

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DE GÊNERO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EaD GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA**

DIDIER ELENA ALVES

**O AUTISMO E O PROCESSO DE INCLUSÃO NA PERSPECTIVA
ESCOLAR: ANÁLISE DE CASO NA ESCOLA PROFESSORA ONDINA
MARIA DIAS, EM TIJUCAS/SANTA CATARINA**

FLORIANÓPOLIS

2016

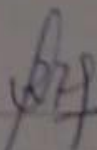
DIDIER ELENA ALVES

O AUTISMO E O PROCESSO DE INCLUSÃO NA PERSPECTIVA ESCOLAR:
ANÁLISE DE CASO NA ESCOLA PROFESSORA ONDINA MARIA DIAS, EM
TJUCAS / SANTA CATARINA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para
obtenção do título de Especialista em
Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

Aprovado em 10 de dezembro de 2016.

Coordenação do Curso:

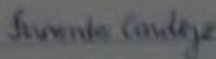


Olga Regina Zigelli Garcia

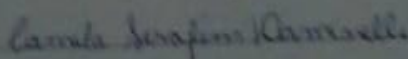
Banca Examinadora:



Marivete Gesser



Fernanda Cardoso



Camila Serafim Damelli

RESUMO

As crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam alterações na comunicação, interação social e comportamento. Neste sentido existem vários desafios para sua inclusão em diferentes espaços, tais como a família e a escola. Partindo deste contexto esta pesquisa observa o modo como um aluno com TEA está inserido no ambiente de uma unidade escolar da rede municipal de Tijucas-SC, visto que se compreende a escola como espaço de cooperação e respeito às diferenças. A metodologia aplicada foi a observação participante da professora auxiliar e entrevista semiestruturada com a professora regente de turma. A análise centrou-se em três eixos: a relação do aluno com as professoras, a relação do aluno com os/as colegas e a observação deste aluno nos diferentes espaços da escola. Deste modo, a interpretação das duas profissionais trouxe a possibilidade de ampliar os olhares sobre a realidade vivenciada pelo aluno com TEA no espaço escolar.

Palavras-chave: Deficiência. Autismo. Escola. Inclusão.

ABSTRACT

Children with Autistic Spectrum Disorder (ASD) present changes in communication, social interaction and behavior. In this sense there are several challenges for their inclusion in different spaces, such as the family and the school. From this context, this research observes how a student with TEA is inserted in the environment of a school unit of the municipal network of Tijucas-SC, since the school is understood as a space for cooperation and respect for differences. The applied methodology was the participant observation of the auxiliary teacher and semi-structured interview with the class teacher. The analysis focused on three axes: the student's relationship with the teachers, the student's relationship with the students and the observation of this student in the different spaces of the school. Thus, the interpretation of the two professionals brought the possibility of broadening the perspective on the reality experienced by the student with ASD in the school space.

Keywords: Disability. Autism. School. Inclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08.
1 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO	11.
1.1 AS CONTRIBUIÇÕES DO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA	11.
1.2 O DESENVOLVIMENTO DAS IDEIAS DE INCLUSÃO NO BRASIL	15.
1.3 O AUTISMO E SUAS CARACTERÍSTICAS	19.
1.4 ESCOLA COMO ESPAÇO DE DIVERSIDADE: PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO	22.
1.5 MÉTODO	26.
1.5.1 Tipo de estudo	26.
1.5.2 Cenário do estudo	26.
1.5.3 Participantes do estudo	27.
1.5.4 Coleta dos dados	27.
2 A INCLUSÃO DE UM ALUNO COM TEA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA ONDINA MARIA DIAS	29.
2.1 PESQUISA E OBTENÇÃO DOS DADOS	30.
A A RELAÇÃO DO ALUNO FÁBIO COM AS PROFESSORAS	31.
B RELAÇÃO DO FÁBIO COM OS/AS COLEGAS	33.
C O ALUNO FÁBIO NOS DIFERENTES ESPAÇOS DA ESCOLA	39.
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43.
REFERÊNCIAS	47.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1- Concepções sobre igualdade	25.
Figura 2- Fachada da escola	27.
Figura 3- Sala de aula	34.
Figura 4- Pátio da escola com mesas, bancos, jogos pedagógicos (Xadrez)	39.
Figura 5- Biblioteca	40.
Figura 6- Sala de vídeo	40.
Figura 7- Quadra para esportes e eventos	40.

AGRADECIMENTOS

A trajetória durante a Pós de Gênero e Diversidade na Escola durou quase dois anos. Este período me possibilitou o contato com novas pessoas, professores/as e uma vasta abordagem sobre as desigualdades de gênero, movimentos que marcaram e continuam lutando para que diferentes estereótipos quanto ao gênero, raça/etnia, sexualidade/orientação sexual, deficiências sejam rompidos.

Estar diante de conhecimentos quão importantes para a formação de um mundo mais diverso e menos desigual, injusto é um enorme privilégio. Em tempos na qual o Brasil convive com forte polarização política, os setores mais conservadores vem desvalorizando várias discussões quanto ao gênero, sexualidade, inclusão. Muitas vezes as ideias deturpadas chegam a prevalecer em espaços de socialização, tais como as escolas, rede sociais. Diante disto nos sentimos sozinhos, como se estivéssemos remando contra a maré. Entretanto, a busca pelo esclarecimento deve ser mais intensa, pois somente desta forma não “compraremos” ideias preconceituosas que tanto circulam diariamente em diferentes ambientes.

