

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A TRAJETÓRIA DE INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE COM AUTISMO, DA
EDUCAÇÃO BÁSICA À EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES.**

MESTRANDA: DULCIMAR LOPES CARVALHO
PROFESSORA ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a. SONIA MARIA RIBEIRO

Joinville – SC
2017

DULCIMAR LOPES CARVALHO

**A TRAJETÓRIA DE INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE COM AUTISMO, DA
EDUCAÇÃO BÁSICA À EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES.**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Sonia Maria Ribeiro.

Joinville – SC

2017

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

C331t Carvalho, Dulcimar Lopes
A trajetória de inclusão de um estudante com autismo, da educação básica à educação superior: desafios e possibilidades / Dulcimar Lopes Carvalho; orientadora Dra. Sonia Maria Ribeiro. – Joinville: UNIVILLE, 2017.

162 f.: il.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Educação inclusiva. 2. Autismo. 3. Professores – Formação. 5. Educação básica. 4. Ensino superior. I. Ribeiro, Sonia Maria (orient.). II. Título.

CDD 371.9

Elaborada por Rafaela Ghacham Desiderato – CRB-14/1437

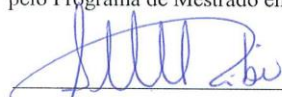
Termo de Aprovação

“A Trajetória de Inclusão de um Estudante com Autismo: Da Educação Básica à Educação Superior: Desafios e Possibilidades”

por

Dulcimar Lopes Carvalho

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof. Dra. Sonia Maria Ribeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Coorientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Rosânia Campos

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

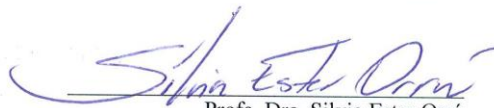
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Sonia Maria Ribeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Coorientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Silvia Ester Orrú
(UnB)



Prof. Dra. Rosana Mara Koerner
(UNIVILLE)

Joinville, 11 de dezembro de 2017

AGRADECIMENTOS

TUDO É DO PAI

[...] TUDO É DO PAI
TODA A HONRA E TODA A GLÓRIA
É DELE A VITÓRIA
ALCANÇADA EM MINHA VIDA....

A DEUS a quem devo tudo que sou e tenho.

A meus pais que me ensinaram tudo que sei de mais importante na vida.

A meus filhos Alice e Otávio que são o motivo principal de minhas lutas e conquistas.

Aos professores do mestrado que compartilharam comigo seus conhecimentos e saberes conquistados com tanto esforço e dedicação.

Às professoras orientadoras que ajudaram a construir os degraus desse conhecimento tão valioso para minha carreira profissional e pessoal.

À professora Sílvia Ester Orrú, que de maneira extremamente respeitosa, generosa e competente, contribuiu para a reformulação deste trabalho.

Aos colegas do curso que vivenciaram os momentos mais difíceis, compartilhando experiências e conhecimentos.

Aos participantes da pesquisa, que se propuseram a dispor de seu precioso tempo para dividir momentos pessoais e tão íntimos de suas histórias de vida, principalmente a mãe do estudante com autismo, que mesmo em situação emocional abalada, aceitou conceder-me a entrevista contando toda a sua história de forma muito generosa. E, sobretudo, ao próprio estudante, que de maneira extremamente surpreendente decidiu receber-me e também responder às minhas indagações a respeito de sua trajetória educacional e pessoal.

À CAPES que financiou este projeto por meio de bolsa de estudos integral.

A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a construção deste trabalho os meus sinceros agradecimentos.

*“Sou estranho, sou novo
Me pergunto se você também é.
Ouço vozes no ar
Percebo que você não, e isso não é justo.
Queria não me sentir triste.
Sou estranho, sou novo,
Finjo que você também é.
Me sinto como um garoto no espaço sideral
Toco as estrelas e me sinto fora do lugar.
Me preocupo com o que os outros podem pensar
Choro quando as pessoas riem, me faz encolher.
Sou estranho, sou novo
E agora entendo que você também é.
Digo que me sinto como um náufrago
Sonho com um dia em que isso seja OK.
Tento me encaixar
Espero que um dia consiga
Sou estranho, sou novo.”*

Benjamin Giroux

*(um menino norte-americano de 10 anos
com diagnóstico de Asperger)*

RESUMO

A presente pesquisa visa abordar a trajetória de inclusão de pessoas com autismo no ensino regular, especialmente de um estudante com autismo, da educação básica até o acesso à educação superior, com seus desafios e possibilidades. O desafio da educação inclusiva na educação superior, com foco no público alvo da educação especial, evidencia a importância de nos debruçarmos sobre os desafios que envolvem a inclusão das pessoas com autismo neste nível de ensino tendo em vista que o acesso destas, na educação superior, tem-se tornado uma realidade. A pesquisa, portanto, se situa em torno da seguinte questão: como ocorreu o processo de inclusão de um estudante com autismo na educação superior em uma cidade no norte do Estado de Santa Catarina? A pesquisa baseia-se no estudo de um caso, realizando uma abordagem qualitativa, tendo como base teórica a teoria histórico-cultural. Participaram da pesquisa: a família do estudante, representada pela mãe, cinco professoras do estudante da educação superior, dois colegas de turma e o próprio estudante, a fim de verificar a sua visão pessoal sobre o seu processo de inclusão. Como instrumento de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa. Os resultados apontam que as interações que ocorrem no ambiente educacional e a intervenção precoce são os fatores que mais contribuem para a inclusão educacional das pessoas com autismo; porém, existem muitos desafios que precisam ser vencidos, como o preconceito, as barreiras impostas pelo diagnóstico, as lacunas na formação dos professores, entre outros. Para que a inclusão se torne mais efetiva, é preciso uma profunda reestruturação nas escolas, principalmente no modo como o autismo é percebido e entendido por todos que lidam com esses educandos.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão; Educação Superior; Trabalho e formação docente; Transtorno do espectro autista (TEA).

ABSTRACT

The present research aims to address the trajectory of inclusion of people with autism in regular education, especially a student with autism, from basic education to access to higher education, with its challenges and possibilities. The challenge of inclusive education in higher education, focusing on the target audience of special education, highlights the importance of addressing the challenges that involve the inclusion of people with autism in this level of education, given that their access in higher education, has become a reality. The research, therefore, is centered around the following question: how did the process of inclusion of a student with autism in higher education occur in a city in the north of the State of Santa Catarina? The research is based on the study of a case, carrying out a qualitative approach, having as theoretical base the historical-cultural theory. The student family, represented by the mother, five female teachers of higher education, two student classmates, and the student himself participated in the survey to verify their personal views on their inclusion process. As a data collection instrument, semi-structured interviews were conducted with the research participants. The results show that interactions occurring in the educational environment and early intervention are the factors that most contribute to the educational inclusion of people with autism, but there are many challenges that need to be overcome such as prejudice, barriers imposed by diagnosis, gaps in teacher training, among others. For inclusion to become more effective, a profound restructuring is needed in schools, especially in the way autism is perceived and understood by all who deal with these learners.

Keywords: Autism; Inclusion; College education; Teacher work and training; Autism Spectrum Disorder (ASD).

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico 1: Registro das matrículas de estudantes com autismo (2005-2012).....	49
Tabela 1: Quantidade de trabalhos encontrados por descritores: Scielo Educa, BDTD e Banco de Teses CAPES.....	32
Tabela 2: Trabalhos selecionados nas bases de dados que apresentam aproximação com o tema da pesquisa.....	34
Tabela 3: Participantes da pesquisa.....	77
Tabela 4: Papel da escola, do professor e do aluno na teoria de Vigotski.....	119

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABP – Associação Brasileira de Psiquiatria
AEE – Atendimento Educacional Especializado
AMA – Associação dos Amigos do Autista
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação
APA – Associação Psiquiátrica Americana
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CEP – Conselho de Ética em Pesquisa
CID – Classificação Estatística Internacional de Doenças e problemas relacionados à Saúde
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE – Conselho Nacional de Educação
CRE – Conselho Regional de Educação
DSM-5 – Manual Estatístico de Transtornos Mentais
GETRAFOR – Grupo de Estudos Trabalho e Formação Docente
GT – Grupo de Trabalho
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas em Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação e Cultura
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PROINAD – Programa de Inclusão na Universidade: avanços e Desafios
PROINES – Projeto de Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais
PROUNI – Programa Universidade para Todos
REUNI – Programa de Apoio dos Planos de Reestruturação e Expansão para as Universidades Federais

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP – Secretaria de Educação Especial

TCLE – Termo Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA): UMA BREVE APRESENTAÇÃO A PARTIR DO DSM-5	16
1.1 Conceito do autismo	18
1.2 Características diagnósticas/manifestação dos sintomas	18
1.3 Prevalência.....	21
1.4 Desenvolvimento e curso	22
1.5 Fatores de risco.....	23
1.6 Questões diagnósticas	24
1.7 Comorbidades	24
1.8 Consequências funcionais.....	25
1.9 Teorias explicativas para o autismo	26
2 O PROCESSO DE INCLUSÃO E DE ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR	31
2.1 Revisitando as produções acadêmicas com foco no autismo	32
2.2 Percurso da educação inclusiva	40
2.2.1 As políticas da educação inclusiva na educação superior.....	45
2.3 O processo de escolarização das pessoas com autismo no ensino regular ...	48
2.4 O processo de inclusão das pessoas com autismo no ensino regular: desafios e possibilidades.....	51
2.5 O papel e as expectativas da família no processo de inclusão das pessoas com autismo	58
2.6 A formação e a prática dos professores na perspectiva da educação inclusiva	62
3 DELINEAMENTO DA PESQUISA	71
3.1 Coleta e análise dos dados	72
3.2 O lócus da pesquisa	75
3.3 Percurso metodológico/participantes da pesquisa	76
4 ANÁLISE DOS DADOS	80
4.1 O processo de inclusão do estudante com autismo, na percepção da família e do próprio estudante.....	82
4.1.1 Como tudo começou.....	83
4.1.2 O início da vida escolar até o ensino médio	90

4.1.3	O acesso à educação superior	92
4.2	O processo de inclusão do estudante na educação superior a partir das interações professor/estudante e colegas de turma	95
4.2.1	Principais desafios.....	96
4.2.2	O direito à participação	100
4.2.3	A relação do estudante com os colegas de turma e professores	106
4.2.4	O acesso à aprendizagem.....	109
4.3	A formação e a prática dos professores da educação superior com vistas à inclusão do estudante com autismo.	116
4.3.1	A formação das professoras da educação superior para a educação inclusiva.....	119
4.3.2	O que pensam as professoras da educação superior sobre a formação para a educação inclusiva	122
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS.....	137
	APÊNDICES E ANEXOS	145
	APÊNDICE A – Declaração sobre o uso e destinação do material e/ou dados coletados.....	146
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	147
	APÊNDICE C – Carta aos professores	148
	APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com a mãe do estudante	149
	APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com os professores.....	150
	APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com os colegas de turma	151
	APÊNDICE G – Roteiro de entrevista com o aluno.....	152
	APÊNDICE H – Autorização para uso de imagem e voz	153
	APÊNDICE I – Relação de teses e dissertações que se aproximam da temática da pesquisa.....	154
	APÊNDICE J – Relação de artigos que se aproximam da temática da pesquisa ...	156
	ANEXO A – Declaração de instituição co-participante	158
	ANEXO B – Parecer consubstanciado do CEP	159
	ANEXO C – Autorização	162

INTRODUÇÃO

O objetivo desta apresentação é situar o leitor a respeito do surgimento e do interesse pela temática da pesquisa. O tema da pesquisa está relacionado, direto e indiretamente, às duas áreas do conhecimento de meu interesse e da minha formação: a educação e a psicologia, visto que a inclusão educacional está sempre permeada por valores humanos e de respeito à pessoa, enquanto ser repleto de possibilidades e singularidades.

A partir do interesse pessoal em avançar em minha formação, surgiu também a necessidade do curso de mestrado em educação.

A pesquisa, especificamente, surgiu a partir da participação em dois grupos de estudos do mestrado: Programa de inclusão na universidade: avanços e desafios (PROINAD) que tem como objetivo principal discutir, estudar e avançar seus estudos relativos à inclusão das pessoas públicas alvo da educação especial, na educação superior, e do Grupo de Estudos Trabalho e Formação Docente (GETRAFOR) que tem como objetivo realizar investigações voltadas para o trabalho e a formação docente nas várias instâncias de sua realização, sob o ponto de vista multideterminado que considere questões históricas, políticas e culturais.

A trajetória de inclusão de um estudante com autismo na educação superior, tema desta pesquisa, constitui-se um campo de estudos pouco investigado, com um número muito reduzido de pesquisas até o momento.

Porém, estudos apontam que o ingresso de pessoas com deficiências, de modo geral, nas instituições de ensino superior (IES), tem aumentado significativamente nos últimos anos, segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas em Educação (INEP, 2014), intensificando ainda mais o desafio da educação na perspectiva da educação inclusiva, que perpassa por questões de permanência e aprendizagem e não apenas de acesso.

A presente pesquisa surge, portanto, da necessidade de ampliar as discussões em torno da inclusão das pessoas com autismo no ensino regular, que ainda é quantitativamente menor, considerando a inclusão de outras pessoas, público alvo da educação especial.

O foco central da pesquisa é compreender como o sujeito deste estudo (no caso um jovem com autismo) acessou a educação superior, com seus desafios e

possibilidades. A pesquisa pretendeu investigar questões, além do acesso, mas também do direito das pessoas com autismo à participação e o acesso à aprendizagem.

A pesquisa tem como ancoragem teórica a abordagem histórico-cultural, de cunho qualitativo e utilizou a entrevista semiestruturada na coleta de dados, e para a análise destes nos inspiramos na análise de conteúdo. Como participantes da pesquisa contamos com professores e colegas de turma do estudante com autismo, na educação superior, o próprio estudante, além da sua mãe, como representante da família.

Considerando essa breve apresentação, a presente pesquisa estrutura-se a partir da seguinte questão central: **como ocorreu a trajetória de inclusão de um estudante com autismo na educação superior?**

A partir desta questão de pesquisa estruturou-se o seguinte objetivo geral: **compreender o processo de inclusão de um estudante com autismo na educação superior.**

A pesquisa tem ainda como objetivos específicos:

- Compreender, a partir da percepção da família e do próprio estudante, como ocorreu o processo de inclusão do estudante com autismo, até o acesso à educação superior.
- Analisar o processo de inclusão do estudante com autismo, a partir da análise das interações professor/aluno e colegas de turma, na educação superior a fim de perceber como estas interações que ocorrem no âmbito educacional interferem neste processo inclusivo.
- Compreender como ocorreu a formação e a prática das professoras da educação superior, em relação à educação inclusiva e de que forma esta formação contribuiu para a inclusão do estudante com autismo.

A pesquisa parte do pressuposto que é necessário e possível promover a inclusão das pessoas com autismo em um contexto social cada vez mais amplo, de forma a atender às suas necessidades, na busca do pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Esta pesquisa foi estruturada em 5 partes: a introdução que traz a problemática da pesquisa, seus objetivos e relevância para a área de estudos; quatro capítulos sendo, dois capítulos teóricos, um metodológico e um capítulo com as análises dos dados.

O primeiro capítulo traz informações básicas, específicas sobre o transtorno do espectro do autismo (TEA)¹, como: características diagnósticas / manifestações dos sintomas, prevalência, desenvolvimento do transtorno, fatores de risco, questões diagnósticas, consequências funcionais e comorbidades, de acordo com a versão atual do Manual Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) e com a Associação Psiquiátrica Americana (APA). O capítulo retrata, ainda, as teorias que explicam o autismo, sob diferentes perspectivas e abordagens.

O segundo capítulo apresenta um balanço de produções encontradas nas principais bases de dados científicos sobre o processo de inclusão e de escolarização de pessoas com autismo no ensino regular, como também, outros tópicos relacionados ao tema, como o percurso da educação inclusiva, principais políticas de inclusão, o papel e as expectativas das famílias no processo inclusivo e a formação de professores com vistas à educação inclusiva. Discute este processo de inclusão das pessoas com autismo no ensino regular, com seus principais desafios e apresenta os resultados de algumas pesquisas sobre este tema.

O terceiro capítulo apresenta o delineamento da pesquisa, as questões metodológicas para a coleta e análise dos dados, o lócus da pesquisa, o percurso metodológico e os dados a respeito dos participantes da pesquisa.

O quarto capítulo apresenta as análises dos dados, trazendo as categorias de análise da pesquisa, com foco na inclusão do estudante com autismo, na percepção da família, nas interações do estudante com os professores e colegas de turma da educação superior e na formação e prática dos professores, junto ao trabalho com o estudante. Todos os dados coletados são apresentados e discutidos a partir das análises dos autores citados na pesquisa. Finalizando a pesquisa, são apresentadas as considerações finais, as referências, os apêndices e os anexos.

¹¹ Esta nomenclatura, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), será utilizada neste capítulo 1 devido ao fato de ser a nova nomenclatura adotada para integrar alguns transtornos mentais e também o autismo, a partir do Manual Estatístico dos Transtornos mentais (DSM-5) publicado em 2013. Nos demais capítulos, será utilizado o termo *autismo* por ser um termo clássico, mais comumente conhecido e sem vinculação explícita à questão patológica.

1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA): UMA BREVE APRESENTAÇÃO A PARTIR DO DSM-5

Embora seja difícil comunicar-me ou compreender as sutilezas sociais, na realidade, tenho algumas vantagens em comparação com os que tu chamas de 'normais'. Tenho dificuldades em me comunicar mas não costumo enganar. (...) Minha vida como autista pode ser tão feliz e satisfatória como a tua vida normal e nessas vidas podemos vir a nos encontrar e a partilhar muitas experiências.

Angel Riviérl Gómez

Para compreender os desafios que há no processo de inclusão do estudante com autismo, é preciso compreender o que é o autismo, o que o caracteriza e quais suas principais formas de manifestações, além de outros aspectos relevantes para esta compreensão, que serão abordados neste capítulo. Porém, como o foco da pesquisa é compreender o processo de inclusão de um estudante com autismo na educação superior, estas informações serão descritas brevemente a fim de possibilitar ao leitor uma compreensão básica a respeito do tema.

O capítulo ancora-se no posicionamento de autores como Lampreia (2004), Camargo e Bosa (2009), Maciel e Garcia Filho (2009), Nunes (2010) e Orrú (2013, 2016 e 2017) e em autores que abordam as teorias que explicam o autismo, sob diferentes pontos de vista e abordagens, como Bosa e Callias (2000) e Passerino (2005).

Destaca-se que as informações específicas do autismo serão descritas a partir do DSM-5, publicado em maio de 2013, em sua quinta versão pela Associação Psiquiátrica Americana (APA).

O DSM-5 (2013), de acordo com o que foi descrito no próprio manual, é um material que envolveu centenas de pessoas, trabalhando com um objetivo em comum ao longo de 12 anos, de auxiliar os profissionais envolvidos principalmente com os diagnósticos dos transtornos mentais e ainda melhorar a utilidade clínica do DSM-5, como guia para estes diagnósticos.

Porém, torna-se importante ressaltar, segundo Orrú (2013), sobre o perigo da supervalorização do diagnóstico pelos profissionais da educação, considerando que o diagnóstico é um instrumento médico e que, portanto, privilegia aspectos

padronizados de classificação que não podem ser aplicados a todas as pessoas de forma indiscriminada. A autora chama a atenção para que sejam feitas as ponderações necessárias para que o diagnóstico não se torne, dentro dos espaços educacionais, um instrumento de poder para a exclusão social.

O Ministério da Saúde ainda ressalta:

[...] que as classificações diagnósticas são instrumentos valiosos que permitem a sistematização da experiência clínica acumulada e dos dados obtidos em pesquisa, facilitam a comunicação entre os profissionais e auxiliam no planejamento e na organização da oferta de serviços e tratamentos, contudo, as classificações devem estar sempre abertas ao aperfeiçoamento e somente adquirem sentido, se utilizadas no contexto de um processo diagnóstico contínuo e complexo, que coloque sempre em primeiro lugar, a pessoa e não o transtorno. (BRASIL, 2015, p. 42)

Os Manuais Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais (DSMs), criados pela Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP) e publicados pela APA, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), criado e publicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), também desenvolvido pela OMS, são documentos utilizados na classificação e diagnóstico de várias doenças e também do autismo.

No DSM-5, já descrito anteriormente, a classificação dos transtornos está harmonizada com o CID de forma que os critérios desse documento definam transtornos identificados pela denominação diagnóstica e pela codificação alfanumérica do CID.

O CID trata-se de uma tabela em catálogo que objetiva codificar as doenças de forma padronizada. Apresenta um diagnóstico de doenças, perturbações ou outras condições de saúde, que é complementado pelas informações adicionais fornecidas pelo CIF sobre funcionalidade. Esse documento traz a classificação de todas as doenças oficialmente reconhecidas pela ciência e fornece os códigos relativos à classificação dessas doenças, bem como os sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas e circunstâncias sociais e causas externas das doenças.

O CIF engloba todas as funções do corpo, como também as deficiências, limitação da atividade ou restrições na participação, e ainda relaciona os fatores ambientais que interagem com esses construtos. O objetivo geral do documento é

proporcionar uma linguagem unificada e padronizada para a descrição da saúde e de estados relacionados à saúde.

Esses documentos apresentam as características diagnósticas, conceituações e funcionalidades das doenças de forma complementar, porém pode-se perceber que são todos padronizados e classificatórios.

1.1 Conceito do autismo

Em relação ao conceito do autismo, o DSM-5 não apresenta uma definição específica.

Camargo e Bosa (2009) destacam que a tendência atual é definir e conceituar o autismo como uma síndrome comportamental, de etiologias múltiplas, com intensas implicações para o desenvolvimento global infantil. No entanto, Lampreia (2004) comenta que conceituar o autismo é algo muito impreciso.

Conforme o DSM-5 existem aspectos comuns do autismo que são utilizados para identificação e diagnóstico.

1.2 Características diagnósticas/manifestação dos sintomas

A partir do DSM-5 (2013), compreende-se o TEA como um distúrbio neurológico que se manifesta desde a infância. O DSM-5, além de englobar as características de uma tríade de sintomas, agora descritas em uma díade, engloba várias nomenclaturas em um único termo: TEA.

O transtorno tem múltiplas etiologias e características peculiares que exigem das famílias e das instituições de ensino uma organização diferenciada para o atendimento das pessoas com TEA.

O DSM-5 (2013) caracteriza o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento e fixa os critérios diagnósticos como:

1- Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos:

A) Déficits expressivos na comunicação verbal e não verbal usadas para a interação social.

B) Falta de reciprocidade social.

C) Incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento.

2- Padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por pelo menos duas das maneiras abaixo:

A) Comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns.

B) Excessiva adesão/aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento.

C) Interesses restritos, fixos e intensos.

3- Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades.

Déficits verbais e não verbais na comunicação social têm manifestações variadas, dependendo da idade, do nível intelectual, capacidade linguística do indivíduo, história de tratamento, redes de apoio, dentre outros fatores.

Nos adultos sem deficiência intelectual ou atrasos de linguagem, os déficits na reciprocidade social podem aparecer mais em dificuldades de processamento e respostas a pistas sociais complexas como, por exemplo, quando e como entrar em uma conversa, o que dizer ou não dizer. Muitos adultos com estas características aprendem a suprimir comportamentos repetitivos em público. Interesses especiais podem construir fonte de prazer e motivação, propiciando vias de educação e emprego no futuro.

Ao se referir às características, Lampreia (2004) afirma que também podemos encontrar diagnosticadas como autistas crianças que falam e outras que não falam; crianças com pouco ou nenhum tipo de contato social e outras com tipos bizarros de relacionamentos; crianças com deficiência mental e outras com nível de desenvolvimento adequado para sua idade.

O DSM-5, além de estabelecer uma nova categoria denominada Transtorno do Espectro Autista (TEA), agrupou as três principais áreas propostas como

características diagnósticas pelo DSM-IV: comprometimento na interação social; comprometimento na comunicação; repertório restrito e repetitivo de comportamentos, atividades e interesses, em apenas dois grupos: déficits sociais e de comunicação e interesses fixados e comportamentos repetitivos.

Houve também a fusão do transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento, no transtorno do espectro autista - TEA. O próprio DSM-5 (2013, p. 44) explica que:

Os sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios da comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico do TEA e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados.

Segundo Lampreia (2004), Léo Kanner² (precursor da descoberta e da construção do conceito de autismo no século XX) considera que o quadro clínico é produzido conjuntamente por fatores inatos e ambientais, e que na base do autismo encontra-se um prejuízo biológico que seria responsável pelas características comportamentais. Destaca também que, prejuízos no autismo são mais qualitativos que quantitativos em uma correlação entre os prejuízos sociais e os de linguagem.

Os primeiros sintomas do TEA, segundo o manual, frequentemente envolvem atrasos no desenvolvimento da linguagem em geral, acompanhado por ausência de interesse social ou interações sociais incomuns, padrões incomuns de comportamentos e de comunicação. Os sintomas causam prejuízos clinicamente significativos no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo.

Os níveis de gravidade variam do nível 1, com necessidade de apoio, do nível 2, com necessidade de apoio substancial e do nível 3, exigindo apoio muito substancial. Estes níveis variam de acordo com a severidade na manifestação dos sintomas, comportamentos e características.

² Psiquiatra austríaco que residiu nos Estados Unidos e que se dedicou aos estudos e à investigação sobre comportamentos que eram considerados estranhos e muito particulares em algumas crianças. A partir de seus estudos, publicou em 1943 um artigo no qual descreveu o caso de 11 crianças que apresentavam características pertinentes ao distúrbio de desenvolvimento investigado por ele (ORRÚ, 2016).

Durante seu desenvolvimento a pessoa pode ainda ter um diagnóstico flutuante³ com relação ao nível de desenvolvimento. A manifestação do transtorno também varia muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica. Daí o uso do termo “espectro”.

Segundo a cartilha “Diretrizes de Atenção à reabilitação de pessoas com TEA”, lançada em 2013, pelo Ministério da Saúde, a identificação de sinais iniciais de problemas possibilita intervenções imediatas, extremamente importantes, uma vez que os resultados positivos são mais significativos, quanto mais precocemente instituídos. Este fato se deve à maior plasticidade cerebral nos primeiros anos de vida, bem como o papel fundamental das experiências de vida de um bebê para o funcionamento das conexões e para a constituição psicossocial, tornando-se esta fase um período privilegiado para as intervenções.

1.3 Prevalência

Segundo o DSM-5 (2013), as frequências relatadas em anos recentes do TEA nos Estados Unidos e em outros países alcançaram 1% da população, com estimativas similares em amostras de crianças e adultos.

De acordo com as informações presentes na literatura científica, segundo Orrú (2016), o autismo tem acometido crianças com idade inferior a 3 anos e não há cura conhecida até o dado momento, mas há vários pesquisadores em busca de intervenções precoces e atendimentos terapêuticos e pedagógicos em busca de uma maior qualidade prognóstica.

As pesquisas realizadas pelo Center for Disease Control and prevention (2009), nos Estados Unidos, indicam que há um caso para cada 110 crianças nascidas. Já a ONU (Organização das Nações Unidas) acredita existir mais de 70 milhões de pessoas com autismo, em todo planeta. Com base nos dados mais recentes realizados pelo Center for Disease Control and Prevention (2013), entre 2011 e 2012, o governo divulgou, que para cada 50 crianças entre 6 e 17 anos há uma com autismo, portanto, uma incidência de 2%. (ORRÚ, 2016). No Brasil há

³ Pode alternar de acordo com o nível de desenvolvimento apresentado, podendo ocasionar avanços ou retrocessos.

poucos estudos epidemiológicos, por isto as informações não são exatas. (ORRÚ, 2016).

Segundo a Cartilha “Diretrizes de Atenção à reabilitação de pessoas com TEA”, os estudos no Brasil são escassos e dentre os poucos estudos realizados, há um piloto (DE PAULA, RIBEIRO, FROMBONNE e MERCADANTE, 2011) que apontou uma prevalência de aproximadamente 0,3% de pessoas com TEA. Portanto, não existem, segundo os próprios autores, estimativas de prevalência confiáveis em nosso país.

1.4 Desenvolvimento e curso

A idade e o padrão de início da manifestação dos sintomas devem ser observados. Os sintomas costumam ser reconhecidos durante o segundo ano de vida, embora possam ser observados antes disso se os atrasos do desenvolvimento forem graves. A descrição do padrão de início pode incluir informações sobre atrasos precoces do desenvolvimento ou quaisquer perdas de habilidades sociais ou linguísticas.

As características comportamentais do TEA tornam-se inicialmente evidentes na primeira infância com ganhos no desenvolvimento ao longo do tempo, pelo menos em certas áreas, como por exemplo, nas interações sociais.

Algumas crianças com TEA apresentam regressões no desenvolvimento, com uma deteriorização gradual ou relativamente rápida em comportamentos sociais ou uso da linguagem, frequentemente durante os dois primeiros anos de vida. Tais perdas são raras em outros transtornos, podendo ser sinais de alerta útil para o TEA.

Segundo Orrú (2016), se as dificuldades existentes, durante a infância, não forem bem trabalhadas e se os possíveis potenciais não forem canalizados e explorados, poderão dar sequência a uma série de complicações na adolescência, que costuma ser turbulenta para qualquer adolescente. Lembra ainda que, conter um adolescente em crise de autismo, já desenvolvido, mais forte e resistente, torna-se bem mais difícil do que conter uma criança.

1.5 Fatores de risco

❖ Fatores ambientais: uma gama de fatores de risco inespecíficos, como idade parental avançada, baixo peso ao nascer ou exposição a ácido valproico, podem contribuir para o risco do TEA.

Segundo Orrú (2016), há inúmeras possibilidades descritas de causas do autismo relacionadas a fatores ambientais. A maioria dos estudos está fundamentada na exposição da mãe no período de gestação a certos ambientes, como a exposição à intensa poluição ou ambientes com pesticidas, além de febre intensa e persistente durante a gestação, tabagismo e o uso de antidepressivos durante o primeiro trimestre da gravidez.

A autora ainda comenta que estes estudos são preliminares, realizados a partir de pequenas amostras; porém, os cientistas apontam os fatores ambientais como aspectos significativos que exercem influência sobre a genética. Aspectos relacionados à contaminação têm sido considerados e estudados, visto que podem desencadear mutações em determinados genes que podem ter efeitos diretos no modo como nos comportamos e em como nosso organismo reage a determinados ambientes.

❖ Fatores Genéticos e fisiológicos: estimativas de herdabilidade para o transtorno variam de 37% até mais de 90%, com base em taxas de concordância entre gêmeos. Atualmente, até 15% dos casos do transtorno parecem estar associados a uma mutação genética conhecida, associada ao transtorno, em diferentes famílias.

Segundo Orrú (2016), atualmente, os pesquisadores indicam que a presença de fatores genéticos para as causas do autismo esteja entre 90%. Também foram relatadas anormalidades cromossômicas como responsáveis pelas causas do autismo em torno de 10 a 20% dos casos. Recentemente também apontaram o descobrimento de que variações em um único gene poderiam ser desencadeadoras do autismo. Porém, segundo a autora, não existe até o momento um teste genético específico para confirmar o diagnóstico do autismo; contudo, devido a sua comorbidade com determinadas síndromes ou anomalias cromossômicas, além de outras condições clínicas, podem ser realizados testes moleculares para exclusão dessas possibilidades genéticas.

1.6 Questões diagnósticas

As questões diagnósticas podem ser relativas à cultura ou ao gênero. Diferenças culturais nas normas de interação, comunicação e relacionamentos, podem influenciar os comportamentos e modos de interação social das pessoas com TEA, como também a idade da identificação ou de diagnóstico. O diagnóstico também é influenciado pelo gênero; conforme dados estatísticos o TEA é quatro vezes mais frequente no sexo masculino do que no feminino.

Os diagnósticos são mais válidos e confiáveis quando baseados em múltiplas fontes de informações, incluindo observações clínicas, entrevistas com o cuidador, questionários e, quando possível, autorrelatos. Instrumentos padronizados de diagnóstico do comportamento com boas propriedades psicométricas podem aumentar a confiabilidade do diagnóstico.

Orrú (2016) alerta que o autismo foi convertido a partir do DSM-5 em uma única categoria, independente de suas várias formas de se apresentar. Além disto, o diagnóstico é efetuado somente pela observação do comportamento e a percepção do “espectro” como um contínuo autista, que se apresenta como sendo uma verdade absoluta.

O documento, portanto, precisa ser visto com cautela, não como fonte única de informação, mas com uma visão crítica a respeito do que se pode ou não considerar nas análises educacionais e o que se deve absorver para as condutas educacionais, que são pertinentes a cada caso específico e não apenas baseadas no diagnóstico.

1.7 Comorbidades

O TEA é frequentemente associado com comprometimento intelectual e transtorno de linguagem, porém muitos casos de autismo, segundo Orrú (2017), foram diagnosticados como deficiência intelectual pelo fato de não serem verbais e demonstrarem comportamentos considerados inadequados pela sociedade, mas

que, quando adolescentes ou adultos, foi descoberto que não tinham comprometimento intelectual.

Entre indivíduos que não falam ou têm déficits de linguagem, sinais observáveis como mudanças no sono, na alimentação ou no comportamento, devem desencadear uma avaliação de ansiedade ou depressão.

Dificuldades específicas de aprendizagem, leitura, escrita e aritmética, são comuns, assim como as dificuldades de coordenação. Transtorno alimentar restritivo/evitativo é uma característica que se apresenta com bastante frequência no TEA.

1.8 Consequências funcionais

Em crianças pequenas com TEA, as dificuldades sociais e de comunicação podem dificultar a aprendizagem, especialmente a aprendizagem por meio de interação social ou em contextos com seus pares. Em casa, a insistência em rotinas pode interferir na alimentação e no sono. Dificuldades extremas para planejar, organizar e enfrentar a mudança causam impactos negativos no sucesso acadêmico.

Maciel e Garcia Filho (2009) ressaltam, entretanto, que as pessoas autistas, ao contrário do que se pensa no senso comum, não são alheias ao mundo que as cerca. Esta falsa impressão se dá pelo fato de perceberem o mundo de forma diferente da maioria das pessoas e apresentarem respostas fora dos padrões pelos quais estas reagem. Seu aparente alheamento mascara o fato de que estão presentes e são extremamente sensíveis, porém, com dificuldades para se comunicar. Essa ideia de que vivem em seu mundo próprio surgiu quando os primeiros pesquisadores compararam o autismo com a esquizofrenia, cujos portadores constroem verdadeiros mundos imaginários.

Segundo Nunes (2010), o autismo é incurável e seu prognóstico variável, porém, a literatura indica que as melhores práticas no tratamento do autismo são aquelas que iniciam precocemente, contam com a colaboração ativa dos pais, propõem intervenções intensivas e ocorrem em ambientes naturais do cotidiano familiar.

Vale lembrar que o autismo não é curável porque não é uma doença, mas uma condição subjetiva do indivíduo e que, portanto, requer intervenções que favoreçam a aprendizagem e desenvolvimento dessas pessoas, e não tratamento.

Não existe, portanto, uma intervenção única que funcione para toda pessoa com autismo, mas o que é defendido por muitos especialistas é que a participação intensa e a estreita colaboração da família são capazes de elevar os números de êxitos dos trabalhos educacionais e terapêuticos com crianças e jovens com autismo. A família é, portanto, um componente importante na intervenção e acompanhamento das pessoas com autismo, assim como a atuação conjunta de bons profissionais.

