

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: FAMÍLIA E PROFESSORES ENTRE DESAFIOS, EXPECTATIVAS E
POSSIBILIDADES**

**THE SCHOOL INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DIS-
ORDER: FAMILY AND TEACHERS BETWEEN CHALLENGES, EXPECTA-
TIONS AND POSSIBILITIES**

Régia Vidal dos Santos

Doutoranda em Educação pela Universidade Nove de Julho
(UNINOVE). Professora convidada no Programa de Pós-Graduação em
Educação Lato Sensu da UNINOVE. São Paulo, SP – Brasil
regiavs@gmail.com

Jason Ferreira Mafra

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do
Programa de Pós-Graduação da UNINOVE e diretor do Programa de Mes-
trado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) na
mesma universidade. São Paulo, SP - Brasil
jasonmafra@gmail.com

Resumo: Este artigo objetivou analisar, sob a ótica de familiares e professores de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os desafios, expectativas e possibilidades decorrentes

da inclusão escolar dessas crianças em duas escolas do município de São Paulo. Para tanto, expõe dados que se configuram como resultado da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), no período de 2015-2016. Trata-se de uma pesquisa que tem como referencial teórico a concepção de educação emancipadora de Paulo Freire, e na qual, com base nos pressupostos da metodologia qualitativa de caráter empírico-teórico, foram realizados estudos de caso a partir de dados levantados por meio de entrevista semiestruturada e grupo focal. Dentre os resultados obtidos, neste artigo, destacamos os avanços no trabalho pedagógico, entre contradições na realidade dessas escolas, que se veem impulsionadas, pela demanda, a atender à determinação legal da inclusão; ao mesmo tempo, apontamos as expectativas de mães, que vivenciam um cotidiano marcado por dificuldades, e suas preocupações relacionadas às condições da escola de atender a esse direito e sobrepujar o preconceito e a discriminação.

Palavras-chave: Transtorno do espectro autista. Inclusão escolar. Educação especial. Família. Professores.

Abstract: This article aims to analyze, from the perspective of family and teachers of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), the challenges, expectations and possibilities arising from the school inclusion of these children in two schools in the municipality of São Paulo. To do so, it exposes data that are configured as a result of the master's research developed in the Professional Master's Program in Management and Educational Practices (PROGEPE) of the University Nove de Julho (UNINOVE), in the period 2015-2016. It is a research that has as theoretical reference the conception of emancipatory education of Paulo Freire, and in which, based on the assumptions of the qualitative methodology of an empirical-theoretical character, case studies were carried out from data collected through semi-structured interviews and focal group. Among the results obtained, in this article we highlight the advances in pedagogical

work, between contradictions in the reality of these schools, that are driven, by the demand, to meet the legal determination of inclusion. And at the same time, we point out the expectations of mothers, who experience a daily life marked by difficulties, and their concerns related to the conditions of the school to fulfill this right and overcome prejudice and discrimination.

Keywords: Autism spectrum disorder. School inclusion. Special education. Family. Teachers.

Introdução

Os discursos sobre educação inclusiva são plurais, vão desde a certeza de que se trata de um direito a uma educação não excludente até referências a uma forma econômica de oferecer atendimento educacional às pessoas com deficiência. Há ainda quem acredite tratar-se de uma moda passageira. Essa abrangência de percepções se constituiu entre a imposição legal, a precarização do serviço público e a tímida presença do Estado na efetivação do acesso escolar, com aprendizado, às crianças e jovens que apresentam algum tipo de desvantagem.

Esse cenário revela, como aponta Baptista (2015), a incompreensão de um paradigma e um movimento. Um paradigma, por se configurar em uma proposta que compreende uma perspectiva, cuja efetivação carece de reflexão. Um movimento, porque não há como negar que a defesa da presença do diferente nos espaços de escolarização resultou em transformações, mesmo que insuficientes, para viabilizar o acolhimento e o aprendizado de todos nesses espaços.