Nesta caminhada quero agradecer primeiramente a Deus, aquele nos concedeu a vida e está presente em nosso caminho a cada dia. Agradecer à minha família, meus pais Euzébio e Maria Darci que sempre me dão conselhos e força em meus êxitos e dificuldades. Aos meus filhos/as Diego, Milene e Max por estarem próximos de mim e a quem tenho tanto amor. À minha irmã e professora, a quem chamo carinhosamente por Kaká, uma pessoa sempre próxima, com quem converso e compartilho minhas experiências diárias.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Melina de la Barrera Ayres, na qual tive o prazer de compartilhar experiências e adquirir conhecimentos durante este período de orientações. Mesmo longe fisicamente, a troca de ideias foi muito boa, a professora sempre se mostrou muito acessível, atenciosa e prestativa para que a pesquisa saísse da melhor maneira possível.

Agradecer à diretora da escola em que foi realizada a pesquisa, Roseli Bertotti Ferreira, pela atenção cedida ao desenvolvimento do estudo nesta instituição. À professora regente da turma do 5ºAno 01, Juliana Aparecida Laurato, pela parceria todos os dias em sala de aula e acessibilidade para realizar a entrevista de pesquisa. Ao meu amigo e professor de História, Jonas Felisberto, por todo o apoio durante esta caminhada da Pós, me impulsionando a prosseguir firme, mesmo com dificuldades pessoais e de tempo.

Registro aqui um agradecimento especial pelo financiamento dado ao Curso de Especialização EaD em Gênero e Diversidade na Escola da Universidade Federal de Santa Catarina (GDE/UFSC) através do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) gerido pela SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação) na gestão da presidenta Dilma Rousseff (2011-2015), sem o qual seria impossível a operacionalização de um curso de dois anos de duração em cinco cidades de diversas regiões do estado de Santa Catarina. Agradecemos, sobretudo, os investimentos que durante os últimos 13 anos possibilitaram a expansão de políticas públicas de combate à fome, ao racismo, sexismo, lesbofobia, homofobia, transfobia e ao capacitismo. Infelizmente, a conjuntura política no último ano quase impossibilitou a conclusão desta 3ª edição do GDE, sobretudo depois da extinção da SECADI, que foi criada em 2004 e que possibilitou a realização de centenas de cursos com temáticas que versavam sobre diferenças, desigualdades e direitos humanos em todo o Brasil. Uma política de governo que infelizmente não se concretizou em uma política de Estado, ao contrário, vem sendo extinguida e criminalizada por diversos setores conservadores na sociedade. Que essa especialização seja lembrada como um espaço de resistência e de luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

INTRODUÇÃO

O Autismo é um Transtorno Global do Desenvolvimento que vem suscitando diferentes pesquisas nos últimos anos. Os comprometimentos na linguagem e na interação social são a chave para diferentes abordagens clínicas e educacionais que buscam incluir as pessoas com Transtorno do Espectro Autista na vida social.

Formada em Educação Especial e atuando nesta área no espaço escolar há cerca de cinco anos, seja na sala do Atendimento Educacional Especializado (A.E.E), ou como professora auxiliar, observo que existem vários desafios para a inclusão das crianças com deficiência, que vão desde a disposição dos recursos físicos, a promoção da acessibilidade até a formação de atitudes favoráveis à inclusão.

Assim, durante estes anos acompanhei crianças com diferentes deficiências. Em 2016 estou atuando como professora auxiliar em uma turma do Ensino Fundamental I, na E.E.F. Professora Ondina Maria Dias, em Tijucas/Santa Catarina. Nesta turma há uma criança que foi diagnosticada com TEA aos três anos de idade. Um menino que chamarei de Fábio, que hoje tem 10 anos.

As vivências que possuo diariamente com Fábio e os estudos sobre o autismo a que tive acesso, fizeram-me optar pela pesquisa a respeito da pessoa com TEA e a sua inserção no espaço escolar, pois acredito que este estudo me permitirá não somente aperfeiçoar-me como profissional, mas contribuir de modo positivo com o espaço escolar no qual trabalho podendo, igualmente, mediar de uma melhor maneira a inclusão desta e de outras crianças com TEA.

A inclusão das crianças com TEA no espaço escolar consiste em um processo de adaptação, formação de identidade, desenvolvimento de confiança e socialização. Desta maneira, a relação desta criança com os/as professores/as, demais alunos/as e equipe de funcionários/as é fundamental para promover a sua comunicação, interação e inclusão.

A presente pesquisa parte dos seguintes questionamentos: De que maneira ocorre a inclusão da criança com TEA na Escola de Ensino Fundamental Professora Ondina Maria Dias, da rede municipal de Tijucas-SC? Que estratégias de ensino e relacionais estão sendo utilizadas? Estão sendo elas positivas para este aluno ou há aspectos a serem aperfeiçoados?

Por serem estas perguntas muito amplas, se realizará um estudo de caso único, não com o intuito de que possam ser feitas generalizações, mas com a intenção de que o caso possa servir para a análise das práticas (YIN, 2005). Partindo-se destes questionamentos buscar-se-á observar as possíveis contribuições da educação escolar para a inclusão das crianças com TEA,

verificando a importância da interação entre professor/a, a turma e criança com autismo para que esta possa desenvolver a linguagem, acessar outras realidades.

Quanto aos objetivos, estes refletiram diferentes aspectos do cotidiano escolar em que a criança com TEA está inserida, no caso o menino Fábio, aluno do 5º Ano 01, em uma escola da rede municipal de Tijucas, tais como: Observar as suas habilidades, descrever seu processo de socialização em sala de aula e nos demais espaços escolares.

A partir da observação do cotidiano escolar pela professora auxiliar, juntamente com os posicionamentos da professora regente da turma do 5º Ano 01, se buscou interpretar os elementos que estão postos neste espaço escolar. Vale deixar registrado que esta pesquisa foi realizada com o consentimento da escola e da família do aluno Fábio. Todos/as os/as interlocutores/as assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Referente ao valor da pesquisa espera-se que a mesma possa trazer perspectivas para o trabalho com crianças com TEA. Acima de tudo é necessário estar consciente de que estas crianças possuem diferentes habilidades. Portanto, o desafio é romper com diferentes barreiras para potencializar as suas capacidades.