Inúmeros autores importantes, segundo Lampreia (2004), têm refletido e pesquisado sobre o autismo. O volume de conhecimentos alcançados é significativo, mas as incógnitas permanecem. Estas reflexões demandam, sem dúvida, um aprofundamento.

Existem teorias que explicam, mesmo que em parte, sob diferentes pontos de vista, algumas questões importantes relacionadas ao autismo.

1.9 Teorias explicativas para o autismo

Ao discorrer sobre algumas teorias que visam explicar o autismo, Lampreia (2004) afirma que existem concepções de autismo segundo dois enfoques teóricos diferentes: o enfoque desenvolvimentista e o cognitivista. Segundo a visão cognitivista, o prejuízo primário no autismo é o módulo responsável pela teoria da mente. Segundo esta posição as pessoas com autismo apresentam dificuldades de imaginar e compreender o estado mental dos outros, isto é, como o mecanismo cognitivo inato é afetado.

Conforme a visão desenvolvimentista, o quadro autístico se deve a um desvio no desenvolvimento que afeta basicamente a afetividade e a capacidade de relacionamento social, o que prejudicaria a linguagem e a comunicação de modo geral. Lampreia (2004) pontua que o desenvolvimento humano é essencialmente interpessoal e o problema central na comunicação da pessoa com autismo estaria relacionado à falta de reconhecimento das funções interpessoais da linguagem e

não aos sistemas cognitivos envolvidos na compreensão e expressão das palavras, mas sim, na reciprocidade com outras pessoas, ou seja, a dificuldade de comunicação das pessoas com autismo não está na compreensão das palavras, e sim no que elas representam para quem se comunica com elas.

Existem ainda outras abordagens que complementam as concepções acima descritas e que também explicam as características apresentadas pelas pessoas com autismo. Dentre elas destacam-se: a teoria afetiva, a teoria cognitiva e a teoria psicanalítica.

A teoria afetiva, originalmente proposta por Kanner e posteriormente estendida por outros pesquisadores, parte do pressuposto de que essas pessoas possuem uma inabilidade inata de se relacionar com outras pessoas. Sobre isso, Bosa e Callias (2000, p.4) pontuam que:

A teoria afetiva sugere que o autismo se origina de uma disfunção primária do sistema afetivo, ou seja, uma inabilidade inata básica para interagir emocionalmente com os outros, o que levaria a uma falha no reconhecimento de estados mentais e um prejuízo na habilidade para abstrair e simbolizar.

Como consequência da disfunção afetiva básica, esses autores, com base na teoria de Hobson (2004), apontam os déficits no reconhecimento da emoção e na habilidade de utilizar a linguagem de forma adequada ao contexto social. Citam que as relações interpessoais e as dificuldades das pessoas com autismo, nesta área, acabam causando empecilhos à vida imaginativa, e também, no desenvolvimento da linguagem.

A teoria cognitiva, com enfoque cognitivista, se contrapõe à teoria afetiva. Como principais representantes desta corrente teórica citam-se Baron-Cohen e Frith (1998). Esta teoria considera que a dificuldade central da pessoa com autismo é de compreender os estados mentais das outras pessoas, denominada por esses autores como “teoria da mente”.

Sobre a “teoria da mente”, Baron Cohen (1990) explica que ao dizer que o indivíduo tem uma ‘teoria da mente’ pretende-se dizer que ele atribui estados mentais a si próprio e aos outros, ou seja, reconhece que as pessoas possuem crenças, desejos e intenções, não manifestos às vezes de forma totalmente clara ou evidente. O autor da teoria defende a hipótese de que sujeitos com autismo possuem uma menor capacidade de representar e compreender estes estados

mentais. Pare ele a “teoria da mente” fornece subsídios para que possamos compreender o comportamento social. O autor afirma que a teoria da mente é essencial para a comunicação, tanto verbal como não verbal. Isto consistiria em mais uma razão pela qual a hipótese sobre a “teoria da mente” representaria uma importante alternativa de resposta sobre a etiologia do autismo. Ainda segundo Baron-Cohen (1990, p.412-413):

Toda a comunicação requer que ambos os participantes levem em consideração os conhecimentos e pressuposições básicas dos outros participantes no diálogo, assim como as suas intenções ao comunicar. Esta atribuição de um estado mental é necessária. Baron-Cohen argumenta ainda, que uma forma importante de dar significado aos nossos gestos e aos nossos discursos é compreender o falar e os gestos dos outros, através da referência às suas intenções e crenças.

A teoria cognitiva, segundo Bosa e Callias (2000), também explica outros déficits cognitivos apresentados pelas pessoas com autismo como: dificuldades no processamento de informações, tendência a armazenar informações visuais, dificuldades na solução de problemas, planejamento e tomada de decisão. Os autores atribuem estes déficits a um comprometimento nos lobos centrais, que é a região responsável por essas funções e que requer flexibilidade de comportamento, integração de detalhes e o manejo de múltiplas fontes de informação.

Outra teoria que visa explicar a etiologia do autismo é a teoria psicanalítica. De acordo com Passerino (2005), a origem do autismo é de ordem psicogênica, resultante de conflitos internos ou de conflitos pela separação materna ou falta de afeto. Dentre essas teorias destacam-se os estudos de Bettelheim (1997), citado por Passerino (2005), sugerindo que a origem do autismo deve ser buscada no primeiro ano de interação mãe e criança, ou seja, qualquer trauma ou rejeição sofrida pela criança nesse período poderia ocasionar a síndrome. Passerino (2005), ao citar Bettelheim (1997), comenta que ele construiu a hipótese de que a criança encontra no isolamento autístico o único recurso possível a uma experiência intolerável do mundo exterior, vivida precocemente em sua relação com a mãe e seu ambiente familiar.

Essa hipótese da culpabilidade dos pais pela síndrome que a criança apresenta é atualmente criticada por muitos autores e, segundo Bosa e Callias (2000), não recebeu apoio de grande parte dos psicanalistas. Além disso, estudos

recentes sobre o tema têm atribuído à síndrome causas múltiplas e não apenas psicoemocionais como sugere a psicanálise (PASSERINO, 2005).

Diante do exposto, vale mencionar que não existe ainda uma única teoria capaz de explicar a origem ou causas dos déficits apresentados pelas pessoas com autismo. Compartilhamos com Bosa e Callias (2000) quando estes dizem que as descobertas das teorias descritas acima não dão conta de explicar todos os casos de autismo, mas têm contribuído para desconstruir alguns mitos sobre as pessoas com autismo.

Cabe aqui ainda salientar que a abordagem teórica sobre o autismo, descrita no início deste capítulo, está pautada em um documento da área da saúde (DSM-5) que é utilizado principalmente pelos profissionais da saúde para diagnosticar e classificar o autismo a partir de padronizações que não podem ser generalizadas e transpostas a todas as pessoas. Uma pessoa com autismo é antes de tudo uma “pessoa” e não um transtorno. Uma classificação biológica não é capaz de captar a totalidade complexa do ser humano e muito menos toda a dimensão humana deste ser. Há sempre o risco de que o uso de termos classificatórios e generalizados acabe minimizando as enormes diferenças entre as pessoas que apresentam a mesma condição clínica.

No caso das pessoas com autismo há uma ampla variação nos sintomas e características, manifestados em diferentes níveis de gravidade que requer informações que ultrapassem o diagnóstico classificatório padronizado, para um pleno conhecimento das características, necessidades e possibilidades individuais de cada pessoa, analisando ainda seu contexto familiar e as redes de apoio que esta pessoa recebe.

É preciso considerar, ainda, que as classificações diagnósticas são mutáveis ao longo do tempo e refletem as evidências e os consensos acumulados em certo momento do tempo, necessitando de estudo e revisão constante à medida que surgem novas evidências científicas e novos consensos sociais.

E, por fim, o maior risco de todos no que se refere ao mau uso das classificações diagnósticas é a possibilidade de que estas sejam geradoras de estigmas e rótulos. O diagnóstico do autismo pode produzir desvantagens sociais para as pessoas com autismo e, também, para suas famílias devido ao preconceito que se esconde por detrás de um diagnóstico, dificultando ainda mais sua inserção social.

Após a apresentação de algumas teorias que visam explicar o autismo, no próximo capítulo apresentamos um balanço das produções com o resultado de algumas pesquisas a respeito dos processos de inclusão e de escolarização das pessoas com autismo.

Posteriormente, partiremos para uma análise de como caminha a educação inclusiva em nosso país e como esta evoluiu até os dias de hoje. Neste contexto, discutiremos como estão acontecendo os processos de inclusão e de escolarização das pessoas com autismo, a partir das políticas de inclusão, o papel das famílias e, também, o processo de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.

2 O PROCESSO DE INCLUSÃO E DE ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR

Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e o aluno, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele.

(RODRIGUES, 2003)

A inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular, de modo geral, é um tema recorrente nas discussões da comunidade científica, abordada em lei desde a LDB/96 em seu capítulo V. Os dados estatísticos mostram números consideráveis e cada vez mais crescentes de acesso destas pessoas no ensino regular. As pesquisas selecionadas e apresentadas neste trabalho discutem a inclusão escolar para além do acesso, mas também da aprendizagem, compreendida como um direito de todas as pessoas, com ou sem deficiências.

A inclusão de pessoas com autismo, especificamente é um tema que vem ganhando espaço nas produções científicas e que vem sendo discutido de forma mais frequente, após a criação da Lei 12.764 de 2012 que concede legalmente às pessoas com autismo os mesmos direitos das pessoas com deficiência. O acesso das pessoas com autismo no ensino regular é, portanto, muito recente visto que historicamente elas permaneciam segregadas em instituições especializadas e não tinham acesso à escolarização formal.

Escolarizar, portanto, é diferente de incluir. Na inclusão educacional está contida a escolarização, porém nem sempre, no processo de escolarização, há a inclusão. A aprendizagem também não acontece só no espaço escolar, ela pode acontecer em diferentes espaços e contextos. Assim, escolarização também é diferente de educação. A educação tem um sentido muito mais amplo e envolve muitas relações, além daquelas que se encontram no ambiente escolar.

O presente capítulo apresenta, inicialmente, um balanço das produções que aborda a inclusão e a escolarização de pessoas com autismo no ensino regular. Este balanço foi realizado em determinadas bases científicas durante o período de 2010 a 2016.

Em seguida, serão abordadas questões relacionadas ao tema do capítulo como: o percurso da educação inclusiva, os principais desafios enfrentados pelas pessoas com autismo nestes processos, o papel e as expectativas das famílias e a formação/ prática dos professores na perspectiva da educação inclusiva.

Como suporte teórico, apoiamos-nos nos principais autores: Rocha e Miranda (2009), Farias, Santos e Silva (2009), Orrú (2016, 2017) Glat e Blanco (2007), Serra (2008; 2010), Cunha (2009), Camargo (2007), Nunes (2012), Veiga (1994), entre outros.

2.1 Revisitando as produções acadêmicas com foco no autismo

Visando identificar como vêm sendo pesquisadas nos últimos anos as temáticas relacionadas ao processo de inclusão e escolarização das pessoas com TEA no ensino regular, junto aos programas de Mestrado e Doutorado em Educação, fez-se inicialmente o levantamento das produções acadêmicas realizadas, no Brasil, no período de 2010 a 2016, por meio do balanço das produções nos seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e Scielo Educa, com a combinação dos seguintes descritores: inclusão no ensino regular, inclusão no ensino superior, autismo, autismo + educação, autismo + inclusão, autismo no ensino superior e TEA no ensino superior, objetivando selecionar as pesquisas mais recentes em torno do tema.

Tabela 1: Quantidade de trabalhos encontrados por descritores: Scielo Educa, BDTD e Banco de Teses – CAPES

Descritores	Página de busca	Resultados
Inclusão no ensino regular	Scielo Educa	00
	BDTD	422
	Banco de Teses – CAPES	305
Inclusão no ensino superior	Scielo Educa	00
	BDTD	404
	Banco de Teses – CAPES	584

Autismo	Scielo Educa	38
	BDTD	340
	Banco de Teses – CAPES	189
Autismo + inclusão	Scielo Educa	00
	BDTD	64
	Banco de Teses- CAPES	65
Autismo + educação	Scielo Educa	00
	BDTD	98
	Banco de teses CAPES	80
Autismo no ensino superior	Scielo Educa	00
	BDTD	00
	Banco de Teses – CAPES	00
TEA no ensino superior	Scielo Educa	00
	BDTD	00
	Banco de Teses – CAPES	00

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora (2017).

Pode-se identificar pelos dados apresentados na Tabela 1 que com exceção do Scielo Educa, que se constitui como uma base nova e ainda com poucos trabalhos divulgados, os dados encontrados nas outras bases em relação aos descritores “inclusão no ensino regular” e “inclusão no ensino superior”, e até mesmo com o descritor “autismo” são significativos. Em relação à busca nas pesquisas envolvendo o descritor “inclusão”, é preciso considerar que o termo é muito abrangente e contempla as pessoas com deficiência física, intelectual, surdos, cegos, transtornos globais do desenvolvimento e, também, as pessoas com autismo. Sendo assim, é compreensível que os resultados tenham sido expressivos.

Quando utilizada a palavra “autismo”, termo utilizado na maioria das pesquisas, muitas delas, se referem ao autismo infantil e não tratam, necessariamente, da questão da inclusão como um todo, referindo-se muitas vezes à inclusão social e não educacional.

Percebe-se, porém, que quando o termo “autismo” foi associado ao termo “inclusão” e especificamente à “educação”, os dados diminuíram consideravelmente e quando se buscou identificar pesquisas relacionadas ao autismo no ensino superior e o TEA (terminologia mais recente do autismo), não foi encontrada

nenhuma pesquisa. Uma explicação para este dado pode estar no fato de que cronologicamente as pessoas com autismo não tenham atingido idade suficiente para acessar a educação superior. Neste contexto cabe-nos refletir sobre como estas pessoas estão inseridas neste processo de inclusão escolar.

Estas e outras questões serão investigadas a fim de que se consiga obter algumas respostas que auxiliarão na compreensão de como este processo vem se dando no âmbito da educação.

Além das bases de dados mencionadas na Tabela 01, investigou-se também nos anos de 2010 a 2016 nas bases de dados da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação- ANPED, no GT de Educação Especial, a fim de identificar trabalhos com temáticas relacionadas à pesquisa que possam auxiliar nas discussões dos dados. Como a busca nesta base não é realizada por meio de descritores e sim por ano e tema, foi feita separadamente. Dos trabalhos encontrados na ANPED, Scielo Educa, BDTD e CAPES, alguns que se aproximam ou estão diretamente relacionados ao tema da pesquisa foram selecionados e serão discutidos a seguir.

Tabela 2: Trabalhos selecionados nas bases de dados que apresentam aproximação com o tema da pesquisa

TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	BASES DE DADOS	TIPO DA PESQUISA
Conta-me como foi: Percurso escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social.	Renata Imaculada de Oliveira.	2014	UFES	CAPES	Tese de doutorado
Investigando a qualidade da inclusão dos alunos com autismo nos anos iniciais.	Cristiane Kubaski Fabiana Medianeira Pozzobon, Tatiane Pinto Rodrigues.	2015	UFSM	ANPED	Artigo

Trajetórias escolares de alunos com TEA e expectativas educacionais das famílias.	Mariana Valente T. Silva	2014	UNICAM P	BDTD	Dissertação de mestrado
Formação profissional para a atuação educacional com pessoas com transtorno do espectro do autismo.	Joíse de Brum Bertazzo.	2015	UFSM	BDTD	Dissertação de mestrado
A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo.	Elida Cristina Santos da Silva.	2011	UFBA	BDTD	Dissertação de mestrado

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora (2017).

Os trabalhos selecionados, embora não sejam específicos à inclusão na educação superior, retratam as questões centrais da pesquisa que são os processos de inclusão e de escolarização das pessoas com autismo em suas trajetórias escolares, como também a formação e a prática dos professores na perspectiva da educação inclusiva, vindo a auxiliar na compreensão de como estas pessoas estão acessando o ensino regular.

As principais discussões e resultados dos trabalhos, mencionados anteriormente, serão sucintamente descritos a fim de auxiliar em nossas análises posteriores.

Na busca realizada junto a CAPES, foi encontrada a tese de doutorado de Oliveira (2014), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), intitulada: “Percurso escolares de jovens adultos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social”, com o objetivo de investigar o percurso escolar desses jovens, a fim de evidenciar os desafios e as possibilidades que promoveram aprendizagem e desenvolvimento em sua vida acadêmica e profissional. A pesquisa teve como base teórica a abordagem histórico-cultural, prioritariamente os estudos de Vigotski, que ajudam a compreender a constituição da subjetividade dos jovens com deficiências e foi realizada com três jovens com deficiências: dois com autismo e um estudante surdo, matriculados na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na educação profissional e

tecnológica da universidade. Segundo a autora, as variações no modo como as escolas se organizam, as ações pedagógicas adotadas, os critérios de avaliação e o olhar sobre a deficiência, influem no processo de inclusão, compreendida como acesso, permanência e direito à aprendizagem dos estudantes.

A autora da tese, ao apoiar-se em Góes (2002), cita que o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas. Depende de como a deficiência é significada, as formas de cuidado e educação recebidas, enfim, as experiências que são propiciadas ao sujeito poderão ser relevantes no seu processo de desenvolvimento.

O que se observa na pesquisa de Oliveira (2014) é que a fragilidade da inclusão do aluno com deficiência não está ligada diretamente à deficiência, mas sim como ela é vista e como a escola e os professores lidam com ela. Tão importante quanto criar legislações é desenvolver ações que tornem estas legislações acessíveis e exequíveis e principalmente considerar que todos são responsáveis pela inclusão e, para que ela aconteça, é preciso a participação de todos os envolvidos neste processo.

A outra pesquisa selecionada intitulada “Investigando a qualidade da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais”, de Kubaski, Pozzobon e Rodrigues (2015), foi encontrada na ANPED, na reunião de 2015. A investigação foi realizada com 4 professores das séries iniciais do ensino fundamental do município de Santa Maria/RS. Desenvolve-se a partir do estudo de caso múltiplo, do tipo exploratório e busca compreender a percepção que os professores possuem da inclusão destes estudantes. A pesquisa revela que a manifestação do autismo varia muito quanto à sua severidade e que cabe ao professor da escola regular conhecer as particularidades deste estudante para identificar seus recursos e dificuldades e, assim, favorecer os avanços de acordo com a sua especificidade. Ressaltam ainda que as abordagens de ensino não sejam centradas nas características do autismo, mas nas habilidades e dificuldades que são singulares de cada sujeito, a fim de gerar práticas educacionais propiciadoras do desenvolvimento de suas habilidades.

Em outra base de dados - BDTD, foi selecionada a dissertação de mestrado de Silva (2014) que se constitui como um estudo descritivo que analisa dados do INEP (2009 a 2012), além de entrevistas com 18 familiares de sujeitos com autismo que frequentavam uma instituição especializada do município de Campinas/SP. A

pesquisa intitulada “Trajetórias escolares dos alunos com autismo e expectativas das famílias”, junto à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), tem como objetivo estudar a escolarização dos sujeitos com autismo e as expectativas das famílias, no município de Campinas/SP. Dados deste estudo revelam que no processo de escolarização dos estudantes com autismo são recorrentes situações como: evasão escolar, especialmente no ensino fundamental, como também a defasagem idade-ano escolar, isto é, alunos matriculados em anos escolares incompatíveis com sua faixa etária, além de grande defasagem na aprendizagem desses estudantes, com casos de estudantes matriculados e cursando o ciclo fundamental II⁴, sem ainda estarem alfabetizados.

A autora relata ainda que os estudantes com autismo apresentam dificuldades em se inserir no ensino médio e, também, de permanecer na escola regular. Estes problemas são decorrentes de um processo de escolarização conturbado e cheio de obstáculos, que apontam para a necessidade de um melhor acompanhamento neste processo. Em relação às expectativas das famílias desses estudantes com autismo, o estudo de Silva (2014) revela que apenas 18% desses familiares acreditam que a escola desenvolve a aprendizagem, independência e a comunicação desses estudantes. Dados do estudo mostram, ainda, que 90% desses estudantes não acompanham os conteúdos pedagógicos desenvolvidos pela escola e que muitos deles não permanecem em sala de aula durante toda a jornada escolar, o que pode ser motivo da baixa na aprendizagem e pouca participação nas atividades escolares. Estes fatos mostram que a escola ainda tem muita dificuldade em acolher e lidar com alunos que não se encaixam nas suas rotinas, normas e regras de ordem e disciplina.

Diante o exposto, pode-se dizer que o que acontece nas escolas hoje é a inserção desses alunos, ou seja, eles são inseridos no espaço escolar, porém, não incluídos, pois para estarem incluídos precisam fazer parte deste grupo e não apenas estar presentes nele. A inserção acontece pela força da lei, mas a inclusão só acontece com o engajamento das pessoas. São as pessoas envolvidas no processo da inclusão que precisam desejar que ela aconteça e não apenas aceitar, pela imposição de uma lei. E além deste desejo precisam saber como fazê-la acontecer na prática.

⁴ O ciclo fundamental II corresponde aos estudantes que concluíram o ciclo fundamental I, comumente conhecido como 1º ao 5º ano e prosseguem seus estudos no ciclo seguinte.

Na dissertação de mestrado encontrada nesta mesma base de dados (BDTD), intitulada “Formação profissional para a atuação educacional com pessoas com transtorno do espectro do autismo”, Bertazzo (2015), da Universidade de Santa Maria/RS, desenvolveu um programa para formação de profissionais das áreas da saúde e educação, para atuação educacional com pessoas com TEA e avaliou sua efetividade. A pesquisa contou com oito profissionais das áreas da saúde e da educação do município de Santiago/RS e se constituiu como uma pesquisa quanti-qualitativa de natureza aplicada.

Segundo a autora, a formação dos professores envolvidos no trabalho com os estudantes com TEA, assim como as práticas que visem a educação dessas pessoas, são fatores decisivos para que se qualifique e se desenvolva um trabalho de inclusão eficaz. Neste sentido, Bertazzo (2015) relata que o Ministério de Educação e Cultura (MEC) propõe e oferece programas voltados para a educação inclusiva, porém, em consulta a estes programas, a autora observou que boa parte d não contempla o tema do TEA. Além disto, verifica-se em análise ao currículo dos profissionais que ministram os cursos que nem todos possuem formação específica na área. A duração dos cursos ofertados, segundo a pesquisa, também é insuficiente. Os programas também não preveem um seguimento do que é ofertado não possibilitando que os conhecimentos abordados sejam aprofundados. A pesquisa revela ainda a desarticulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a proposta do ensino comum. O estudo mostra que é preciso repensar a forma como estes programas do governo estão sendo desenvolvidos e a sua efetividade, para os professores. Aponta que os cursos existem, mas que não atingem os objetivos propostos, pois são mal planejados, não contemplam todas as áreas necessárias e, também, não atingem todos os professores que lidam com a inclusão.

Com relação à prática pedagógica dos professores para a inclusão dos alunos com autismo, foi selecionado na base de dados da BDTD o trabalho de Silva (2011) intitulado “A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo”. A pesquisa tem como objetivo analisar a atuação do professor no processo de inclusão educacional do aluno com autismo. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, dentro de um enfoque qualitativo e realizou-se por meio de observação em três escolas regulares (uma pública e duas particulares), onde estão matriculados quatro alunos com autismo, além de entrevistas com os professores destas escolas.

Segundo a autora, a prática pedagógica dos professores está intrinsecamente ligada a uma concepção teórica aprendida, seja ela durante a formação, na própria experiência de trabalho do professor ou no contato com os outros professores. Mais do que isto, esta prática pedagógica é também uma prática social, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos. E como prática social, encontra-se permeada pelas contradições presentes na sociedade, sendo, portanto, marcada por conflitos, contradições e exclusões que acometem a escola e a sociedade como um todo.

Conclui a pesquisa que, dependendo da concepção que se tem hoje do papel do professor, da escola, da aprendizagem e da relação professor-aluno, a inclusão das pessoas com autismo pode ser facilitada, dificultada ou até impedida de acontecer.

A inclusão nos discursos políticos é muitas vezes usada para justificar o chamado “direito de escola para todos”, ou seja, há o discurso que se distancia da prática. Nas leis, retrata-se muito a inclusão como direito, mas não se discute como ela acontece ou deve acontecer e quais mecanismos são utilizados em sua concretização nas escolas.

Buscando aspectos de convergências abordados pelos estudos mencionados, pode-se constatar que estes trazem pontos comuns de discussão no que se refere às condições da inclusão dos estudantes com autismo e as condições que a escola oferece para que esses estudantes sejam efetivamente incluídos no ambiente escolar. Os trabalhos evidenciam muitas dificuldades nesse processo de inclusão escolar. Ressaltam principalmente que o modo como a escola muitas vezes lida com a inclusão desses alunos impacta neste processo, dificultando-a. Os trabalhos apontam, também, para um déficit na formação dos professores ao lidarem com estudantes com autismo, bem como a ausência de políticas públicas que possibilitem o acesso e a permanência desses estudantes na rede regular de ensino. Diante destes dados, pode-se inferir que a fragilidade na formação docente compromete o trabalho do professor, pelo fato deste não dispor de conhecimentos, sejam eles de ordem teórica ou prática, capazes de promover a inclusão escolar de estudantes com autismo.

Ao longo do texto revisitaremos outras pesquisas, identificadas nas bases de dados, que trazem discussões que se aproximam da nossa temática, possibilitando

traçar um percurso histórico em torno da inclusão escolar e das políticas que legitimaram este movimento.

Em síntese, na base de dados BDTD foram selecionadas mais 13 dissertações e teses, no banco de dados da CAPES, foram 10 trabalhos sob a forma de artigos, no Scielo Educa 5 artigos e na ANPED Nacional, 1 artigo, totalizando 29 trabalhos, conforme apêndices IX e X.

2.2 Percurso da educação inclusiva

A educação inclusiva tem-se mantido nas últimas três décadas, como item nas pautas dos debates e discussões que envolvem as políticas de uma educação para todos, com ênfase nas pessoas com necessidades especiais ou com deficiências⁵. Sob esta perspectiva entende-se por educação inclusiva o processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem (ROCHA e MIRANDA, 2009). Mas o que é inclusão?

A palavra inclusão, segundo Farias, Santos e Silva (2009), vem do latim, do verbo “includere” e significa colocar algo ou alguém dentro de outro espaço; porém, outros autores vêm dizer que o conceito vai muito além disto.

Inclusão, segundo Silva (2012), é uma política que busca atender as necessidades educativas especiais de todos os alunos em salas de aula comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Na proposta da educação inclusiva, segundo a autora, todos os alunos devem ter a oportunidade de integrar-se a um ensino regular, incluindo aqueles que estão em uma “condição” de deficiência.

É preciso, portanto, compreender, o que é uma deficiência. Segundo Meletti (2013), a deficiência é um fenômeno constituído por meio de múltiplas determinações que não se restringem a manifestações orgânicas, mas também e com igual força é determinado pelas dimensões sociais, histórico-culturais da vida humana. É compreendida como uma condição de ser-no-mundo, vivida,

⁵ Ambos os termos: “pessoas com necessidades educativas especiais” ou “pessoas com deficiências”, são utilizados pelos autores pesquisados, dependendo da abordagem que adotam ou da cronologia dos dados.

experienciada e em permanente relação do sujeito com os outros. E é a partir deste princípio que abordaremos a questão da deficiência neste trabalho.

As pessoas em condição de deficiência devem ser vistas como pessoas dotadas de capacidades e habilidades que precisam ser exploradas e conhecidas e que necessitam, como qualquer pessoa, de apoio e acompanhamento em suas dificuldades, quando estas ocorrerem. A deficiência não determina a pessoa, pois é apenas uma condição que pode ser superada se houver as mudanças necessárias no ambiente e no contexto em que ela estiver inserida.

Mantoan (2015) afirma que a educação inclusiva acolhe a todas as pessoas, sem exceção. Sobre a inclusão afirma que:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais de nossas escolas (especialmente no nível básico), ao assumirem que as dificuldades de nossos alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2015, p. 62)

E como inovação, a inclusão não pode ser feita na escola tradicional que temos, nos mesmos moldes e da mesma maneira como tem sido feito. (MANTOAN, 2015).

Estes conceitos relacionados à educação inclusiva, como inclusão e deficiência e, também, a maneira como as pessoas com deficiência são vistas e tratadas, foram sendo construídos e reconstruídos ao longo do tempo.

Com o decorrer das décadas, segundo Farias, Santos e Silva (2009) , novos conceitos foram sendo construídos e reconstruídos em relação às pessoas com deficiência. Começaram, então, a surgir as primeiras práticas sociais voltadas a um maior cuidado para com estas pessoas. Entretanto, o que acontecia tanto na Europa quanto no Brasil, era um movimento de institucionalização da pessoa com deficiência, ou seja, as pessoas ficavam restritas às experiências vividas nestes espaços, dentro de instituições especializadas, portanto, excluídas da participação e do convívio social mais amplo.

Este modelo de institucionalização permaneceu até meados da década de 50 do século XX. Neste período, alguns movimentos sociais passaram a provocar avanços na busca pelos direitos das pessoas com deficiência.

Os movimentos sociais, com suas constantes lutas, de fato contribuíram na criação de novas formas de conceber as pessoas, contribuindo também para que aquelas com deficiências pudessem ter acesso à escola, principalmente as pessoas com autismo que por décadas ficaram trancafiadas em casa ou em instituições, segregadas do convívio social (ORRÚ, 2017).

Foi, portanto, a partir da década de 60 que teve início uma intensa movimentação mundial, por grande parte dos países, numa defesa da chamada “desinstitucionalização”, buscando-se, assim, a inclusão em sentido geral e mais amplo.

Já na década de 90, prolifera-se um discurso segundo o qual a diversidade enriquece e humaniza a sociedade. Começou-se a delinear a ideia de construção de espaços sociais que propiciassem o atendimento das necessidades de todos os cidadãos, buscando-se, assim, uma educação inclusiva (FARIAS, SANTOS e SILVA, 2009).

Diante disso, vêm-se desencadeando importantes discussões sobre a forma de ensino oferecida nas escolas.

Um dos principais acontecimentos rumo a estas conquistas foi a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na qual, em seu artigo 1º, reconhece-se que todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos. De modo geral, essa declaração assegurou às pessoas, pelo menos no papel, os direitos à liberdade, à educação e ao convívio social.

Após 40 anos, no Brasil, a Constituição Federal, de 1988, garante nas escolas públicas a possibilidade de que todos os alunos com deficiência sejam incluídos em redes regulares de ensino.

No início dos anos 90 intensificam-se os eventos mundiais como a Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990), Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) que resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha. O princípio básico da inclusão escolar, de acordo com esta declaração, consiste em que as escolas reconheçam as diversas necessidades dos alunos e a elas respondam, assegurando-lhes uma educação de qualidade, que lhes proporcione aprendizagem por meio de currículo apropriado.

Após a promulgação da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Especial⁶ passa a ser objeto de muitos debates. De acordo com esta lei, os municípios devem manter e organizar os seus sistemas de ensino de acordo com as políticas e planos educacionais da União e dos Estados.

O Brasil, desde então, tem criado instrumentos norteadores e documentos legais com o objetivo de possibilitar a criação de sistemas educacionais que sejam inclusivos (BRASIL, 2016). Dentre estes documentos podem-se citar como principais:

- A Constituição Federal promulgada em 1998 (Cap. III, art. 208) onde o governo brasileiro assume formalmente o compromisso de oferecer educação para todos.
- A convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, outorgada pela ONU em 2006, que sistematiza os estudos e debates mundiais realizados ao longo das últimas décadas.
- O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, que tem como eixo a formação de professores para a educação especial, a implantação das salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior.
- A Resolução CNE/CEB, de 04/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência nas classes comuns do sistema regular de ensino.
- O Decreto Nº 7.612/2011, que institui o Plano Nacional da Pessoa com Deficiência.
- A Lei 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).
- Finalmente, a Lei Nº13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Congresso Nacional. A referida lei considera como pessoa com deficiência:

⁶ Entende-se segundo a LDB (1996) por Educação Especial, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. O termo “portadores” está sendo utilizado aqui, conforme consta na legislação, contudo, este termo não é mais utilizado, devido a seu caráter discriminatório, como alguém que carrega consigo uma deficiência e não apenas uma de suas condições como pessoa.

Aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Em relação ao direito à educação, segundo esta lei:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Contudo, ainda hoje o que vemos é que há uma dificuldade das pessoas em conviver com a diversidade sendo vista como um “problema” a ser enfrentado e não como fator de humanização. Estendendo esta situação para o âmbito educacional, verifica-se que há, também, uma dificuldade por parte da escola e de seus agentes em lidar com a diversidade tornando-se muitas vezes elitista e segregadora, quando separa e classifica segundo rígidos padrões de “normalidade”.

Portanto, para a efetiva implementação da inclusão na educação faz-se necessária uma profunda reorganização escolar que requer entre outras medidas, nova infraestrutura e a construção de novas dinâmicas educativas.

A base da educação inclusiva consiste no conceito de que toda pessoa tem o direito à educação e de que a escola deve levar em conta seus interesses e necessidades de aprendizagem (ROCHA e MIRANDA, 2009).

Se todos têm o direito à educação, a escola tradicional⁷ nega este direito quando não oferece condições iguais para que todos aprendam. Cada estudante possui interesses e habilidades diferenciadas, e necessita, portanto, de métodos e estratégias de ensino, também, diferenciadas.

Segundo Rocha e Miranda (2009), embora a implementação da escola inclusiva esteja apenas começando, a consecução do processo de inclusão de todos os alunos na educação básica ou na educação superior não acontece por decretos e

⁷ Será entendida nesta pesquisa como escola tradicional aquela que utiliza métodos rígidos de ensino e avaliação, a homogeneidade como forma de tratar os alunos, estratégias de aprendizagem baseadas na repetição e memorização e o professor como detentor do saber.

leis. Tornar este movimento comum nos diferentes espaços escolares requer uma mudança profunda a fim de transpor o modelo de organização escolar pautado na e para a homogeneidade. Enquanto este modelo existir haverá a presença de barreiras que impedem ou restringem o acesso e a permanência das pessoas público alvo da educação especial, nos espaços escolares.

2.2.1 As políticas da educação inclusiva na educação superior

Em relação à inclusão nas instituições de educação superior (IES), apesar de existirem dispositivos legais desde a constituição de 1988, que estabelece a normatização, é somente a partir de 1996, com a Lei 9.394/96, que estas instituições começam a discutir a questão. Foi somente em 2003, com a Portaria n. 3.284/03 MEC/ GM que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas com deficiência, que surgem as instruções de processos de autorização e reconhecimento de instituições de educação superior no país. E foi por meio desta portaria que o cumprimento destas normas se encontra atrelada à avaliação e credenciamento destas instituições (ROCHA e MIRANDA, 2009).

Foi somente a partir de 2005, segundo Anjos (2012), que através de edital específico, o Ministério de Educação se propôs a dotar as universidades com núcleos de acessibilidade por meio do Programa Incluir (Programa de Acessibilidade na Educação Superior).