Ademais, na história recente, a partir da determinação de um atendimento educacional sem demarcação de quem merece estar “dentro” e “fora” do ensino comum, por um lado, intensificaram-se as críticas à permanência de crianças com deficiência e transtorno na escola pública; por outro, emergiram debates e uma profícua produção acadêmica sobre visões e propostas de organização escolar que, ultrapassando a denún-

cia, contribuem para o alargamento de fronteiras, iluminam práticas educativas embasadas em um fazer ético capaz de romper a opressão e, conseqüentemente, como distinguiu Freire, anunciam o inédito viável.

Considerando a impossibilidade de abarcar a magnitude da tarefa da inclusão escolar em um texto, neste artigo, propõe-se a análise dos desafios, expectativas e possibilidades referentes à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas da rede pública de ensino paulista. Essa inclusão, em 2012, obteve como suporte a Lei n.º 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), que, em seu artigo 3º, prevê seu acesso à educação. Sendo que, em 2014, a Resolução SE n.º 61, de 11 de novembro de 2014, que dispõe sobre a educação especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino paulista, assegurou a matrícula desses alunos na classe comum do ensino regular (SÃO PAULO, 2014).

Como veremos, a complexidade e o desafio relacionados à escolarização de crianças com esse transtorno se dilatam em uma rede de ensino cujo atendimento pedagógico especializado é escasso e a formação e a comunicação entre professores não são privilegiadas.

Por se tratar de um transtorno em espectro, ou seja, com uma intensidade que varia do mais leve ao mais severo e se coaduna a comportamentos inesperados, familiares e professores têm suas certezas confrontadas. Porquanto, as crianças com esse transtorno podem apresentar, em maior ou menor grau, interesses restritos, déficits na reciprocidade socioemocional, comprometimento qualitativo na comunicação verbal e não verbal, sensibilidade a alterações no ambiente e na rotina, e comportamentos que incluem movimentos estereotipados e repetitivos. Além disso, pode haver ocorrência

de hipersensibilidade auditiva e comorbidade com deficiência intelectual ou altas habilidades.

Mediante o exposto, debruçamo-nos sobre o desafio advindo do encontro dessa criança tão singular com um contexto que anseia por uniformidade e ordem: o contexto escolar. E, entre depoimentos, propomo-nos a iluminar expectativas, mas, acima de tudo, promover a reflexão sobre as possibilidades dessa escola superar o modelo excludente, firmar-se no reconhecimento e no diálogo com a diferença, portanto, na construção de um conhecimento emancipador e na utopia da educação como prática de liberdade.

Para tanto, este artigo foi dividido em quatro partes: na primeira, apresentamos as características das crianças com TEA e as possibilidades de aprendizado que só podem emergir do encontro entre seres humanos; na segunda, rememoramos o que, para muitos, foram consideradas as primeiras práticas voltadas à educação da criança diferente e apontamos alguns dos desafios da atual proposta de inclusão de crianças com deficiência e transtorno na rede estadual de ensino paulista; na terceira, considerando a ótica de mães e professoras e o legado freiriano, discutiremos as expectativas relativas a essa inclusão escolar; na quarta, sem a pretensão de esgotar o assunto, mas de provocar reflexões, finalizamos abalizando os nexos entre a tarefa inclusiva e uma educação capaz de fomentar o que há de mais valioso em nós: a nossa humanidade.

1. O Transtorno do Espectro Autista: entre possibilidades

De acordo com Schmidt (2013), o termo autismo foi cunhado pela primeira vez por Eugene Bleuler, em 1916, e o que conhecemos hoje sobre esse transtorno advém dos estudos do psiquiatra Leo Kanner, publicado em 1943, e do pediatra Hans Asperger, em 1944. A partir de então, muitos estudos foram realizados na área médica, sendo

que, atualmente, o comprometimento na área social, as alterações nas habilidades de comunicação e afetivas, a rigidez e os comportamentos estereotipados e repetitivos são apontados como sinais mais proeminentes do que, no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5), é nomeado Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, tanto no DSM-5 quanto na Lei n.º 12.764, “[...] o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficits nas dimensões sociocomunicativa e comportamental” (SCHMIDT, 2013, p. 13).