O presente trabalho está composto por dois capítulos. No Capítulo 1, Referencial Teórico e Metodológico, abordam-se as maneiras como a deficiência foi compreendida ao longo do tempo a partir da explanação sobre o Modelo Médico e Modelo Social da Deficiência. A seguir contextualizam-se as concepções da Inclusão no Brasil, situando a atuação do Movimento Político das Pessoas com Deficiência, bem como a influência do panorama internacional, a partir da Declaração de Salamanca, em 1994. Quanto ao plano legal explanou-se a Lei de Diretrizes e Bases-LDB (Lei 9.394/96), além da Lei nº 12.764/2012 que implementou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Ainda no Capítulo 1 realiza-se uma revisão de literatura a respeito do Autismo e suas características, assim como destaca-se a escola como um espaço de diversidade, buscando discutir em que contextos, ações implica a Inclusão. Passada a contextualização, no Capítulo 1 especificam-se as características da pesquisa. Deste modo seguem as abordagens referentes ao tipo de estudo, o cenário, participantes e a coleta de dados. Quanto à coleta explica-se os conceitos de observação participante, diário de campo e entrevista semiestruturada.

O Capítulo 2, A inclusão de um aluno com TEA na Escola de Ensino Fundamental Professora Ondina Maria Dias, adentra primeiramente à tarefa de descrever características da instituição escolar pesquisada, tais como em quais períodos funciona, o número de docentes, alunos/as, contingente de crianças com deficiência, se existe na escola apoio extraclasse a estas

crianças. Por conseguinte aborda-se o olhar crítico necessário enquanto observadora e pesquisadora, a fim de analisar as observações, entrevistas realizadas. Este olhar converge para a definição das categorias de análise, apresentadas logo a seguir ao leitor/a.

Durante a exposição das categorias de análise, identificadas pelas letras A, B e C busca-se trazer a realidade escolar vivenciada, seja por intermédio de passagens da entrevista semiestruturada, menção às observações desenvolvidas e as próprias reflexões ao que surgia. Somado a estes mecanismos, as análises contam com algumas fotos retiradas de diferentes ambientes da escola em questão, além do suporte teórico nos/as demais autores/as selecionados/as para esta etapa.

Quanto aos Apontamentos Finais, apresentam-se algumas conclusões da pesquisa visando contribuir para o trabalho na realidade com alunos/as com TEA. Além disso realiza-se uma discussão sobre o que apontam as categorias de análise, bem como se explicam os questionamentos levantados no início da pesquisa.

1 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

1.1 AS CONTRIBUIÇÕES DO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

Ao longo dos séculos o modo como as sociedades compreenderam a vivência das pessoas com deficiência foi mudando. Hoje dois grandes modelos poderiam resumir as perspectivas através das quais a sociedade compreende a deficiência: o Modelo Médico e o Modelo Social da Deficiência.

O Modelo Médico é o que ainda predomina nas concepções gerais sobre a deficiência, baseadas no senso comum. A partir deste modelo o corpo é entendido como uma máquina que pode ser adaptada e aperfeiçoada, de modo que a responsabilidade por fazer este “ajuste” é da pessoa que possui a lesão ou a incapacidade. Esta concepção teve seu início no século XIX. Várias circunstâncias neste período auxiliam a compreender o surgimento da ideia de saúde pública, assim como o desenvolvimento da medicina.

De acordo com Pancrácio (2012), principalmente a partir de 1830 e após a segunda metade do século XIX ocorreu um grande crescimento das cidades europeias, relacionado ao processo de Revolução Industrial. Além disso, o impulso à organização de fábricas passou a movimentar diferentes processos experimentais, o que acarretou em importantes descobrimentos científicos (PANCRÁCIO, 2012, p. 07).

Assim, Pancrácio (2012) indica que aconteceu um estímulo à organização da ciência. O papel do médico também adquiriu destaque na conjuntura de uma sociedade que aos poucos caminhava para o desenvolvimento industrial e científico. Para tanto, ao médico era destinado o poder de cura, visto ser o indicado a tal função, considerando-se os seus conhecimentos (PANCRÁCIO, 2012, p. 08).

Ainda segundo Pancrácio (2012) foi no século XIX que adquiriram destaque o estudo sobre a anatomia do corpo humano, a composição dos tecidos, a origem de distintas doenças. Por consequência, a estruturação da área médica passou a se basear em diagnósticos, descrição detalhada do funcionamento de órgãos, tecidos, processos de observação e experimentação científica.

O processo de Revolução Industrial, conforme Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011) remete às questões do trabalho. Por diante, entre os objetivos da organização industrial estava a produção em larga escala, utilizando mão de obra que ia desde crianças, mulheres, adultos.

Neste sentido, conforme Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011), passou-se a considerar a habilitação das pessoas com deficiência para o trabalho. Assim, durante o século XIX, relacionado aos fatores políticos, econômicos e visto o desenvolvimento científico iniciam-se os estudos sobre as causas da deficiência (FERNANDES, SCHLESENER, MOSQUERA, 2016, p. 136).

Os estudos sobre a deficiência pautados pelo Modelo Médico adentraram o século XIX e se fortaleceram durante parte do século XX. Desta forma, conforme Mendes (2010) as considerações sobre saúde, deficiência baseavam-se em padrões científicos do momento, o que levou a utilizar expressões como “estados normais de inteligência” (MENDES, 2010, p. 95).

Mendes (2010) aponta que os padrões científicos sobre a deficiência influenciaram a maneira de caracterizar as pessoas com deficiência em diferentes espaços. Logo, no espaço escolar se conjugavam as concepções pedagógicas existentes com as ideias do modelo médico a respeito da deficiência.