Outros programas foram criados pelo governo com o objetivo de promover a inclusão na educação superior:

O Programa Universidade para Todos (ProUni) – O Programa é um projeto do governo federal que tem como objetivo a concessão de vagas para estudantes de baixa renda em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. Em contrapartida, as IES que receberem alunos beneficiados pelo Programa terão isenção de alguns tributos. O programa foi regulamentado por meio de Medida Provisória nº 213/2004 em 2004, e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. (BRASIL, 2005)

O programa REUNI. A principal política governamental para o ensino superior, instituída em 2007, foi o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão para as Universidades Federais (REUNI). Seu objetivo era a expansão do acesso e a ampliação das matrículas nas instituições públicas, a partir de um melhor aproveitamento da estrutura

física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. (BRASIL, 2007)

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva evidencia que a transversalidade na educação especial no ensino superior deve ocorrer por meio de ações que desencadeiem o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Essa política prevê que toda organização e planejamento dessas ações devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008).

A partir de 2015, a nota técnica DAS/INEP nº 025/2015 lança os requisitos legais para a avaliação institucional das IES. Nessa nota técnica, além dos documentos legais exigidos pelos avaliadores, consta ainda como exigência verificar as condições de acessibilidade para as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, as formas de comunicação e equipamentos adaptados, como rampas e sinalizações no piso, entre outros, bem como o atendimento da IES aos princípios da Política Nacional de Proteção dos Direitos da pessoa com Transtorno do espectro Autista (Lei nº 12.764/2012).

A partir desta determinação legal relacionada à sua autorização de funcionamento, ainda segundo Rocha e Miranda (2009), é que muitas universidades começaram a criar ações de acessibilidade em suas estruturas, embora o atendimento apenas à infraestrutura espacial não consiga minimizar a exclusão destes alunos na educação superior. Aspectos como as condições didático-pedagógicas dos professores e a falta de tecnologias assistivas⁸, encontram-se entre os principais obstáculos para a concretização da inclusão destes alunos de modo pleno.

Estudos apontam que o ingresso de pessoas com deficiências, de modo geral, nas instituições de ensino superior (IES), tem aumentado muito nos últimos anos, segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas em Educação (INEP, 2014), aumentando ainda mais o desafio da educação na perspectiva da educação inclusiva, que perpassa por questões de permanência e aprendizagem e não apenas

⁸ A tecnologia assistiva (TA) é um termo utilizado para identificar o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência a fim de promover sua independência e autonomia na execução de suas tarefas do dia a dia (ROCHA e MIRANDA, 2009, p. 29).

de acesso. Os dados do censo escolar MEC/INEP de 2003 a 2013 revelam que os números passaram de 5.078 estudantes matriculados em 2003 para 29.221 matrículas em 2013. No último censo realizado em 2014, as matrículas atingem 33.377 estudantes com deficiências matriculados nas IES.

O desafio da educação inclusiva na educação superior, apesar deste salto no número de matrículas, está no tratamento qualitativo que perpassa por questões de permanência e, também, no tipo de educação oferecida e não apenas de acesso. Sobre isto, Rocha e Miranda (2009, p. 32) pontuam que:

Neste sentido o papel social da universidade é fundamental. Ela não pode ser indiferente à indiferença. É necessário que se busque um processo educacional mais justo e democrático. É preciso políticas públicas com investimentos na qualificação de professores, recursos tecnológicos, além da assistência estudantil nas universidades públicas em especial, para que possa garantir a permanência desses estudantes.

Vale lembrar que, além disto, é preciso que haja políticas públicas voltadas para a inclusão e, sobretudo, recursos financeiros para a concretização destas, pois não há política pública desatrelada de datação orçamentária.

Um rápido levantamento da produção acadêmica recente no Brasil, realizada por Anjos (2012), mostra que dentro da relação entre educação superior e deficiência, existe uma carência preocupante no que diz respeito a um espaço de aprendizagem acerca das práticas inclusivas na interface entre educação básica e superior. Além dessa carência, as pesquisas mais recentes, segundo o autor, apontam para outras questões que dificultam esse acesso das pessoas com deficiências, como: a criação de condições materiais e subjetivas de permanência, as relações entre políticas e práticas, os aspectos propriamente pedagógicos, entre outros. Sobre as formas de acesso, as pesquisas mostram que estas têm se mostrado insuficientes. Pesquisas sobre o preenchimento de cotas mostram que os alunos com deficiência enfrentam muitas dificuldades nos processos seletivos e, também, de se manterem na universidade.

Evidentemente, segundo Anjos (2012), a garantia do acesso, permanência e sucesso na educação superior não é apenas uma questão de superação de limitações orgânicas ou sensoriais, mas também de pertencimento de classe, da construção do direito de todos a uma educação de qualidade.

Esse sentimento de pertencimento, porém, está relacionado a outra questão igualmente importante quando se fala em inclusão, que é o preconceito. Certamente as políticas de Educação Inclusiva e as Ações Afirmativas criadas com vistas a esta inclusão na educação superior não implicam necessariamente a conquista da inclusão educacional dos estudantes com deficiência, na medida em que tais políticas não consideram as necessidades desses estudantes, gerando conseqüentemente a discriminação social traduzida na marginalização que atinge socialmente essa população no âmbito acadêmico.

As pessoas com autismo também estão inseridas nesse contexto de preconceito e marginalização e enfrentam, por vezes, muitos desafios.

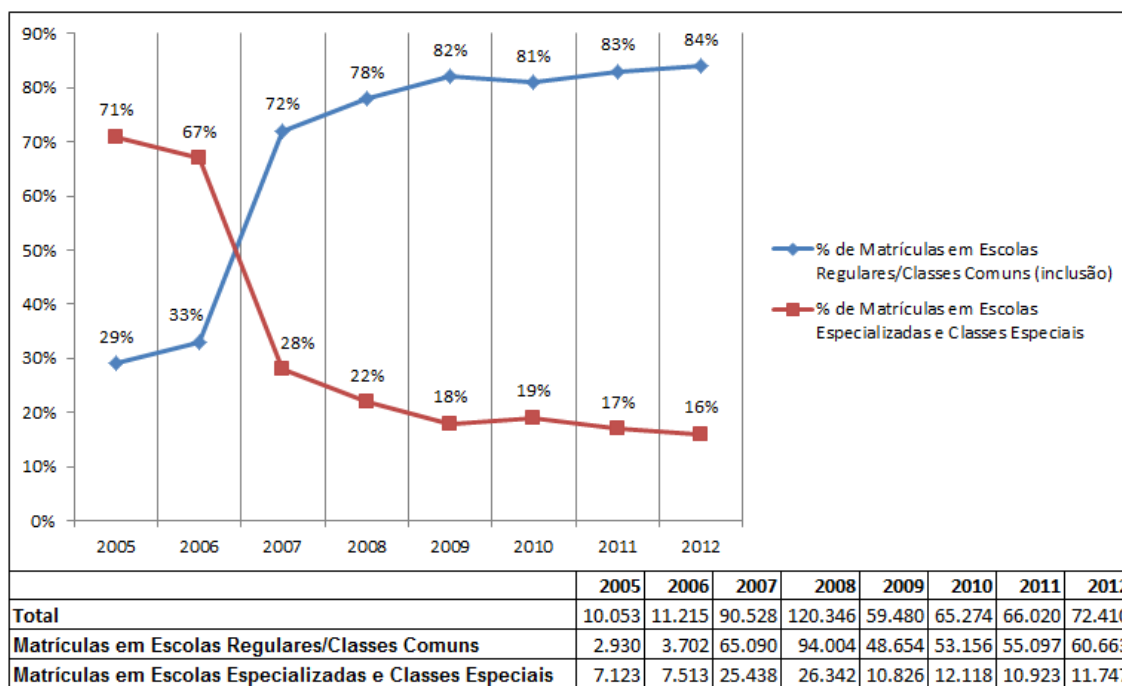
2.3 O processo de escolarização das pessoas com autismo no ensino regular

A escolarização, segundo Osório (2010), está contida na educação, mas nem todas as formas de aprendizagem são de escolarização. A educação envolve relações bem mais amplas do que aquelas que se situam no ambiente escolar, ou no processo de escolarização. No entanto, conhecer como as pessoas com autismo acessaram a escola regular pode ajudar a compreender como o processo de inclusão acontece nesse espaço escolar, com seus desafios e possibilidades.

Em relação aos educandos com autismo, nos últimos anos, segundo pesquisas realizadas por Serra (2008) e Lazzeri (2010), os números estatísticos revelam um aumento expressivo de casos de inserção destes educandos no ensino regular, mais especificamente, na educação básica. Este número, conforme Lazzeri (2010), passou de 64.781 em 2007, para 93.900 em 2008. Pode-se inferir, portanto, que estes educandos estão começando a acessar também a educação superior e os números de matrículas neste segmento tendem a crescer a cada ano.

Foi, portanto, a partir de 2005 que o Censo Escolar começou a identificar as matrículas de estudantes com autismo, partindo de 10.053 matrículas em 2005 e atingindo 72.410 matrículas em 2012, com um crescimento de 620%, sendo 84% das matrículas, no ensino regular. Esta evolução é demonstrada nos gráficos a seguir:

Gráfico 1: Registro das matrículas de estudantes com autismo (2005-2012)



Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada por Inep/DEED

Fonte: MEC/INEP (2012).

Observa-se no Gráfico 1 o declínio considerável das matrículas nas escolas especiais e, conseqüentemente, o aumento das matrículas na escola comum.

Dados específicos referentes às matrículas de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento começaram a ser registrados em 2009. Assim, o Censo Escolar MEC/INEP denota evolução nas matrículas de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento, de 65.117 em 2009 para 97.716 em 2015, representando crescimento de 50%. Nas classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 56%, passando de 53.859 estudantes em 2009 para 84.012 em 2015.

Apesar desse crescimento no número de matrículas, observa-se que a inclusão educacional não acontece com a mera inserção dessas pessoas na escola. A esse respeito, Blanco e Glat (2007, p.17) afirmam que:

Uma escola, considerada inclusiva precisa ser mais do que um espaço para convivência, um ambiente onde se aprenda os conteúdos socialmente valorizados. O objetivo dessa proposta é a possibilidade de ingresso e permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico, e isso só poderá se concretizar a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante disso é possível perceber que a educação inclusiva requer um novo modelo de escola que leve em conta as especificidades das pessoas com autismo e priorize práticas pedagógicas, recursos e métodos de ensino eficazes e flexíveis.

Os registros sobre a escolarização das pessoas com autismo no ensino regular estão crescendo consideravelmente, conforme demonstrado no gráfico 1 porém isto não significa que elas estejam incluídas.

No ensino superior ainda há poucos registros sobre o acesso das pessoas com autismo, pois por muito tempo, historicamente elas ficaram segregadas, sem acesso à escola. Elas permaneciam em casa ou segregadas em instituições especiais. Tendo em vista que o movimento de inserção das pessoas com autismo nas escolas vem ocorrendo há poucos anos, conseqüentemente é muito recente o ingresso destas na educação superior.

Vale enfatizar que o processo de escolarização das pessoas com autismo ainda está pautado em um modelo médico como refletido na história da educação especial no Brasil e não no modelo social.

A educação especial no Brasil se constituiu inicialmente, segundo Blanco e Glat (2007), a partir de um modelo clínico-médico que não privilegiava o atendimento escolar. Havia uma busca pelas causas da doença e pelo tratamento visando corrigir os déficits, pois não se acreditava na educabilidade das pessoas com deficiência. O atendimento educacional, quando permitido, era visto como um tratamento terapêutico. As autoras afirmam que a maioria das instituições especializadas se pautava no referido modelo:

O trabalho era realizado em um conjunto de terapias individuais, coordenados pela medicina e pouca ênfase era dada à atividade acadêmica que não era considerada prioritária ou mesmo possível, O trabalho educacional era voltado para a autonomia nas atividades da vida diária (AVD), já que não havia expectativas de que esses indivíduos ingressassem na cultura letrada formal. (BLANCO e GLAT, 2007, p. 19-20)

Esse processo de escolarização da educação especial só começou a ser pensado a partir dos anos 70, com a criação do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) que se transformou na SEESP (Secretaria de Educação Especial). A partir desta época, iniciou-se a busca pela mudança do paradigma médico-clínico para o modelo educacional.

2.4 O processo de inclusão das pessoas com autismo no ensino regular: desafios e possibilidades

As políticas de inclusão, específicas para as pessoas com deficiências, citadas anteriormente, também influenciaram o processo de inclusão das pessoas com autismo, visto que foi após estas políticas que elas foram inseridas no processo educativo, sendo reconhecidas como pessoas com plenos direitos à escolarização e à aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva criada em 2008, já previa a inclusão das pessoas com autismo na rede regular de ensino, como também, o direito ao atendimento educacional especializado, quando necessário.

Atualmente, no Brasil, as pessoas com autismo têm reconhecido, pelo menos legalmente, o direito à educação e à inclusão escolar. Após a aprovação da Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, as pessoas com autismo são reconhecidas como pessoas com deficiência, gozando de todos os direitos imputados às outras categorias de transtornos. A referida Lei institui a Política Nacional de proteção aos direitos da pessoa com transtorno do espectro do autismo. Para os efeitos desta lei é considerada pessoa com transtorno do espectro autista:

& 1º- Aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos:

I- Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada pela deficiência de comunicação verbal e não verbal usada na interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento.

II- Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamentos ritualizados, interesses restritos e fixos.

Observa-se que a lei traz, em seu texto, a predominância do modelo clínico baseado em padrões de características rígidas e gerais para todos e, ainda, termos altamente discriminatórios como “falência em desenvolver e manter relações apropriadas” e “comportamentos incomuns” que destoam do respeito às diferenças que é tantas vezes defendido em muitos documentos do próprio MEC. As pessoas com autismo, para fins de direito são consideradas, a partir dessa lei, como pessoas

com deficiência, garantindo legalmente a elas os mesmos direitos das pessoas com deficiências, porém alguns autores as consideram como uma categoria à parte, não utilizando essa nomenclatura em sua descrição. Compartilha-se neste trabalho essa ideia de não considerar o autismo como deficiência, e sim como uma condição subjetiva de pessoas que apresentam singularidades específicas, e não um transtorno ou doença.

Sobre os direitos consta que:

Art. 3º São direitos da pessoa com TEA:

- I- A vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II- A proteção contra qualquer forma de abuso ou exploração.
- III- O acesso a ações de saúde com vistas a atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
 - A) O diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
 - B) O atendimento multiprofissional;
 - C) A nutrição adequada e a terapia nutricional;
 - D) Os medicamentos;
 - E) Informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento.

Dentre as diretrizes para a consecução do objetivo da Lei nº 12.764/2012, estabelecidas no artigo 3º, destacam-se aquelas que tratam da efetivação do direito à educação:

& 4º- O acesso:

- A) À educação e ao ensino profissionalizante.
- B) À moradia, inclusive à residência protegida.
- C) Ao mercado de trabalho.
- D) À previdência social e à assistência social.

E ainda, a lei estabelece que: “Parágrafo único: Em caso de comprovada necessidade a pessoa com transtorno do espectro do autismo, incluída nas classes comuns do ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”.

Pode-se perceber, contudo, que a própria lei não especifica o tipo de atendimento que deve ser feito e nem menciona de que forma este deve acontecer. E, no que se refere ao direito ao atendimento especializado, este ainda depende da comprovação de um diagnóstico ou laudo, embora exista, desde 2014, a nota técnica 04/2014 do MEC/SECADI que faz com que essa exigência não tenha mais procedência. As escolas não podem e nem devem mais exigir este laudo para que a pessoa com deficiência tenha o atendimento do AEE, porém, esta ainda é uma

prática em muitas de nossas escolas, conforme relatos de vários professores. A referida nota técnica 04/2014 alerta que:

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. Neste contexto, não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo do caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.

Cabe pensar aqui até quando a escola irá ceder o espaço da educação para a saúde e permitir que o poder médico e judiciário impere dentro dela, como saber único e inquestionável? (ORRÚ, 2017). E, ainda cabe a reflexão sobre quem mais conhece como funciona o trabalho do AEE? Como o médico pode diagnosticar a necessidade ou não de um atendimento que ele mesmo não conhece? Se não está presente neste contexto da sala de aula e não domina os processos de aprendizagem? Precisamos nos apropriar do que é nosso e do que realmente nos cabe dentro da educação. A própria nota técnica citada acima ressalta que o AEE é um atendimento pedagógico e não clínico, por isto, o laudo deve servir apenas como um complemento de informações, quando a escola julgar necessário, e não como um documento obrigatório para este atendimento.

Pesquisas também apontam as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com autismo em seu processo de inclusão no ensino regular.

Segundo pesquisa de Silva (2011), os comportamentos e as características peculiares apresentadas pelas pessoas com autismo como as dificuldades na interação social e comunicação, influenciam em sua aprendizagem e relacionamento social, causam insegurança e requerem da escola, a adoção de práticas pedagógicas que levem em conta esses comportamentos e características.

Em pesquisa realizada no estado do Rio de Janeiro, Serra (2008) analisa o processo de inclusão de alunos com autismo em duas escolas de dois municípios da Baixada Fluminense. A autora relata a presença de um *continuum* de serviços de

atendimento para esses educandos com autismo, que seguem padrões de atendimentos pré-estabelecidos. Os professores dos municípios da Baixada Fluminense entrevistados também denunciaram fragilidades no sistema de ensino proposto, ancorados no discurso de que estão despreparados para esse atendimento e que carecem de redes de apoio. Colegas de turma de alunos com autismo, que também participaram da pesquisa, declararam dificuldades em lidar com estes alunos, devido às suas condutas desadaptativas. A ausência de alternativas de atendimento clínico e pedagógico nos sistemas educacionais⁹ também foi detectada nas falas dos familiares das crianças com autismo, nos municípios pesquisados.

Os dados levantados nesta pesquisa apontam lacunas na formação de professores e na preparação dos alunos para receberem colegas com autismo, como também revelam a ausência de recursos para atender às demandas dessa população (NUNES, 2012).

Percebe-se que há um descompasso entre as políticas da educação inclusiva e as ações individuais das escolas (LAZZERI, 2010), pois as políticas de inclusão fazem a menção a estes recursos, redes de apoio e preparo dos professores para atuarem com estes estudantes, porém, os professores entrevistados na pesquisa denunciam a falta destes recursos e desta preparação.

Cabe aqui ressaltar que é preciso que os professores revejam este discurso do “despreparo”, pois há muito tempo já existem as políticas de inclusão, materiais publicados, eventos realizados, além de profissionais que fazem consultoria nesta área. Porém, esta suposta preparação nunca estará completa. Ela se constrói a cada dia, com cada desafio. É preciso, portanto, lutar contra esta sociedade excludente que exige que todos aprendam tudo, do mesmo jeito e da mesma maneira, no mesmo ritmo e com o mesmo método. (ORRÚ, 2016)

Os dados evidenciados nas pesquisas citadas até aqui revelam que a mera inserção desses alunos com autismo na sala de aula regular não é o suficiente para garantir seu sucesso educacional e, conseqüentemente, a inclusão social desses estudantes no sistema educacional atual.

⁹ Neste caso, o atendimento clínico, não deveria ser feito dentro do espaço escolar, visto que esta não é a função da escola, que deve ser essencialmente pedagógica, cumprindo sua especificidade educacional.

Os dados dessas pesquisas mostram que, embora os alunos com autismo apresentem déficits de integração social, o contexto ambiental e as experiências vividas nestes ambientes exercem papel fundamental no desenvolvimento de sua competência social, como identificado na pesquisa de Nunes (2012). Na investigação a autora relata que os colegas de sala manifestaram atitudes mais positivas, mostrando-se receptivos e prestativos quando eram informados sobre as características dos alunos com autismo.

Pesquisas sinalizam para a necessidade de rever as formas de intervenção oferecidas a estes estudantes com autismo.

Estudos de Cunha (2009) evidenciam que a inclusão do aluno com autismo deve estar associada a diversas maneiras de intervenção. O autor destaca, portanto, que para que esta inclusão aconteça e seja de fato benéfica é preciso não esperar que o indivíduo com autismo adentre o muro escolar e, sozinho, realize todas as mudanças e descobertas necessárias. Sendo assim, é a escola que precisa adaptar-se ao aluno, às suas necessidades, dificuldades e potencialidades, criando novas formas de aprendizagens e novas metodologias a fim de favorecer o acesso a estas aprendizagens.

O autor lembra também a importância de se combater os rótulos:

Nos rótulos, encontram-se as limitações do aprendente ou melhor, encontram-se as nossas limitações. Devemos transpor as impressões externas das barreiras do ceticismo. São elas que mais impedem a inclusão do educando em nossos esforços e sonhos. (CUNHA, 2009, p. 101)

Vale destacar que os rótulos interferem consideravelmente no trabalho do professor, dificultando-lhe perceber que o aluno, independente do seu nível de comprometimento, pode se desenvolver. Mesmo que neste processo seja necessário o uso de estratégias diferentes e que o aluno talvez necessite de um tempo, também diferente, para aprender.

É preciso acreditar nas inúmeras possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento que estes estudantes apresentam.

Cunha (2009) afirma que se faz necessária uma nova perspectiva da atuação docente, porém, adverte que não há garantias que tal formação irá prepará-los para lidar com todas as situações que surgirem, dada a complexidade da pessoa com autismo, mas que uma formação docente eficiente abrirá caminhos para que o

professor saiba onde buscar auxílio, quando precisar. O autor discute que o sistema educacional também precisa oferecer possibilidades de um trabalho docente com base nos preceitos da autonomia para que o professor possa utilizar as metodologias que acredita serem eficientes para atender às necessidades específicas de seus alunos.

As relações, segundo o autor, são as maiores ferramentas que o professor possui para trabalhar com o aluno com autismo e que qualquer abordagem deve ser feita considerando suas características. Porém, o prejuízo na capacidade de interação social desse indivíduo não deve ser um fator que impeça a aproximação com este aluno. Outro ponto que o autor destaca é que o aluno com autismo pode, em determinados momentos, resistir à aprendizagem e é neste momento que o professor é desafiado a conquistar a sua atenção, que mesmo mínima deve ser considerada uma conquista, pois é o ponto de partida para estabelecer uma maneira de comunicação e oferecer as ferramentas educativas. O grande desafio para o professor, ao lidar com os alunos com autismo, segundo o autor, é encontrar formas inovadoras de trabalho a fim de atender às suas necessidades.

Infelizmente, segundo Cunha (2009), na maioria dos casos revelados pelas pesquisas, a ideia de que o aluno com autismo vive em um mundo isolado e que não quer se comunicar ou relacionar com as pessoas acaba prejudicando ainda mais sua socialização. O que ocorre é que eles apresentam dificuldades de relacionamento e comunicação e por isto se isolam, não que não queiram se integrar. Eles querem e precisam vencer esta dificuldade com a ajuda dos colegas e professores. Com relação à aprendizagem, também podem passar a falsa impressão de que não querem aprender, pelas dificuldades de interação, e aí correm o risco de serem prejudicados em seu processo de desenvolvimento. Tal situação demonstra que as mudanças precisam ocorrer não somente na metodologia do trabalho desenvolvido na escola, mas, também, nas relações humanas, entre as pessoas com autismo e as demais pessoas que precisam perceber que a deficiência não torna essas pessoas inferiores, apenas diferentes, uma vez que cada um possui dificuldades em algum aspecto.

Sobre esta questão da diferença, Mantoan (2015) afirma que para que a inclusão seja efetiva é necessário que se compreenda que as diferenças estão em constantes alterações:

As diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas, já que vão diferindo infinitamente. Elas são produzidas e não podem ser naturalizadas, como pensamos habitualmente. Essa produção merece ser compreendida, e não apenas respeitada e tolerada. (MANTOAN, 2015, p. 35)

A autora acrescenta que vivemos em situações de diferenças e que ninguém pertence a um único atributo, pois as diferenças têm a ver com a singularidade da pessoa. Ressalta que conseguimos avançar na questão do direito, mas não avançamos na questão da diferença. Mantoan (2015) ainda afirma que a diferença possui um caráter mutante e que este fato nos faz escapar de toda convenção e categorização possível: “Precisamos pensar no sentido que damos à diferença, pois ela não nos identifica, apenas nos diferencia”. Neste sentido, precisa estar isenta de padrões identitários como: normal, deficiente, sadio ou doente.

Quanto à educação, os desafios são ainda mais árduos, uma vez que é preciso superar muitos obstáculos, principalmente o preconceito.

Para Serra (2010), a inclusão educacional dos alunos com autismo merece muitas reflexões. A inclusão, segundo a autora, é uma questão ética que envolve valores fundamentais além de reformulações no sistema educacional e essas alterações são também comportamentais, além das mudanças curriculares, metodológicas e tecnológicas.

Enfim, em qualquer proposta educativa, Serra (2010) discute que o sujeito não é o único elemento em questão. Seja qual for a proposta escolhida é necessário analisar o ambiente, os familiares, as políticas e práticas pedagógicas, entre outros aspectos que envolvem a inclusão nas escolas.

Compreende-se que o que ocorre nas escolas é que a inclusão dos estudantes com deficiência, muitas vezes, volta-se para o tipo de deficiência que estes apresentam e não para a pessoa em suas possibilidades de desenvolvimento, que são diferentes para cada um. Além disto, não se considera o ambiente em que ela vive e quais possibilidades de superação ou de limitação este ambiente apresenta.

No caso das pessoas com autismo, o ambiente educacional favorece muitas aprendizagens, muito além da aquisição de conteúdos pedagógicos, que reside principalmente nas interações com os pares que proporciona a estes educandos infinitas possibilidades de trocas afetivas, sociais e culturais. A comunicação também é favorecida e ampliada à medida que se intensificam estas relações. Além

disto, elas têm também a oportunidade de interagir com outras pessoas, fora do ambiente escolar, como nos trabalhos extraclases e projetos interdisciplinares.

A função principal da escola é proporcionar aos estudantes o acesso à aprendizagem, seja ela acadêmica ou não; porém, percebe-se que existem muitas concepções e práticas focadas apenas no assistencialismo e na dependência, como se as pessoas com deficiências, e aqui se incluem as pessoas com autismo, não fossem capazes de aprender, de acessar os conhecimentos acadêmicos e científicos.

Como as pesquisas revelam, ainda há em nossas escolas o predomínio do modelo médico-clínico. O trabalho educacional, em algumas escolas, ainda se concentra na autonomia da vida diária, como ressaltam as autoras Blanco e Glat (2007), pois a crença de que estas pessoas podem aprender precisa ser concretizada nas posturas de todos os envolvidos neste tipo de inclusão.

O desenvolvimento escolar como um todo é considerado um aspecto muito importante da vida das pessoas e, conseqüentemente, também da família. No caso das pessoas com deficiências e, também, das pessoas com autismo, a família precisa se adaptar às novas situações, necessitando utilizar estratégias de enfrentamento, por vezes, muito difíceis.

Assim, considerando a importância do papel da família para o desenvolvimento escolar e, dialeticamente, da escola com a família, discutiremos a respeito do papel da família no processo de inclusão das pessoas com autismo.

2.5 O papel e as expectativas da família no processo de inclusão das pessoas com autismo

A família é o primeiro universo das relações sociais, exercendo influência estruturante no desenvolvimento da criança como um todo, tendo como função oferecer estabilidade social, senso de identidade, solidariedade e apoio emocional à criança, podendo ser considerada uma unidade básica de desenvolvimento de experiências, realizações e, também, de fracassos humanos (SPROVIERI, 1995).

A família é, portanto, uma instituição social significativa, devendo-se buscar compreender a interação e a dinâmica familiar e social que ocorre dentro dela, pois

estas relações influenciam no modo como cada pessoa percebe e se relaciona com o mundo externo.

De acordo com Serra (2008), a deficiência é algo que causa sofrimento, desconforto e embaraço e muitas vezes significa uma destruição das expectativas que estavam sendo geradas pela família em relação à criança; isto é, há a necessidade de alterar sonhos e expectativas construídas em torno de um filho “saudável”.

Infelizmente, estas expectativas em torno de um filho saudável ainda não mudaram. Os pais apresentam muitas dificuldades em aceitar os seus filhos, quando eles não correspondem ao que esperam que eles sejam. Percebe-se que os pais, muitas vezes, são os últimos a darem o importante passo da aceitação. A negação em torno de uma limitação pode perdurar por muito tempo, dificultando ainda mais este processo de aceitação e retardando a busca por uma melhor intervenção, no momento em que elas podem se tornar mais eficazes.

Além disto, condições sociais e mentais das pessoas com autismo resultam em uma maior dependência da família, especialmente da mãe, que é quem na maioria das vezes, se torna a principal cuidadora que, além de assumir a questão do cuidado, exerce várias outras funções, estando mais propensa, também, ao desenvolvimento de altos níveis de estresse e sobrecarga (SCHMIDT, 2008).

Schimidt e Bosa (2003) relatam resultados de pesquisa a respeito do impacto do autismo nas famílias, demonstrando maior presença de tensão física e psicológica em mães de crianças com autismo e o sentimento de culpa assola 66% delas, bem como as incertezas quanto às habilidades maternas em 33%.

A família, portanto, precisará se organizar para enfrentar as dificuldades, que geralmente surgem após um diagnóstico, quando emergem vários sentimentos, muitas vezes ambíguos, entre aceitação, rejeição, fuga, esperança, angústia e medo.

Estes momentos se alternam ao longo do tempo e podem apresentar oscilações. Nestes momentos, os pais precisarão assumir o cuidado com os filhos, de forma responsável. Infelizmente, muitos pais e muitas famílias se isentam destas responsabilidades, seja por falta de recursos financeiros, emocionais ou por não saberem como lidar com uma situação tão difícil e inesperada.

Mesmo nesse contexto de dúvida e ambivalência, a família comumente cria expectativas em relação ao filho, principalmente em relação a sua escolarização e ao seu percurso escolar.

Bosa e Semensato (2014) afirmam que estas expectativas estão relacionadas às crenças parentais que são basicamente o que os pais acreditam que seus filhos são capazes de fazer ou conquistar e que elas podem não corresponder objetivamente aos fatos aos quais se referam, por isto são chamadas de “crenças”. Tais crenças influenciam no modo como os pais lidam com o transtorno e nas decisões que tomam sobre o tipo de intervenção que será oferecido a seus filhos.

Essas expectativas podem, portanto, segundo os autores, influenciar a busca de recursos pelos pais e impactar diretamente no processo de desenvolvimento da criança, como um todo. Sendo assim, as baixas expectativas em relação às possibilidades da criança podem desestimular os pais na busca destes recursos, intervenções e tratamentos, enquanto que altas expectativas podem provocar frustrações e elevar os padrões desejados.

As pesquisas também indicam, segundo o autor acima, que o desenvolvimento e o desempenho dessas crianças também influenciam nas expectativas dos pais, que se alteram ao longo do tempo, de acordo com esse desenvolvimento e desempenho. Acrescenta, ainda, que é a entrada na escola que mais cria expectativas nos pais, através do desejo de normalização e cura pela educação.

Quando a família acredita nas possibilidades da pessoa, seja ela com ou sem deficiência, o investimento em seu desenvolvimento é maior e, conseqüentemente, o resultado pode ser mais favorável. E quando a criança entra na escola, as expectativas aumentam consideravelmente. A escola aparece aqui como uma forma de normatizar, ou seja, de dizer se uma pessoa é ou não capaz de aprender e se desenvolver. Então, se a criança se sobressai bem na escola ela é “normal”, caso contrário, precisa de tratamento para se adequar. Com isto, muitas crianças que não apresentam o desempenho esperado pela escola, por vários motivos, muitas vezes por falhas da própria escola, ou até dos próprios pais, são inseridas nos padrões da “anormalidade”, mesmo sem nunca terem demonstrado nenhum sinal de doença ou suposta condição.

No caso das pessoas com autismo, estas dificuldades são ainda maiores, pois elas apresentam, conforme já descrito nesta pesquisa, muitas dificuldades em

prever os comportamentos das outras pessoas e perceberem as convenções sociais que ditam o que elas devem ou não fazer. Assim, a possibilidade de elas corresponderem a essas expectativas sociais é ainda menor. Torna-se importante lembrar que, como seres sociais que somos, estamos a todo momento buscando corresponder a essas expectativas. Aqui cabe uma profunda reflexão a respeito das terapias que visam a modificar ou mesmo extinguir os comportamentos que a sociedade considera desadaptativos, apresentados pelas pessoas com autismo. É preciso repensar por qual motivo essas terapias visam à modificação ou à extinção desses comportamentos. Se é para promover o bem-estar das pessoas com autismo, por que elas não estão se sentindo bem com esse comportamento ou por que as pessoas ao seu redor estão incomodadas ou não aceitam esses comportamentos? Se for por esse motivo, esse tipo de terapia está a serviço da sociedade no atendimento às suas expectativas, e não à pessoa com autismo. Estar a todo o momento buscando atender às expectativas sociais pode causar adoecimento nas pessoas e não devia, portanto, ser reforçado em nenhuma terapia que vise à saúde ou ao bem-estar pessoal.

A família precisará enfrentar, com firmeza, diversas situações que porventura ocorram em relação à manifestação desses comportamentos considerados desadaptativos, com vistas ao bem-estar e desenvolvimento da pessoa com autismo, independentemente do que a sociedade espera que ela seja ou faça, o que pode ser extremamente difícil.

É preciso considerar, ainda, que o nível de estresse na família de uma pessoa com autismo ou de qualquer pessoa com deficiência pode ser extremamente alto devido a vários fatores, como: diagnósticos demorados e inconsistentes, dedicação excessiva, estigmatização social, mudanças de planos e rotinas, alterações nos papéis, demandas por leis, além do ônus financeiro, entre outros desafios.

Família e escola, portanto, juntamente com os profissionais envolvidos em cada caso, são de extrema importância para o desenvolvimento das pessoas com autismo e influenciam-se mutuamente.

Para dar conta de toda essa responsabilidade e atender a demanda de apoio e informação que a família necessita, o professor precisa estar bem preparado teoricamente para subsidiar a sua prática pedagógica.

Abordaremos uma questão fundamental à inclusão das pessoas com deficiência, especialmente as pessoas com autismo, que é a formação e a prática dos professores para a inclusão.

2.6 A formação e a prática dos professores na perspectiva da educação inclusiva

No contexto das políticas para a educação no Brasil, as questões relacionadas à formação de professores, a partir da LDB 9394/96, têm recebido a merecida ênfase. A formação de professores está entre os principais eixos temáticos de diversas instâncias gerenciadoras dos recursos públicos do país (BARRETO et al, 2013). Estes autores ainda acrescentam que várias ações vêm sendo empreendidas nos sistemas educacionais. Muitos cursos e eventos vêm sendo realizados, porém, muitos destes não se desvinculam da lógica tecnicista, na qual há uma ênfase na reprodução do conhecimento. Isto implica uma fragilidade no processo de formação docente e impacta diretamente na atuação junto ao estudante com deficiência.

Os estudos realizados por Brabo (2015) apontam que os marcos legais orientaram a criação de várias leis, ao longo dos últimos 30 anos, que contemplam a educação inclusiva no país, desde as diretrizes da política nacional de educação especial, criada em 1994, à criação da nova lei de inclusão, Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que dispõe sobre o novo estatuto da pessoa com deficiência.

A política de formação de professores para a inclusão escolar de estudantes com deficiência é preconizada, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional - LDBEN (1996), e define que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas e recursos educativos que atendam às necessidades destes educandos (BRASIL, 1996).

Outros documentos como o Plano Nacional da Educação Especial (1994) e a Declaração de Salamanca (1996) nortearam estados, Distrito Federal e municípios na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

No que se refere especificamente à formação de professores na Educação Especial, a Resolução do NNE/CEB nº 02/2001, institui as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e reforça a necessidade de haver a capacitação tanto dos professores do ensino regular, como dos docentes da educação especializada para atender às necessidades desses educandos.

