uma dificuldade muito grande, uma resistência, não sei se é uma resistência teórica, se as pessoas

acreditam no paradigma de trabalho especializado na deficiência. Mas a gente vem discutindo muito, tentando mostrar que, olha, não é possível, não está funcionando, principalmente o arranjo todo, institucional. A jornada do professor da sala de recursos não bate com o horário do professor da sala comum, então eles não se encontram, não olham para a sala... isso que o município já avançou também, tem uma parte da hora aula desse professor que é dentro da sala comum. É claro que do jeito que eu estou falando parece que o município está uma maravilha, mas não é, só que a concepção me parece mais adequada... Falta gente... Falta... Talvez tivesse que ser mais tempo... Outra coisa que temos cobrado obsessivamente são os planos individuais, porque a gente entende que é uma estratégia pra forçar a escola a pensar nesse aluno individualmente... Tanto a lei 4 de 2009 do Conselho Nacional de Educação, como, agora, a Lei Brasileira de Inclusão, elas falam que os alunos tem que ter um plano individual, uma construção do professor da sala de AEE com a família, eventualmente com os profissionais da área de saúde que acompanham essa criança, se precisar, mas ele é um plano principalmente pedagógico, ao contrário do que faz o estado, que se ampara em laudos médicos, o plano é pedagógico. Porque o médico adora dizer, esse aluno pode, esse aluno não pode, esse aluno não vai chegar a lugar algum, quem tem que avaliar é o professor com a família e isso não é feito... A família fica totalmente perdida, por isso que tem tantas reclamações, o professor não sentou para falar, olha ele está nessa hipótese zero, por exemplo, ele não consegue nada, eu não sei onde ele vai chegar, mas a ideia é trabalhar para que ele chegue até aqui. E, de fato, do ponto de vista ideal, esse plano de ensino tem que contar com a interlocução com o professor da sala de aula, o que dá para fazer de adaptação curricular, de mudança no espaço... Como eu já disse, a gente não faz acompanhamento individual, mas, por exemplo, vem uma reclamação da mãe do Pedro, da escola xis, o que a gente pede é o plano de todos os alunos, e aí a gente vai pedindo de três em três meses, de quatro em quatro meses. E quando o plano vem a gente manda para o CAPE e pergunta, é isso aí que é o plano que vocês preconizam para a rede, como é que melhora isso? E avança muito devagar, muito devagar... em termos conceituais e de gestão também, quando temos um professor com atitude inclusiva, faz toda a diferença, só que a gente não pode pensar em política dependendo da boa vontade de um e de outro.... Na rede municipal, o que aconteceu, criaram as salas de inclusão, os CEFAIs, os estagiários foram para a sala, o cuidador... O que aconteceu, que eles perceberam também. A escola começou a achar que o aluno com deficiência era responsabilidade desses profissionais e aí, mais recentemente, 2014, o pessoal da Secretaria Municipal trouxe essa preocupação, de que a gente precisava fazer o movimento inverso, que é trabalhar com as normas regimentais da escola para dizer, espera aí