Pode-se perceber que o Modelo Médico preponderou durante longo período, de modo a formular as concepções de saúde, deficiência. Entretanto, a partir da segunda metade do século XX, considerando-se as novas concepções de sociedade, a deficiência começou a conceber-se com outros olhares.

Conforme Diniz (2007) já nos anos sessenta e setenta percebem-se movimentações em torno de novas concepções sobre a deficiência e que por sua vez questionavam as diretrizes do Modelo Médico. Desta forma surgiria uma importante organização, a UPIAS-Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (DINIZ, 2007, p.14).

O surgimento da referida Liga era representativo, pois segundo Diniz (2007) tratava-se de uma organização formada por deficientes com o objetivo de articular ideias, projetos às pessoas com deficiência. De acordo com a autora, entre as primeiras ideias da UPIAS para se opor ao Modelo Médico estava a negação da deficiência como um problema, uma tragédia individual.

Por consequência, para legitimar a deficiência não como problema individual buscaram-se explicações na composição da estrutura social. Deste modo, na análise social encontravam-se elementos que acabavam por oprimir, excluir as pessoas com deficiência por meio de diferentes barreiras. Assim, deficiente nesta concepção não seria o indivíduo, mas a sociedade, vistos todos os problemas existentes para a sua real inserção.

Segundo Diniz (2007), outro ponto para se contrapor ao Modelo Médico estaria na diferenciação entre lesão e deficiência. Até então, o Modelo Médico colocava lesão e deficiência no mesmo patamar. Com isto, a lesão definia a deficiência da pessoa, que por sua

vez devido à sua condição pessoal, dificilmente teria acesso à sociedade como os indivíduos sem deficiência. Percebe-se assim, como o Modelo Médico aliava lesão e deficiência com a ideia de incapacidade individual.

Logo, uma das grandes realizações da UPIAS foi diferenciar lesão e deficiência. Lesão é uma característica corporal sem valor, enquanto que deficiência faz referência à relação de um corpo com lesão com a sociedade discriminatória (DINIZ, 2007). Passa-se, portanto, a compreender a deficiência como um problema social e de justiça.

As novas considerações sobre a deficiência citadas anteriormente ganharam peso gradativamente à época. Neste contexto se localizam as discussões entre os teóricos da UPIAS e do Modelo Social da Deficiência sobre o vocabulário a ser utilizado. Assim, o termo deficiente adquiria forte conotação política (DINIZ, p. 20-21).

A entrada para a década de oitenta trouxe importantes discussões. Entre o meio acadêmico as ideias do Modelo Social da Deficiência se difundiam, porém, ainda preponderavam as concepções do Modelo Médico no nível das classificações gerais e de saúde. Dentre as discussões estava o questionamento da noção de normalidade.

De acordo com Diniz (2007), o Modelo Social da Deficiência pauta-se pelo relativismo. Por consequência, compreende-se a noção de normalidade como produto da sociedade, na qual se constrói um ideal de sujeito produtivo. Aqueles, que segundo os padrões sociais não fossem condizentes com a normalidade seriam alvo das ações biomédicas (DINIZ, 2007, p.36).

Para tanto, ao mesmo tempo em que o Modelo Médico era preponderante na década de oitenta verifica-se que as novas considerações, contribuições a respeito da deficiência, padrões de normalidade acabam por impulsionar uma revisão a nível classificatório nas décadas seguintes.

A partir dos anos noventa iniciou-se o processo de revisão do Índice de Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handicap (ICIDH) através da publicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF). O processo de revisão se estenderia até o ano de 2001 (DINIZ, 2007, p. 47).

Neste âmbito, a CIF seria marcada por um vocabulário ampliado. Dentre os termos estão: as barreiras presentes no ambiente que por sua vez limitam a atuação de uma pessoa. Ao mesmo passo, a deficiência é compreendida como resultado das condições de saúde, fatores pessoais e externos, na qual se contemplam as relações do indivíduo com o meio, contexto social (DINIZ, 2007, p.48-49).

Segundo Diniz (2007), a revisão da CIF trouxe uma aproximação entre os modelos social da deficiência e o modelo médico, vista a participação considerável de movimentos de

deficientes. Além disso, a autora considera que houve a integração dos modelos através da consideração das perspectivas biológica, individual e social (DINIZ, 2007, p. 51).

Desta maneira, podem-se compreender as grandes contribuições da primeira geração do Modelo Social da Deficiência. Dentre elas estão a separação entre lesão e deficiência, a compreensão da deficiência como um problema social e de justiça.

À primeira geração do Modelo Social da Deficiência se somariam novas discussões ao decorrer da década de noventa e os anos 2000. Os estudos de gênero e feminismo estariam presentes em sua abordagem, o que demarcava o início da Segunda Geração do Modelo Social da Deficiência (DINIZ, 2007).

As representantes feministas integraram temáticas que até então não tinham sido explanadas com profundidade no Modelo Social da Deficiência, incluindo na discussão elementos como o cuidado, a dor, lesão, o princípio da interdependência.

Neste contexto, segundo Gesser e Nuernberg (2016) a abordagem feminista continua considerando a existência de barreiras na sociedade, conforme defendia a Primeira Geração. Por consequência, a concepção feminista compreende que o processo de inclusão depende da quebra das barreiras, mas não somente da eliminação das mesmas. Esta concepção indica como fundamental as experiências do corpo com lesão, mostrando como as vivências das pessoas com deficiência são diferentes ao longo da vida social, seja no âmbito público ou privado. Logo, neste aspecto Mello e Nuernberg (2012) avançam na discussão da complexidade da vivência da deficiência, ao incluir no debate as intersecções entre Gênero e outras características indenitárias como: masculinidades, feminilidades, além da integração entre deficiência, sexualidade e direitos reprodutivos, conforme previsto no Artigo 23 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD).