Conforme a Resolução nº 02/2001, a educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educativas especiais, nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores de diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001).

Outro movimento importante, diretamente relacionado à formação de recursos humanos para a atuação na escola regular com alunos com deficiência, teve início quando o MEC, em 2003, instituiu o Programa de Educação Inclusiva: “direito à diversidade” que tem como objetivo disseminar a política da educação inclusiva em todo o país, formando gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2006). Este programa contribuiu para a formação de um número considerável de gestores e professores para atuarem na educação especial.

Posteriormente, referências à formação de professores para atuarem na educação especial são encontradas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008. Esta lei define que para atuar na educação especial, o professor deve ter como bases de formação conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (BRASIL, 2008).

Além disto, ainda hoje, a formação de professores acaba sendo centrada na formação de competências e conteúdos, transformando-se em aquisição de informações e não de conhecimentos, o que é muito diferente. A informação é importante, mas só se transforma em conhecimento quando faz sentido para quem a adquire, quando há a reflexão sobre o que se aprende. O professor se forma e se constrói a cada dia, por meio da reflexão de suas práticas e não através de cursos e especializações.

Neste sentido, Nóvoa (1995, p. 25) ressalta que:

A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas sim, através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas e que contribuam para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Há de se pensar, que não são as leis que asseguram as mudanças, mas aqueles que operam as mudanças e fazem com que elas aconteçam. A formação destes professores para atuarem com os alunos público-alvo da educação especial deve incluir, sobretudo, uma proposta de trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas docentes vivenciadas no dia-a-dia.

A formação docente precisa estar alinhada às práticas pedagógicas que viabilizem a inclusão educacional e a aprendizagem destes alunos.

Algumas questões atuais, segundo Jesus e Effgen (2012), desafiam-nos, dentre elas: Como está sendo assegurado o direito à escolarização dos estudantes da educação especial? Como são pensadas as escolas de ensino comum nesse contexto? Há dispositivos de apoio nessas escolas? Como se dá a formação dos professores nesse sentido?

As autoras reconhecem que há uma orientação nacional, mas questionam como ela se desdobra em cada espaço local. Afirmam que cabe a cada grupo de profissionais da educação fazê-la acontecer a partir de seu conhecimento, de suas condições concretas, das políticas instituídas por aqueles que fazem.

Ainda reforçam que não há leis universais que atendam a todas as realidades e nem ações que funcionem para todo e qualquer aluno ou escola. Existem muitos entraves para se adequar uma teoria única em um contexto tão diverso como a escola. Cabe também aqui a reflexão, segundo Jesus e Effgen (2012), de que a formação docente qualificada pode muito, mas não pode tudo. Há de se pensar em outros aspectos macro que configuram os sistemas de ensino, bem como as condições de trabalho docente em que estes operam.

O professor é um dos elementos de fundamental importância no processo inclusivo, visto que é ele quem coloca em prática as ideias difundidas nas leis e decretos e se ele não investir e acreditar nelas, certamente elas não acontecerão. Se o professor não estiver disposto a repensar suas práticas para que elas se tornem inclusivas, irão prevalecer as práticas tradicionais que contemplam apenas os estudantes ditos “normais” e atua conforme os padrões deste sistema.

Orrú (2017) pontua que é preciso mais que repensar a prática. É preciso estar consciente que é preciso mudá-la. Profundas reflexões, segundo a autora, precisam ser feitas em todos os espaços escolares e na universidade para que os professores, e, também, as demais pessoas envolvidas no processo educativo,

tenham condições, oportunidades e momentos exclusivos de discussão para estas reflexões. É preciso repensar, sobretudo, na forma homogênea que se tem de ver e ensinar a todas as pessoas que acaba se tornando uma prática excludente, visto que cada uma tem formas altamente diferenciadas de aprendizagem, de convivência e de modos de ser e estar no mundo. Além disto, o professor precisa adotar uma prática que independe de diagnósticos médicos; mas, para isto, precisa buscar de forma coletiva pelas informações de que precisa para compreender as diversidades de seus alunos em momentos e espaços criados para esta prática (ORRÚ, 2017). E se estes momentos e espaços não existem na escola, os professores precisam lutar por isto, reivindicar pelo seu direito à informação, como parte extremamente importante para seu trabalho e não apenas o tempo de lecionar e se ocupar de todas as tarefas rotineiras que lhe são conferidas.

Cabe aqui então saber como deve ser a formação de professores para atuarem junto às pessoas com autismo? Existe uma formação específica? Quais práticas vêm sendo disseminadas pelo sistema de ensino? Elas são efetivas?

A formação dos professores envolvidos no atendimento às pessoas com autismo, assim como as práticas que visem a sua educação, são extremamente importantes para que se desenvolva um trabalho de inclusão mais efetivo.

Em relação a esta formação de professores, o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), propõe dois programas voltados para a educação inclusiva: o Programa de formação continuada de professores em educação especial e o Programa educação inclusiva: direito à diversidade. Para a efetivação desses programas, o MEC firma parcerias com instituições públicas de educação superior e oferta cursos de aperfeiçoamento e especializações nas modalidades à distância e semipresencial (BERTAZZO, 2015).

Bertazzo (2015) relata em sua pesquisa, lacunas na formatação e implementação destes cursos, nestes dois programas, com carga horária insuficiente e má formação dos tutores que administram os cursos. Nota-se a necessidade de pesquisas sobre o modo com que estão sendo desenvolvidos os programas do governo e a efetividade deles.

As pesquisas destinadas à oferta e avaliação de cursos de formação na área do autismo, segundo Bertazzo (2015), abrangem, na sua maioria, questões referentes à comunicação e ao comportamento dessas pessoas, sugerindo que

essas são as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes no trabalho de alunos com autismo. Porém, as dificuldades incluem também aspectos que independem apenas da formação docente, como a falta de recursos tecnológicos ou a quantidade de alunos na sala de aula, o que requer da esfera administrativa, segundo Bertazzo (2015), o conhecimento das necessidades, recursos e condições adequadas para a educação dos alunos com autismo.

Neste contexto, torna-se necessário avaliar também as práticas dos professores neste processo inclusivo.

A prática pedagógica é, segundo Veiga (1994), uma atividade teórico-prática que possui um lado ideal e teórico e um lado real, material e prático; e ambos, teoria e prática, encontram-se indissolúveis em uma só unidade.

Neste sentido, a prática pedagógica dos professores tem base em uma determinada concepção teórica, seja ela aprendida durante a formação, na própria experiência de trabalho ou no contato com outros professores, visando promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos.

Para Veiga (1994), a prática pedagógica é também uma prática social, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e, como tal, encontra-se permeada pelas contradições presentes na sociedade, sendo, portanto, marcada pelos conflitos, contradições e exclusões que acometem a escola e a sociedade como um todo.

Sobre a relação entre a prática pedagógica e as relações ocorridas na sociedade, Libâneo (1994) acrescenta que a prática escolar (ou pedagógica) tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc.

O cenário da educação atual aponta para o fato de que ainda estamos distantes de uma escola realmente inclusiva. Em uma sociedade onde são necessárias leis para assegurar a inclusão, conseqüentemente, vão haver também, práticas excludentes e, também, teorias que justifiquem estas práticas. A exclusão acontece em diversas situações tanto na escola e na sociedade de forma velada e até mesmo explícita, sem que as pessoas se mobilizem de modo a provocar mudanças. A escola precisa investir em práticas pedagógicas capazes de proporcionar igualdade de oportunidades e de aprendizagens.

Segundo Osório (2010), as práticas de escolarização voltadas para um sistema de domínio dão continuidade a valores culturais calçados em mecanismos de seleção (normais e anormais aptos e não aptos, capazes e incapazes).

Isto se observa, por exemplo, na escolha do material didático, dos professores, nas formas de avaliação, de seleção e de gestão, como também na forma de administrar o conhecimento que pode ser mais ou menos eficiente, dependendo das condições econômicas, sociais e culturais das pessoas que as frequentam. As próprias condições de trabalho dos professores são extremamente diferenciadas, dependendo do público que atendem.

Tanto a educação como a escolarização, segundo Osório (2010), trazem consigo o exercício de seleção, pela forma mais marginal da organização humana: as sociedades articuladas por técnicas específicas de saber, de controle e de coerção.

Pode-se dizer, a partir dos pressupostos citados acima, que dependendo da concepção do professor sobre o papel da escola, da aprendizagem e da relação professor-aluno, a inclusão das pessoas com autismo pode ser facilitada, dificultada ou impedida de acontecer, mesmo nos dias de hoje quando a inclusão é tão prementemente discutida e ressaltada. A prática dos professores é alicerçada por contextos sociais, culturais e, também, pessoais, que precisa ser repensada e modificada para atender às necessidades das pessoas com autismo.

A educação inclusiva exige a adoção de práticas pedagógicas pautadas na heterogeneidade e não na homogeneidade que considera uma única forma de aprender, pois a inclusão educacional busca atender a diversidade, questiona os modelos predeterminados, a ideia do aluno ideal, preconizada pela escola tradicional.

O professor, neste sentido ocupa um lugar de mediador, que visa tornar o conhecimento mais acessível a todos.

Além disto, muitos aprendizados que para as outras pessoas ocorrem de maneira natural e espontânea, para as pessoas com autismo há a necessidade da mediação do professor para que aconteçam. O professor servirá como referência para os alunos com autismo e precisará estabelecer um vínculo significativo com eles, o que poderá representar uma tarefa difícil e demorada.

O papel do professor é fundamental neste processo, pois pode, com sua prática e intervenção, tanto facilitar como dificultar a aprendizagem e o

desenvolvimento destes estudantes com autismo. E neste processo a família pode representar uma importante aliada na aproximação entre aluno e professor, visto que conhece bem suas peculiaridades, podendo servir de orientação no trabalho do professor.

Cunha (2009) destaca que um dos objetivos prioritários do professor de alunos com autismo deve ser possibilitar uma convivência social saudável, incluindo gradualmente o aluno com autismo nas atividades da escola. E para que isto aconteça, precisará realizar mudanças na sua prática pedagógica. Dentre estas mudanças, Fernandes et al (2007, p.162) ressaltam:

Uma das primeiras preocupações do professor é identificar formas adequadas de comunicação, buscando compreender os gestos e movimentos corporais emitidos por eles, possibilitando sua participação e minimizando seu déficit social e favorecendo sua aprendizagem.

Os autores ressaltam que o professor precisa conhecer métodos alternativos de comunicação e que a forma de comunicação do professor também precisa ser observada. Ele precisa estar atento a sua própria forma de falar e expressar, tendo o cuidado para não expressar frases longas, complexas e com a utilização de termos figurados, que dificultam a compreensão das pessoas com autismo.

É necessário, também, segundo estes mesmos autores, proporcionar um ambiente acolhedor e bem estruturado para que o aluno se sinta seguro e que pelo menos inicialmente organize uma rotina previsível que antecipe para o aluno o que acontecerá durante o tempo que permanecerá na escola, minimizando suas dificuldades em aceitar mudanças de objetos e rotinas. Cabe lembrar que pessoas com autismo precisam de previsibilidade e não apenas de rotina. Muitas vezes, há um exagero na questão das rotinas, que não são bem compreendidas.

Outra questão que deve ser observada e que pode gerar comportamentos inadequados, segundo Camargo (2007), diz respeito ao tempo de tolerância do aluno com autismo, podendo ser extremamente difícil permanecer durante muito tempo em uma atividade ou em contato com os colegas. Assim, é necessário que o professor permita que o aluno se ausente por alguns momentos e estabeleça um tempo diferenciado para que desenvolva suas atividades. A esse respeito, o autor acrescenta:

Faz-se necessário, respeitar os momentos de pausa que esse aluno precisa para restabelecer da sobrecarga de estímulos e da demanda social que é maior no ambiente da sala de aula, devido ao espaço reduzido, à proximidade entre os colegas e à própria natureza das atividades. (CAMARGO, 2007, p. 52)

Os estudantes com autismo utilizam-se das saídas da sala de aula como estratégia para aliviar a tensão que porventura sentem, em alguns momentos, na convivência com os colegas e professores.

Cabe aqui atentar para um fato importante explicitado nos resultados das pesquisas investigadas neste trabalho, as quais diagnosticaram que muitos estudantes com deficiências são incentivados a se ausentarem da sala de aula ou da escola em vários momentos importantes de convivência e aprendizado, o que reflete inevitavelmente na sua aprendizagem e, também, na sua autoestima. O que os autores descrevem acima são necessidades específicas das pessoas com autismo, que devem ser administradas com cautela e profissionalismo.

Camargo (2007) ainda ressalta que muitas pessoas com autismo apresentam interesses específicos em determinadas áreas e estes interesses podem ser usados a favor de sua aprendizagem, possibilitando a estes educandos um contato mais prazeroso com o objeto de sua aprendizagem.

Lago (2007) lembra, ainda, que o aluno com autismo apresenta também dificuldades em entender metáforas ou compreender brincadeiras de faz de conta, devido ao caráter altamente simbólico que elas apresentam e isto prejudica o relacionamento do aluno com os outros colegas, podendo se tornar um obstáculo para a inclusão. O professor precisa, segundo a autora, ficar atento para contornar essa dificuldade, evitando explicações metafóricas e caso precise usá-las, explicá-las da forma mais simples e concreta possível.

Por fim, o trabalho do professor com os alunos com autismo deverá contar com o apoio de toda a equipe escolar, a participação da família, do AEE, da gestão e de outras parcerias que se fizerem necessárias, pois somente com o trabalho de parceria a inclusão poderá obter êxito.

É importante ressaltar ainda que “não existe intervenção única ou tratamento que funcione para toda pessoa com autismo” (MACIEL e GARCIA FILHO, 2009, p. 228). Sobre isto, vale dizer que cada pessoa é única e mesmo que haja várias formas de intervenção ou tratamento, nenhuma delas irá contemplar todas as pessoas com deficiências, incluindo as pessoas com autismo. É preciso conhecer as

características individuais que cada uma apresenta e principalmente as possibilidades de desenvolvimento destas pessoas, que também são diferenciadas. E ainda, que estas diferenças não estão centradas na deficiência e sim na pessoa, que pode desenvolver formas distintas de enfrentamento de suas dificuldades, dependendo do contexto em que estejam inseridas e das possibilidades de desenvolvimento que lhe são oferecidas neste contexto.

3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Das utopias

*Se as coisas parecem inatingíveis...
Não é motivo para não querê-las...
Que triste seriam os caminhos,
Se não fosse a presença das Estrelas!*

Mário Quintana

Por delimitação, entende-se o planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve os fundamentos metodológicos, o ambiente da pesquisa e a determinação das técnicas de coleta e análise de dados (GIL, 2010).

Este capítulo visa apresentar os aspectos metodológicos adotados na coleta e na análise dos dados, bem como os participantes e o local onde se realizou a pesquisa.

Esta pesquisa tem como base epistêmico-metodológica a teoria histórico-cultural, abordada a seguir, que compreende que os homens se realizam por intermédio das histórias que constroem, desenvolvendo-se a partir de condições biológicas e sociais.

Sendo assim, o biológico é apenas um dos aspectos que compõem a história dos indivíduos, mas não o determina, não o constitui como ser social, que é historicamente e culturalmente construído ao longo do seu processo de socialização.

Esta abordagem estuda cada fenômeno considerando diferentes aspectos, relações e mediações. Parte do princípio que, para conhecermos realmente o objeto da pesquisa, temos que abarcar e estudar os seus principais aspectos, ligações, mediações e contradições, considerando o objeto no seu desenvolvimento e na sua transformação (BARROS e LEHELD, 2001).

A pesquisa apresenta o estudo de um caso com abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

Os estudos qualitativos com o olhar na perspectiva sócio-histórica, segundo Freitas (2002), ao valorizar os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando

compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também, o contexto em que elas estão inseridas.

Segundo a autora:

Assumir essa perspectiva teórica é compreender que o homem é ser biológico e social; é ser participante do processo histórico; é ser ativo na criação de seu contexto social e está em permanente construção, ou seja, é perceber os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela. Adotar essa visão de homem na pesquisa em educação é compreender que o processo educacional é o caminho que permite ao homem - biológico, histórico e social - se apropriar do conhecimento produzido historicamente pela humanidade. (FREITAS, 2002, p. 22)

O estudo de caso, citado nesta pesquisa, é uma forma de análise aprofundada de um caso individual. É uma metodologia qualitativa de estudo, que não está direcionada a obter generalizações, nem preocupação com o tratamento estatístico e de quantificações de dados e índices (BARROS e LEHFELD, 2001).

É nesta perspectiva que será abordado o estudo de um caso individual de um estudante com autismo, a fim de ajudar a compreender o seu processo de inclusão, porém, sem o objetivo de promover generalizações.

3.1 Coleta e análise dos dados

Para a coleta de dados utilizou-se a entrevista que permite maior flexibilidade para a obtenção de informações, pelo contato direto com os participantes. O entrevistador tem a oportunidade de observar não apenas a pessoa, mas todo o contexto em que as falas se inserem.

A entrevista, segundo Almeida e Prandini (2010), tem um caráter formativo que pode levar as pessoas à reflexão sobre suas práticas e sobre sua formação. Ao mesmo tempo, somos afetados pelo outro e construímos interpretações sobre o outro, sobre si mesmo e sobre o ocorrido.

A entrevista em contextos sociais, segundo as autoras, também está sujeita a várias intercorrências. Não está, portanto, sob o controle total do entrevistador.

A coleta de dados foi iniciada após a emissão do parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos¹⁰ da Universidade pesquisada (Anexo A), atendendo a Resolução Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (2012). Quando da entrevista, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C). De antemão, destaca-se que a inserção no campo foi planejada conforme os princípios éticos da pesquisa qualitativa; desse modo, os participantes foram convidados a participar deste estudo de forma voluntária, sendo garantido o seu anonimato.

Os relatos dos participantes deste estudo foram obtidos, conforme já indicado anteriormente, a partir de um roteiro de entrevista semiestruturada, a partir do qual elaboraram suas falas. As categorias foram criadas *a posteriori, ou seja*, após a realização e análise das entrevistas. O roteiro para as entrevistas foi elaborado conforme os objetivos da pesquisa; assim, as principais referências para a categorização dos dados foram as questões de pesquisa que deram origem a estes objetivos.

Nesse momento é importante perceber tanto o conteúdo manifesto quanto o conteúdo latente¹¹ do material, entendendo-se que é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados (BARDIN, 2009).

Apesar de haver um foco específico e um roteiro pré-estabelecido, a flexibilidade da entrevista semiestruturada permite o surgimento de novas perguntas, conforme o andamento de cada entrevista, pois se considera que ela se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.

Dessa forma, a entrevista, a partir da perspectiva epistemológica adotada nesta pesquisa, é marcada por essa dimensão do social. Assim:

Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores,

¹⁰ Parecer nº 1.676.610 de 26/08/2016.

¹¹ São falas que não estão explícitas claramente no material, mas podem ser percebidas através da observação, porém se apresentam de forma silenciada.

depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social. (FREITAS, 2002, p. 28)

Desse modo, os dados obtidos não se tratam de meras respostas a perguntas previamente elaboradas, estes representam sentidos e significados dos participantes em relação à temática abordada, em um determinado contexto social. Assim, após a execução dessas etapas, iniciou-se o momento da análise dos dados coletados.

Para tal utilizou-se a análise qualitativa, cujos dados são apresentados, segundo Barros e Lehfeld (2001), de forma descritiva e analisada sob a luz da análise de conteúdo, segundo Bardin (2009, p. 44):

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens.

A análise dos dados implica, ainda, na compreensão da maneira como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte e isto inclui interrupções, clima emocional, imprevistos e a introdução de novos elementos (ALMEIDA e PRANDINI, 2010).

Segundo Bardin (2009), a análise do conteúdo pressupõe algumas etapas que devem ser seguidas para a orientação do pesquisador, quando for apurar os dados coletados que são: pré-análise, exploração do material ou codificação, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Essas etapas foram adotadas nesta pesquisa com a finalidade de promover uma melhor avaliação do material investigado.

A partir desta caracterização metodológica, pretende-se atender o objetivo da pesquisa que visa compreender como ocorreu a trajetória de inclusão de um estudante com autismo, na educação superior em uma instituição no norte do estado de Santa Catarina.

3.2 O lócus da pesquisa

A fim de situar os leitores a respeito do local onde se desenvolveu a pesquisa serão descritas brevemente as características da instituição de educação superior que o estudante com autismo frequentava no período da busca dos dados.

A instituição pesquisada localiza-se na cidade de Joinville, ao norte do Estado de Santa Catarina.

A instituição tem registrado nos últimos anos um aumento no percentual de matrículas de estudantes com deficiências e necessidades especiais, levando-a a investir em ações que se iniciam com o processo seletivo e seguem com acolhimento do estudante no processo de matrícula.

Nesse contexto, a inclusão na Universidade inicia-se desde o processo de ingresso do indivíduo na Instituição, mediante o suporte oferecido via Projeto de Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais (Proines), no qual o estudante desta pesquisa foi inserido. Este projeto é vinculado também ao Conselho Regional de Educação (CRE).

Visando auxiliar os estudantes com necessidades educacionais especiais, o CRE faz o mapeamento dos matriculados, identifica as necessidades que apresentam, estejam elas voltadas à acessibilidade arquitetônica e/ou pedagógica, entra em contato com os departamentos e promove reuniões com o Colegiado com o propósito de apresentar informações sobre a presença e as necessidades deles. Também viabiliza a contratação de intérprete de Libras e monitores para acompanhar os acadêmicos em suas atividades, bem como realiza ações de sensibilização da comunidade acadêmica.

Dentre as atribuições do projeto, está a assessoria aos docentes e ao pessoal administrativo no que diz respeito ao relacionamento e às abordagens adequadas no cotidiano com os estudantes com necessidades especiais, entre eles com deficiências. No processo de acompanhamento do estudante, que é contínuo, durante o período em que ele estiver na Instituição, as intervenções executadas são fundamentais no que se refere ao acompanhamento psicológico e pedagógico, muitas vezes buscando na família a parceria e o suporte imprescindíveis para que o acadêmico supere suas dificuldades na vida acadêmica.

Vale destacar que o objetivo do projeto é auxiliar professores e alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) matriculados na instituição nas atividades de ensino que necessitam de uma abordagem inclusiva. Pode-se dizer que com a proposta do PROINES torna-se possível identificar as principais dificuldades encontradas pelos docentes no processo de ensino junto aos alunos com NEE e qualificar docentes e discentes no atendimento desses alunos.

3.3 Percurso metodológico/participantes da pesquisa

A pesquisa se realizou no âmbito de uma instituição de educação superior no norte do estado de Santa Catarina, descrita acima. Na pesquisa de campo o investigador, segundo Barros e Lehfeld (2001), assume o papel de observador e explorador, coletando diretamente os dados no local em que surgiram ou se deram os fenômenos.

Participam como sujeitos desta pesquisa um estudante com autismo, a mãe do estudante, como representante de sua família, cinco professoras do curso, além de dois colegas de turma, em um total de nove pessoas.

A escolha dos professores foi feita utilizando-se o critério dos professores que mais tiveram contato com o estudante durante o curso e os que aceitaram participar das entrevistas. Inicialmente foi enviada uma carta-convite (APÊNDICE D) aos professores do curso e os que retornaram com os dados de contato, aceitando participar, foram contatados por telefone ou e-mail para agendamento da entrevista, conforme apêndice F.

Os colegas participantes da pesquisa foram indicados pelo próprio estudante, como os colegas com os quais teve um relacionamento de maior proximidade. Após o contato por e-mail com o aceite dos participantes, foi feito o contato por telefone, para posterior agendamento das entrevistas, conforme Apêndice G. Segue tabela com os dados referentes aos participantes¹² da pesquisa.

¹² Os colegas de turma serão identificados como C1 e C2 e as professoras como P1, P2, P3, P4 e P5 a fim de manter o anonimato dos participantes.

Tabela 3: Participantes da pesquisa

Participantes	Perfil
Mãe do estudante	53 anos, feminino, nível superior
Estudante com TEA	24 anos, masculino, superior incompleto
Colega 1	25 anos, masculino, superior incompleto
Colega 2	34 anos, feminino, superior incompleto
P1	55 anos, feminino 39 anos de exercício docente 17 anos na educação superior Graduação em letras, mestrado e doutorado
P2	51 anos, feminino 33 anos de exercício docente 20 anos na educação superior Graduação em letras, mestrado
P3	60 anos, feminino 42 anos de exercício docente 38 anos na educação superior Graduação em letras, mestrado e doutorado
P4	54 anos, feminino 36 anos de exercício docente 27 anos na educação superior Graduação em letras, mestrado e doutorado
P5	61 anos, feminino 35 anos de exercício docente 33 anos na educação superior Graduação em letras, mestrado e doutorado

Fonte: A autora (2017).

Tanto o número de docentes quanto o número de ex-colegas de turma foram obtidos junto à secretaria do curso de graduação da instituição. Foi disponibilizada por esta secretaria a relação de 10 alunos egressos do curso, com os respectivos contatos e informado que havia 12 professores titulares no curso. Diante do número de docentes e ex-colegas de turma, foram entrevistados 05 professores e 02 egressos, segundo os critérios descritos acima.

Depois de obtidos os contatos, os participantes receberam o convite por meio de documento próprio e, também, por telefone, sendo que com estes últimos foi feito contato por e-mail, para efetivação do convite e agendamento das entrevistas. Os contatos foram extraídos do banco de dados da instituição, depois de prévia autorização da pró-reitoria de Ensino (conforme Apêndice B). Aos professores foi feito um convite via coordenação do curso de Letras, e àqueles que se manifestassem interessados em participar foi feito um contato via telefone ou e-mail para agendamento de um horário e local conforme disponibilidade dos mesmos. As entrevistas com os professores e os colegas de turma foram realizadas na própria instituição em que foi realizada a pesquisa.

As entrevistas com a mãe do estudante e com o próprio estudante (APÊNDICES E e H) foram realizadas após agendamento prévio, de acordo com a sua disponibilidade, na residência destes, com o objetivo de propiciar-lhes um ambiente mais confortável e acolhedor. O estudante optou por responder as questões da entrevista por escrito e isto foi devidamente respeitado.

As entrevistas ocorreram no final do mês de novembro e início de dezembro de 2016 e duraram em média 40 minutos a uma hora, ou um pouco mais, dependendo do aprofundamento das questões, pelos entrevistados e foram gravadas com a autorização dos participantes, conforme apêndice A, para posterior transcrição e análise.

Tendo em vista os dados coletados, a análise se deu a partir das reflexões construídas por meio da revisão de literatura e das relações estabelecidas entre o processo de escolarização do estudante, sujeito da pesquisa e as experiências vividas e construídas na educação superior.

O estudante, na época em que foram realizadas as entrevistas, frequentava o quarto ano do curso de graduação e já havia sido aprovado em todas as disciplinas. Porém, devido a dificuldades na realização do estágio de observação, decidiu por sua livre escolha, solicitar o trancamento de sua matrícula. A mãe, após tomar conhecimento deste fato, solicitou à instituição medidas alternativas que pudessem auxiliar seu filho na realização do estágio. Como esta situação ainda se encontra sob avaliação e julgamento dos órgãos competentes vinculados à instituição, a pesquisa restringiu-se às análises do período em que o estudante concluiu as disciplinas do quarto ano, do curso de graduação.

A análise dos dados referentes à pesquisa em questão ocorreu após a realização das entrevistas que foram gravadas com o consentimento dos participantes. As entrevistas foram transcritas na íntegra e ficarão sob a guarda e sigilo da pesquisadora para que sejam analisadas, seguindo os procedimentos descritos na declaração sobre o uso e destinação do material coletado (Apêndice A).

Conforme os pressupostos da análise de conteúdo descritos nesta pesquisa, após a transcrição das entrevistas, foi realizada a pré-análise através da “leitura flutuante” que é, segundo Bardin (2009), uma leitura inicial a fim de ter uma visão geral do que foi transcrito. Logo depois, o material foi explorado por meio de sucessivas leituras com o objetivo de identificar nas falas dos entrevistados os conteúdos latentes, que poderão servir de base para as análises e, também, as repetições da fala, assim como as recorrências e divergências¹³. Estes aspectos da fala, segundo a análise de conteúdo, utilizada nesta pesquisa, estão carregados de significados e sentidos e precisam, portanto, ser analisados cuidadosamente, pois representam, também, os conteúdos latentes. O próximo passo é o tratamento dos dados, que foram analisados e interpretados segundo a teoria que subsidia este trabalho, no caso a teoria histórico-cultural. Os resultados destas entrevistas foram contrastados com a teoria pertinente a cada aspecto relevante da pesquisa a fim de confirmá-las ou refutá-las.

¹³ São as falas que se assemelham ou que divergem.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Para compreender a fala de outrem, não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de ter atingido esse plano. (Vigotski)

A abordagem histórico cultural constitui o aporte teórico desta pesquisa, que tem como seu principal expoente o psicólogo russo Lev Seminovich Vigotski (1896-1934). Os estudos de Vigotski nos ajudarão na compreensão de como se constitui a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência e, também, as pessoas com autismo, tendo como foco de investigação a trajetória de inclusão vivenciada por um estudante com autismo, na educação superior.

A abordagem histórico-cultural nos fornece uma concepção do sujeito para além das visões que se concentram na limitação e na incapacidade. Vigotski propõe outra forma de pensar a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência focada nas possibilidades que as diferentes situações de interação social podem fornecer. Desloca seu olhar para a importância das relações sociais no desenvolvimento do sujeito, em detrimento das visões biologicistas.

A teoria de Vigotski enfatiza a cultura e a história no processo de desenvolvimento humano. Em contraposição às vertentes psicológicas de sua época, Vigotski entendia que para compreender o homem em sua concretude, faz-se necessária uma interface entre o biológico e o cultural, a partir da superação de uma visão biologizante e médica.

Para compreender a condição humana, a psicologia histórico-cultural, considera o processo de evolução biológica da espécie, mas enfatiza como primordial o processo de desenvolvimento histórico, por meio do qual o indivíduo se constitui culturalmente.

Nessa direção, os homens, enquanto gênero humano, são considerados sujeitos de sua própria história os quais, por meio da linguagem, transmitem conhecimentos culturalmente acumulados. Assim, o desenvolvimento cultural rompe com a ideia de um determinismo biológico que reduz os sujeitos às suas

características físicas e biológicas, compreendendo a deficiência, centrada nas possibilidades que a cultura e as relações sociais podem conferir ao desenvolvimento do sujeito e não focada na limitação orgânica.

As análises serão feitas basicamente pautadas na abordagem histórico-cultural de Vigotski e de autores que falam do autismo a partir desta abordagem, resgatados dos capítulos teóricos já apresentados e dialogando com outros autores quando necessário. A teoria de Vigotski nos oferece proposições para compreender o autismo, já que Vigotski, em sua vida breve, não teve tempo de discutir o assunto.

O presente capítulo tem como objetivo realizar a análise dos dados da pesquisa, buscando nas falas dos participantes seus sentimentos, percepções e motivações representadas pelos seus pensamentos e palavras. Mais que isto, serão contrastados estes sentimentos e percepções com a teoria dos autores.

Parte-se do princípio de que para compreender o processo de inclusão de uma pessoa, torna-se imprescindível conhecer a dinâmica familiar em que ela está inserida, visto que somos seres construídos culturalmente e historicamente, reconhecendo a família como ponto inicial de nossas vivências. Acredita-se que o suporte familiar é uma base extremamente importante para as nossas conquistas e de forma mais intensa para as pessoas com autismo, visto as dificuldades que se manifestam nas suas relações interpessoais.

A trajetória educacional se configura como parte desta história familiar que pode fortalecer o processo de inclusão tanto social como educacional. Os atores deste processo, além da mãe e do próprio estudante (professores e colegas de turma), contribuirão com intervenções, interações e participações, também consideradas como de suma importância no processo de inclusão do estudante, sujeito desta pesquisa.

A partir deste capítulo serão analisadas as categorias elaboradas a posteriori, que foram sendo delimitadas após a leitura das entrevistas feitas com os participantes.

As categorias serão assim denominadas:

1- O processo de inclusão do estudante na percepção da família e do próprio estudante.

2- O processo de inclusão do estudante na educação superior, a partir das interações professor/aluno e colegas de turma.

3- A formação e a prática dos professores da educação superior, com vistas à inclusão do estudante com autismo.

A primeira categoria será analisada a partir da história familiar relatada pela mãe, a fim de perceber como ocorreu o processo de inclusão do estudante, desde o ingresso na escola até o acesso à educação superior, desvelando os desafios e possibilidades. O estudante também participa desta narrativa com seus relatos sobre como esta inclusão aconteceu nos diferentes níveis de ensino, quais caminhos foram percorridos e nesta caminhada elucidar os entraves e conquistas.

A segunda categoria analisa as interações que ocorreram no âmbito da educação superior entre os professores e o estudante e entre os colegas de turma e o estudante. O objetivo é perceber como estas interações interferiram no processo de inclusão, e se estas contribuíram para que o estudante buscasse recursos para o enfrentamento de suas principais dificuldades e, sobretudo, na garantia do seu direito à participação e à aprendizagem.

A terceira categoria analisa a formação e a prática dos professores junto ao estudante a fim compreender como ocorreu esta formação e de que forma ela contribuiu para a inclusão do estudante.

4.1 O processo de inclusão do estudante com autismo, na percepção da família e do próprio estudante.

A trajetória de inclusão do estudante com autismo, tema central desta pesquisa, será contada inicialmente pela mãe do estudante que, através de sua fala, retrata os desafios enfrentados neste processo e, também, as particularidades do estudante que, conforme descrito nesta pesquisa, são próprias de cada pessoa e não estão ligadas necessariamente a nenhuma deficiência, doença ou transtorno. A maneira como cada pessoa ou família lida com as dificuldades oriundas de uma deficiência e as redes de apoio que possuem, interferem consideravelmente no curso e no desenvolvimento desta.

Este tópico irá abordar, além da história familiar, como aconteceu o processo de inclusão do estudante na educação infantil e no ensino fundamental. Adiante será

abordada a continuidade deste processo até o acesso à educação superior. O estudante será tratado aqui com o nome fictício de Caio a fim de preservar o seu anonimato.

4.1.1 Como tudo começou...

A mãe conta em entrevista que o filho desde que nascera mostrava-se muito quieto e arredio, porém, só foi perceber a diferença no comportamento após algum tempo, especificamente aos dois anos de idade, devido ao fato de o filho não ter desenvolvido, até então, a fala. Ela conta:

Ele foi sempre um pouco mais lento em tudo... **‘a gente não deve comparar, mas não tem como não comparar, quando a gente tem outro filho você faz esse comparativo.** E a nossa filha mais velha que ele, com um ano e meio ela já falava tudo.

As mães costumam fazer estas comparações entre o desenvolvimento dos filhos, uma vez que acreditam que existem padrões de desenvolvimento esperados para cada idade. Porém, é preciso cuidar com as generalizações exageradas, considerando que cada criança tem um ritmo de desenvolvimento diferenciado, dependendo da qualidade das interações e dos estímulos que recebe do ambiente e como ela reage a estes. Portanto, nem sempre um pequeno atraso no desenvolvimento pode ser considerado como anormal ou patológico. Além disto, as transformações no nível de desenvolvimento se alteram ao longo do tempo, sendo que o que se espera de uma criança hoje é muito diferente do que há tempos atrás e, dependendo de como esta criança é vista e estimulada pelos pais desde o nascimento, isto poderá se modificar ainda mais no futuro.