Schwartzman e Araújo (2011) assinalam que crianças com comportamento padrão, no primeiro ano de vida, compartilham atenção e reagem às emoções de outras pessoas, mas, nas crianças com TEA, o atraso ou o prejuízo na atenção compartilhada são visíveis. Sendo que, para Schmidt (2013), o déficit na interação social, que essas crianças apresentam, deve-se à incapacidade de estabelecer ou dar continuidade a interações com outras pessoas, isso porque essas crianças se encontram, comumente, centradas em um interesse pessoal específico.

O brincar, por exemplo, que permite, de forma prazerosa, o aprendizado de habilidades motoras, cognitivas e sociais, para as crianças com TEA, tende a se restringir à manipulação de poucos objetos. Como aponta Araújo (2011, p. 182), elas

[...] podem produzir o mesmo número de atos funcionais que as demais crianças, tanto sob condições espontâneas quanto sob condições estruturadas, mas gastam menos tempo brincando funcionalmente. Elas mostram, também, baixo nível de uso apropriado dos objetos, menos variedade no jogo funcional e mais atos repetitivos.

Segundo Schmidt (2013), comportamentos como a falta de engajamento nas relações sociais, o ficar vagando sozinho e o aparente desinteresse em fazer amizades decorrem da inabilidade na socialização e, assim como os comportamentos repetitivos e estereotipados, podem ser alterados à medida que a criança entende que esses comportamentos são desagradáveis.

Com relação à limitada comunicação verbal e não verbal, a criança com TEA apresenta – como já mencionado, em maior ou menor grau – dificuldade em manter contato visual, em compartilhar a atenção, em compreender expressões faciais e gestos, ou até mesmo responder quando é chamada pelo nome. Nas palavras de Araújo (2011), esse comprometimento dos processos sociais básicos, que envolve a identificação subjetiva do outro, ressalta a importância de se compreender como essa criança aprende; na sala de aula, pode se constituir na incompreensão das falas ou expressões dos professores e colegas.

Macedo e Orsati (2011, p. 245) assinalam que “[...] problemas de comportamento muitas vezes podem ser interpretados como formas de comunicação, pois há relação entre comportamentos incomuns e desejos de comunicação, ou respostas sociais reforçadoras impróprias”. Nesse sentido, as reações adversas decorrentes da extrema resistência a mudanças ou rotinas podem ser amenizadas se essas alterações forem avisadas com antecedência.

Além disso, Schmidt (2013) lembra que a dificuldade em perceber os diferentes significados de uma palavra ou conceito, em compreender metáforas, ironias e figuras de linguagem são características marcantes das pessoas com TEA.

Camargos et al. (2013, p. 316) reiteram que

Essas necessidades são as demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado precisam de diferentes formas de intervenção pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos, metodologias e currículos

adaptados, bem como os tempos diferenciados, durante todo ou parte do processo escolar.

Schmidt (2013, p. 227) pondera que podemos imaginar o cérebro de uma criança com TEA como uma rede frágil “[...] que não consegue capturar a complexidade do mundo em sua teia, e este é nosso trabalho: reforçar essa teia por meio de intervenções ricas, lúdicas e envolventes”. Acrescentamos que toda criança precisa de desafios para aprender a viver com autonomia, e o acesso da criança com TEA à rede regular de ensino pode promover esse aprendizado. Ademais, ao concebermos um trabalho pedagógico visando ao desenvolvimento do potencial dessas crianças e ao envolvimento de todos os alunos e da comunidade nesse aprendizado humano, agimos não só no sentido de minimizar as dificuldades dos mais frágeis, como também, em consonância com o paradigma freiriano, ultrapassamos o discurso de educação para todos por uma prática de educação com todos, capaz de superar aspectos opressores e de se colocar, realmente, em prol da emancipação.