Outra questão apontada pelas feministas é a relação de interdependência. Esta concepção defendida por Eva Kittay (2001) aponta para o fato de que todos os indivíduos dependem uns dos outros, sendo que em algum momento da vida necessitaremos dos cuidados de alguém (GESSER, NEURNBERG, 2016, p. 183-184). Por outras palavras, o cuidado não é uma questão intrínseca à deficiência, mas à condição humana.

A noção de interdependência proposta por Kittay (2001) traz algumas reflexões à questão de inclusão (DINIZ, 2007; GESSER e NUERNBERG, 2016). Entre elas, as contribuições do/a cuidador/a, no caso o/a professor/a auxiliar em sala de aula para o desenvolvimento dos/as alunos /as com e sem deficiência e ao mesmo tempo buscando a construção da autonomia dos/as mesmos/as. A outra reflexão encontra-se no sentido de que a experiência da deficiência poderá estar presente em diferentes momentos da vida das pessoas.

Todavia, embora seja notória as abordagens de ambos os modelos, como bem destaca Ayres (2015) com base em Diniz (2007), no Brasil, as ideias do Modelo Social ainda não são muito divulgadas, vista a preponderância dos parâmetros do Modelo Médico (AYRES, 2015).

1.2 O DESENVOLVIMENTO DAS IDEIAS DE INCLUSÃO NO BRASIL

O tema Inclusão está em grande circulação na atualidade, pois um dos desafios à Sociedade do Século XXI consiste no respeito à diversidade, diferença como símbolo de igualdade entre os indivíduos. Assim, a Inclusão da pessoa com deficiência é uma mobilização que deve envolver toda a sociedade, para garantir a liberdade de pensamento, o direito à escola, universidade, profissionalização, deslocamento, etc.

Conforme nos mostra o documento “História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil”, publicado em 2010, organizado pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, as lutas pela inclusão são longas. O histórico dos movimentos ligados às pessoas com deficiência no Brasil se dividem em diferentes momentos como veremos a seguir.

Segundo Mendes (2010) o marco da Educação Especial no Brasil se situa a partir da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES (1857) na segunda metade do século XIX. Ambas as instituições refletiam a influência europeia à época quanto à organização, forma de educação (MENDES, 2010).

Mendes (2010) discute o distanciamento por parte do Estado para o financiamento e atenção às pessoas com deficiência. Segundo a autora, embora as instituições em questão apresentassem um significado importante para o período, sua instalação ocorreu de maneira tardia, visto o considerável tempo de vigência do Reinado no Brasil.

Desta forma, Mendes (2010) pontua que conforme as conjunturas, o apoio à educação das pessoas com deficiência se dividia entre as instituições filantrópicas e públicas, na qual em muitos casos houve maior aporte das primeiras instituições.

A autora adentra à primeira fase da República no Brasil, que compreende o período que se estende de 1889 a 1930. Neste espaço de tempo verificam-se diferentes estudos, dos quais relacionavam a deficiência às doenças comuns na época, tal como a tuberculose. Logo, havia a influência das ideias do modelo médico dominantes sobre a concepção de deficiência (MENDES, 2010, p. 95).

Entre as décadas de 1920 e 1930 ocorreu a popularização da escola primária pública. Ao transcorrer dos anos trinta outra conjuntura marcaria a Educação Especial no Brasil.

Diversos estrangeiros chegavam ao país, dentre eles a psicóloga russa Helena Antipoff. Sua atuação foi altamente considerável, pois Antipoff auxiliou na constituição de diagnósticos, classes e escolas especiais. Para tanto, em 1932, a mesma criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (MENDES, 2010).

A expansão da Pestalozzi no país ocorreria a partir da década de 1940. Além disso, as contribuições de Helena Antipoff não se restringiram à esta sociedade, já que ela participou ativamente do movimento que daria origem à implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE, em 1954 (MENDES, 2010).

Até o momento citaram-se instituições dedicadas à Educação Especial no Brasil, presentes no século XIX e em determinadas passagens do século XX.

Entretanto, segundo as leituras presentes no documento “História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil” (LANNA JÚNIOR, 2010), a concepção de que estes indivíduos precisavam ser representados, a fim de aguardarem benfeitorias, passaria por importantes transformações. Nas décadas de cinquenta e sessenta, as ações voltadas às pessoas com deficiência partiam de instituições filantrópicas ou de recursos governamentais insuficientes. Ao final dos anos setenta e na entrada para os anos oitenta ocorreu uma grande mobilização em prol das pessoas com deficiência. As diferentes associações (cegos, surdos, deficientes físicos) uniram-se e desta vez não para serem representadas ou receberem ajuda por intermédio de caridade, mas com o intuito de se fazer ouvir. Estas organizações expuseram as reivindicações das pessoas com deficiência com base em suas necessidades.