As diferenças do filho foram se acentuando com o tempo; segundo a mãe, as características da síndrome foram aos poucos sendo percebidas. A mãe conta que o filho tinha aversão às mudanças de rotina, a alimentação era restrita e limitada a poucos tipos de alimentos, tinha aversão a barulhos e dificuldades de interação até mesmo com as pessoas da família. Ela conta que o filho não tomava a iniciativa de se aproximar das pessoas e só interagia quando era requisitado pela família.

A mãe mencionou que se sentia culpada pelos problemas do filho:

A mãe, ela tem uma tendência a se culpar, toda mãe é assim... “O que será que eu fiz durante a gravidez que desencadeou isso?” Primeira pergunta que vem na cabeça dela. Não estou dizendo eu, porque eu acredito que sejam todas elas. Aí fui pesquisar... e fui ver que... ah uma gripe muito forte durante a gravidez pode ter algum problema neurológico no feto, disse “nossa... eu tive 4 meses de uma gripe assim... Passei muito mal 4 meses na gravidez do Caio¹⁴. Nossa, aí tu já começa, se eu tivesse me cuidado mais...”

Conforme já relatado por Schmidt e Bosa (2003) nesta pesquisa a respeito do impacto do autismo nas famílias, os autores revelam a maior presença de tensão física e psicológica em mães de crianças com autismo no qual o sentimento de culpa, bem como as incertezas quanto às habilidades maternas, são sentimentos que estão presentes, na maioria delas.

Esse sentimento de culpa, fortemente presente nas mães, contrasta com as teorias que associavam as causas do autismo com os déficits nas relações mãe-criança, abordados anteriormente neste trabalho, mas que já foram refutados por outras teorias que negam essa culpabilidade materna.

A mãe relata que o marido não aceitava a doença e que buscava outras explicações para o problema:

Agora meu marido já acha diferente, ele já acha que, por exemplo, assim, o Caio com 5 meses ele teve a primeira broncopneumonia, e com 10 meses ele teve a segunda e foi bastante séria, a gente quase perdeu ele... E teve assim, um pouco de negligência no médico que atendeu no plantão... e evoluiu muito, então meu marido acha... na época, ele achava né? Que faltou oxigenação, alguma coisa... sabe? Foi bastante difícil, foi alguns anos... ele pensando assim... **E eu lutando sozinha. Mas eu pensava assim “ele só tem a mim”. Posso errar, mas eu tenho que tentar.**

A mãe, segundo Schmidt e Bosa (2003), é o genitor que apresenta maior nível de tensão física e psicológica em virtude de que a demanda dos cuidados com a criança recai, em sua maioria, sobre ela. O sentimento de desamparo por falta de suporte dos maridos também é frequente. Infelizmente esta situação é muito comum nas famílias que lidam com crianças com deficiências em nossa sociedade.

A família como um todo passa por momentos que envolvem muitos sentimentos ambíguos e até contraditórios, que se alternam da negação até a aceitação, o que pode levar muito tempo para acontecer.

¹⁴ Todos os nomes dos participantes desta pesquisa são fictícios a fim de preservar o sigilo e o seu anonimato.

Normalmente, este processo de aceitação pode ser para algumas famílias, o mais demorado e que causa um maior sofrimento, visto que há uma mistura de rejeição, culpa e angústia, além da insegurança de não saber exatamente o que está acontecendo. Com a superação desta fase é que acontece a busca por informações sobre o caso, como conta a mãe. Por isto, quanto mais demorado for este processo de aceitação, mais demorada será também a busca por informações e intervenções necessárias.

A mãe conta que foram muitas as suspeitas para os problemas do filho, dentre elas hidrocefalia, problemas gastrointestinais, problemas neurológicos, de fala, de audição entre outros. E mesmo assim, a mãe relata sua principal preocupação ao ser indagada a respeito disto:

Que ele não sofresse né? Que as pessoas aceitassem... Que as pessoas são diferentes... E que ele não sofresse com isso.

O medo de que o filho não seja aceito e, conseqüentemente, discriminado pelas pessoas é geralmente a principal preocupação das mães que possuem filhos com deficiências.

A mãe conta que o filho sempre teve acompanhamento de vários profissionais desde a infância, como fonoaudiólogos, neuropediatra, psicopedagogos, psicólogos, terapeutas educacionais e psiquiatras, além de avaliação interdisciplinar realizada pela escola privada que frequentou por vários anos. Esta avaliação foi realizada por clínica especializada a pedido da escola:

Ele sempre fez terapia, sempre fez acompanhamento à parte, com vários profissionais, mas sempre tive que levar tudo o que eu tinha, tinha que ir lá conversar, porque a princípio, ninguém sabia de nada... A escola nem sabia o que era asperger... Nós que buscávamos e bancávamos isso, porque era para o bem dele né? E, continua. Ele continua fazendo esse acompanhamento. Esporadicamente ele vai ao psiquiatra.

Acredita-se que este fato contribuiu muito para que o estudante conseguisse chegar à educação superior, pois o apoio familiar neste caso foi o que proporcionou ao estudante a condição de ter acesso a um acompanhamento multiprofissional que fez com que pudesse avançar em seu nível de desenvolvimento inicial.

Sobre isto Orrú (2010) afirma que o apoio psicopedagógico e o atendimento de outros profissionais da saúde são imprescindíveis para que o aluno com autismo tenha um desenvolvimento e desempenho com qualidade na escola.

Percebe-se, pela fala da mãe, que ela se dedicou integralmente a investigar e descobrir qual era a situação do filho, buscando informações e recursos para atingir este objetivo.

O diagnóstico, segundo a mãe, só veio bem depois, após muitas idas e vindas a consultórios médicos, até mesmo fora do estado, como em Curitiba, realizando consultas com especialistas. A mãe conta que há quase 20 anos atrás não havia nada na literatura a respeito da síndrome e os médicos especialistas não conseguiam fechar o diagnóstico, pois, segundo ela, o filho não apresentava todos os sintomas do autismo¹⁵ clássico, como por exemplo, o comprometimento intelectual, as dificuldades na fala e até mesmo a forma de demonstrar os sentimentos. A mãe conta que diferentemente das crianças com autismo, o filho era carinhoso, dominava muito bem a língua e não apresentava nenhuma dificuldade intelectual:

'Ele é muito carinhoso, ele é de abraçar, de beijar... O autismo não tem essa característica. Mas as outras tinha, quase todas. Pra eles era uma interrogação também, eles estavam acostumados com o autismo clássico'...

Como já foi mencionado nesta pesquisa, o autismo pode apresentar diferentes formas de manifestação que não se encaixam no dito "autismo clássico". Algumas pessoas, assim como o Caio, podem não apresentar dificuldades na fala e nem o comprometimento intelectual, que são aspectos encontrados na maioria das pessoas com autismo.

Ao apropriar-se das ideias de Vigotski, Orrú (2010) acrescenta que as proposições do autor acerca da pessoa com deficiência e seu desenvolvimento são significativas com relação à determinação da maneira como essa condição ("ser deficiente") deve ser compreendida e trabalhada no contexto da educação. Isto lhe confere o direito a seu papel ativo na construção de seu desenvolvimento, a partir de sua capacidade individual de apropriar-se e de interiorizar formas sociais de comportamento como participante de seu processo de conhecimento como sujeito

¹⁵ A mãe utiliza o termo "autismo", que é o termo mais comum usado pelas pessoas para denominar o transtorno do espectro do autismo, que é o termo atual que aparece no DSM-5.

histórico. Somente assim essa pessoa passará a ser percebida e compreendida como indivíduo possuidor de diferentes capacidades e de potencialidades, as quais devem ser encorajadas para que se transformem no alicerce do seu desenvolvimento posterior.

A autora ainda acrescenta que compreende a necessidade de refletirmos enquanto pessoas e profissionais sobre a nossa própria constituição de sujeitos para, finalmente, elaborarmos e trabalharmos dentro de uma abordagem que releva a história, a cultura e o social como aspectos imprescindíveis na constituição do sujeito, o que nos faz crer que o fator biológico, focado nas Ciências Naturais, não pode ser o determinante para seu desenvolvimento.

Após algum tempo de investigação, o estudante foi diagnosticado com a Síndrome de Asperger, que naquela época era considerada um tipo de autismo leve, com algumas características diferenciadas do autismo clássico, até então conhecido como o único tipo de autismo existente. Foi considerado, portanto, uma variante do autismo (autismo de alto funcionamento), sem comprometimento intelectual e prejuízos na fala.

Segundo Orrú (2010), embora não houvesse na síndrome de Asperger comprometimento intelectual e prejuízo na fala, a síndrome pode gerar alterações temporárias ou permanentes que podem refletir no desempenho e na atividade funcional da pessoa, as quais implicarão em desvantagens para a sua adaptação e interação com a sociedade. No entanto, é possível haver possibilidades de compensação para se conseguir um desenvolvimento psicológico mais significativo. Tal compensação, na teoria de Vigotski, depende da existência de relações sociais e das mediações semióticas que tornam possível vencer os déficits (ORRÚ, 2010).

O conceito de compensação, na teoria de Vigotski, segundo Barroco (2011), não é algo inato, biologicamente predeterminado, que acontece naturalmente. Ele está intimamente ligado ao meio social, dependente da qualidade das experiências sociais vividas pela pessoa com deficiência. Sendo assim, quando o contexto social em que essa pessoa está inserida não se torna desafiador e rico em experiências positivas e estimuladoras, os processos compensatórios não são acionados. Assim, o que determina o desenvolvimento da pessoa não é a deficiência em si, mas as suas consequências sociais (BARROCO, 2011).

Leal e Antunes (2015) corroboram este pensamento e descrevem o fenômeno da compensação não como um processo automático ou natural da pessoa

acometida por uma deficiência, que compensa a ausência do sentido ou órgão debilitado ou perdido utilizando-se de outros. Mas sim, como um processo que se dá nas relações estabelecidas entre a pessoa, o meio no qual vive e as pessoas com que ela se relaciona. Esta nova forma de ver este processo baseia-se, segundo as autoras, na teoria de Alfred Adler¹⁶, teoria fundamental para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência. A deficiência, que antes era considerada como “menos valia”, pode ser vista não como uma debilidade, mas como uma força positiva que coloca em ação outros processos que desenvolverão forças psíquicas para a superação. Atualmente, este fenômeno da compensação ganhou uma nova roupagem e passa a incorporar a noção de neuroplasticidade, ou seja, a capacidade do cérebro de mudar e alterar sua estrutura e sua função (LEAL e ANTUNES, 2015).

Segundo Hans Asperger¹⁷, citado por Orrú (2010), o distúrbio pode provocar severas dificuldades na interação social onde os problemas sociais poderiam chegar a ser tão profundos a ponto de prejudicar o processo de desenvolvimento da criança. Por outro lado, em outros casos, poderiam ser problemas sociais simples que se compensavam pelo alto nível de originalidade de seu pensamento.

Atualmente, a Síndrome de Asperger, de acordo com o DSM-5, se enquadra dentro do transtorno do espectro do autismo, juntamente com outras síndromes como o transtorno desintegrativo da infância e os transtornos globais do desenvolvimento, sem outra especificação.

A mãe fala, com certo alívio, do diagnóstico. Para ela, isto representa um momento positivo após tantas buscas por respostas que ela finalmente encontra. Assim, ao ser indagada sobre o que mudou após o diagnóstico, a mãe responde:

Ah.... o que muda é que pelo menos tu sabe que caminho percorrer. Tu sabes que a gente tem problema na escola, no trabalho... As crianças quando são pequenas elas não têm preconceito... Tem uma fase lá pelos 10 anos, que é uma fase complicada, que eles têm já aquela maldade....**Aí ele teve bastante problema... Ele sempre teve poucos amigos, a gente sempre colocava em escola com poucos alunos, porque se botava com muitos alunos ele se perdia.**

¹⁶ Médico austríaco, que possuía, na infância, um acentuado raquitismo infantil e que se dedicou a estudar e lutar contra as doenças consideradas, mortais.

¹⁷ Médico pediatra, nascido em Viena.

Na fala da mãe pode-se perceber as duas vertentes que podem ser apontadas pelo diagnóstico: a que aponta caminhos e a que produz o preconceito. O diagnóstico pode, também, ser altamente negativo quando é atrelado a uma classificação estática e imutável, que determina as atitudes e práticas educativas e pedagógicas que são tomadas em relação a esta pessoa.

Orrú (2013) discute que a supervalorização do diagnóstico é um fator importante na condução ao fracasso escolar de crianças com diagnóstico de autismo, que impulsiona a materialização dos sintomas do autismo na criança. Segundo a autora, o perigo está na crença de que no diagnóstico possam ser encontradas as principais respostas para o tratamento da pessoa, podendo levar os profissionais da educação e familiares à subestimação e ao reducionismo do potencial de cada uma, que é singular e não pode ser determinado por padrões homogêneos e classificatórios. A autora pontua que o diagnóstico é universal, mas as diferenças são singulares e que por isto elas não podem ser avaliadas mediante algo que supervaloriza o déficit, a doença e a incapacidade, unificando a identidade dos que são singulares, ou seja, o biológico não tem o poder de ditar as regras sobre o social, o cultural e principalmente o singular das pessoas.

Muitas vezes é o diagnóstico que acaba dificultando a interação da pessoa com deficiência, pois após o diagnóstico esta pessoa é vista como alguém que possui um déficit, uma anormalidade e não uma pessoa com possibilidades e singularidades. No caso da pessoa com autismo, passa a ser o “autista” e não “a pessoa com autismo”.

As próprias conceituações de deficiência citadas já trazem embutido o preconceito quando tentam comparar as pessoas com deficiência dentro dos padrões do que é considerado “normal”. Segundo Meletti (2013), em nosso contexto, o sentido atribuído à deficiência é o de uma diferença significativa, algo que expressa a falta, o atraso, o desvio, que se afasta daquilo que consideramos normal e que coloca o sujeito com deficiência em intensa desvantagem social. A autora ainda complementa que:

O padrão ideológico de normalidade é uma abstração, uma referência que traz consigo um conjunto de características e atributos que se configura como parâmetro do que deve ser considerado melhor e desejável em um dado contexto, assumindo contornos e formas distintas em cada grupo social e em cada configuração histórico-cultural, dependendo das transformações sociais que vão se processando, das relações de poder

instituídas, das idealizações que se tem de mundo e das expectativas sociais depositadas em cada segmento e em cada indivíduo. (MELETTI, 2013, p.16)

E como este padrão é uma abstração, ou seja, é relativa e construída, conforme afirma a autora, dentro de parâmetros de acordo com cada contexto, não pode atingir a todos. Então, cabem aqui as indagações: normal para quem? A partir de qual realidade? De quais grupos e de qual sistema político? Como enquadrar pessoas em um contexto tão diverso e, sobretudo, mutável?

É preciso analisar o contexto em que a pessoa está inserida e o tipo de intervenção recebida para compreender o processo inclusivo, pois essa pessoa insere-se em relações que são construídas historicamente e, portanto, não são imutáveis, sofrendo múltiplas intervenções do ambiente, da cultura social, dos “modos de ser e agir” de cada época, entre outros fatores.

4.1.2 O início da vida escolar até o ensino médio

Aos 3 anos, Caio foi inserido na escola e as dificuldades de interação ficaram mais evidentes, embora ele, como menciona a mãe, já tivesse desenvolvido de forma muito precoce a habilidade com os números e letras. A mãe conta que aos 4 anos ele já sabia ler, que o filho se alfabetizou junto com a irmã, 3 anos mais velha, e este fato causava espanto e estranheza nas pessoas, principalmente nos professores. Ela afirma que Caio possuía bastante habilidade, também, com a fala, sendo esta fluente e com um vocabulário bem elaborado e acima do esperado para sua idade cronológica.

Este fenômeno recebe o nome de hiperlexia que é a habilidade de leitura emergente no período pré-escolar precoce, muito comum em crianças com autismo. Entretanto, a estratégia fonológica e de memorização desenvolvidas não garantem uma compreensão textual plena, com significado (ORRÚ, 2010).

A mãe destacou diversas vezes em sua fala a aprendizagem precoce da leitura pelo filho e destaca também o aprendizado da língua inglesa, que aconteceu de forma autodidata, através de filmes e jogos e com pouco tempo de curso formal,

apenas 6 meses. Estes fatos podem ter contribuído para elevar as expectativas da mãe em relação ao desenvolvimento do filho.

Alguns estudos apontam que o autismo, especialmente as pessoas diagnosticadas com Síndrome de Asperger, que hoje são denominadas com autismo (como é o caso do estudante desta pesquisa), podem ser confundidas, em alguns momentos, com pessoas com altas habilidades ou superdotação, devido ao desenvolvimento mais avançado de algumas habilidades específicas, como é o caso de Caio.

Retomando alguns pontos já apresentados neste trabalho a respeito destas expectativas, as baixas expectativas em relação às possibilidades da criança podem desestimular os pais na busca dos recursos, intervenções e tratamentos, enquanto que altas expectativas podem provocar frustrações e elevar os padrões desejados.

Bosa e Semensato (2014), também já descritos anteriormente, afirmam que estas expectativas estão relacionadas às crenças parentais que são basicamente o que os pais acreditam que seus filhos são capazes de fazer ou conquistar. Reafirmam que tais crenças influenciam no modo como os pais lidam com o transtorno e nas decisões que tomam sobre o tipo de intervenção que será oferecido a seus filhos.

Por este motivo, as autoras ressaltam ainda que, as intervenções com pais de crianças com autismo precisam incluir o trabalho com estas crenças, tanto as que se referem às fragilidades destas pessoas, quanto a seus potenciais de desenvolvimento.

Segundo a mãe de Caio, o processo de escolarização aconteceu de forma natural e o filho não demonstrou nenhuma dificuldade. Relata que as dificuldades do filho sempre foram na questão social. Tinha poucos amigos e mesmo em casa não tomava iniciativas de aproximação com as pessoas e que buscava no computador a liberdade para escolher o que ver.

O próprio estudante, que estava presente na sala, quando a mãe era entrevistada, relata:

É... Sendo justo com a parte da TV. Eu sempre tenho a liberdade de escolher o que eu quero ver no computador, com a tv eu fico preso na programação...

Em relação ao desempenho acadêmico a mãe afirma que obteve os resultados esperados para sua idade e série sempre dentro da média e com resultados acima da média nas questões de linguagem.

Ao se referir ao processo inclusivo, ela também afirma que aconteceu de maneira natural e que apenas na adolescência teve que enfrentar alguns pequenos problemas em relação aos colegas, que nesta idade se comportam de maneira mais crítica:

Então nos primeiros anos não teve muita dificuldade, mas ali na faixa dos 10 anos, teve bastante... é uma fase que as crianças são bem tiranas. **Mas fora isso, como eu falei... sem problemas...**

O ingresso no ensino médio também ocorreu sem grandes problemas. Caio, inclusive, fez dois cursos ao mesmo tempo: o ensino médio e o curso profissionalizante, de processamento de dados.

Partiremos para as discussões a respeito do processo de inclusão do estudante na educação superior na percepção da mãe.

4.1.3 O acesso à educação superior

A mãe, ao ser indagada sobre como foi a decisão para entrar na universidade, conta que a escolha pelo curso teve influência da família, ou seja, não foi uma escolha totalmente do filho. Ela conta que isso aconteceu devido às facilidades demonstradas com a questão da linguagem:

Ele tem dificuldade de relacionamento, mas tem facilidade com línguas. Poderia fazer traduções... Sempre falou bem o português... **Eu sempre falei pra ele assim: “Tu tem as suas dificuldades e tem suas facilidades, que têm que ser valorizadas”**

Como seres humanos, somos repletos de possibilidades não realizadas. Possuímos um potencial de desenvolvimento muito maior do que utilizamos em nossas ações cotidianas.

O ser humano é, portanto, repleto de possibilidades que muitas vezes não são conhecidas e nem tampouco valorizadas e exploradas. No caso das pessoas

com autismo, muitas delas apresentam habilidades específicas em muitas áreas que podem auxiliar em outras nas quais apresentam dificuldades, como é o caso do estudante. As habilidades com a língua materna possibilitaram muitos aprendizados e facilitaram a aquisição de muitos conhecimentos. Como todo mundo, as pessoas com deficiência apresentam habilidades e dificuldades que precisam ser conhecidas e trabalhadas.

Ao falar sobre o ingresso do filho na educação superior, a mãe conta que ele ingressou no curso e que gostava muito da universidade. E como em todas as escolas, ela sempre ia junto no início para informar sobre as dificuldades do filho:

Eu fui chamada já no primeiro mês pra passar pra eles... A situação é essa, como fiz em toda escola, e me coloquei à disposição se eles tivessem alguma dificuldade, algum questionamento a fazer. **A inclusão foi tudo bem.** Teve situação que ele teve que repetir, fazer exame. **Às vezes ele passava legal, outras não. Não foi só flores,** né?

É possível perceber na fala da mãe os desafios que tiveram que enfrentar até o acesso à educação superior e o quanto ela se dedicou neste acompanhamento do filho, sempre que tinha que ser inserido em outra escola, em outro contexto desconhecido para ele.

O filho também fala de como foi este processo de ingresso no curso:

Ingressar no curso foi um pouco estressante. Além do esforço empregado para passar no vestibular, fazer o curso foi uma mistura de sensações. Eu me sentia acanhado por lidar com pessoas novas. Os professores me deixavam à vontade, as matérias despertavam interesse, mas a ideia de lecionar no futuro, me intimidava.

Observa-se na fala do estudante as suas dificuldades nas relações sociais e o quanto era difícil para ele lidar com novas pessoas e situações, o que pode ser difícil para outras pessoas também, mas, para ele, este era mesmo um desafio enorme. Como já descrito por alguns autores, neste trabalho, é esta uma das principais contribuições que a escola pode dar às pessoas com autismo, pois é nas relações com os outros que elas podem encontrar o suporte para enfrentarem a dificuldade que ora possuem de comunicação e interação.

A mãe relata a importância que tem para a família o fato de o filho estar frequentando a educação superior:

O fato dele estar fazendo uma faculdade é uma coisa muito importante. Um avanço né? Essa síndrome, como qualquer outra, requer você buscar ajuda o mais cedo possível para ter os melhores resultados.

A fala da mãe também reafirma os estudos a respeito das vantagens da intervenção precoce do autismo para que se alcancem os melhores resultados.

A mãe relata também o que pensa a respeito da inclusão:

Eu sei que ele estar fazendo um curso superior é uma coisa diferente, mas isso amanhã pode ser uma coisa natural... **Isso tem que ser encarado como uma coisa natural. Você tem só que se adequar... você não precisa fazer concessões entendeu?**

Esta fala corrobora com as ideias de Vigotski, já descritas anteriormente, sobre o fato de que a deficiência é apenas uma característica do sujeito, mas não o define como sujeito, pois nos tornamos humanizados através da inserção no mundo da cultura e não a partir de nosso aparato biológico.

Sendo assim, o fato de se ter uma deficiência não deve ser visto como algo incapacitante, carregado de impossibilidades, de surpresa ou espanto quando uma pessoa com deficiência consegue ultrapassar as barreiras do preconceito e dos desafios e atingir patamares superiores ao esperado nesta condição.

Retomando o conceito de deficiência proposto por Meletti (2013), nesta pesquisa, a deficiência é um fenômeno constituído por meio de múltiplas determinações que não se restringem a manifestações orgânicas, mas também pelas dimensões sociais e histórico-culturais, compreendida como uma condição de ser-no-mundo, e em permanente relação do sujeito com os outros.

Por meio das relações, as pessoas se apropriam da cultura e dos conhecimentos historicamente construídos, que segundo a teoria de Vigotski, são internalizados e incorporados à sua própria cultura. Deste modo, será abordada nesta próxima categoria, a análise do processo de inclusão do estudante a partir das interações ocorridas na escola, especialmente com os professores e colegas de turma, a fim de perceber como estas relações interferem no processo de inclusão do estudante com autismo.

4.2 O processo de inclusão do estudante na educação superior a partir das interações professor/estudante e colegas de turma

A abordagem histórico cultural de Vigotski, segundo Orrú (2010), está fundamentada na participação do outro, na constituição do sujeito em sua relação com o mundo, por meio da ação mediadora. Ou seja, nenhum ser humano deve ser privado de se relacionar com outras pessoas, pois o ambiente onde as relações sociais são privilegiadas é o melhor e o mais adequado, independente desta pessoa ter ou não alguma deficiência. Ainda, complementa que as relações sociais podem promover transformações no desenvolvimento; logo, as pessoas com autismo poderão desenvolver diferentes possibilidades de aprendizagem a partir das relações com os colegas. (ORRÚ, 2013).

Desse modo, Vigotski (1997) vem reafirmar que a constituição do sujeito como ser humano depende duplamente do outro; primeiro pela sua herança genética, depois porque a internalização das características culturais depende da interação com o outro. Vigotski (1997) defende que é a partir das interações sociais e culturais que o sujeito se constitui como ser humano.

Na abordagem histórico cultural, segundo Orrú (2010), são privilegiadas as relações sociais e o próprio ambiente, para que as pessoas com autismo se desenvolvam, tendo como referência social outros colegas sem a síndrome e o professor, como mediador, também, destas relações.

Dessa maneira, a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada aluno (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, ajuda mútua e conseqüentemente ampliação das capacidades individuais (REGO, 2014).

Sobre essa questão, Vigotski (1997), traz em uma de suas obras uma contribuição relevante quando retrata a importância das coletividades heterogêneas, afirmando que elas são mais desejáveis para o desenvolvimento intelectual. Vigotski (1997) considera profundamente antipedagógica a seleção de coletividades homogêneas, pois alega que, procedendo assim, não apenas vamos contra a

tendência natural de desenvolvimento infantil; entretanto, mais importante que isso, privamos a pessoa com deficiência da colaboração coletiva e da comunicação com os outros que estão acima do seu nível de desenvolvimento intelectual, prejudicando seu desenvolvimento. Vigotski (1997) afirma que essa diferença de nível intelectual é uma condição importante da atividade coletiva.

Partiremos então para a análise das falas dos professores e dos colegas de turma, de como foram as interações com o estudante e seus principais desafios, com foco em três pontos fundamentais a serem considerados quando se fala em interações sociais no ambiente educacional: a participação nas atividades realizadas pelo grupo, a aceitação por este grupo, como parte dele e, finalmente, a aprendizagem, que pode ser desenvolvida a partir destas relações.

As cinco professoras entrevistadas serão identificadas pelas siglas: P1, P2, P3, P4 e P5 e os dois colegas participantes da pesquisa, como C1 e C2.

4.2.1 Principais desafios...

As professoras relatam sobre os principais desafios que ocorreram na relação com o estudante e como elas lidaram com eles. Algumas de suas falas:

Ele se levantava muito, saía e voltava, mas isso sempre foi muito acordado, ele sempre foi muito respeitoso e nós também. Então não me lembro de ter tido nenhum evento que tivesse no meu entendimento algum tipo de prejuízo. Os professores diziam: "**ah aquele aluno ele entra e sai da sala de aula**", aí a gente ó "**ele tem essa questão, ele vai entrar e sair várias vezes**". E ele sempre dizia "**professora eu preciso ir ao banheiro**" (P1).

Ele vinha cedo, **às vezes ele se atrasava um pouco porque ele saía...** A frequência dele era tranquila. (P2)

Ele tinha algumas coisas... ele tomava os remédios e **ele tinha que ir muitas vezes ao banheiro. Então ele saía e entrava muitas vezes.** Teve uma época que ele tomava o remédio e ficava com muito sono. **Ele ficava meio dormindo. Daí ele acordava, pegava as coisas na metade.** Então ele tem alguns momentos assim. Não foi sempre, não foi contínuo. Aí a gente chamava e ele ia lavar o rosto pra acordar. E a turma já conhecia porque desde o primeiro ano era assim... **Os professores relevavam e consideravam.** (P3)

Aí ele dormia...muito. No começo ele tinha uma medicação ... **Então a maior parte do tempo ele dormia...**Na fonética não... Mas nas outras ele

dormia muito. **E ele acordava e sabia tudo... Não entendo... Ele também ficava muito no joguinho dele...** (P4)

Quando as coisas não estavam indo bem... **Ele dizia: Ai que saco... tenho que ir ao banheiro. Acho que o banheiro passava a ser assim... meio uma fuga. Ele tinha assim... seu espaço de saída...** E quando ele voltava... ele se integrava novamente. Mas sempre que ele saía ele dizia... ai que saco... (P5)

Observa-se, pelas falas das professoras, que apesar das dificuldades que o estudante apresentava em relação à permanência na sala de aula, ele se mostrava bastante respeitoso para com os professores. E estes com ele também, respeitando os momentos em que ele precisava se ausentar da sala e, também, nos momentos em que a concentração nas atividades se tornava difícil devido à medicação que utilizava.

As falas dos professores revelam que Caio apresentava problemas com relação a esta permanência na sala: levantava-se muito, saía muito da sala para ir ao banheiro, dormia durante as aulas. Porém, observa-se que apesar disto não ficava prejudicado em suas atividades, como disse P4: “[...] **E ele acordava e sabia tudo... Não entendo...**” Os outros professores também fazem menção a isto em outras falas.

Esta professora também menciona um fato interessante que precisa ser pensado. Ela afirma que o estudante não dormia nas aulas de fonética, porque era uma disciplina de que ele gostava. Sobre este fato, podemos refletir, o quanto é importante direcionar as atividades que se mostram significativas para esses alunos, utilizando como estratégia o interesse específico como ponto de partida para a aprendizagem.

A respeito da fala da P5 sobre as saídas ao banheiro, os autores citados nesta pesquisa lembram que:

Faz-se necessário, respeitar os momentos de pausa que esse aluno precisa para restabelecer da sobrecarga de estímulos e da demanda social que é maior no ambiente da sala de aula, devido ao espaço reduzido, à proximidade entre os colegas e à própria natureza das atividades. (CAMARGO, 2007, p. 52)

Quando se conhece as necessidades de cada pessoa, além das características de uma síndrome, como as das pessoas com autismo, citadas acima, fica mais fácil compreender e lidar com elas.

Outra questão relatada é que devido às suas dificuldades ocasionadas pelo autismo, os professores “relevavam” estas constantes ausências na sala, portanto, alguns relatam que colocavam as regras necessárias à sua presença na sala de aula, o que é muito importante, pois as pessoas com autismo muitas vezes demonstram dificuldades no cumprimento de regras e rotinas e o ambiente escolar é um lugar onde estas precisam ser internalizadas por eles. Portanto, Orrú (2003) pontua que é importante que o aluno tenha previsibilidade dos acontecimentos diários, e isso não quer dizer que, por um dado motivo, o professor não possa fazer alterações em seu planejamento, apenas é preciso que se antecipe para o aluno o que irá acontecer de novo. Isso pode ser trabalhoso para o professor, mas importante para as pessoas com autismo.

As professoras contam sobre estes comportamentos do estudante:

Ele ficava jogando vídeo game uma aula toda, então se eu não chamasse atenção e não fizesse ele guardar o vídeo game ele não faria isso. **Uma única vez eu disse pra ele que na minha aula as regras são essas. Quando eu entrar você vai guardar o vídeo game e vai prestar atenção na aula e vai sentar...** Porque ele sentava assim desconfortavelmente, então eu dizia pra ele "então você se ajeite, assim faz você dormir", aí eu pedia pra que ele fosse ao banheiro, lavasse o rosto e retornasse pra sala. Mas o principal problema dele era o vídeo game. Aí no início eu chamava atenção, aí depois quando eu olhava pra ele dizia "estou guardando". Todas as aulas eu batia nisso... (P2)

Ele era muito ligado no... iphone ... **E aí a gente dizia... Agora deu...** E ele dizia... implicam com meu iphone. É aqui que eu tenho contato com o mundo... só que tem que parar um pouquinho... **Depois você faz contato novamente.** (P5)

As atitudes das professoras mostram que o estudante, assim como os outros, precisava seguir as regras estabelecidas pela escola e, assim, apesar de suas dificuldades, participar das atividades da mesma forma. Percebe-se que o estudante compreendia bem esta necessidade de se integrar, agindo de forma respeitosa aos pedidos das professoras.

Fernandes et al (2007) lembram que é necessário proporcionar um ambiente acolhedor e bem estruturado para que o aluno se sinta seguro e que, pelo menos inicialmente, organize uma rotina previsível que antecipe para ele o que acontecerá durante o tempo que permanecerá na escola, minimizando suas dificuldades em aceitar mudanças de objetos e rotinas.

Seguir regras e rotinas parece ser uma dificuldade para as pessoas com autismo, podendo causar, segundo alguns autores citados nesta pesquisa, uma desestruturação no comportamento, que pode ser confundida com agressividade e rebeldia. As professoras se reportam às dificuldades do estudante neste sentido de se adaptar às regras e rotinas, além de compreender o que podia ou não fazer e de como deveria agir diante de algumas situações consideradas comuns para as demais pessoas:

E realmente a única questão foi o comportamento e **aí bem depois foi nos dito que era natural de alguém que tivesse a síndrome**. Às vezes até o pessoal dizia "Caio, fique quieto" numa boa. Às vezes a gente brincava com ele: "Caio agora vamos largar o joguinho" "Então tá bom professora" (P1)

Ele apresentava uma certa dificuldade de relacionamento por exemplo de trabalhar em grupo. **Ele não gosta de ser contrariado**, que aquele trabalho por exemplo precisava ser refeito, ele não queria refazer. Então geralmente ele queria impor a visão dele, como ele via que deveria ser. E comigo também, às vezes ele questionava bastante, por exemplo em uma avaliação ele vinha... Aí a gente tentava justificar teoricamente como deveria ser, porque que eu tinha considerado ou não aquilo. Mas ele tinha bastante dificuldade em aceitar... (P2)

A gente tinha que ser meio que professora da educação básica: "Presta atenção! Senta direito, abaixa os pés! Assim não pode fazer na escola". A gente falava muito, como deveria ser o comportamento dele. "Você não pode limpar o nariz, você não pode fazer pum". Várias coisas a gente tinha que dizer que... pensa assim é óbvio, mas pra ele não era tão óbvio assim. (P3)

O comportamento dele era muito esquisito. Ele costumava sentar com as pernas pra cima... não sei se isto é típico do autista... Ele sentava assim... com as pernas sobre a cadeira. Sempre e o Caio é alto... (P4)

Então, as reações... são bem diferentes... às vezes mudava de fila e **perguntava muito sobre as coisas** e eu percebia que aquelas coisas do universo simbólico... não... não significava nada pra ele... **Comigo ele era muito carinhoso... dava um beijinho e saía correndo... mas sem olhar...** (P5)

Pelos relatos das professoras, nota-se que o comportamento do estudante foi considerado como muito diferente do comumente esperado, exemplificando: movimentação intensa e estereotipada, dificuldades de interação e socialização, dificuldades em aceitar regras entre outros, que podem ser observados em outras pessoas com autismo. Sobre este fato, Schimidt (2008) aponta que esses comportamentos considerados como desadaptativos, quando presentes no contexto escolar, podem restringir a presença dos alunos com autismo no ambiente da sala de aula, podendo limitar também suas possibilidades de aprendizagem.

As pesquisas de Silva (2011), já apresentadas neste trabalho, reafirmam essa ideia de que os comportamentos e as características peculiares apresentadas por essas pessoas com autismo – dificuldades na interação social e comunicação - influenciam em sua aprendizagem e relacionamento social, causam insegurança e requerem da escola como um todo e do professor, mais especificamente, a adoção de práticas pedagógicas que levem em conta esses comportamentos e características.