gente esse aluno com deficiência não são responsabilidade dos profissionais do suporte, eles são responsabilidade da escola inteira. Então aí foi feita uma normativa, uma orientação dizendo olha, o diretor da escola, qual é a responsabilidade dele com os alunos com deficiência, os coordenadores pedagógicos.... Então eles começaram a tirar o pé de colocar suporte, para trabalhar essa coisa de que eles são assunto da escola inteira. Esse é o risco quando a gente começa a trabalhar, olha precisa de cuidador, precisa de acompanhante terapêutico, precisa de tecnologia assistiva, parece que não é mais tarefa do professor... Se no Estado isso foi cobrado, não porque o Estado está numa fase anterior da concepção, ele mal está conseguindo fazer esse suporte efetivamente acontecer. Tem avanços, evidentemente, tem ampliado o número de salas de recursos, agora eles estão trabalhando um convênio com a APAE, também na linha do autismo, acho que não está pronto, mas eles estão trabalhando... Mas, eu não sei a resposta, mas sei que ainda está muito longe de ter uma política com uma concepção bem trabalhada e com uma articulação entre Secretaria, CAPE, Diretorias de Ensino e Escolas para que, de fato, a inclusão de crianças com TEA deixe de ser um problema de um professor que resolve fazer seu trabalho bem feito... A distância entre o órgão central e as escolas, às vezes a gente visita escola que os professores nem sabem que o CAPE existe, os professores coordenadores do Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino, alguns são dedicados, mas muitos tem uma outra ideia sobre isso... A rede é muito grande, organizar o trabalho pedagógico na escola, isso deve ser feito por alguém, rotineiramente... Se isso não acontece, a questão do aluno com deficiência é pior ainda, a impressão que eu tenho é que há uma concepção ainda que não é ideal, porque trabalha com o olhar na deficiência e não como já está na legislação, a interação desse aluno com o espaço, quer dizer, se você não olha pra sala de aula, como faz a inclusão? Se olha para o aluno, ah ele é um aluno, tanto que a rede estadual ainda usa o termo “pervasivo”, isso é uma coisa que não faz mais sentido. É pervasivo onde? Em relação a quê? Claro que eu não estou minimizando que há deficiências comprometedoras e de difícil resolução e tal, mas se você olha só para ela, no mínimo você está descumprindo o que a Convenção diz. É um pouco aquela história, o cara pode ser completamente cego, mas ter todos os suportes, saber se movimentar, no local tem piso tátil; ou ele pode ter baixa visão e estar num lugar que não tem estrutura nenhuma e bater a cabeça em todo lugar, né? Eu acho que a Secretaria Estadual ainda trabalha nessa linha, o problema está na deficiência e não no que acontece no espaço escolar, na interação, nos obstáculos, e isso se revela no fato da sala de recursos pouco conversar com a sala de aula... Mas só o fato das crianças estarem indo pra escola já é um avanço, eu acho que, ainda que não fazendo essa reformulação mais aprofundada, a rede estadual tem discutido, tem

tentado trabalhar, criaram um plano... Isso também é interessante, não sei se por concepções teóricas, ou se por políticas, a rede federal, estadual e municipal não usam os mesmos termos, o que seria muito melhor, Sala de Recursos chama de um jeito no município, uma é SAPE, pra outra APE, outra é SAAI, o plano individual de atendimento especializado tem um nome no município, outro no estado... Mas, assim, o Estado tem procurado aperfeiçoar, ainda que dentro dessa linha que eu mencionei, criou esse projeto de sala de recursos para alunos com autismo, ainda que poucas... Eu já conversei na Secretaria que é inviável esse modelo, inclusive na prática, porque é o seguinte, se você faz a sala de recursos por deficiência, se você tem uma escola que tem um surdo, um cego e um autista, tem que ter três salas de recursos, três professores, então é impossível. É impossível. Quantos tipos de deficiência existem? E o modelo de AEE, pela própria legislação, ele é o contrário disso, né, ele é quase um professor que tem que aprender com o aluno, porque a capacidade desse professor de AEE é, justamente, seja autista, tenha Síndrome de Down, paralisia cerebral, ele vai ter que receber aquela criança e aprender com ela o que ela faz, o que ela deixa de fazer, qual o potencial, qual a dificuldade, e a partir desse quadro individual olhar a sala de aula e dizer, olha, vamos adaptar o currículo assim, vamos organizar a sala assim, claro que ele tem que ter uma noção geral da Educação Especial, mas com o processo de inclusão esse modelo do Estado está cada vez mais inviável. Quantos tipos de deficiência? Serão dez professores? Um para o cego, um para o surdo, um para o com paralisia, outro e outro... não dá! Mas avançou, tem os cuidadores, tem a preocupação com a acessibilidade arquitetônica, eu não tenho acompanhado como tem se dado o processo de formação continuada, mas isso é uma reclamação constante dos professores, a falta de. Ou a falta dos cursos, ou a falta de incentivo para fazer... O professor está sobrecarregado. Acho que retrocesso seria injusto falar, até porque não dá para ter retrocesso. Agora uma coisa que acho que é interessante mencionar é, teve uma Ação Civil pública no início dos anos 2000, da área da saúde, não era nem da área da educação, que pediu, genericamente, atendimento especializado às pessoas com autismo, foi julgada procedente e o entendimento que se tinha dessa decisão é que todo o autista deveria ter atendimento médico especializado e educacional especializado em entidade especializada. Desde que a gente está trabalhando aqui a gente está tentando mudar essa interpretação dessa sentença, dizendo que esse atendimento especializado educacional é o especializado inclusivo. Agora o que a gente percebe nesse trabalho é que não dá para falar em política pública educacional para autista, sem falar nas outras políticas públicas, há uma necessidade de articulação entre saúde, educação, transporte, porque, principalmente para os adolescentes, para os mais velhos a gente nota que