Conforme a entrevista com participantes presentes no vídeo sobre o Movimento Político das Pessoas com Deficiência¹, grandes foram as articulações para formá-lo. Organizar os primeiros contatos demandou tempo, muitos esforços, grandes deslocamentos. Estas

¹ O vídeo encontra-se disponível no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=oxscYK9Xr4M>> Acesso em: 02/09/2016. Neste material constam os depoimentos de várias pessoas que contribuíram na luta pelo reconhecimento dos direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil. O engajamento no Movimento Político das Pessoas com Deficiência promoveu o aprofundamento de discussões e propostas. Por consequência chegava-se à seguinte compreensão: a luta por voz e direitos era fundamental, porém, ao mesmo tempo cada setor demandava necessidades específicas. Assim, as propostas de formação do Conselho Nacional citada anteriormente não se concretizaram, embora tenham ocorrido diferentes tentativas. Logo, caminhou-se para a fundação de organizações por tipo de deficiência, principalmente entre os anos de 1984 e 1987. Dos anos oitenta em diante diferentes grupos se formaram, entre eles: Movimento pela Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (Morhan), Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos (Onedef), Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais em 2002, além da Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos (Febem). Neste contexto observa-se a importância do Movimento Político das Pessoas com Deficiência e das entidades específicas em prol dos direitos, tanto que os referidos grupos se uniram para que suas reivindicações fossem ouvidas e contempladas na Constituição de 1988. O início dos anos noventa traria importantes circunstâncias, pois segundo Michels (2006), ao proceder desta década os parâmetros internacionais sobre inclusão estariam presentes de maneira mais intensa no Brasil (MICHELS, 2006, p. 418). Dentre os Parâmetros citam-se a Declaração de Salamanca (1994), assim como a formulação da Lei de Diretrizes e Bases-LDB (Lei 9.394/96).

articulações promoveram a integração de diferentes setores que até então apresentavam pouco contato direto. Por fim, embora se reconhecessem diferenças nas necessidades e demandas das diferentes vivências da deficiência, encontravam-se muitos pontos convergentes capazes de promover a caminhada de lutas e reivindicações.

A Declaração pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1981 como Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) constituiu-se um reforço positivo, garantindo mais notoriedade ao movimento em questão. Além disso, como forma de complementar os trabalhos buscou-se estruturar e concretizar o Conselho Nacional de Entidade de Pessoas Deficientes.

Durante os anos oitenta ganhavam peso nas discussões políticas as pautas levantadas por movimentos de pessoas com deficiência, seja a nível nacional e internacional. Quanto ao Brasil, a referente década era marcada pelo Período de Redemocratização do país, o que consequentemente, demarcava a atuação destes movimentos na busca pela garantia de direitos. Logo, o acesso às devidas garantias estaria reconhecido contextual e historicamente na Constituição de 1988.

A década de noventa seria caracterizada por amplos debates sobre a educação e a necessidade de superar processos de exclusão social em diferentes âmbitos. Neste panorama se situam a participação de diferentes organismos internacionais para a realização de conferências e a formulação de documentos que atuariam como referência para as mudanças traçadas, dentre eles, a Declaração de Salamanca.

Segundo a Declaração de Salamanca, editada pela UNESCO em 1994, reuniram-se no referido ano, em Salamanca (Espanha), representantes governamentais de diferentes países, cujo objetivo era promover a Educação para Todos. Alicerçada nesta finalidade, a Declaração discutia as políticas necessárias para desenvolver a Educação Inclusiva.

Entre os apontamentos desta Declaração estavam as seguintes ideias: o destaque no direito à educação, a compreensão de que cada criança possui características próprias de aprendizagem. Além disso, concebia-se a presença da diversidade nos sistemas educacionais, assim como indicava-se a necessidade das instituições escolares se prepararem e adaptarem às necessidades, peculiaridades das pessoas com deficiência.

Como desdobramento, a Declaração de Salamanca trouxe novos olhares sobre a educação no Brasil. Dentre eles, a concepção de que cada criança possui habilidades e potenciais distintos. Com base nesta Declaração passa-se a compreender a necessidade e importância de inserir as crianças com deficiência na escola regular, de modo a conferir atenção

às mesmas e desenvolver um modelo inclusivo que viesse a enfrentar o preconceito e a discriminação (ROMERO, SOUZA, 2008, p. 07).

Os pressupostos da Declaração de Salamanca seriam integrados na Lei brasileira de Diretrizes e Bases para a educação, em 1996. Neste sentido, Romero e Souza (2008) pontuam que, pela primeira vez, contou-se com um dispositivo específico integrado à referida lei, presente no Capítulo V- “Da Educação Especial”, conforme consulta à LDB na íntegra, com texto de 1996 e consideradas as alterações em sua redação ao longo dos anos. Paralelamente, houve a disposição sobre a oferta de matrículas para as crianças com deficiência na escola regular, a garantia de serviço de apoio especializado, dentre outros itens (ROMERO, SOUZA, 2008, p. 08).

O fim dos anos noventa e a entrada para os anos 2000 seria significativo. O ano de 2008 marca a conquista de outro importante mecanismo: a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), instituída no Brasil a partir do Decreto Legislativo nº186/2008 (GESSER, NUERNBERG, 2014, p. 852). A CDPD é um importante instrumento para o reconhecimento das pessoas com deficiência em diferentes aspectos políticos, econômicos, educacionais e na promoção de saúde. Além disso, a Convenção pauta-se no Modelo Social da Deficiência, na qual concebem-se as barreiras existentes na sociedade e a superação da visão que resume a deficiência às questões de intervenção médica (GESSER, NUERNBERG, 2014, p. 852).

Entre as propostas e avanços presentes na convenção, podem-se citar: o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, o tratamento igualitário, a compreensão da autonomia com apoio tendo em vista as contribuições feministas no Modelo Social da Deficiência, a concepção do corpo com deficiência como integrante da diversidade humana, destacando marcadores como deficiência, etnia, idade e gênero (GESSER, NUERNBERG, 2014).

No que tange ao autismo, Fialho (2013) chama a atenção para a ausência de leis que viabilizassem os direitos das pessoas com TEA até o ano de 2012. Neste ano aprovou-se a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Até essa data não se concebia a viabilidade necessária a estes indivíduos em diferentes aspectos da vida social, assim como aos seus familiares, que por sua vez são fundamentais no processo inclusivo.

Outro elemento destacado por Fialho (2013) se refere ao direito das pessoas com autismo ao acesso à educação e ensino profissionalizante. Neste contexto, se insere outra garantia, que consiste na promoção de atendimento especializado. Assim, a autora destaca que

a inclusão escolar tende a ser um dos campos de maior crescimento a partir da aprovação da Lei nº 12.764/2012.