No entanto, pode-se dizer a partir das falas das professoras, que o estudante com autismo, embora se ausentasse algumas vezes da sala e até dormisse muito, que isto não prejudicava sua participação efetiva nas atividades diárias.

4.2.2 O direito à participação

A participação ativa nas atividades e experiências educativas que são compartilhadas em sala de aula é de fundamental importância no fortalecimento das relações educacionais e no desenvolvimento das pessoas com autismo e se constitui como um direito de todos os alunos e também das pessoas com autismo.

Com relação à participação as professoras relatam que:

Quanto à participação... todas as vezes que ele produzia textos sozinho sempre tinha muita qualidade, mas quando ia para trabalho em grupo, percebia que ele tinha um pouco de dificuldade. Mas nada que eu tivesse entendido que seria insuperável... (P1).

Com relação à participação **tinha que ficar puxando, tinha que chamar. Se eu não ficasse atenta ele ficaria mais isolado.** Então nas minhas aulas ele participava, mas o tempo todo eu dizia "fulano, como é que a gente vai fazer isso? Venha aqui explicar pra nós isso". Pra mim ele estava ali pra aprender igual. Eu nunca permiti que ele ficasse de lado de uma equipe, então eu sempre também fazia com que ele se envolvesse. (P2)

Isso tinha meio que “empurrar”... Principalmente quando era em grupo. A tendência era sentar com o grupo, mas só sentar... Essa participação sempre foi no limite dele. Na verdade, a gente considerava o que ele dava conta de fazer. (P3)

Quando tinha trabalho em grupo, às vezes tinha que forçar um pouquinho a situação... Forçar que eu digo é assim... é... a turma já acolhia ele. Tinha uns alunos que se acostumaram a fazer trabalho com ele, e aí eles davam uma ajudinha neste ponto... (P4)

Ele não queria ser mais um... Ele queria ser partícipe. E quando o grupo percebia que ele podia ser partícipe... aí funcionava... (P5)

Pode-se perceber claramente na fala de todas as professoras que Caio apresentava dificuldades em participar de forma autônoma das atividades realizadas em grupo, necessitando ser estimulado a esta participação. Sobre este fato, vale lembrar o que diz Cunha (2009), anteriormente neste trabalho. O autor destaca que para que esta inclusão aconteça e seja de fato benéfica é preciso não esperar que o indivíduo com autismo adentre o muro escolar e sozinho realize todas as mudanças e descobertas necessárias. Sendo assim, é importante que os professores desenvolvam esta autonomia e incentivem a participação, para evitar que estes estudantes se isolem e não usufruam dos benefícios do convívio com seus pares. Esta atitude pode ser identificada nas falas tanto das professoras como dos colegas, em acordo com o que é apresentado pelos autores.

Outro ponto importante a ser destacado foi o que disse P5 sobre o fato de que o estudante **“não queria ser mais um, que ele queria participar”**. Muitas vezes, estes estudantes não participam não por que não queiram ser participativos, mas este comportamento ocorre devido as suas dificuldades de interação com os outros. O que ocorre é que eles apresentam dificuldades de relacionamento e comunicação e por isto se isolam, não que não queiram se integrar. Eles querem e precisam vencer, com a ajuda dos colegas e professores, esta dificuldade. Pode-se inferir também pela fala da professora P5, que a participação também influencia na aceitação, ou seja, um indivíduo participativo em um grupo é mais facilmente aceito.

No entanto, compreende-se a partir das falas das professoras, que Caio era participativo nas aulas e que sua presença era significativa, embora necessitasse ser estimulado a esta participação.

E com relação à aceitação do estudante pela turma? Ela de fato ocorreu? Como foi este processo de aceitação do estudante diante dos colegas e professores? Como colegas e professores perceberam este processo?

Sobre isto, as professoras contam que:

Era um bom relacionamento. **O Caio nunca foi de fazer grandes amizades, mas ele se sentia bem na turma e a turma também.** Então não havia uma questão assim "ah o Caio incomoda ou o Caio atrapalha". E eu percebo que os colegas criaram um espaço bem afetivo. **Ele mesmo com toda dificuldade... eu entendo que ele evoluiu muito, porque ele se sentia à vontade e bem aqui.** (P1)

Pelo o que eu conheço, **não ter uma relação interpessoal é uma característica da síndrome mesmo. Então a maior dificuldade dele, era a relação entre um e outro, mas, mesmo assim, a turma era muito acolhedora com ele.** Ele era respeitado pela turma. (P2)

Tinha mais afinidade com algumas pessoas. Quer dizer, algumas pessoas o acolheram. E os outros de um modo geral não. Tem alguns que claro, não queriam, a gente percebia que... havia resistências. (P3)

Então... acho que no primeiro ano, eles ficaram meio... assim... assustados porque o comportamento dele era muito esquisito. **Eu acho que a turma foi acolhendo ele, mas ele não interagiu muito...** Ele foi acolhido, mas eles não forçaram a relação... (P4)

Eu acho que **houve o acolhimento e como qualquer turma, mais com uns, menos com outros...** porque a turma forma grupos e de modo geral ele foi acolhido. Insisto... quando ele se sentia... participe... É claro que tinha resistências, como em qualquer sala... Porque tem ideologias diferentes, percepções diferentes..., **mas de modo geral eu senti que houve o acolhimento.** (P5)

As falas das professoras revelam alguns pontos importantes que precisam ser analisados à luz da teoria. Um deles diz respeito às dificuldades de interação do estudante com os colegas, que eram aparentes, mas que os colegas criaram um ambiente afetivo para lidar com ele, o que foi muito importante, visto que o modo de interação que se estabelece influi conseqüentemente no desenvolvimento e na aprendizagem de uma pessoa em seu ambiente coletivo.

A questão da evolução do estudante, citada pela professora P1, é ressaltada nesta pesquisa por Nunes (2012) quando afirma que o ambiente inclusivo da classe regular é bastante motivador para esses alunos com autismo. Ressalta também que, embora os alunos com autismo apresentem déficits de integração social, o contexto ambiental exerce papel fundamental no desenvolvimento de sua competência social.

Segundo a teoria de Vigotski (1997), o maior erro da escola tradicional consiste em separar sistematicamente o sujeito com deficiência do meio social, isolando-o e situando-o em um mundo onde tudo está adaptado ao seu “defeito”, uma educação orientada para a enfermidade e não para a saúde, para o ponto de vista biológico ao invés de social. O autor ainda acrescenta que é preciso abandonar a pedagogia hospitalar-medicamentosa para passar a uma pedagogia voltada para a saúde e não para a deficiência ou doença.

Vigotski (1997) também ressalta que o isolamento social pode criar alterações e atrasos especialmente graves no desenvolvimento geral.

Outra questão a ser ressaltada, na fala da professora P2 a respeito de que **“não ter uma relação interpessoal é característica da síndrome”**, precisa ser analisada pois esta não é uma característica da síndrome. Existem dificuldades nas relações interpessoais, mas que podem ser facilitadas, dependendo do tipo de interação que se estabelece com estas pessoas.

Outras falas, comuns entre muitas pessoas, expressam este pensamento. Seguem as falas:

A gente nunca sabe assim o nível, quero dizer... eu não tenho compreensão dessa síndrome, **o quanto que ele consegue se interagir. Ele não consegue perceber as relações humanas...** (P3)

Ele fez um comentário... **Não era de autista... autista não faria aquele tipo de comentário... sabe?** O Caio não tem filtro... E ele conseguiu ser irônico... (P4)

Então ele tem muita resistência... a apoios... Quando ele percebia que ele estava integrado... fluía... agora, quando ele percebia que tinha alguém dando, mesmo que fosse dando... o apoio mínimo... **Ele rejeitava... Acho que é próprio da síndrome...** (P5)

Foi uma coisa bem interessante que eu até me surpreendi... **Porque ele foi além do que se esperava né?** (P5)

Estas falas são muito comuns visto que indicam, realmente, dificuldades de muitas pessoas com autismo, como também, para outras pessoas sem autismo. O que precisa ser pensado é que se forem mesmo características desta pessoa, e não da síndrome, é preciso que estas dificuldades sejam trabalhadas e a escola tem um papel fundamental neste sentido.

O que se pode afirmar é que o autismo apresenta características próprias que as pessoas precisam conhecer e se preparar para lidar com elas, caso elas se apresentem. Portanto, estas características não são iguais para todas as pessoas e nem mesmo se manifestam com a mesma intensidade. Conhecer as características é importante, mas não deve ser o foco do trabalho do professor. Este trabalho deve ser centrado sempre na pessoa e não na deficiência e nas suas características. As dificuldades de interação, por exemplo, muitas pessoas com autismo a apresentam, mas elas não são imutáveis e podem ser amenizadas com ajuda da convivência com os outros, não devendo, portanto, serem vistas como barreira para a socialização, como dito pelos autores anteriormente citados nesta pesquisa. As

peças muitas vezes, fixam-se nestas características e isto impede que se olhe para a pessoa, que é singular e repleta de possibilidades não previsíveis.

Meletti (2013, p. 23) adverte sobre o problema da estigmatização:

A estigmatização de um indivíduo determina a qualidade das interações entre ele e seu grupo social, que passam a ser mediadas pelo rótulo a ele impingido. O estigmatizado é transformado em sua própria diferença e passa a ser reconhecido unicamente em função dela, que se torna seu único atributo, com uma carga social de desvantagem e descrédito.

A autora complementa dizendo que ao estigmatizar o outro, estabelecem-se relações permeadas pelo estigma e pelos estereótipos que o compõem e isso dificulta e, em alguns casos, impede o conhecimento da pessoa, de suas características, de sua singularidade. Assim, cristaliza-se o estigma e todo o processo de rotulação que identifica aquelas pessoas como pertencentes a um grupo que não corresponde às expectativas sociais da normalidade.

Vigotski (1997), justifica através de sua teoria que a cultura está acomodada a uma personalidade normal, típica, adaptada à sua continuidade, sendo que o desenvolvimento atípico condicionado por um “defeito” não tem raízes diretas com a cultura, como acontece com as pessoas normais.

Outro ponto a ser repensado refletido na fala da P3, além de outras questões, também endossa essa discussão:

Que também uma coisa que ele tinha... às vezes a pessoa tinha uma dificuldade e ele era muito incisivo. "Você fez errado! Não é assim". Ele era muito duro. A gente dizia "não fala assim." Fala com mais delicadeza, porque as pessoas podem não gostar". **Aí as pessoas se afastavam.** (P3)

As pessoas com autismo podem apresentar estas dificuldades que são atribuídas por Baron-Cohen (1990) como a “teoria da mente”, como sendo a dificuldade que as pessoas com autismo apresentam em perceber que as outras pessoas podem manifestar seus pensamentos e sentimentos de várias formas, como através de gestos e expressões faciais. As pessoas com autismo demonstram por vezes a dificuldade de inferir sobre esses pensamentos. Apresentam dificuldades de “ler as intenções” das outras pessoas, que são subjetivas.

Caio manifesta, em uma de suas falas, essa dificuldade apontada pelos autores sobre a teoria da mente:

A experiência poderia ser diferente se eu compreendesse melhor as pessoas, como elas pensam e agem...

As outras pessoas que convivem com elas precisam ter conhecimento sobre isto, para que não pareça que elas lhe são indiferentes. A aceitação também perpassa pelo medo do desconhecido, do diferente, do novo, que normalmente se tem dificuldade em aceitar. As pessoas precisam, portanto, ser preparadas para esta aceitação que não acontecerá espontaneamente, porque existe um padrão de normalidade social desejado na qual se exige que todos se enquadrem.

Nesse sentido, Vigotski (1997), pontua que o que decide, em última instância, o destino da personalidade não é o “defeito”, mas sim suas consequências sociais, sua realização sociopsicológica.

Meletti (2013, p. 18-19) menciona que:

Quanto mais a pessoa se aproximar dos padrões de normalidade de um determinado grupo, será abordada como mais normal e por isto, mais aceita. Quanto mais se distanciar deles, mais desviante e menos aceita será. É nesse espaço de interações permeadas e sustentadas por padrões ideologicamente construídos e mantidos que a condição de diferente/desviante, se torna patologizante. Toda essa condição de diferença e desvio traz consequências para as interações sociais, que são tecidas a partir de esferas individuais e se estendem para as esferas socioculturais mais amplas, historicamente construídas.

Este fato, além de outros citados pela autora acima, também aparece nas falas dos colegas de turma:

No primeiro momento... a gente fica com receio... como tratar essa pessoa, entendeu? **Um pouco com medo, pelo desconhecido... Assim, essa estranheza é também pela diferença do comportamento dele,** a gente via que ele tinha uns comportamentos estranhos... e a gente não sabia porque ele reagia assim. (C1)

Às vezes ele insistia em pontos que não necessariamente tem a ver com a matéria. Ele sai um pouco do foco da discussão nesse sentido. **Falaram pra gente que ele tinha algum desvio, alguma coisa assim.** Não explicaram direito o que era, mas o próprio Caio nos explicou o que ele tinha... (C2)

Portanto, é preciso considerar que as pessoas de modo geral, diante de questões relacionadas ao comportamento social, demonstram certa “estranheza” diante daquilo que destoa do que elas conhecem como “normal”, e isso é comum, embora seja preciso um movimento social nesse sentido. No caso da escola, preparar as pessoas para diluir um pouco esse estranhamento pode facilitar a

aproximação e o relacionamento entre as pessoas. Percebe-se também na fala dos colegas a importância desta preparação para receber o colega com autismo, quando foram perguntados a respeito disto:

Porque isso facilita a aproximação e o relacionamento das pessoas. Porque as pessoas têm medo de se relacionar com essas pessoas... E se ela conhece, então ela passa a entender melhor porque aquela pessoa age daquela forma, porque ela tem aquele comportamento e que você pode se relacionar com ela naturalmente. (C1)

Quando tem um aluno presente com essas características eu acho importante. Até para você já conhecer melhor a outra pessoa. Talvez até entender a situação do outro. Até para relevar certas ações dessa pessoa. O Caio, por exemplo, não tem tanto tato social... Pra ele é normal gritar por causa do jogo no meio do corredor ou continuar jogando, no meio da aula. Esse tipo de situação. (C2)

Pesquisas realizadas por Nunes (2012) e descritas neste trabalho também revelaram que os colegas de sala manifestaram atitudes mais positivas, mostrando-se receptivos e prestativos quando eram informados sobre o diagnóstico dos alunos com autismo. Os colegas de turma revelam que foram informados previamente sobre a presença e as principais características que o estudante com autismo poderia apresentar e que isso facilitou muito a convivência com ele.

Conseqüentemente, este fato influencia também na aceitação pelos colegas, uma vez que se torna mais difícil aceitar e compreender aquilo que não se conhece.

4.2.3 A relação do estudante com os colegas de turma e professores

Outra questão a ser analisada aqui, de fundamental importância na inclusão do estudante com autismo, são as relações que se estabeleceram entre Caio e os colegas de turma, que envolvem questões de aceitação, colaboração e comunicação entre os pares, descritas pelos autores como partes desse processo inclusivo.

Sobre estas relações, os relatos dos colegas de turma entrevistados, revelam:

Eu senti que ele não foi totalmente aceito, porque tinha aquelas pessoas que não gostavam de fazer trabalho com ele, porque achava que ele ia deixar muito nas costas ou porque ele era muito crítico. Então existia isso. **Acredito que ele teve sim o acolhimento, mas ele também teve a exclusão.** Eu não sei dizer pra você o tanto disso. **Mas eu acho que ele teve muitos ganhos, ele pode se enturmar também.** Eu acredito que ele

se sentia à vontade, porque ele participava bastante das aulas. Mesmo que houvesse aquelas questões que o deixavam um pouco de lado, mas isso não o atrapalhou a interagir e participar. (C1)

É... Ele foi aceito, mas eu não sei como te explicar isso... **é porque em parte ele foi ignorado um pouco...** deixado de lado, **mas ao mesmo tempo eles não chegaram a ignorar totalmente o Caio. Algumas pessoas até começaram a falar mais com ele, ver que ele estava na sala sozinho, chegar e conversar com ele...** (C2)

Percebe-se claramente, pelas falas dos colegas, que Caio foi aceito pelos colegas, embora apenas parcialmente, mas que o fato de estar no meio deles forneceu-lhe muitos “ganhos”, como afirma a C1. Pode-se dizer que esta convivência é imprescindível no processo de socialização das pessoas com autismo, para o desenvolvimento de sua competência social, como já abordado por alguns autores nesta pesquisa, além de favorecer sua comunicação e interação com as outras pessoas. Como estas áreas são apontadas, teoricamente, como as principais dificuldades destas pessoas, estas relações são fundamentais. Portanto, investir na melhoria destas relações interpessoais pode ser um dos passos a serem dados pelos professores e pela escola na tentativa de promover a inclusão.

Segundo Meletti (2013), é impossível alterar o modo como concebemos a deficiência, sem estabelecer interações afetivas com as pessoas com deficiência e, para isto, o contato e a convivência com elas são fundamentais.

Esse fato aparece na fala de uma das professoras:

Eu penso assim... com a convivência... o preconceito... dilui... porque você só vai diluir o preconceito com as vivências... (P5)

Porém, segundo a autora, dependendo do modo como as interações forem implementadas e mediadas, podemos intensificar e cristalizar ainda mais o preconceito.

Caio também fala de sua aceitação pelos colegas:

Devido a atritos com colegas em outras épocas, custei a me aproximar dos colegas... **Felizmente, eles me acolheram e foram pacientes comigo.** Eu raramente dava o primeiro passo, mas quando me aproximava, eles me ouviam. Raramente eu ficava sozinho. Nos trabalhos em grupo eu entrava no primeiro grupo vago e fazia o que precisava para contribuir.

O estudante reafirma em sua fala suas dificuldades de interação e de iniciar uma conversa ou tomar a iniciativa de interagir com os outros, como relatado pelos

participantes da pesquisa e, também, como descrito pelos autores. Porém, percebe-se também que houve de ambas as partes um grande interesse em amenizar estas dificuldades. Por parte do estudante, houve um esforço contínuo em garantir esta interação, assim como dos colegas de turma, que investiram nesta relação propiciando um fortalecimento nas relações dos envolvidos. De certo modo, ele se sentiu acolhido pelos colegas e este fato fez com que as relações fossem produtivas e ricas. Embora isto não tenha acontecido com todos os colegas, os que o acolheram o fizeram de maneira positiva.

O estudante fala também da aceitação pelos professores:

Os professores foram bastante pacientes e amigáveis e com frequência me encorajavam a seguir adiante, quando eu me sentia desmotivado.

Caio mencionou sobre como percebia suas dificuldades de interação social e seu desejo de superá-las:

Também gostaria de resolver minha situação social de uma forma mais divertida, com pessoas de interesses semelhantes aos meus.

A análise das falas dos professores, dos colegas e do próprio estudante, possibilita a percepção de que os professores, mesmo demonstrando também suas dificuldades em compreender o que acontecia com o estudante e como lidar com algo tão desconhecido para eles, o acolheram e lhe deram o estímulo necessário para que suas dificuldades fossem enfrentadas e parcialmente superadas.

Certamente estes fatores influenciaram, também, na sua aprendizagem, que é outro aspecto muito importante quando se analisam as relações sociais entre as pessoas em um ambiente educacional.

Vigotski, segundo Orrú (2008), já afirmava, há mais de 50 anos, que o desenvolvimento cultural da criança se dá, primeiramente, em nível social e depois em nível individual. Ele explica essa gênese:

Primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas a seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo (VIGOTSKY apud ORRÚ, 2008, p.3)

Orrú (2008), ao comentar sobre a importância da socialização no processo de desenvolvimento do sujeito a partir da teoria de Vigotski, afirma que o homem, como ser social e cultural, desenvolve sua história a partir do interpessoal para o intrapessoal, tendo a linguagem como mediadora de todas as suas relações. Sendo assim, o homem participa de uma realidade social apenas por meio da interação entre os sujeitos.

4.2.4 O acesso à aprendizagem

Com relação à aprendizagem, Orrú (2008) discute a partir da abordagem histórico-cultural que esta ocorre mediante a transformação construtiva de pensamentos, sentimentos e ações, envolvendo uma interação entre conhecimentos preliminares e conhecimentos novos. Nesta perspectiva, o aluno é sujeito do seu processo de formação intelectual, social e afetivo e o professor cumpre o papel de agente nas mediações desse processo, proporcionando e favorecendo a inter-relação entre o sujeito e o objeto do seu conhecimento, que é o conteúdo escolar.

Na perspectiva da abordagem histórico-cultural, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com autismo deve contemplar, necessariamente, uma criteriosa relação entre mediação pedagógica e cotidiana, possibilitando o encontro/confronto das experiências cotidianas, quer sejam acadêmicas ou não, para que sejam internalizadas. (ORRÚ, 2010)

Cabe aqui refletir também de que tipo de aprendizagem estamos falando. A aprendizagem preconizada pela escola, como esperada e determinada para cada idade ou ciclo, ou a aprendizagem que ocorre de acordo com o desenvolvimento da pessoa, independentemente das intenções de quem se propõe a ensinar? Compreende-se neste trabalho a aprendizagem como fator de desenvolvimento que acontece a todo o momento para todas as pessoas, porém, com pontos de partida, ritmo e formas diferentes. À medida que a pessoa se desenvolve, acontece a aprendizagem, e à medida que aprende, está se desenvolvendo continuamente em um processo contínuo e socialmente construído.

De acordo com a teoria histórico cultural de Vigotski:

Embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável. (VYGOTSKI, 1991 p. 61)

Na perspectiva Vigotskiana, o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. (REGO, 2014). Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a autora discute que a pessoa reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais, deixando, portanto, de se basear em signos externos e apoiando-se em seus recursos internalizados. Sendo assim, no processo de desenvolvimento, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro: singular, mas constituído socialmente, e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea (REGO, 2014).

Vigotski (1997), ao destacar a importância das interações sociais para o processo de desenvolvimento, trabalha não só com o processo de internalização conforme mencionado acima, mas também com a ideia da mediação como aspecto fundamental para o desenvolvimento humano.

O desenvolvimento pleno do ser humano depende, então, do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural a partir da interação com os outros indivíduos da sua espécie. Em contrapartida, o aprendizado passa a ser uma espécie de garantia do desenvolvimento, ou seja, de acordo com Vigotski (1997), o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. Nessa perspectiva, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento: o aprendizado pressupõe uma natureza social específica na qual as pessoas penetram na vida intelectual daqueles que as cercam (REGO, 2014).

Segundo Vigotski (1997), à medida que o desenvolvimento orgânico se realiza em um meio cultural, vai-se transformando em um processo biológico

historicamente condicionado. O desenvolvimento da linguagem infantil é um bom exemplo dessa fusão dos dois planos de desenvolvimento natural e cultural.

Em relação à aprendizagem, Cunha (2009) afirma que, para que ela aconteça, muitos fatores precisam ser vistos e revistos. As adaptações no currículo, nas estratégias de aprendizagem e nas formas de avaliação, também são necessárias e constituem-se num direito destes estudantes, previsto por lei.

Sobre as estratégias de aprendizagem e as formas de avaliação utilizadas pelas professoras, foi indagado se elas tiveram que fazer alguma **mudança** a fim de atender às necessidades do estudante. Seguem as falas:

Na verdade... Eu mantinha os trabalhos em grupo, eu percebia que ele sempre estava no mesmo grupo, mas como todo mundo, e as adaptações... talvez em outras disciplinas, mas **na minha disciplina... Não foi preciso.** (P1)

Ele apresentava uma certa dificuldade de relacionamento por exemplo de trabalhar em grupo. Então eu sempre procurava enturmá-lo, colocar ele em equipes diferenciadas onde ele pudesse se destacar. Mas sempre foi muito tranquilo. **Não foi preciso fazer nenhuma mudança. Ele tem uma boa compreensão linguística. Ele conhece línguas, ele lê e escreve muito bem. Não houve nenhum tipo de dificuldade.** (P2)

Não foi necessário fazer adaptações. Na metodologia no ensino da língua eu percebi que ali já ficou evidente a dificuldade dele. Ele tinha dificuldade de se posicionar no lugar do outro. Só que como ali tem alguns conteúdos que são teóricos, **na avaliação ele foi bem.** Então deu a média e ele conseguiu passar. (P3)

Não precisou... Nem um pouquinho... Principalmente na disciplina do último ano...na fonética e fonologia, **ele foi extraordinário. Ele escreve muito bem, tem domínio pleno da língua...** O que ele tem um pouco de dificuldade é de estabelecer as relações, quando se trata de aplicar a teoria a uma situação mais prática né? E não foi necessário adaptações...**Eu não mudei nada... Nem uma vírgula... E ele conseguiu acompanhar maravilhosamente. O melhor aluno da sala...** (P4)

Eu acredito que todos os processos... foram adaptando, de acordo com as necessidades que foram ocorrendo. Por que a gente sempre conversava, nos colegiados... E algumas disciplinas como... a língua inglesa... língua portuguesa... **não houve necessidade, porque o acompanhamento dele era... muito bom. A performance foi muito boa...** Agora... as outras disciplinas... Eu acredito que todos os professores tiveram que fazer alguma forma de adaptação... (P5)

As falas das professoras revelam que não foram feitas mudanças nas estratégias e metodologias de ensino porque não houve necessidade desta medida. As professoras destacam o bom desempenho do estudante nas disciplinas teóricas. O estudante foi destacado inclusive por uma professora (P4) como o melhor aluno da sala.

Sobre a questão das adaptações, Vigotski (1997), traz importantes reflexões para a escola e professores quando diz que, quanto mais adaptada estiver a pessoa (em sua obra, ele destaca a criança), tanto menores são as possibilidades potenciais de desenvolvimento e educação. A garantia do desenvolvimento eficiente está na presença da insuficiência.

Essa afirmação de Vigotski (1997) nos faz pensar o quanto muitas escolas buscam e anseiam por essa adaptação como se esta constituísse a garantia para o sucesso na aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com algum tipo de limitação ou deficiência. Nesses casos, tudo na escola, inclusive métodos de ensino, formas de abordagem e comunicação, é adaptado à deficiência, e não às possibilidades de desenvolvimento da pessoa com deficiência. Vigotski (1997), pontua que na escola (em sua obra, ele destaca a escola especial, mas pela abordagem deste trabalho, amplia-se para a escola de modo geral) encontra-se a tarefa de gerar formas de trabalho próprias que respondam às peculiaridades de seus educandos, e não a aplicação de programas reduzidos com métodos facilitados e simplificados para as pessoas com deficiência. Ou seja, adotar essa postura seria desacreditar nas potencialidades dessas pessoas, adaptando a escola para que elas supostamente consigam atingir os objetivos que se espera que elas atinjam, e não necessariamente o que elas são capazes de fazer e alcançar, o que pode não corresponder aos objetivos da escola, mas que é extremamente importante em se tratando de desenvolvimento e aprendizagem, como é abordado por Vigotski (1997) em sua teoria.

Em relação à aprendizagem os professores relatam que:

Por meio da avaliação nós percebíamos que a aprendizagem era boa. Porque eu percebo que ele tem um cognitivo bastante apurado, ele tem um domínio de escrita muito grande. Muitas vezes **quando você pedia uma criação de alguma coisa eu sentia um pouquinho de dificuldade, na criação, no fato novo.** Por exemplo, levava um texto pra interpretação, aí eu percebia que **ele não dava conta das metáforas ou das ironias do texto.** (P1)

A metodologia sim, bem tranquilo. Que foi a disciplina que eu lecionei, **ele passou sem exame e notas boas,** porque era mais teórico e discussão. Não vi dificuldade nele teoricamente. Ele se relacionando com a teoria era tranquilo, **aí quando passou pra prática ele começou com maiores dificuldades.** (P2)

Do conteúdo sim. **O que era mais cognitivo sim. O que era comportamental não. Aí ele tinha muitas dificuldades.** (P3)

Nenhuma dificuldade... nenhuma mesmo. Muito pelo contrário... zero. Porque ele lê muito bem... E escreve muito bem... Como o texto acadêmico não é muito metafórico... Ele não tem problema. **O problema é quando o texto é metafórico e aí... Ele não entende as entrelinhas...** (P4)

Ele sempre acompanhou na média... Um pouquinho mais... Assim bem na média. Fazia as leituras, textos longos... **Romances ele não dava conta.** Contos ele lia relativamente bem. Ele memorizava muito bem também... As provas dele eram sempre 7. Nunca tirou abaixo de 7. Eu sempre o avaliei individualmente... Eu faço um comparativo da turma... alto, médio e abaixo da média. **E ele tinha uma performance boa...** (P5)

Os professores foram unânimes em dizer que o estudante não apresentava dificuldades nas disciplinas teóricas, mas que já percebiam as dificuldades em criar textos novos, no entendimento das metáforas, em colocar em prática os conteúdos que aprendia nas disciplinas, principalmente os textos subjetivos em que tinha que imaginar e criar, assim como suas dificuldades comportamentais que já haviam sido relatadas anteriormente.

Segundo Orrú (2008), o processo de ensino aprendizagem dos alunos com autismo precisa ser orientado pelo desenvolvimento da linguagem, rompendo com o ensino mecanizado de hábitos e com concepções reducionistas de desenvolvimento e aprendizado destes alunos que, muitas vezes, os impedem de se desenvolver plenamente, devido a conclusões preconceituosas da sua capacidade de aprendizado. No entanto, a autora complementa que, se estes alunos com autismo tiverem acesso ao contato com o outro e dispuserem de orientação adequada e organizada, terão acesso à cultura que é produzida historicamente, cujo cerne de tudo é o social, que interage, dialoga e exerce a cidadania. E que, se houver um trabalho educativo a partir da relação com o outro, há a possibilidade da construção desse sujeito que, imerso na cultura e através da mediação pelo outro, seja reconhecido e dentro das suas possibilidades e recursos, também interaja com os outros.

O estudante também fala de sua aprendizagem no curso:

Minha participação no curso foi feita com a mentalidade de “estudar para passar”. Eu só estudava pela necessidade de tirar boas notas e só retive o conhecimento em algumas áreas.

Percebe-se que o estudante, embora tenha tido muito sucesso no curso em termos de rendimento escolar, identificado por notas, sendo indicado até como o melhor aluno por uma das professoras, não estava satisfeito com este resultado. Ele

se auto avalia como sendo apenas um estudante na média. Certamente não ter conseguido este resultado tão satisfatório em todas as disciplinas pode ter gerado este sentimento e esta impressão pessoal sobre sua aprendizagem. Isto revela que o estudante apresentava muitas expectativas em relação ao seu desempenho.

Orrú (2010) também destaca que quando falamos em aprendizagem, entendemos estarem implícitas todas as formas de conhecimento, não apenas os acadêmicos, mas os conhecimentos do cotidiano, incluindo as ações de afeto e sentimento. Neste sentido, devemos considerar que, além dos conteúdos das disciplinas, Caio também adquiriu outros conhecimentos, muito importantes para sua vida pessoal e que o ajudarão no enfrentamento de suas dificuldades, principalmente nas interações com seus pares.

Os professores revelam em suas falas grandes avanços que serão destacados aqui, endossando essas aprendizagens de que falamos no início deste tópico, descritas na teoria de Vigotski (1997): os aprendizados que, embora não sejam estritamente acadêmicos, acontecem no ambiente escolar e são constituídos como ricas fontes de desenvolvimento. Seguem as falas:

Com toda grande dificuldade que ele tinha, eu entendo que ele evoluiu muito, porque ele se sentia à vontade aqui. A gente notava que ele estava sempre bem humorado. Eu sentia que ele estava bem aqui. Ele gostava do espaço (P1).

Agora uma coisa que aconteceu ano passado que me chamou atenção... Uma aluna que ia de carona comigo... Ela disse já no final do ano, do curso... Ela disse: professora, o Caio começou a chamar a gente pelo nome... Uma coisa que ele não fazia... Ele começou a se referir aos colegas pelo nome... Isto eu achei interessante... (P4)

Lembro o ano passado, eu cheguei a me divertir com o Caio. Teve uma situação que ele me chamou a atenção... Foi uma situação bem engraçada... Ele fez um comentário bem irônico... Ele conseguiu ser irônico... Foi bem engraçado... Ô Caio, até tu? Foi bem legal... Bem bacana... Achei legal.. (P4)

Comigo ele era muito carinhoso... Tiveram várias situações que ele me dava um beijinho... Mas assim, um toquezinho... E então ele dizia assim... Bom final de semana, e saía correndo... Boa noite, e saía correndo... Dava um beijinho e saía correndo... (P5)

Tem até uma situação que foi bem interessante e essa eu quero partilhar com você. Nós fizemos o sarau, que é uma tradição do nosso curso, e eu acho que eu tenho gravado isso. (Se eu tiver eu te repasso). Eu era responsável pelas apresentações do sarau daquela turma. E foi decidido encenar cenas de uma peça teatral e ele era o juiz de paz da roça... E era assim... Sem pretensão... Fazer assim... Uma cena e levasse para o momento. E ele representou o juiz... E muito bem... E as falas... Ele assimilou as falas e fez um papel assim... Muito significativo. E acho até que

nem foi só essa peça... Foi cruzando... Foram cruzando textos e construíram, a partir de vários textos, construíram a esquete. E teriam que apresentar, e ele teve uma performance muito boa... E assumiu o papel... As falas... Até os outros vacilaram um pouquinho, mas ele foi assim... Perfeito na fala... E assim... Não era só fala... Tinha a representação... O movimento... Foi muito significativo porque funcionou muito bem. Foi muito interessante. (P5)

Pode-se perceber, pelas falas das professoras, que Caio, devido à convivência com os colegas e professores, obteve muitos avanços. Essas interações, consideradas aqui como ricas fontes de aprendizagem, impulsionaram aspectos de seu desenvolvimento social, afetivo e cultural, extremamente importantes. Fica evidente o que discutimos anteriormente neste trabalho, de que não existem características próprias de uma síndrome que são imutáveis. Elas podem se manifestar ou não e de diferentes maneiras em cada pessoa, e isso foi claramente demonstrado nos relatos acima. Características consideradas por muitos como próprias do autismo, embora possam se apresentar como dificuldades, foram vencidas e ressignificadas de maneira bem produtiva pelo estudante.

Resta lembrar ainda que, embora o aprendizado aconteça muito antes da entrada na escola, o aprendizado escolar introduz elementos novos no desenvolvimento das pessoas. Na teoria de Vigotski (1997), o aprendizado de modo geral e o aprendizado escolar em particular não só possibilitam como orientam e estimulam processos de desenvolvimento (REGO, 2014).

Por fim, cabe aqui ressaltar um ponto extremamente importante e de destaque na teoria de Vigotski (1997), já abordado neste trabalho e que comunga com o desenvolvimento do estudante com autismo apresentado aqui, que é o mecanismo da compensação. O estudante, embora apresentasse dificuldades de interação e comunicação com os outros, apresentava grande facilidade no uso e emprego da linguagem escrita e falada. As professoras ressaltam, em suas falas, essa habilidade do estudante e este fato pode ter auxiliado no seu processo de socialização.

O mecanismo de compensação, segundo a teoria de Vigotski (1997), transforma a enfermidade em um estado de saúde maior e a “debilidade”¹⁸ em força. Toda ação prejudicial sobre o organismo provoca, por parte deste, reações defensivas, muito mais fortes que as necessárias para paralisar o perigo imediato. A deficiência, nesse caso, segundo sua teoria, não é apenas uma carência, uma

¹⁸ Termo utilizado por Vigotski (1997) em suas obras quando se refere à deficiência.