2. O Atendimento Pedagógico Especializado: entre desafios

Bueno (2011) contesta a afirmação de que a educação de deficientes se iniciou no século XVI, pois, além de envolver um número reduzido de crianças com surdez pertencentes à nobreza, tratou-se de técnicas de desmutização e leitura labial. Com relação aos cegos, de acordo com esse autor, na sua maioria, eram esquecidos, e os deficientes mentaisⁱ, como a realidade social não exigia sua determinação, permaneciam invisíveis.

Apenas no ano de 1840 as crianças com deficiência mental passam a receber, no Hospício de Bicêtre, treinamentos sensoriais de comportamentos do dia a dia, iniciando, assim, uma educação com base em uma integração que “[...] 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 legitimidade da seletividade social” (BUENO, 2011, p. 98).

No Brasil, o modelo de educação especial que se iniciou em 1854, sob inspiração europeia, também foi direcionado para poucos, sendo esse atendimento voltado às pessoas que se encaixavam no “[...] conceito de anormalidade, que englobava todos os que ameaçavam a segurança da burguesia [...]” (JANNUZZI, 1985, p. 45).

Para Mazzotta (2011), a preocupação com a escolarização de crianças com deficiências e transtorno, na rede pública de ensino brasileira, apresentou seus primeiros avanços e se intensificou em atenção aos movimentos da sociedade. Nas 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 daramente contra.

Nesse sentido, desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, estando longe de dar conta da universalização do ensino, a matrícula na escola pública das crianças com deficiência passou a ser assegurada. Nos anos de 1990, diante de acordos internacionais, o governo brasileiro assumiu o compromisso, que ainda se mostra um desafio, da educação para todos.

Em 2001, as diretrizes nacionais para a educação especial, instituídas por meio da Resolução CNE/CEB n.º 02/2001, determinaram que cabe aos sistemas de ensino

matricular todos os alunos e 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, 2001).

Assim, a escola se viu diante da tarefa de proporcionar, com flexibilização e adaptação curricular adequadas, em um turno, o atendimento educacional na sala comum e, no outro turno, o atendimento educacional especializado, em Salas de Recursos Multifuncionais, tanto para os alunos com deficiência quanto para os que apresentam limitações no desenvolvimento que acarretam dificuldade para acompanhar as atividades curriculares, ou seja, os alunos com TEA.

Em 2008, com a publicação do documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, o termo “necessidades educacionais especiais” é substituído por “[...] alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 14), sendo que, entre os com transtornos globais do desenvolvimento, encontram-se 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).

No caso da rede estadual de ensino de São Paulo, as determinações sobre o atendimento educacional direcionado aos alunos público destinatário da educação especialⁱⁱ se encontram na Resolução SE n.º 61 (SÃO PAULO, 2014), e seguem as diretrizes nacionais; ou seja, esses alunos devem ter assegurada sua matrícula, em um turno, nas classes comuns e, no turno diverso, no Atendimento Pedagógico Especializado (APE).

Consoante essa resolução, o Atendimento Pedagógico Especializado (APE) – designação que na resolução estadual substitui o termo Atendimento Educacional Especializado (AEE) presente na política nacional (BRASIL, 2011) – deve ocorrer em Salas de Recursos (SR) específicas para cada deficiência, sendo a SR 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).

A determinação de uma SR específica para cada deficiência corrobora a precarização do atendimento, pois, por exemplo, uma escola que tenha matriculado alunos com diversas deficiências (visual, física, intelectual e auditiva), mais alunos com TEA, precisaria de inúmeras SR, o que, principalmente nas regiões mais carentes, devido à grande demanda e falta de espaço físico, é inviável. A decisão de que esse aluno pode ser matriculado na sala comum em uma escola e no APE em outra escola cobra de alunos, familiares e professores uma disponibilidade a toda prova.