Além disso, em seu texto Fialho (2013) realiza uma importante reflexão. Para a autora o ideal é que as crianças com TEA estejam na escola regular não por força única e exclusiva da lei, mas que ali encontrem acolhimento, atenção, estímulo às habilidades, socialização com os demais indivíduos. Ao mesmo tempo, a autora chama a atenção para o fato de que o processo de inclusão de crianças com TEA apresenta vários desafios, dentre eles a resistência de profissionais à presença das mesmas neste ambiente. Portanto, Fialho (2013) concebe que o referido processo inclusivo depende de mudanças de hábitos, valores pelos quais se organiza a cultura das instituições escolares.

1.3 O AUTISMO E SUAS CARACTERÍSTICAS

A seguir serão apresentadas algumas características do Transtorno do Espectro Autista apontadas em diferentes referências. A abordagem se centrará nos seguintes aspectos: histórico referente ao autismo, as mudanças de nomenclatura ao longo do tempo, suas caracterizações em diferentes eixos, assim como a relação entre autismo e escolarização.

Conforme Bosa (2002) o autismo é uma temática altamente chamativa, pois mesmo com os estudos realizados até o momento, sua abordagem continua a desafiar profissionais de diferentes áreas. Logo, a autora expõe a necessidade de empenho a fim de compreender fenômenos relacionados ao autismo em que existe pouca explanação e esclarecimento.

Neste contexto, Bosa (2002) traz circunstâncias ligadas ao autismo que foram construídas historicamente, indicando que as primeiras publicações sobre o autismo apresentaram a autoria de Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944), na década de quarenta (BOSA, 2002, p. 02).

Kanner, em seus estudos, observava que as crianças autistas possuíam determinada dificuldade de relacionamento interpessoal, de modo que em muitos casos não respondiam ao que provinha do exterior. Ao mesmo tempo concebia estas crianças como inteligentes, embora muitas vezes não o demonstrassem (BOSA, 2002, p. 02-03).

Outros pontos analisados por Kanner foram a motricidade, a presença de rotinas e resistência às mudanças. Assim, Kanner mencionava a habilidade de crianças autistas para girarem certos objetos e o fato destas ficarem envolvidas com a atividade. Por consequência, as atividades eram repetidas, na qual se adentra à noção das rotinas existentes entre os autistas.

Relacionado à questão das rotinas, Kanner identificou as dificuldades das crianças autistas a lidarem com a mudança. Ou seja, algo que pudesse alterar uma organização, situação seria sentido por estas crianças. Conforme Bosa (2002) estas considerações de Kanner são fundamentais para que hoje se compreenda a necessidade de previsibilidade na educação e socialização de crianças autistas (BOSA, 2002, p. 03).

Quanto ao histórico das concepções sobre o autismo, Bosa (2002) esclarece que houve diferentes concepções no campo científico, dentre as quais se destacam a associação do autismo a uma patologia, próxima da esquizofrenia, ou ainda, as dificuldades no relacionamento interpessoal decorrentes da falta de estímulo, atenção da família, principalmente por parte das mães.

Neste contexto, Bosa (2002) menciona novos estudos referentes ao autismo, durante as décadas posteriores às publicações de Kanner, mostrando como a partir dos anos oitenta, ocorreria uma grande mudança de paradigma, o que significou para a época, uma superação nas contradições existentes entre autismo, psicose e esquizofrenia. Assim, o autismo passa a ser denominado Transtorno Global do Desenvolvimento.

De acordo com Schwartzman (2010), os Transtornos Globais ou Invasivos do Desenvolvimento (TGD) passaram a incluir o Autismo, a Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação. Além disso, segundo o autor, mais recentemente denominou-se o termo de Transtorno do Espectro Autista (TEA) para abranger o Autismo, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

Conforme consulta à Cartilha dos Direitos das Pessoas com Autismo, publicada em 2011, com apoio da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, do Movimento Pró Autista, o referido transtorno acarreta alterações significativas nas áreas da comunicação, interação social, além do comportamento. Ainda segundo este material, algumas características deste transtorno estão presentes antes dos três anos de idade. Entretanto, suas causas ainda não estão totalmente identificadas. Logo, dentre as particularidades da criança com TEA pode-se destacar: o relacionamento com outras pessoas apresenta a possibilidade de não despertar o seu interesse, o contato visual pouco frequente, fala utilizada com dificuldade ou não usada, a configuração de movimentos repetitivos, resistências às mudanças na rotina, preferência em ficar sozinho, dentre outras.

Além destas características da pessoa com TEA, Bosa (2006) destaca a importância do diagnóstico precoce, já que o mesmo auxilia no planejamento das intervenções, que por sua vez influenciarão no desenvolvimento da criança. Ao mesmo tempo, Bosa (2006) atenta para a

existência de diferentes abordagens que podem estar focadas na questão comportamental ou investirem em elementos visuais a fim de aprimorarem a fala, instigando a comunicação e o aspecto social.

Todavia, a autora considera que nenhuma abordagem deve ser considerada como totalizadora, já que precisam estar contextualizadas de modo a atender as situações, casos específicos. Neste contexto, cita as preocupações por parte das famílias em buscar abordagens que possam contemplar as necessidades específicas de seus filhos com autismo (BOSA, 2006).

Ao fazer este apontamento, tanto Bosa (2006) como Ortega (2009) mostram a importância das preocupações dos pais de crianças com autismo, além da atuação destes na formação de movimentos, associações.