“debilidade”, mas também um manancial de forças, e possui, portanto, certo sentido positivo. É também fonte de energia.

Portanto, segundo a teoria Vigotskiniana, a educação de pessoas com diferentes deficiências deve basear-se nas tendências psicológicas de orientação posta a cada deficiência, e não centrada nelas e, também, nas possibilidades compensatórias que, no caso dessas pessoas, estão em primeiro plano em seu desenvolvimento e devem ser incluídas no processo educativo como força motriz. Para Vigotski (1997), construir todo o processo educativo seguindo as tendências naturais da compensação significa não atenuar as dificuldades que derivam da deficiência, mas tencionar todas as forças de compensação para um novo ângulo.

A terceira e última categoria tem como objetivo analisar as falas das professoras da educação superior em relação a seus processos de formação docente, a fim de perceber como esta formação influencia em suas práticas inclusivas e se esta formação tem ajudado estes professores, neste trabalho com as pessoas com deficiência, especialmente junto ao estudante com autismo.

4.3 A formação e a prática dos professores da educação superior com vistas à inclusão do estudante com autismo.

Vigotski (1997) atribuiu em sua obra uma atenção especial dedicada à educação escolar e, também, ao papel do professor. Segundo Rego (2014), ele chama atenção para o fato de que a escola tem um papel insubstituível na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada, e que, por isso, é um elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos, já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade.

Essa afirmação de Vigotski (1997) coloca-nos, porém, diante de uma questão muito discutida atualmente em nossa sociedade e que é também o foco das discussões desta pesquisa, que é a escolarização e a inclusão, que está estritamente ligada à importância da escola abordada acima.

Se a escolarização desempenha um papel tão fundamental na constituição do indivíduo, que vive numa sociedade letrada e complexa como a nossa, a exclusão, o

fracasso e a evasão escolar constituem-se, nessa perspectiva, fatores de extrema gravidade. O fato de o indivíduo não ter acesso à escola significa um impedimento da apropriação do saber sistematizado e das condições para a construção de novos conhecimentos (REGO, 2014).

Todavia, a autora ressalta que seria ingênuo supor que a presença da criança na escola seja suficiente para que ela se aproprie do acervo de conhecimentos que foi elaborado por seu grupo cultural. O acesso a esse saber, segundo a autora, dependerá, entre outros fatores, de ordem social, política e econômica e, sobretudo, da qualidade de ensino oferecido pela escola. Nesse sentido, o pensamento de Vigotski (1997) traz outra implicação: contribui para suscitar a necessidade de uma avaliação mais criteriosa de como a escola vem desempenhando sua relevante função.

A qualidade do trabalho pedagógico está associada, nessa abordagem, à capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento do aluno. Na perspectiva de Vigotski (1997), a escola desempenhará bem seu papel na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (conhecimentos que ela traz de seu cotidiano), ela for capaz de construir novos conhecimentos, ampliando-os (REGO, 2014). A autora ressalta, porém, que construir conhecimentos nessa abordagem implica uma ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. Considera-se, portanto, a importância da intervenção do professor (entendido como alguém mais experiente da cultura) que faz a mediação entre a criança e o conhecimento historicamente e culturalmente construído.

Nessa abordagem, o professor deixa de ser visto como agente detentor do conhecimento, porém sua função no contexto escolar é de extrema relevância, pois ele se constitui como elemento mediador (e possibilitador) das interações entre os alunos e os objetos de conhecimento. Mas, para que ele possa intervir e planejar estratégias que permitam avanços, reestruturação e ampliação do conhecimento já adquirido, é necessário que saiba o nível de conhecimento que seus alunos já possuem, considerando-o como ponto de partida para a construção dos novos conhecimentos.

Vigotski (1997) aponta que os que trabalham na área de formação de professores não podem esperar mudanças na atuação do professor se não mudarem a forma de atuar junto aos professores, partindo, também, daquilo que

eles já sabem (REGO, 2014). Nesse sentido, entende-se que o pensamento de Vigotski (1997) inspira reflexões no que se refere à questão da formação dos professores. Os conhecimentos que os professores já possuem sobre como a educação e a aprendizagem deve ser, portanto, são o ponto de partida para sua formação. Considera-se, ainda, que essa formação não se constrói apenas através de cursos, como já mencionado neste trabalho, sendo, portanto, as práticas e os aprendizados que os professores constroem ao longo de sua carreira de fundamental importância para sua prática.

Ressalta-se ainda que, na perspectiva da abordagem histórico-cultural, segundo Orrú (2010), o aluno é sujeito ativo de seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo. O professor cumpre o papel de mediador desse processo com o favorecimento da inter-relação (encontro/confronto) entre o sujeito, o aluno e o objeto de seu conhecimento, que é o conteúdo escolar. Nesse processo de mediação, o saber do aluno, enquanto sujeito ativo, é muito importante na formação de seu conhecimento. Na abordagem de Vigotski (1997), o conceito de mediação é central para explicar a conversão das funções naturais (elementares) em funções culturais (superiores) no ser humano.

O ensino é compreendido como uma intervenção repleta de intencionalidade, inferindo nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, visando à construção do conhecimento por parte dele, sendo ele (o aluno) o centro do ensino, o sujeito do processo.

Assim se resume o papel da escola, do professor e do aluno, na teoria de Vigotski (1997), segundo Rego (2014):

Tabela 4: Papel da escola, do professor e do aluno na teoria de Vigotski

PAPEL DA ESCOLA	PAPEL DO PROFESSOR	PAPEL DO ALUNO
<ul style="list-style-type: none"> • Papel importante na apropriação, pelo sujeito, dos conhecimentos e experiências culturalmente acumulados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel de mediador entre o aluno e o objeto do conhecimento. Faz a mediação entre os conceitos do cotidiano (aqueles que o aluno já sabe) e os conceitos acadêmicos (que o aluno não tem acesso pela observação e experiência). 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. Ao mesmo tempo em que transforma a realidade que o cerca, é transformado por ela.

Fonte: Sistematizado pela própria pesquisadora (2017).

Nesta categoria, será analisada a formação das professoras da educação superior para o trabalho na educação inclusiva, especialmente junto ao estudante com autismo, e o que elas pensam de como deve ser essa formação, além de outros aspectos ligados às suas práticas educacionais que se destacaram na coleta de dados.

4.3.1 A formação das professoras da educação superior para a educação inclusiva

A formação dos professores é considerada como fator importante no processo de aprendizagem dos alunos, visto que são eles que intencionalmente planejam e executam as ações pedagógicas que visam a essa aprendizagem. No entanto, essa formação não é um ato isolado, visto que depende das políticas voltadas para essa formação e, também, das ações reflexivas dos professores sobre suas práticas, além de outros fatores.

Neste tópico será analisada a formação das professoras da educação superior para o trabalho com pessoas com deficiências de modo geral e também para as pessoas com autismo. Será analisado como aconteceu essa formação na percepção das professoras. Seguem as falas:

A formação... Foi mais recente. Eu já estava aqui na universidade, **então eram feitas discussões mais globais, não especificamente essa...** A gente veio com essa perspectiva de incluir não só o Caio, mas todos os outros que nós temos na universidade. (P1)

Sim. **Eu fiz curso. Eu tive também formação continuada na rede que eu leciono na educação básica. Eu também fiz por conta alguns cursos a distância com relação à educação especial.** Eu tenho umas leituras a respeito disso. (P2)

Formação específica, não. Na inicial, não. Há 40 anos atrás não tinha isso. Na continuada, sim. Algumas coisas a gente teve, mas não específica para o autismo. (P3)

Nada... **Não... Nada.** Há muito tempo atrás, né? (P4)

Eu tinha assistido alguns filmes sobre isso, e logo que eu iniciei na instituição, **eu tinha uma aluna que tinha uma filha com autismo** e ela foi a criadora da Associação dos Amigos do Autista (AMA) aqui neste município. **E também convivi com... Amigos da família, que tinham filhos com autismo...** (P5)

Pode-se perceber pelas falas das professoras, com exceção da P2, que elas não tiveram uma formação específica para a educação especial e nem para as pessoas com autismo. O que as professoras tinham de conhecimento estava relacionado a filmes e pessoas que conheciam e que tinham autismo. A inserção do estudante com autismo, porém, suscitou entre elas conversas a respeito do assunto e o interesse em buscar informações de alguma forma. Apesar de haver uma legislação extensa prevendo que haja uma formação específica em todos os níveis de ensino, percebe-se que isso não acontece na prática das escolas. Precisa-se lembrar que a lei apenas insere, mas não inclui. Quem inclui são as pessoas, com as redes de apoio que as cercam. A lei, nesse caso, apenas concede o direito de as pessoas frequentarem a escola, mas não oferece condições de aperfeiçoamento para os professores. Se estes não buscarem pela própria formação, terão muitas dificuldades em atuar na educação inclusiva e continuarão usando o discurso do “despreparo”, discutido anteriormente nesta pesquisa.

Uma das professoras comenta em sua fala o que pensa sobre essa questão da “preparação”:

Eu entendo que não estamos preparadas, **mas a partir do momento que são incluídos estudantes de qualquer natureza nós temos que estar preparados**, não só pra questão do autismo, mas para todas as pessoas. Por exemplo, o aluno faz o vestibular, passa no vestibular e ele chega aqui "ah, eu estou com uma certa dificuldade em matemática básica". Cabe aos professores verem como eles vão lidar. Então tudo é uma questão de formação continuada. Do nosso ofício, mesmo. **Porque todas as outras profissões as pessoas se capacitam a partir das novas tecnologias, das novas situações que não existiam e passaram a existir.** Quando eu comecei a trabalhar não havia como incluir estudantes com deficiências porque as famílias nem traziam os filhos para a escola. Eles eram excluídos... **Hoje isto é muito diferente. Eles estão aí, a cada dia mais...** então nós também não víamos naquele momento, ou as próprias políticas públicas não enxergavam isso. Acho que as políticas públicas também têm muito a ver com isso... As políticas de inclusão. E também as universidades, que hoje já é exigido dela essas prerrogativas. (P1)

A professora ressalta exatamente a necessidade dessa busca constante pela formação, visto que a escola recebe todos os dias pessoas com diversas deficiências e isso aumenta a cada dia. Assim como nas outras profissões, o professor precisa estar preparado para atender essas pessoas adequadamente. A professora ressalta também o papel e a responsabilidade das políticas de inclusão e das universidades nessa formação.

As universidades possuem um compromisso ético e político na formação de seus professores e precisam estar atentas às demandas de inclusão que crescem consideravelmente, não apenas pelas exigências legais que já existem há muito tempo, mas também pela responsabilidade nesse atendimento a cada caso, de modo singular e diferenciado. Os professores se inserem nesse compromisso e precisam reivindicar por esse suporte da instituição da qual fazem parte.

Jesus e Effgen (2012) discutem neste trabalho questões relacionadas a essas legislações. As autoras reconhecem que há uma orientação nacional, mas questionam como ela se desdobra em cada espaço local. Afirmam que cabe a cada grupo de profissionais da educação fazê-la partir de seu conhecimento, de suas condições concretas, das políticas instituídas por aqueles que fazem. Ressaltam que as políticas precisam estar aliadas a práticas dos professores, pois não há leis universais que atendam a todas as realidades e nem ações que funcionem para todo

e qualquer aluno ou escola. Afirmam que existem muitos entraves para se adequar uma teoria única em um contexto tão diverso como a escola.

Cabe também aqui a reflexão, segundo Jesus e Effgen (2012), de que a formação docente qualificada pode muito, mas não pode tudo. Há de se pensar em outros aspectos macro que configuram os sistemas de ensino, bem como as condições de trabalho docente em que estes operam.

4.3.2 O que pensam as professoras da educação superior sobre a formação para a educação inclusiva

Diante das lacunas que se apresentam na formação apontadas pelas professoras, foi perguntado a elas o que pensam sobre sua própria formação, de como deveria ser essa formação para a educação inclusiva, dada a relevância do tema para a escola atual e a urgência de se rever essa formação. As professoras relatam:

Penso que tudo depende da formação continuada. Acho que mesmo que na graduação hoje já haja essa disciplina da inclusão, essa preocupação, por exemplo, com as LIBRAS, eu acho que a única forma é a formação em serviço. Porque hoje nós estamos recebendo esses estudantes, então nós temos que estar preparados. Preparar-nos pra poder auxiliar os colegas que, como nós, muitas vezes deparam com uma dificuldade e não sabem como lidar. Mas eu acho que a formação continuada é o que precisa acontecer. (P1)

Acho que tem que ser da formação, mesmo. **Eu acho que tem que ser acompanhado tanto o docente quanto o discente.** Não dá apenas para inserir o aluno em uma sala de aula e colocar o professor diante de uma situação sem que ele tenha preparo. **Então eu acho que há uma responsabilidade não apenas do professor, como da instituição como um todo em acolher esse aluno, mas também dar suporte para que o professor possa trabalhar.** Eu vim mais preparada porque eu tinha isso fora da instituição. Eu procurei os cursos por mim. Não foi a instituição de ensino que me possibilitou essa formação. De forma indireta sim, eu tive apoio pra fazer mestrado, mas de forma direta não. (P2)

Eu acho que é muito difícil pela diversidade humana, conseguir na formação, tanto inicial quanto continuada, abarcar todas as deficiências. Isso é uma ilusão. A gente ia ficar 20 anos e a pessoa não acabaria a formação inicial. **Eu acho que tem que ter essa disciplina pra sensibilização, para o professor saber que existe, mas essa formação em serviço ou continuada deve acontecer com os casos que vão aparecendo.** Uma pessoa pode fazer curso de LIBRAS, e durante 10 anos não ter uma pessoa surda. Quando aparecer o surdo ele não vai lembrar

mais nada. **Não dá pra você pensar que ele vai conseguir uma formação que abranja tudo.** Acho que a formação tem que estar muito mais voltada pra uma ideia de que quando essas pessoas aparecerem na tua vida a gestão da escola tem que sentar e fazer um plano de trabalho. No sentido de leituras teóricas, trazer um especialista se for uma coisa muito específica, uma palestra, e fazer aí adaptação de material, quando necessário. (P3)

Eu vou ser bem honesta contigo. **Acho complicada essa questão da formação... Se você pensar na multiplicidade da inclusão e formas pensar na formação para cada uma das deficiências, nós vamos ter 4 anos só para esta formação.** Por que você pensa... Nós teríamos que ter aula sobre cegueira, surdez, down, autismo... Se você pega por exemplo... A surdez. Vai levar quanto tempo pra aprender LIBRAS...? **Eu acho que o professor deve ter uma noção destas várias possibilidades que a gente tem em sala de aula, mas na hora que surgir a necessidade... Que ele receba, assim... Material para leitura e alguma orientação... Não uma capacitação... Focando naquela situação.... À medida que surge,** até porque não adianta nada você saber as coisas se você não aplicar. Acho que tinha que ter um curso superior só de inclusão e estas pessoas atendem as que precisam. Não todas. (P4)

Penso o seguinte... **É para mais que a formação...** A formação é significativa para qualquer profissional. Ele tem que ter consciência de que ele vai lidar com esse universo múltiplo, mesmo que isso ocorra esporadicamente. **Mas eu vejo um grande problema: a legislação. Eu acho que a legislação é cruel... Porque ela não prevê situações específicas. Ela aceita, mas ela só aprova dentro de um padrão regular.** Então eu vejo que tem que ter uma luta nesse sentido, por que **se a sociedade se propõe a ser inclusiva, a legislação também tem que considerar estas diferenças. Porque senão, fica o incluir para excluir. Acho incompreensível uma legislação que não permite flexibilidade.** A legislação foi criada para o ser padrão, no entanto, sala de aula é um espaço de diversidade. E quando o estudante foge desse padrão... Ele vai encontrar dificuldades, porque o professor tem que cumprir certas cláusulas... Ele tem critérios que não podem ser diferenciadores. No entanto, tem que ter previsão para que os critérios sejam mais flexíveis. E não tem... (P5)

As professoras trazem questões importantes em relação à formação como a necessidade da formação continuada, as condições de trabalho do professor para esse trabalho, a falta de acompanhamento dos estudantes com deficiências e a falta de suporte ao professor pela instituição, bem como os problemas com as legislações que não são flexíveis e não consideram a diversidade. As professoras P3 e P4 concordam com o fato de que só a formação não consegue abarcar todas as deficiências e que, embora o professor precise estar consciente de que terá que aprender a lidar com a diversidade como um todo, a formação deve acontecer à medida que surgir a necessidade de estudo sobre cada caso.

Como lembram Jesus e Effgen (2012), citadas acima, assim como não há leis que atendam a todas as realidades e nem ações que funcionem para todo e qualquer aluno ou escola, também não há nenhuma formação que atenda a todas as

necessidades do professor, como dizem as professoras. E como relata também a professora P5, a sala de aula é um espaço de diversidade, que se situa dentro de um espaço múltiplo, e pensar que só a formação possa atender a esse universo seria, no mínimo, ingênuo. Uma boa formação certamente é importante para apontar caminhos ao professor, como afirma Cunha (2009) nesta pesquisa e que corrobora as ideias acima a respeito da formação docente. Ele afirma que se faz necessária uma nova perspectiva da atuação docente, porém adverte que não há garantias de que tal formação irá preparar os professores para lidar com todas as situações que surgirem, dada a complexidade da pessoa com autismo, mas que uma formação docente eficiente abrirá caminhos para que o professor saiba onde buscar auxílio quando precisar.

Porém, é preciso considerar que a formação, como afirma Nóvoa (1995), não se constrói pela acumulação de cursos, mas na reflexibilidade crítica sobre as práticas pedagógicas. Como lembra Orrú (2017), mais que repensar a prática, é preciso que os professores queiram mudar e estejam conscientes de que é preciso mudar, principalmente a forma homogênea de se pensar o aluno e as metodologias centradas em uma forma padrão de conceber as pessoas.

Há de se considerar ainda a questão da legislação, apontada pela P5, que muitas vezes não considera a diversidade. É pensada para um aluno padrão, que se insere nos padrões da normalidade. É preciso considerar também as políticas que, na maioria das vezes, não estão aliadas às práticas dos professores, além da falta de recursos tecnológicos. Esses fatos também influenciam no trabalho do professor e independem da formação docente.

Em relação às práticas dos professores, como já abordado neste trabalho, elas estão estritamente ligadas a uma formação teórica, porém, encontram-se indissolúveis em uma só unidade. Além disso, encontram-se permeadas pelas contradições presentes na sociedade (VEIGA, 1994).

Sobre essa questão, um dos pontos que mais influenciam no trabalho dos professores ao lidar com os alunos com autismo na escola, destacado pelas pesquisas citadas neste trabalho, foi o desconhecimento de suas características e do autismo de modo geral, o que pode dificultar a compreensão da manifestação de sintomas e comportamentos.

Sobre esse fato, as professoras revelam:

Não tinha conhecimento sobre o autismo. Quando ele veio, nós conversamos, aí que nós fizemos a consulta. Porque a gente acaba... Como são muito variadas as dificuldades, então a gente trabalha por demanda. (P1)

Conhecimento específico, não. Quando ele apareceu que a gente percebeu e a gente procurou saber como lidar, como fazer prova, e lia algumas coisas a respeito. (P3)

Nada... Eu só me lembro de um filme, quando eu era bem jovem. O menino era autista. Aí você tem algumas referências daquele livro... Só... Não tive mais nada... (P4)

Sim, mas nunca esse... Enfrentamento de sala de aula, que é diferente. Você ter o conhecimento é uma coisa... Agora você viver... Eu tinha informações gerais... (P5)

As falas das professoras revelam, com exceção da professora P2, que elas não tinham conhecimentos sobre o autismo, ou eles eram insuficientes ou vagos para compreender a sua complexidade. Embora essa não seja a condição principal para o trabalho de inclusão das pessoas com autismo ou qualquer deficiência, esse conhecimento auxilia no entendimento da manifestação dos sintomas e, no caso do autismo, do comportamento que pode se apresentar de forma não habitual, considerando as outras pessoas atípicas, ou seja, sem o autismo. Porém, ficar preso a essas características também pode ser um grande agravante nessas relações, tendo em vista que elas não são imutáveis e estáticas, como abordado anteriormente neste trabalho. O fato de não conhecer bem toda a complexidade presente em torno do autismo, principalmente em relação à diversidade de tipos e formas de se manifestar em cada pessoa, pode levar os professores a crenças sociais errôneas e carregadas de preconceitos, que não condizem com a realidade de seus alunos.

Orrú (2003) corrobora essas ideias e pontua que é imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes, e que tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas. Acrescenta que a construção de uma melhor qualidade de vida para as pessoas com autismo só será possível se nós, os educadores, nos despojarmos dos pré-conceitos estabelecidos como definidores de destinos.

Contudo, as professoras relatam que, apesar de não conhecerem bem sobre o autismo, buscaram na instituição e de forma particular as informações básicas que precisavam para compreender as manifestações do estudante, e desse modo conseguiram atendê-lo em suas principais dificuldades. Relatam, também, que o estudante se mostrava bastante independente em suas ações e, com ajuda também dos colegas, pôde participar e interagir de maneira produtiva das atividades em sala de aula, contribuindo eficazmente para seu próprio processo inclusivo.

Sobre a formação do educador, Orrú (2003) contribui dizendo que ela se faz por meio de múltiplos fatores:

A formação do educador é um processo contínuo constituído pelos conhecimentos construídos durante a formação acadêmica, pelas práticas reflexivas, o diálogo aberto com os colegas da mesma profissão e de outras áreas, o abrir-se à criatividade, as leituras e estudos complementares, a transformação consciente de si próprio e de suas ações, a sede do saber, a humildade para aprender com todos, o respeito pelo ser humano e pelo compromisso com a escolha, com a função e ação da profissão docente. São todos estes fatores que constituem o educador e o torna capaz de modificar-se, provocar modificações no outro, modificar o próprio ambiente e, assim, modificar as estruturas de um país. (ORRÚ, 2003, p. 11)

São, portanto, muitos fatores que interferem e contribuem para a formação do professor e também para sua prática cotidiana e pedagógica. A teoria histórico cultural oferece contribuições para a prática pedagógica, concedendo ao professor um papel importante no desenvolvimento do aluno, e isso aumenta muito sua responsabilidade, pois é ele quem possibilita ao aluno o acesso ao conhecimento que ele não conseguiria alcançar sozinho. Como elemento mais experiente de sua cultura, o professor serve como caminho para esse desenvolvimento, e nesse sentido a formação ocupa um lugar de destaque nessa abordagem.

Nessa teoria, o ensino é entendido como uma intervenção carregada de intencionalidade, incidindo nos processos intelectuais, sociais e afetivos do indivíduo, cujo objetivo é a construção do conhecimento feita de forma ativa pelo próprio indivíduo (ORRÚ, 2009).

Além disso, pode-se destacar como contribuição dessa teoria o papel do meio sociocultural no processo de desenvolvimento do indivíduo, que pode favorecer ou inibir o seu desenvolvimento. Ao ressaltar a importância do meio, Vigostsky (1997) acaba por fornecer um novo olhar para a educação das pessoas com autismo, pois a responsabilidade de se adaptar ao meio deixa de ser exclusivamente dessas

peças e passa a ser dividida com a escola, que precisa criar meios para facilitar o desenvolvimento das pessoas com autismo. O ambiente não só é uma condição para o desenvolvimento, como também influencia esse desenvolvimento, guiando-o.

Diante do exposto sobre a teoria histórico-cultural, acredita-se que a prática pedagógica baseada nessa teoria é a mais adequada para a inclusão dos educandos com autismo e, também, das demais pessoas, com ou sem deficiências. Os postulados de Vigotski (1997) parecem apontar para a necessidade da criação de uma escola bem diferente da escola tradicional que conhecemos: uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes, onde há espaço para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que alunos e professores tenham autonomia, possam pensar e refletir sobre seu processo de construção de conhecimentos. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não seja tratado de forma dogmática e esvaziado de significado (REGO, 2014).

Se é essa a escola que se quer, que se deseja e se espera para esta e para as novas gerações, há um intenso trabalho a ser feito no sentido de provocar profundas mudanças em tudo que não está dando certo, no lugar de apenas constatá-las ou criticá-las. Se a escola que se tem é ineficiente e ainda não se tornou inclusiva, precisa-se tornar assim com urgência, e a responsabilidade é de todos os envolvidos no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A mudança é a característica mais estável dos seres humanos”

(Reuven Feuerstein)

A pesquisa é, em si, uma atividade permeada de mudanças, que influencia e é influenciada pelo contexto em que ela se insere, assim como na teoria de Vigotski (1997) ao tratar a questão da dupla influência do meio na vida dos sujeitos que modificam e são modificados por ele.

Falar de inclusão com foco no autismo é algo extremamente desafiador e complexo que suscita muitas mudanças: de paradigmas, de formas generalistas de pensar a educação, as pessoas e suas limitações. O preconceito em relação às pessoas com deficiência ou limitação encontra raízes profundas que não serão extintas em pouco tempo, infelizmente, com algumas discussões apenas. É trabalho para muitas gerações, especialmente as mais novas, que conseguem lidar com a diferença de uma maneira mais humana, mais racional, pois são frutos de um mundo globalizado e cada vez mais diverso e mutável.

Todavia, temos que fazer o nosso papel enquanto educadores dessas novas gerações, principalmente não disseminando o preconceito, mesmo que de forma sutil, como geralmente acontece.

O propósito deste trabalho foi o de discutir **o processo de inclusão de um estudante com autismo na educação superior**, a partir da percepção da família, das interações entre o estudante, os professores e colegas de turma da educação superior e, também, do próprio estudante. Nesse contexto, foi necessário analisar a formação e a prática dos professores nessa perspectiva da educação inclusiva, como parte integrante desse processo.

Uma das questões levantadas na pesquisa a respeito das maiores dificuldades das pessoas na inclusão do autismo foi o conhecimento sobre o próprio autismo, o que suscita muitas indagações e está permeado de muitas dúvidas. Na busca por essas informações, pode-se perceber que estas são escassas, inconclusivas e de difícil compreensão, pois a maioria delas pertence à área médica

e são, portanto, pautadas no déficit a partir de características biológicas, privilegiando aspectos padronizados de classificação e diagnóstico. Nesse caso, cabe-nos alertar que o diagnóstico é apenas uma informação médica, padronizada e classificatória, e não deve ser utilizado pelos educadores como guia para suas condutas pedagógicas.

No caso das pessoas com autismo, há uma ampla variação de sintomas e características que podem ser manifestadas em diferentes níveis de gravidade, que requerem informações além do diagnóstico, pautadas em um conhecimento singular das necessidades e possibilidades de cada educando. Os estudos sobre o autismo ainda precisam ser melhor desenvolvidos, dada a sua complexidade. No entanto, para a educação, o importante é não fazer mau uso do diagnóstico, tornando-o um gerador de estigmas e rótulos que podem acarretar desvantagens sociais para as pessoas com autismo, dificultando ainda mais sua inserção social.

Considerando a inclusão como um processo histórico e construído socialmente, tornou-se necessário compreender como esse processo acontece na educação básica por meio de algumas pesquisas selecionadas por meio do balanço de produções. As pesquisas apresentadas apontam muitos desafios na inclusão das pessoas com deficiência e, também, com autismo, principalmente na forma como a deficiência é vista e percebida no âmbito escolar, o que determina as ações pedagógicas, os critérios de avaliação e o modo como alunos e professores se relacionam com essas pessoas.

As pesquisas apontam que as condições oferecidas pelo meio social influenciam no processo inclusivo. Além disso, apontam muitos obstáculos para a inclusão, como a falta de conhecimento dos professores sobre o autismo, defasagem escolar e de aprendizagem, entre outros fatores, dificultando a permanência desses alunos na educação básica.

Em relação à formação e à prática dos professores, as pesquisas também apontam muitas lacunas, como a oferta de diversos cursos, porém descontextualizados, mal formulados e mal preparados, não atendendo, portanto, às necessidades dos professores, o que acarreta dificuldades em suas práticas, considerando que ambas caminham juntas.

Além dos pontos destacados, ainda podemos apontar as incongruências teórico-práticas das políticas públicas ditas inclusivas com seus discursos que destoam consideravelmente da realidade das escolas atuais. Desde a LDB/96,

foram criadas várias leis, decretos, pareceres e resoluções com fins inclusivos, porém, esses documentos muitas vezes não se concretizam na prática das pessoas. Resta lembrar que a inclusão não acontece pela força das leis. Ela envolve também questões éticas, morais e pessoais.

O percurso da educação inclusiva no país nos mostra que as pessoas com deficiências permaneceram por muito tempo segregadas em instituições especializadas, fora do convívio social, e esse fato perdura até hoje por meio de outras formas de segregação social. Apesar de vários documentos legais desde a declaração universal dos direitos humanos em 1948 até a lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com deficiência, criada em 2015, ainda há uma grande dificuldade das pessoas em lidar com a diversidade.

Na educação superior, esse movimento da inclusão demorou ainda mais para acontecer. Foi só a partir de 2003 que a acessibilidade, que pode ser considerada uma medida básica e primária no processo inclusivo, começou a ser pensada e discutida e só se tornou uma exigência legal para fins de autorização de funcionamento das IES a partir de 2015.

Os dados do último censo mostram que o acesso à educação superior tem aumentado consideravelmente, mas cabe aqui pensar no tipo de educação que está sendo oferecida às pessoas com deficiência, além das questões de acesso e permanência. O papel social das universidades é fundamental, além do investimento das políticas públicas na formação de professores, nos recursos tecnológicos e na assistência estudantil a esses educandos.

Pensando no processo de escolarização e inclusão das pessoas com autismo, a discussão não é muito diferente, senão mais difícil. Os dados do censo revelam que foi só a partir de 2005 que se iniciou o registro das matrículas desses estudantes na educação básica, e só em 2009 esses dados aparecem de forma mais concreta, representando um crescimento de 50% até 2015. Esses estudantes estão acessando agora a educação superior, e as pesquisas atuais também apontam para muitas dificuldades e desafios.

Na educação básica, as pesquisas mostram que as dificuldades de interação social e de comunicação, o comportamento e características peculiares do autismo são o que mais causa impacto em sua aprendizagem e socialização. Ou seja, ainda não há um atendimento adequado, que considere as características mais comuns, manifestadas pelas pessoas com autismo. Os professores pesquisados ainda

continuam utilizando, segundo as pesquisas, o tão conhecido discurso do despreparo para justificar suas dificuldades em lidar com as pessoas com autismo devido às suas condutas consideradas desadaptativas. Percebe-se aqui um descompasso entre as políticas da educação inclusiva e as ações das escolas, pois se a legislação prevê tantas ações voltadas para essa formação de professores, por que os professores continuam denunciando essa falta de recursos e preparação?

Contudo, mesmo diante de tantos obstáculos, outras pesquisas mostram que o ambiente educacional é extremamente importante na inclusão das pessoas com autismo, especialmente no desenvolvimento de sua competência social. A interação com seus pares pode trazer-lhes inúmeros benefícios ao seu desenvolvimento social, afetivo e, também, para a aprendizagem.

É preciso pensar no sentido que damos para as diferenças, para que a educação não seja pautada no que é considerado “normal” pela sociedade, e que não seja focada na deficiência, mas na pessoa, com suas singularidades e possibilidades de desenvolvimento.

Além disso, o processo de inclusão envolve todo o ambiente em que a pessoa está inscrita e ultrapassa os limites do espaço escolar. Todas as relações ocorridas na sociedade e na família interferem nesse processo. Nesse sentido, as expectativas e o papel da família precisam ser considerados e trabalhados pela escola. As expectativas das famílias, segundo os autores apresentados nesta pesquisa, influenciam na busca de recursos pelos pais e impactam diretamente no desenvolvimento de seus filhos que apresentam algum tipo de limitação ou deficiência. Família e escola, portanto, influenciam-se mutuamente e, para lidar com esse universo de diversidade cada vez mais complexo, os professores precisam investir em sua formação e na reflexão de suas práticas.

A educação inclusiva exige a adoção de práticas pautadas na heterogeneidade, e não na homogeneidade, que considera uma única forma de aprender, no mesmo ritmo e utilizando os mesmos recursos, como preconiza a escola tradicional. O papel do professor é de fundamental importância como mediador das aprendizagens dos alunos, e no caso das pessoas com autismo, precisa-se conhecer as especificidades no contato com eles para melhor atendê-los em sua forma de ser e de se manifestar, lembrando sempre que não há um único modo de intervenção que funcione para todas as pessoas, como afirmam Maciel e Garcia Filho (2009). Cada pessoa é única e precisa ser tratada como tal.

Para as análises dos dados desta pesquisa foram criadas três categorias. Uma delas está especificamente ligada à percepção da mãe e do próprio estudante sobre seu processo inclusivo, e as outras duas categorias estão ligadas às interações do estudante com os colegas e professores da educação superior e à formação e prática desses professores.

Todas as análises tiveram como base teórica as reflexões de Vigotski (1997) e dos autores que discutem o autismo a partir de suas ideias. A teoria histórico cultural de Vigotski (1997) nos oferece uma concepção do sujeito para além das visões biologicistas que se concentram na limitação e na deficiência. Vigotski (1997) propõe outra forma de pensar a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência, focada nas inúmeras possibilidades que elas apresentam, no seu desenvolvimento histórico e cultural e o quanto as interações sociais podem oferecer a elas por meio das quais se desenvolvem e se constituem como seres humanos.

Em análise à primeira categoria, ficou claramente evidenciada a importância da participação e acompanhamento da família no processo de desenvolvimento do estudante com autismo. A mãe revela dados que comprovam o quanto foi importante a atuação multiprofissional de fonoaudiólogos, psicólogos, professores e médicos especialistas, tanto na definição do diagnóstico como no acompanhamento do desenvolvimento do estudante pesquisado. Com isso, foi possível a intervenção precoce que favorece muito a identificação e desenvolvimento do autismo para um nível mais favorável na sua qualidade de vida.

A mãe, em suas constantes buscas por informações e tratamentos, conseguiu superar suas dificuldades de aceitação (que, conforme os autores pesquisados retardam a busca pelos recursos) e auxiliar seu filho no acompanhamento que precisava para sua evolução após o diagnóstico. Pelo estudante ter sido diagnosticado antes dos 3 anos com a síndrome de Asperger (hoje denominada como TEA) e não apresentar comprometimento intelectual e nem dificuldades na fala, houve um desenvolvimento intelectual mais efetivo, embora apresentasse grandes dificuldades na interação social e na interação com as outras pessoas.

No entanto, a facilidade do estudante no domínio da língua escrita e também na fala pode ter favorecido seu processo de inclusão e de escolarização. As pessoas com autismo, por vezes, apresentam habilidades específicas em algumas áreas que podem favorecer as que apresentam dificuldades. No caso do estudante, suas habilidades com a língua lhe favoreceram a aquisição dos conhecimentos das

disciplinas que substancialmente dependem da leitura, escrita e interpretação dos textos. Assim, seu processo de inclusão, segundo a mãe, transcorreu de maneira positiva até o seu acesso à educação superior, que também foi favorecido. O estudante foi destacado, inclusive, conforme relatado na fala das professoras, na educação superior como um dos melhores alunos da classe.

Na segunda categoria analisada, o enfoque foi dado às interações ocorridas no âmbito escolar, especialmente as interações do estudante com os colegas de turma e professores da educação superior. A abordagem histórico-cultural de Vigotski (1997) está fundamentada na constituição do sujeito em sua relação com os outros e com o mundo social por meio da ação mediadora, especialmente do professor. Segundo sua teoria, as relações sociais podem promover transformações no desenvolvimento a partir dessas interações.