A mesma legislação ainda prevê a possibilidade de atendimento educacional em classes regidas por professor especializado (CRPE) 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).

Nas palavras de Mantoan (2006), a existência de espaços determinados para o “normal” e o “não normal” reitera a marginalização e adia a discussão sobre caminhos que possibilitem a convivência e o aprendizado entre os diferentes. Além disso, retomando a perspectiva de integração que vigorava em 1840, que partia do pressuposto de que o problema residia na criança diferente e, em vista disso, estabelecia um trabalho voltado à normatização, passados mais de cento e setenta anos, precisamos pensar se nossas propostas de trabalho com o diferente se aproximam das que vigoravam no século XIX, ou se demos alguns passos rumo a uma escola e a uma educação plural e solidária...

3. Família e professoras: entre expectativas

As entrevistas com as professoras e mães das crianças com TEA foram realizadas em duas escolas do município de São Paulo. Tendo em vista o objetivo de resguardar a identidade dos entrevistados, os nomes das escolas e dos participantes foram substituídos por codinomes que correspondem a planetas e estrelas. Uma das escolas

foi denominada Órion e as professoras da sala comum e da SR, respectivamente, Terra e Marte; a mãe da criança com TEA foi denominada Messier. A outra escola recebeu o nome de Sirius e as professores da sala comum e da SR, respectivamente, Urano e Netuno; a mãe da criança com TEA foi denominada Láctea.

Sobre inclusão escolar, enfatizamos que, neste texto, é compreendida como um paradigma que implica o reconhecimento da existência das mais variadas diferenças, a remoção de barreiras em prol da aprendizagem de todas as crianças e a prática do diálogo voltada à perspectiva da emancipação, portanto, “[...] não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas, entre opressores e oprimidos” (FREIRE, 2014, p. 105).

Considerando o propósito deste artigo de analisar os desafios, as expectativas e possibilidades da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola pública, apresentaremos e discutiremos, dos dados empíricos coletados, as dimensões referentes à comunicação entre a escola e a família, e ao planejamento e realização do trabalho voltado à inclusão da criança com TEA.

Messier, mãe de uma das crianças com TEA, considera a inclusão algo positivo. Para ela, as crianças com TEA são, antes de tudo, crianças e não merecem ser exiladas do mundo. Além disso, afirmou se sentir acolhida pela escola Órion e conversar muito com a professora da SR, que, por sua vez, destacou o potencial de seu filho e, com frequência, a orienta sobre como dar continuidade, em casa, ao trabalho realizado na escola.

Láctea, mãe da criança com TEA matriculada na escola Sirius, ponderou que toda vez que procura a escola também é muito bem atendida.

Para a professora Netuno, nem todas as mães são presentes, sendo que conversar “[...] com as que aparecem aqui não é difícil, mas com as das outras escolas, não há

conversa. 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” (SANTOS, 2016, p. 161).

Com o intuito de estabelecer uma necessária comunicação com a mãe, que não consegue aparecer com frequência na escola, 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 (SANTOS, 2016, p. 127).

Camargos et al. (2013) asseveram que os pais das crianças com TEA, diante do desafio de ter de compreender e ter de procurar os suportes necessários para o desenvolvimento de seus filhos, vivenciam um estresse de forma pouco imaginada por muitos de nós. No geral, eles tendem a “[...] ser menos otimistas, ter menos autoestima e estabilidade psicológica” (CAMARGOS et al., 2013, p. 204). Em vista disso, cabe a nós, educadores, além de se colocar, com empatia, no lugar do outro, lembrar sempre 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).