as famílias ficam muito sobrecarregadas e que elas querem um serviço que, vamos dizer assim, que dê alguma chance de respiro para os pais. Então tem uma preocupação muito grande com esse tempo de atendimento também. Antes, quando você tem as entidades especializadas, segregadas, mas que pega o aluno às sete da manhã e fica até às quatro, cinco da tarde, apesar de não ser, do ponto de vista educacional, o ideal porque é o padrão anterior de atendimento, para algumas famílias isso acaba sendo importante e confortável, o aluno tem todo o atendimento e os pais podem trabalhar, fazer alguma coisa... Então quando a gente pensa em política educacional, nem tanto para os pequenos... Aliás, quanto mais precoce a intervenção melhor serão os resultados, mas principalmente para os adolescentes, os jovens, as mães colocam muito essa questão, olha você quer que eu coloque meu filho em uma escola regular, só que ele vai ficar das sete até uma hora, depois eu vou ter que buscar, levar pra terapia ocupacional, depois levar pra outro lugar... E aí como é que funciona isso? E aí tem um grupo no Ministério Público discutindo com as Secretarias, todas, municipais e estadual, alguma forma de articulação. Mas com relação à política pública de inclusão especial para o autismo, é isso que eu te mencionei, da rede estadual, e a gente não trabalha pedindo políticas específicas por deficiência. É claro que com relação ao autismo, como a lei fala, pode ter um acompanhante especializado, então a gente tem um olhar para isso, qual é esse acompanhante, e espera um pouco a resposta da própria rede, mas a nossa preocupação maior é que tenha uma política de educação inclusiva para todos. Porque a rede estadual tem essa tendência, se aparecer mais uma deficiência “X”, eles vão criar uma sala especializada em “X”, depois “Z” ...

Pesquisadora: Muito obrigada!

Fim da entrevista

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – professores, funcionários e familiares

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROFESSORES, FUNCIONÁRIOS E FAMILIARES**

Prezados,

A Escola Estadual _____ está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “A Escolarização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: dos direitos à realidade”, sob orientação do Professor Doutor Jason Ferreira Mafra e responsabilidade da pesquisadora Régia Vidal dos Santos, RG 12.100.514-8, aluna do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Para tanto, solicito sua colaboração.

Os dados serão coletados por meio de entrevistas com Grupo Gestor, Professores, Funcionários, Pais e Alunos.

Todos os dados coletados serão tratados de modo confidencial, sendo utilizados nomes fictícios, tanto para as crianças, quanto para os profissionais e Unidade Escolar. Desta forma, a identidade de todos será preservada. Além disso, não haverá nenhum gasto ou ganho financeiro para os participantes.

Coloco-me à disposição caso necessite de qualquer informação e/ou esclarecimento.

Atenciosamente,

Professora Régia Vidal dos Santos

Mestranda

Eu aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a)

Assinatura: _____

R.G.: _____

Data: ____/____/____

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – alunos**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS**

Prezados,

A Escola Estadual _____ está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “A Escolarização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: dos direitos à realidade”, sob orientação do Professor Doutor Jason Ferreira Mafra e responsabilidade da pesquisadora Régia Vidal dos Santos, RG 12.100.514-8, aluna do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Para tanto, solicito sua colaboração.

Os dados serão coletados por meio de entrevistas com Grupo Gestor, Professores, Funcionários, Pais e Alunos.

Todos os dados coletados serão tratados de modo confidencial, sendo utilizados nomes fictícios, tanto para as crianças, quanto para os profissionais e Unidade Escolar. Desta forma, a identidade de todos será preservada. Além disso, não haverá nenhum gasto ou ganho financeiro para os participantes.

Coloco-me à disposição caso necessite de qualquer informação e/ou esclarecimento.
Atenciosamente,

Professora Régia Vidal dos Santos
Mestranda

Eu permito que meu (minha) filho (a) participe da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido (a)

Assinatura: _____

R.G.: _____

Data: ____/____/____