As professoras demonstram em suas falas alguns desafios que, embora não tenham prejudicado a aprendizagem e participação do estudante nas atividades, causaram inicialmente certo estranhamento. Esses desafios estão relacionados ao comportamento do estudante em relação às saídas constantes da sala de aula, ao fato de dormir e, também, utilizar o vídeo game durante as aulas. Porém, apesar disso, as professoras revelam que o estudante atendia às regras da escola e que era bastante respeitoso com elas.

Em observação a outras falas das professoras, pode-se perceber que o estudante participava de todas as atividades em sala, embora necessitasse em alguns momentos da interferência delas. Esse fato é justificado pela teoria de Cunha (2009) quando afirma que não se pode esperar que os alunos com autismo tomem as iniciativas e realizem sozinhos todas as descobertas necessárias, sendo preciso que os professores incentivem essa participação. Os relatos mostram também que o estudante “não queria ser mais um”, que “queria ser partícipe”, como destaca uma das professoras. Isso mostra o quanto a participação pode ser importante para as pessoas com autismo, como era para Caio.

Ao analisar as interações do estudante com as professoras e colegas de turma, pode-se perceber, também, que essas interações foram bem positivas. Pelos relatos tanto dos colegas quanto das professoras, o estudante foi muito bem acolhido na turma, e esse fato certamente favoreceu sua participação e sua aprendizagem. Nas falas de algumas professoras e dos colegas de turma, porém, ficou evidente um fato recorrente nas pessoas que lidam com indivíduos com

autismo, que é atribuir características observadas no comportamento dessas pessoas como próprias do autismo e que, por isso, são tidas como comuns a todas. Nesse caso, os autores apresentados na pesquisa advertem para o perigo da estigmatização que é atribuir a uma pessoa uma característica única e que pode não pertencer a ela como pessoa, e sim à sua deficiência, que pode variar muito dependendo do seu nível ou grau de comprometimento.

Outros fatos relacionados à teoria da mente, que é a dificuldade das pessoas com autismo em perceber as intenções dos outros, também foram relatados pelas professoras, como dificuldades que elas observavam no comportamento do estudante. Nesse sentido, conhecer essas características que podem não ser gerais, mas que podem ser manifestadas pelas pessoas com autismo, pode ajudar os professores e colegas a compreenderem melhor esses educandos, conforme relatado pelos colegas de turma do estudante.

Em análise ao processo de aprendizagem do aluno, os relatos das professoras comprovam que ele não demonstrou nenhuma dificuldade e que conseguiu ser aprovado em todas as disciplinas do curso, sem a necessidade de adaptações ou mudanças nas estratégias de ensino ou formas de avaliação. As interações do estudante com os colegas de turma e professoras foram, portanto, essenciais para esse resultado, e isso se revela na própria fala dele em muitos momentos. As boas relações que se estabeleceram na sala de aula, além das aptidões individuais do educando com a língua, favoreceram essas aprendizagens e esse desenvolvimento.

A aprendizagem, segundo a teoria de Vigotski (1997), acontece sempre a partir dos conhecimentos preliminares que a pessoa já possui, evoluindo com a ajuda da mediação para os conhecimentos novos e reelaborados com a contribuição dos aspectos da cultura que são internalizados.

A teoria de Vigotski (1997) traz contribuições importantes sobre o que se considera aprendizagem, visto que ela está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento e que não pode ser medida por meios educacionais tradicionais padronizados e reducionistas, que muitas vezes impedem os alunos de desenvolver, além de desconsiderarem avanços significativos em seu desenvolvimento. Também faz reflexões importantes a respeito das adaptações curriculares e metodológicas, que muitas vezes simplificam e reduzem os processos de aprendizagem à limitação

ou à deficiência, impedindo o pleno desenvolvimento a partir do que cada pessoa é capaz de fazer ou realizar.

A terceira categoria aborda a questão da formação e a prática das professoras da educação superior a fim de perceber como aconteceu e acontece essa formação e de que forma ela influencia em suas práticas inclusivas.

Vigotski (1997) atribui um valor especial ao papel da escola e do professor em sua teoria, no processo de apropriação do sujeito à experiência culturalmente acumulada pela sociedade.

Nesse sentido, o autor confere grande importância à escolarização que possibilita esse acesso das pessoas a esse conhecimento. Porém, como escolarizar não significa incluir, esse processo de inclusão vai muito além da mera presença na escola, mas depende da qualidade do ensino oferecido. O professor desempenha um papel importantíssimo de mediador desse conhecimento, e o aluno é sujeito ativo no seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo.

As professoras relatam que a formação sistemática através de cursos não ocorreu na formação inicial, visto que, naquela época, não existiam estudos a respeito do autismo, pois essas pessoas não frequentavam a escola e viviam segregadas em instituições especializadas. Sobre a formação continuada, relatam que esta também não aconteceu formalmente na instituição em que trabalham, e que o conhecimento que possuíam a respeito do autismo foi por iniciativas próprias ou através de filmes ou relatos de pessoas conhecidas.

Nesse sentido, é importante ressaltar o quanto essas reflexões e estudos específicos sobre as deficiências dentro da escola podem ajudar os professores a lidarem com a inclusão desses estudantes de forma mais segura e menos carregada de preconceitos. cremos que, com os debates envolvendo esses temas de forma constante e sistemática, os professores possam expressar suas dúvidas e inquietações diante de tanta diversidade que hoje enfrentam e, assim, diminuam a carga de estereótipos e rótulos que porventura carreguem em suas histórias de vida. Assumir isso e dispor-se a mudar seria, a princípio, um grande passo rumo à conquista de uma escola mais inclusiva.

Nos relatos a respeito do que as professoras pensam sobre sua própria formação, elas demonstram que acreditam na formação continuada, mas que ela não consegue abarcar todas as deficiências em toda a sua complexidade. Essa fala é retratada na teoria de alguns autores que afirmam que nenhuma formação, por

melhor que seja, irá atender a todas as necessidades de professores e alunos. Os autores defendem que a reflexão crítica dos professores sobre suas práticas é que faz a diferença em sua formação, e que a formação não se constrói pela acumulação de cursos. Cabe lembrar, ainda, que a formação dos educadores acontece gradualmente, a cada dia e a partir de muitos contextos, pois o conhecimento científico é uma prática coletiva, partilhada e permeada por múltiplas influências.

Por fim, a inclusão educacional de pessoas com autismo é um tema extremamente complexo que precisa urgente de muitos estudos e debates e principalmente de uma profunda reestruturação nas escolas em toda a sua organização e modos de conceber a deficiência, assim como, toda e qualquer tipo de limitação de cada pessoa.

As políticas precisam ser revistas e pensadas a partir de quem faz a educação acontecer, e os professores precisam lutar pelo papel de protagonistas da educação, e não apenas de meros expectadores de uma realidade repleta de preconceitos e desigualdades. A inclusão como direito já foi consolidada por meio de inúmeras leis, mas precisa ser seguida, aceita e compreendida como um dever social e ético por todos os envolvidos na educação.

Se nossa constituição histórica não nos auxilia nesse processo, está na hora de construir outra história, focada na diversidade e na diferença, já que somos, como seres humanos, frutos dela.

Esta pesquisa pretende suscitar outras pesquisas, debates e questionamentos, relacionados à forma de perceber o autismo, em todos os segmentos de ensino, como forma de viabilizar o acesso à educação superior. Os estudos relacionados à inclusão das pessoas com autismo são ainda incipientes e precisam ser estimulados e aprofundados. Os debates no meio educacional também precisam ser mais constantes, principalmente entre os professores e estudantes.

E se, porventura, os leitores, a instituição e os sujeitos envolvidos nesta pesquisa forem tocados pela necessidade de mudança em seu modo de pensar e agir em relação às pessoas com deficiência e principalmente as pessoas com autismo, tema central desta pesquisa, ela terá, com sucesso, atingido seu principal objetivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-5**. Porto Alegre: ARTMED, 2014.

ANJOS, Hildete Pereira dos. Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior: Primeiras aproximações. *In*: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs.): **Formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em 12/01/2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.

BARON-COHEN, Simon. Autismo: uma alteração cognitiva específica. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 1990, Ano XXIV, p. 407-430.

BARRETO, Maria Ap. Santos Correa, *et al.* A formação de professores e os moldes das Políticas Públicas atuais de educação especial/inclusão escolar no Espírito Santo. *In*: VICTOR, Sônia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, Francisco José (Orgs.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: Avanços e desafios**. Vitória: EDUFES, 2013.

BARROCO, S. M. S. *et al.* **O conceito de compensação em L.S. Vigotski e de psicologia escolar e educacional**. Maringá, PR: Eduem, 2011.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide A de Souza. **Projeto de pesquisa: Propostas metodológicas**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BERTAZZO, Joíse de Brum. **Formação profissional para a atuação educacional com pessoas com transtorno do espectro do autismo**. 2015. 153 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, RS.

BRABO, Gabriela M. Barbosa: A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: Com a palavra, o professor formador. **37ª Reunião Nacional Da ANPED**. UFSC – Florianópolis, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução do CNE/CEB N.02/2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. BRASIL/MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 12 de jun. 2017.

_____. **Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007.

_____. **Decreto nº 6571/2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Diário oficial da União, Brasília, Distrito Federal, 18 de setembro de 2008.

_____. Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com Transtorno do espectro do autismo (TEA). Brasília, 2013.

_____. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica DAES/INEP Nº 025/2015**. Brasília, 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em 29 de agosto. 2017.

_____. **Lei nº 11.096 – 13 jan. 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.981, de 9 de julho de 2004. Diário Oficial da União, 14 jan. 2005. Disponível em: <www.in.gov.br>. Acesso em 29 de nov. 2017.

_____. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Brasília, 2012.

_____. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Diário Oficial da União. Institui a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, Julho de 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho nacional de Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e Inclusão. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil, 2003 a 2016.** Brasília, 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Educação Inclusiva: Direito à diversidade.** Brasília, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 26 de mai. 2017.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde.** Brasília, 2015.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em 13/05/2017.

BLANCO, Leila de Macedo Varela; GLAT, Rosana. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In:* GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

BOSA, Cleonice Alves; SEMENSATO, Márcia Rejane. Crenças parentais sobre o autismo e sua evolução no processo de comunicação diagnóstica. **Pensando famílias**, dez. 2014.

_____; CALLIAS, Maria. Autismo: Breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 13, n. 1. Porto Alegre 2000.

CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher; BOSA, C. A. Competência Social: Inclusão Escolar e Autismo: Revisão crítica da literatura. **Psicologia e sociedade**, 2009.

CENSO ESCOLAR MEC/INEP. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sinopse_educacao_superior_2014>. Acesso em 03 de fev.2016.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>> Acesso em 1º de mai. 2017.

CUNHA, Eugênio. Autismo e inclusão: **Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

EDUC@ – **Publicações online de Educação**. Disponível em: <educa.fcc.org.br>. Acesso em 13 de mar. 2017.

FARIAS, Iara Rocha; SANTOS, Antônio Fernando.; SILVA, Erica Bastos da. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. *In*: DIAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (Orgs.). **Educação, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

FERNADES, Edicléia Mascarenhas *et al.* Acessibilidade ao currículo: Pré-requisito para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. *In*: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva, Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Caderno de pesquisa** (online), São Paulo, n. 116, jul. 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Adriana Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. *In*: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs.). **Formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

KUBASKI, Cristiane; POZZOBOM, Fabiana Medianeira; RODRIGUES, Tatiane Pinto. Investigando a qualidade da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais. **37º Reunião Nacional Da ANPED – UFSC**. Florianópolis, 2015.

LAGO, Mara. **Autismo na escola: Ação e reflexão do professor**, 2007. 171 f. Dissertação de Mestrado em Educação- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LAMPREIA, Carolina. Os enfoques cognitivistas e desenvolvimentista no autismo: Uma análise preliminar. **Psicologia: Reflexão e crítica**, 2004.

LAZZERI, Cristiane. **Educação Inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino**. 2010. 111 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, RS.

LEAL, Daniela.; ANTUNES, M. A. M. **Compensação e deficiência no pensamento de Alfred Adler (1870-1937)**. Memorandum, out. 2015. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/wpcontent/uploads/2015/11/lealantunes01.pdf>>. Acesso em 07 de set. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortêz, 1994.

MACIEL, Mariene; GARCIA FILHO, Argemiro de Paula. Autismo: uma abordagem tamanho família. *In*: DIAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (Orgs.). **Educação, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Diferenças e diferentes: Aspectos psicossociais da deficiência. *In*: _____; KASSAR, Mônica de C. Magalhães (Orgs.). **Escolarização de alunos com deficiências: Desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Coord.): **Os professores e sua formação**. 2. ed. Instituto de Inovação educacional. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Débora R. P. Contexto de intervenção para crianças com autismo: Rotinas interativas. *In*: MENDES, E. G.; Almeida M. A. (Orgs.). **Dar margens ao centro: Perspectivas para as práticas educativas no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

_____. Autismo e inclusão: Entre a realidade e a ficção. *In*: MENDES, E. G. ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília, SP: ABPEE, 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação internacional de funcionalidade, Incapacidade e saúde – CIF**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Renata Imaculada. **Conta-me como foi: Percursos escolares de jovens adultos com deficiência e transtornos global do desenvolvimento mediados por processos de compensação social**, 2014. 231 f. Tese de Doutorado em educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

ORRÚ, Sílvia Ester. A formação de professores e a educação de autistas. **OEI – Revista Iberoamericana de Educación**, 2003.

_____. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesses em espaços não excludentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

_____. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. **Humanidades Médica**. SEP-DIC, v. 10, 2010.

_____. O perigo do diagnóstico: Rótulos introdutórios ao fracasso escolar de crianças com autismo. **Revista Eletrônica Gestão e saúde**, v. 4, n. 1, 2013.

_____. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. **Revista Iberoamericana de Estudos de Education**, n. 45, fev. 2008.

_____. Síndrome de Asperger: Aspectos científicos e educacionais. **Revista Iberoamericana de Estudos de Education**, n. 53, 2010.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. Escolarização: Práticas sociais, culturais e pedagógicas, fragmentos de uma realidade seletiva. *In*: MENDES, E. G.; Almeida, M. A. (Orgs.). **Dar margens ao centro: Perspectivas para as práticas educativas no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2010.

PASSERINO, Liliana Maria. Compreendendo o autismo: principais teorias. **Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem: Estudos dos processos de interação social e mediação**. 2005. 317 f. Tese Doutorado em Informática na

Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROCHA Telma Brito, MIRANDA, Therezinha Guimarães. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: Uma análise de seu acesso e permanência. *In*: DIAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (Orgs.). **Educação, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SCHMIDT, Carlo. **Coparentalidade em famílias de adolescentes com autismo e comportamento agressivo**. 2008. 108 f. Tese de Doutorado em Psicologia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____; BOSA, Cleonice Alves. A investigação do impacto do autismo na família: revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. **Interação em Psicologia** [online], v. 7, n. 2, p. 111-120, jul./dez. 2003.

SERRA, Dayse. **Entre a esperança e o limite**: Um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares, 2008. 127 f. Tese de Doutorado em Psicologia Clínica – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____. Sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular: Quando o campo é quem escolhe a teoria. **Revista de psicologia**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 163- 176, jul./dez. 2010.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular**: Entenda o autismo. São Paulo: Fontanar, 2012.

SILVA, Elida Cristina santos da. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. 2011. 167 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SILVA, Mariana Valente Teixeira da. **Trajetórias escolares de alunos com transtorno do espectro autista e expectativas das famílias**. 2014. 119 f. Dissertação de Mestrado em Saúde – Universidade Estadual de Campinas, SP.

SPROVIERI, M. H. S. Família, autismo e sociedade. *In*: SCHWARTZ, Assunção JR. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente. *In*: SOUBERMAN, Ellen *et alii* (Orgs.). **Psicologia e Pedagogia: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras escogidas: Fundamentos de defectologia**. Tradução de Júlio Guilherme. Madrid, Espanha: Visos Dis S.A., 1997.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A – Declaração sobre o uso e destinação do material e/ou dados coletados



UNIVILLE UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE

Declaração sobre o uso e destinação do material e/ou dados coletados

Todos os dados coletados serão utilizados exclusivamente dentro dos propósitos da presente pesquisa, conforme a orientação da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), respondendo a pesquisadora por qualquer dano (material e moral) causado aos pesquisados, na forma da legislação pátria.

As entrevistas realizadas ficarão sob a guardada e posse da pesquisadora responsável (Dulcimar Lopes Carvalho) por um período de cinco anos e depois serão apagadas/descartadas, sendo o material em papel picotado e enviado para reciclagem.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE/ PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Dulcimar Lopes Carvalho, vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. As respostas fornecidas por você por meio do instrumento de coleta de dados, neste caso, entrevistas, serão fundamentais para a construção da dissertação, **“A trajetória de inclusão de um estudante com autismo, da educação básica à educação superior: desafios e possibilidades”** que está sob orientação da professora Dra. Sonia Maria Ribeiro.

O objetivo da pesquisa é compreender como ocorreu a trajetória de inclusão de um estudante com autismo educação su superior.

Sua participação se restringirá a fornecer respostas às indagações feitas através de uma entrevista. Você terá a liberdade de se recusar a responder perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja do seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo do trabalho e da formação docente.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ou seja, não haverá identificação nominal. As entrevistas serão analisadas e posteriormente transcritas, sendo que o material coletado durante a realização da pesquisa ficará sob a guarda e a responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos e, após esse prazo, o material será descartado/apagado. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a pesquisadora responsável por esta pesquisa, Dulcimar Lopes Carvalho. (47) 9612 2745 ou (47) 3207 2745. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

CONSENTIMENTO

Eu _____ acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, _____ de 2016

Participante da pesquisa

Dulcimar Lopes Carvalho
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE C – Carta aos professores



UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE

Carta aos professores

Prezado Professor ou Prezada Professora,

Convidamos você a participar, como voluntário(a) anônimo(a), da pesquisa desenvolvida pela mestranda Dulcimar Lopes Carvalho, vinculada a linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender como ocorreu a inclusão do estudante com autismo na educação superior.

A pesquisa acontecerá na forma de entrevistas que durarão em média de 30 a 40 minutos e sua participação será de fundamental importância para a realização da pesquisa: **“A trajetória de inclusão de um estudante com autismo, da educação básica à educação superior: desafios e possibilidades”** que está sob orientação da professora Dra. Sonia Maria Ribeiro.

Contamos com sua preciosa colaboração e informamos que as entrevistas serão agendadas com antecedência e de acordo com sua disponibilidade.

Coloco-me à disposição. Meus dados (e-mail: [dulcimar_carvalho @yahoo.com.br](mailto:dulcimar_carvalho@yahoo.com.br))
Telefones (47) 9612 2745 (47) 3207.2745

Atenciosamente,

Dulcimar Lopes carvalho e Sonia Maria Ribeiro.

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com a mãe do estudante

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A MÃE DO ESTUDANTE**Eixo 1: Identificação**

Nome: _____ Idade: _____ Sexo: _____

Parentesco: _____ Escolaridade: _____

Eixo 2: Percepção do autismo

- 1- Quando percebeu que seu filho tinha autismo? Como se deu este processo?
- 2- Como vocês lidaram, no primeiro momento com essa situação: família/social/escola?
- 3- Quando e como ocorreu o diagnóstico? Como vocês reagiram?

Eixo 3: História de desenvolvimento do filho.

- 1- Quais os desafios vocês encontraram no processo de desenvolvimento infantil?
- 2- Seu filho foi inserido em algum programa ou atendimento terapêutico? De que tipo?
- 3- Como eram as ações dos profissionais? (interdisciplinar/multidisciplinar/multiprofissional)
- 4- Quais eram as principais preocupações de vocês, em relação a este desenvolvimento?

Eixo 4: Relação com a família, colegas e professores.

- 1- Como é o relacionamento do seu filho em casa? E com família como um todo?
- 2- Como seu filho se relacionou com os colegas e professores, ao ingressar na escola?
- 3- Como são hoje estes relacionamentos no ensino superior? (colegas e professores)

Eixo 5: Processo de escolarização

- 1- Conte como foi o processo de escolarização de seu filho, no decorrer dos anos escolares, até o ingresso no ensino médio. Seu filho apresentava desempenho esperado em cada etapa da escolarização?
- 2- Foi oferecido pela escola, metodologia diferenciada? (adequação de currículo, professor auxiliar, adaptação de metodologia de avaliação...).
- 3- Como foi a decisão para a entrada na universidade? Como vocês reagiram? E para vocês, como foi para seu filho essa decisão?
- 4- Como vocês avaliam o processo de inclusão no ensino superior? (acesso e permanência) Houve desafios? Se sim, quais?
- 5- Seu filho trabalha ou já trabalhou? Se sim, como foi o processo de acesso a esta atividade? (programa de incentivo ou cotas, por iniciativa própria...)

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com os professores

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES**Eixo 1: Identificação**

Nome: _____ Idade: _____ Sexo: _____

Tempo de exercício docente: _____ No ensino superior: _____

() Pós- graduação () mestrado () doutorado

Disciplina que ministra no curso: _____

Eixo 2: Trabalho docente

1-Como foi sua experiência em trabalhar com um estudante com autismo?

2- Você já tinha tido anteriormente, a experiência de trabalho com estudantes com autismo?

3-Quando e como aconteceu o primeiro contato? Você Recebeu orientações ou foi informado sobre a presença do estudante na sala? Teve contato ou conversou, com a família?

4- Você recebeu apoio da instituição na realização deste trabalho com o estudante com autismo?

5- Foram feitas adaptações no processo ensino aprendizagem junto a este estudante com autismo? (Forma de avaliação, trabalhos em grupo, metodologias específicas...)

Eixo 3: Formação profissional

1-Você em algum momento de sua formação (inicial ou continuada) recebeu informações e orientações para lidar com estudantes com autismo?

2- Você possuía ou possui conhecimentos sobre o autismo?

3-Como você pensa que deve ou deveria ser a formação dos professores para lidar com estes estudantes com deficiência?

Eixo 4: Aspectos de relacionamento/aprendizagem

1-Descreva como você era o relacionamento entre o estudante e os colegas.

2-E entre os professores e o estudante?

3- O estudante estava sempre presente e participando das atividades do curso?

4-Como foi a relação do estudante com a disciplina? Ele conseguia acompanhar as atividades? Como foi a aprendizagem? Apresentou dificuldades? Se sim, Quais?

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com os colegas de turma

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COLEGAS DE TURMA**Eixo 1: Identificação**

Nome : _____ Idade: _____ Sexo: _____

Eixo 2 : Relacionamento com o estudante com autismo

- 1- Você já tinha tido anteriormente a experiência de ter um colega com autismo?
- 2- Como foi esta experiência de ter um colega com autismo na turma? Houve dificuldades? Quais?
- 3- Como foi sua relação com este estudante?
- 4- Como você foi informado sobre a presença do colega com autismo?
- 5- Você tinha conhecimento sobre o que era autismo? Você considera importante ter estas informações? Por quê?
- 6-Como você percebeu a relação do estudante com os outros colegas? E com os professores? Você percebe que ele foi acolhido?
- 7-Como você percebe o processo de inclusão do estudante no curso? Você considera que ele ocorreu?
- 8- O que você pensa sobre a inclusão? O que poderia ou deveria ser feito para facilitar este processo?

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O ALUNO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O ESTUDANTE**Eixo 1: Identificação**

Nome: _____ Idade: _____ Sexo: _____

Eixo 2: Percepção pessoal / participação no curso

1- Por que a escolha do curso de Letras?

2- Como foi para você, o processo de ingresso no curso? Como foi a experiência de fazer este curso?

3- Como eram os trabalhos em grupo? Em algum momento você se sentiu excluído?

4- Como foi o seu relacionamento com os colegas? Você se sentiu acolhido por eles?

5- E com os professores? Como foi seu relacionamento com eles?

6- Como foi sua participação nas atividades do curso? (atividades em sala, avaliações...)

7- E como foi no estágio? Apresentou dificuldades? Quais? O que você pensa que poderia ter sido diferente?

8- Se trabalha ou já trabalhou, conte como foi esta experiência em relação às atividades que tinha que exercer. Como se sentia em relação ao grupo, no seu trabalho?

9- Quais suas expectativas futuras em relação a sua vida profissional? O que você pretende ser ou fazer futuramente?

APÊNDICE H – Autorização para uso de imagem e voz

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

Eu, _____, abaixo assinado (a), autorizo nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil, no seu capítulo X, art. 5, à Fundação Educacional da Região de Joinville – FURJ, mantenedora da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, a utilizar minha imagem e/ou voz, diante da aprovação do material apresentado, em qualquer mídia eletrônica, falada ou impressa, bem como autorizar o uso de nome, estando ciente de que não há pagamento de cachê e que a utilização destas imagens será para fins da pesquisa **“A TRAJETÓRIA DE INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE COM AUTISMO, DA EDUCAÇÃO BÁSICA À EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”**, cujo objetivo compreender como ocorreu a inclusão do estudante com autismo na educação superior.

Assinatura: _____

Joinville, _____ de 2016.

APÊNDICE I – Relação de teses e dissertações que se aproximam da temática da pesquisa

BALANÇO DAS PRODUÇÕES- 2010 a 2016						
TESES E DISSERTAÇÕES RELACIONADAS À TEMÁTICA DA PESQUISA.						
Nº	Base de Dados	Nível	Autor	Instituição	Ano	Título
01	BDTD	Mestrado	Elida Tamara Prata de Oliveira Praça.	UFJF	2011	Uma reflexão a cerca da inclusão de aluno autista no ensino regular.
02	BDTD	Mestrado	Adriana Rodrigues Saldanha de Menezes.	UERJ	2012	Inclusão escolar de alunos com autismo: Quem ensina e quem aprende?
03	BDTD	Mestrado	Vanessa Marroco.	UFRGS	2012	Sujeitos com autismo em relações: Educação e modos de interação.
04	BDTD	Mestrado	Vera Cruz de Gusmão do Nascimento.	UFPB	2011	Quando as exceções desafiam as regras: Vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior.
05	BDTD	Mestrado	Maíra Ainhoren Meimes.	UFRGS	2014	Interação mãe-criança e autismo: A contribuição de fatores psicossociais.
06	BDTD	Mestrado	Ana Gabriela Lopes Pimentel.	USP	2013	Autismo e escola: Perspectivas de pais e professores.

07	BDTD	Doutorado	Danielle Elisa Paradela Teixeira.	UNICAMP	2014	Desenvolvimento da criança com autismo: Percepções e expectativas de mães.
08	BDTD	Mestrado	Kátia Cristina Luz.	PUC/SP	2016	A veiculação da produção científica sobre o autismo no Brasil: Embates e tensões.
09	BDTD	Mestrado	Cristiane Lazzerri.	UFSM	2010	Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: Das políticas educacionais ao sistema de ensino.
10	BDTD	Doutorado	Márcia Doralina Alves.	UNISINOS	2015	Alunos com autismo na escola: Um estudo de práticas de escolarização.
11	BDTD	Mestrado	Luciane Silva da Costa.	UFSM	2016	Escolarização de crianças com TEA: A concepção do educador na perspectiva inclusiva
12	BDTD	Mestrado	Emelline Lima de Medeiros Dias Lemos.	UFPB	2012	Inclusão de crianças autistas: Um estudo sobre concepções e interações no contexto escolar.
13	BDTD	Mestrado	Eliane Cândida Pereira.	USP	2016	Os processos formativos do professor de alunos com TEA: Contribuições da teoria histórico-cultural

APÊNDICE J – Relação de artigos que se aproximam da temática da pesquisa

BALANÇO DAS PRODUÇÕES- 2010 a 2016				
ARTIGOS RELACIONADOS À TEMÁTICA DA PESQUISA.				
Nº	Base de Dados	Autor	Ano	Título
01	ANPED 37ª Reunião nacional.	Gabriela Maria Barbosa Brabo.	2015	A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: com a palavra o professor formador.
02	CAPES	Maria Madalena Gracioli. Rafaela Cristina Bianchi.	2014	Educação do autista no ensino regular: Um desafio à prática pedagógica.
03	CAPES	Camila Graciela Santos Gomes. Enicéia Gonçalves Mendes.	2010	Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.
04	CAPES	Denise Molon Castanho. Soraia Napoleão Freitas.	2011	Inclusão e prática docente no ensino superior.
05	CAPES	Henrique Márcio et.al	2012	A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Revisão de literatura.
06	CAPES	David Rodrigues.	2012	A inclusão na universidade: Limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva.
07	CAPES	Aliny Lamoglia de Carvalho	2011	Autismo: A discussão de um paradoxo?
08	CAPES	Maíra Meimes Aínhoren. Helena Castro Saldanha. Cleonice Alves Bosa.	2015	Adaptação materna ao transtorno do Espectro do autismo: Relações entre crenças, sentimentos e fatores psicossociais.

09	CAPES	Orrico de Azevedo. Carlo Schimdt. Débora Regina de Paula Nunes e outro.	2013	Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: Uma revisão de literatura.
10	CAPES	Andréa R. dos Santos Boettger Giardinetto. Ana Carla Lourenço. Vera Lúcia M. Fialho capellini.	2013	O professor de educação especial e o processo de ensino aprendizagem de alunos com autismo.
11	CAPES	Carla Andréa Brande. Camila Cilene Zanfelice.	2012	A inclusão escolar de um aluno com autismo: Diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagem.
12	SCIELO EDUCA	Cláudia Roberto Soares de Macedo. Débora Regina de Paula Nunes.	2016	Aprendizagem mediada na escolarização de educandos com autismo.
13	SCIELO EDUCA	Cátia Giaconi. Maria Beatriz Rodrigues.	2014	Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo.
14	SCIELO EDUCA	Stéfanie Melo Lima. Adriana Lia Frizman de Laplane.	2016	Escolarização de alunos com autismo.
15	SCIELO EDUCA	Natália Caroline Favoreto. Dionísia Aparecida Curin Lamônica.	2014	Conhecimentos e necessidades dos professores em relação ao transtorno do espectro autístico.
16	SCIELO EDUCA	Maria Stela A. Albuquerque Bergo.		Uma visão da síndrome de asperger sob o enfoque de Vygotsky.

ANEXO A – Declaração de instituição co-participante

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Joinville, 18 de agosto de 2016

Declaramos para os devidos fins que concordamos com os itens citados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos sujeitos de pesquisa participantes de nossa empresa. Assim, autorizamos os professores do curso de letras/ Inglês, docentes da Universidade da região de Joinville (UNIVILLE), a participarem da pesquisa com o título: **“A trajetória de inclusão de um estudante com diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA) no ensino superior ”Do acesso à permanência”**, realizada pela mestranda Dulcimar Lopes Carvalho, desta instituição.

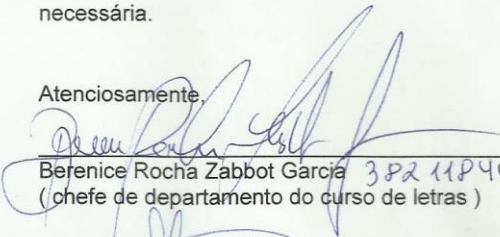
Cumpriremos o que determina a Resolução CNS 466/2012 e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Sabemos que nossa instituição, poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar esse consentimento. Também foi, pela pesquisadora acima mencionada, garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

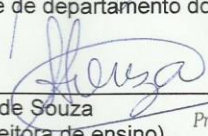
Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, de maneira totalmente anônima.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,


Berenice Rocha Zabbot Garcia 382 11840944
(chefe de departamento do curso de letras)

Prof.^a Berenice Rocha Zabbot Garcia
Chefe do Departamento de Letras
UNIVILLE


Sirlei de Souza
(pró-reitora de ensino)

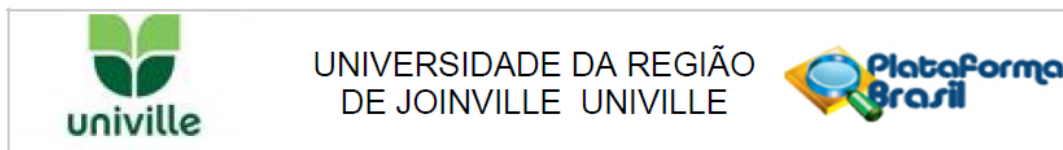
Prof.^a SIRLEI DE SOUZA
Pró-Reitora de Ensino

84.714.682/0001-94

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA
REGIÃO DE JOINVILLE

RUA PAULO MALSCHITZKI, Nº 10
CAMPUS UNIVERSITÁRIO
ZONA INDUSTRIAL - CEP 89219-710
JOINVILLE - SANTA CATARINA

ANEXO B – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A TRAJETÓRIA DE INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE COM DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO SUPERIOR: DO ACESSO À PERMANÊNCIA

Pesquisador: Dulcimar Lopes Carvalho

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58009716.6.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.698.329

Apresentação do Projeto:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 1.676.610

Objetivo da Pesquisa:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 1.676.610

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 1.676.610

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 1.676.610

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador anexou a carta de anuência devidamente datada, assinada e carimbada.

Recomendações:

Não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "A TRAJETÓRIA DE INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE COM DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO SUPERIOR: DO ACESSO À PERMANÊNCIA", de CAAE 58009716.6.0000.5366 teve sua(s) pendência(s) esclarecida(s) pelo(a) pesquisador(a) Dulcimar

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 1.698.329

Lopes Carvalho, de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se aprovado.

Informamos que após leitura do parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso (<http://community.univille.edu.br/cep/status-parecer/577374>).

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_762335.pdf	23/08/2016 16:12:21		Aceito
Outros	Cartaresposta.docx	23/08/2016 16:11:44	Dulcimar Lopes Carvalho	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_Anuencia.pdf	23/08/2016 16:10:45	Dulcimar Lopes Carvalho	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	21/07/2016 10:18:24	Dulcimar Dulce	Aceito
Outros	Termo_Uso_Imagem.pdf	20/07/2016 20:14:00	Dulcimar Dulce	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	20/07/2016 20:01:04	Dulcimar Dulce	Aceito
Outros	RoteiroEstudantes.pdf	20/07/2016 15:47:27	Dulcimar Dulce	Aceito
Outros	RoteiroColegas.pdf	20/07/2016 15:47:05	Dulcimar Dulce	Aceito
Outros	RoteiroProfessores.pdf	20/07/2016 15:46:41	Dulcimar Dulce	Aceito
Outros	RoteiroPais.pdf	20/07/2016 15:45:58	Dulcimar Dulce	Aceito
Outros	AnuenciaUNIVILLE.pdf	20/07/2016 15:45:02	Dulcimar Dulce	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLEparticipante.pdf	20/07/2016 15:41:51	Dulcimar Dulce	Aceito

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 17.

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 1.698.329

Ausência	TCLEparticipante.pdf	20/07/2016 15:41:51	Dulcimar Dulce	Aceito
----------	----------------------	------------------------	----------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 26 de Agosto de 2016

Assinado por:
Eleide Abril Gordon Findlay
(Coordenador)

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10, Bloco B, Sala 17.

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br

ANEXO C - Autorização

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Dulcimar Lopes carvalho

RG: 4.849.403

Título da Dissertação: **“A trajetória de inclusão de um estudante com autismo, da educação básica à educação superior: desafios e possibilidades”**.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 05 de fevereiro /2018.

Dulcimar Lopes Carvalho

Nome