Nas duas escolas foi possível observar que a articulação intencional e o planejamento do trabalho voltado à inclusão do aluno com TEA não acontecem de forma significativa. A professora Urano afirmou que as articulações são realizadas no corredor ou no intervalo, sendo que o planejamento ocorre na medida do possível. Para a professora Netuno, a escola é um lugar de luta diária e, nas suas palavras, não sobra tempo para planejar, pois, além de atender os alunos com TEA matriculados na escola Sirius, atende alunos com TEA matriculados em outras escolas da região.

A professora Terra assegurou que conversa sobre as dificuldades de seus alunos com os outros professores e, com relação às atividades direcionadas a esse aluno, relatou:

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. (SANTOS, 2016, 125-126).

Para Pacheco et al. (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”. Sobre o trabalho que deveria ser realizado com esse fim, a professora Terra considera

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. (SANTOS, 2016, p. 124).

Nas palavras de Carvalho (2015), planejar é dar sentido à prática pedagógica, considerando o aspecto físico, a ação didático-pedagógica e a revisão metodológica, desenvolvendo tanto trabalhos em duplas quanto

[...] 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 (CARVALHO, 2015, p. 107).

Essa ressignificação do trabalho pedagógico não é percebida por Láctea que, ao ser questionada sobre sua percepção acerca do aspecto pedagógico, não faz referência ao planejamento, mas ao empenho dos profissionais em manter seu filho na escola:

[...] eles se preocupam mais em induzir 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 (SANTOS, 2016, p. 167).

Esse discurso revela o quanto permanecer na escola tem sido, para seu filho com TEA, um desafio e, diante disso, a expectativa que deveria estar voltada para o aprendizado se reduz a “não atrapalhar os outros”.

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, 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 [...]. (SANTOS, 2016, p. 144).

O trabalho a ser desenvolvido com o aluno com TEA deve partir de uma avaliação e reflexão realista tanto desse aluno quanto da classe, da observação de suas potencialidades cognitivas e de convívio, assim como advir da certeza que somos todos seres inacabados, professores e alunos, capazes de aprender sempre e, infinitamente, de apostar no “ser mais”. Nesse sentido, o plano de ensino vem a ser uma declaração do

que se quer que ele, em conjunto com a classe, aprenda e do que se acredita que todos são capazes de aprender, ou seja, trata-se de um instrumento essencial de sistematização do trabalho pedagógico, sem o qual não há como acompanhar e avaliar os avanços na aprendizagem.

Sobre o dia a dia desse aluno, a professora Terra lembra:

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 [...]. 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. (SANTOS, 2016, p. 128).

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. [...] 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. (SANTOS, 2016, p. 125).

Esse trabalho corrobora a certeza de que o planejar e o realizar devem ser entremeados pela 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, 2014, p. 40).

A avaliação crítica-reflexiva do exercício docente, em conjunto com o fazer discente, podem fornecer elementos valiosos para uma prática qualificada que, por sua vez, exige responsabilidade dos propósitos, como vemos na fala da professora Terra:

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 adha! Então estamos trabalhando o registro. (SANTOS, 2016, p. 126).

Como aponta Freire (2015, p. 177), o processo de ensino e aprendizagem que envolve o ser humano, portanto as 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”.

Carvalho (2015, p. 45) lembra 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”.

Sabemos que se trata de um grande desafio, mas educação não é adaptação, educação é criação e, como aponta Freire e Shor (1986), para que a escola real se faça inclusiva e emancipadora é preciso vencer medos e melindres, arriscar, buscar alianças e alegrias, reinventar a si e ao outro.

Considerações finais

Sobre inclusão, reiteramos que apenas matricular e não negar a permanência da criança com deficiência ou transtorno nos espaços escolares não a garante. Um projeto pedagógico para todos tem, necessariamente, que contar com a participação de todos nas reflexões, nas ações e na avaliação, visto que conviver é direito e responsabilidade de todos, exigindo atenção às possibilidades, bem como permanente aprendizado e diálogo.

Como vimos, nas escolas estudadas, por um lado, a falta de tempo é apontada como responsável pela ausência de um planejamento conjunto voltado à inclusão das crianças com TEA; por outro, a aposta no “ser mais” e no diálogo sinaliza o inédito viável.

A professora Terra mostrou que a aprendizagem da criança com TEA é possível, desde que haja, por parte de quem ensina, abertura à fala, ao gesto e à diferença do outro. Sua prática sustentou-se na aposta de que as mediações, resultantes de um olhar e uma escuta atenta, podem promover o “ser mais” e, ao colocar-se na posição responsável de professora, atenta às necessidades de aprendizagem cognitiva e social de seu aluno e de sua classe, foi estimulado o enriquecimento do que há de humano em todos.

Neste sentido, não há como negar que a escola tem a opção de não priorizar práticas inclusivas, de não rever seu planejamento e, assim, como apontou Freire, se manter aprisionada a um fazer empacotado e burocratizado. Mas, essa mesma escola pode envolver todos na ação-reflexão-ação e, assim, provocar transformações nas suas práticas, de modo a garantir que essas se façam cheias de vida e não excludentes.

Com relação à família, nem todos os familiares detêm conhecimentos e experiências para acompanhar e até mesmo avaliar o processo de inclusão e, em meio à aspreza e à insegurança vivenciadas tanto pela família quanto pela criança com TEA, a escola, ao compartilhar sua aposta nessa criança, pode romper com ideias socialmente construídas pautadas na segregação e na impossibilidade e, assim, transformar expectativas em sonhos possíveis e minimizar as dificuldades encontradas por ambos.

Não há como transformar uma realidade opressora sem responsabilização e comunhão, sem acreditar na necessidade de mudança. A escola como está incomoda, mostra-se pouco humana e aponta a importância da abertura à leitura de mundo do aluno. 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, desta forma, promover uma educação emancipadora para as crianças com TEA e para todas as crianças.

Notas

ⁱ O termo deficiência mental referia-se, até 1985, aos transtornos mentais e aos déficits intelectuais. A partir dessa data, por uma determinação da Organização das Nações Unidas (ONU), a distinção entre deficiência mental (transtornos mentais) e deficiência intelectual (funcionamento intelectual inferior à média) passou a vigorar.

ⁱⁱ Nesse artigo 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 7611/2011 são denominados “público alvo da educação especial”.

Referências

ARAÚJO, Ceres A. Psicologia e os Transtornos do Espectro do Autismo. In: SCHWARTZMAN, José S.; ARAÚJO, Ceres A. *Transtorno do espectro do autismo*. São Paulo: Memmon, 2011. p. 173-237.

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

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

_____. *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/112764.htm> Acesso em: 16 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2016.

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

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

FREIRE, Paulo. *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 do Oprimido*. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

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.

MACEDO, Eliseu C.; ORSATI, Fernanda. Comunicação Alternativa. In: SCHWARTZMAN, José S.; ARAÚJO, Ceres A. *Transtorno do espectro do autismo*. São Paulo: Memmon, 2011. p. 244-254.

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.

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

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

SANTOS, Régia V. *A escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: uma possibilidade de emancipação*. 2016. 197 f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2016.

SÃO PAULO. *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.

SCHMIDT, Carlo. Autismo, educação e transdisciplinaridade. In: _____ (Org.). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2013. p. 7-27.

SCHWARTZMAN, José S.; ARAÚJO, Ceres A. *Transtorno do espectro do autismo*. São Paulo: Memmon, 2011.

recebido em 19 jul. 2017 / aprovado em 03 out. 2017

Para referenciar este texto:

SANTOS, R. V.; MAFRA, J. F. A inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: família e professores entre desafios, expectativas e possibilidades. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, v. 16, n.2, p. 145-169, jul./dez. 2017.