Deste modo, conforme Ortega (2009), através da busca incessante pelo melhor modelo de terapia muitas famílias acabam procurando abordagens mecânicas, na qual não se voltam para o processo, mas para modelos prontos. Por consequência, coloca-se o autismo como alvo de cura. Este é um ponto bastante problemático para o autor, pois o mesmo concebe que o autismo não pode ser enxergado enquanto doença, mas como uma diferença a ser analisada e respeitada.

Quanto ao processo de escolarização de crianças com TEA vale ressaltar que o mesmo é recente. Neste contexto, Santos (2011) com base em Martins (2009) nos traz dois pontos centrais: primeiro, a importância de evitar o isolamento característico das crianças com TEA, o que dependerá diretamente da maneira como se constroem as relações com estas crianças, visto que o indivíduo se constitui como sujeito a partir da relação com o outro. E, em segundo lugar, os questionamentos de como os demais veem e se relacionam com as crianças que apresentam TEA (SANTOS, 2011).

Santos (2011) a partir das contribuições de Lago (2007) nos remete à importância do papel desempenhado pelos/as professores/as neste processo da escolarização de crianças com TEA. Assim são fundamentais os sentidos que o/a docente confere à sua prática pedagógica, tais como a flexibilização, contextualização, o modo de empreender a comunicação em sala de aula (SANTOS, 2011).

Ao mesmo passo que Santos (2011), Dantas e Miranda (2012) ressaltam a importância da escola e do/a professor/a para o desenvolvimento destas crianças. Neste âmbito, as autoras situam a escola como um elemento da realidade social. A instituição escolar representa para estas crianças mais uma oportunidade de acesso à linguagem e contato com outras realidades (DANTAS, MIRANDA, 2012, p. 06).

Dantas e Miranda (2012) também apontam que a formação da subjetividade em crianças com TEA é fundamental para sua constituição enquanto sujeito. Desta maneira, a subjetividade está permeada pela maneira como o indivíduo vê e se insere no mundo. Por consequência, reside neste contexto a necessidade, importância da relação com o/a professor/a, pois através do processo de comunicação entre as partes poderá ocorrer o desenvolvimento da criança com TEA e a maneira como esta se relacionará com o mundo e os/as demais (DANTAS, MIRANDA, 2012).

Mediante as informações apresentadas até o momento pode-se perceber que existem vários fatores para a real inclusão das crianças com TEA nas escolas regulares. Logo, o desenvolvimento destas crianças envolve a visão de mundo, comunicação, além da interação com as pessoas, estabelecimento da linguagem, entre outras circunstâncias.

Além disso, como aponta Mendonça (2013), distintas são as barreiras presentes no espaço escolar, dentre elas as barreiras atitudinais, que se manifestam em comportamentos que indicam medo, resistência ou assistencialismo às pessoas com deficiência em geral e às crianças com TEA em particular. Portanto, a quebra de barreiras no ambiente escolar soma-se aos demais fatores citados no parágrafo acima, a fim de que se possa constituir a inclusão na escola.

1.4 ESCOLA COMO ESPAÇO DE DIVERSIDADE: PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO

A escola é um espaço diverso em sua formação. O ambiente escolar agrega indivíduos, grupos com diferentes características, sejam pelas manifestações culturais específicas, modos de se vestir, as concepções sobre a vida em sociedade, a maneira de se relacionar com os/as colegas, o corpo docente, entre outras questões. Assim, a cultura escolar adquire significados mediante as dinâmicas existentes em seu interior.

Para tanto são vários os desafios à escola na contemporaneidade, entre eles contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, evitando-se estereótipos e preconceitos por cor, origem, etnia, gênero, sob as pessoas com deficiência, entre outras questões. Neste contexto Pinsky (2014) destaca:

Várias facetas do preconceito se manifestam na escola com mais frequência do que gostaríamos de admitir. Além disso, a escola é um lugar privilegiado para discutir a questão do preconceito e até mesmo para iniciar um trabalho com vistas a atenuar sua força (PINSKY, 2014, p.07).

Por consequência, o espaço escolar não se caracteriza como neutro, pois o mesmo deve possuir propostas e finalidades com as práticas de ensino. Isto significa que existe a necessidade

de um posicionamento em relação às realidades encontradas, na qual em muitos casos indicam exemplos de pré-conceitos dos/as alunos/as ou mesmo de pessoas ligadas à gestão quanto às expressões da religiosidade, as manifestações da sexualidade, gênero e o relacionamento com as pessoas com deficiência.

Mediante os exemplos citados anteriormente sabe-se que muitas são as situações acompanhadas, vivenciadas pelos/as professores/as no ambiente escolar. Para tanto, como interpretá-las? O que estas podem indicar?

Conforme Graupe e Bragagnollo (2015) dentre os marcadores para análise dos contextos escolares estão as temáticas de gênero. Assim, de acordo com as autoras:

Os estudos de gênero no contexto escolar nos possibilitam refletir as necessidades e potencialidades de uma educação que considere as diferenças. Por isso, é fundamental trabalhar gênero para possibilitar o desenvolvimento de sua equidade, reflexão que contribua no entendimento e no debate sobre o tema (GRAUPE, BRAGAGNOLLO, 2015, p. 16).

As autoras indicam as grandes contribuições da análise de gênero para o ambiente escolar. Além disso, as mesmas consideram que a partir desta abordagem é possível contemplar maneiras de trabalhar a educação considerando as diferenças. Deste modo toca-se em um ponto fundamental, pois historicamente as diferenças foram postas à margem dos processos educacionais, visto que a escola ao longo das décadas preocupou-se mais em padronizar práticas pedagógicas, construir modelos de alunos/as do que propriamente dirigir suas atenções à inclusão.

Durante muito tempo o acesso à escola foi privilégio para pessoas com maior poder econômico. Além disso, os/as alunos/as com deficiência frequentavam em pequeno número as escolas regulares, visto que os recursos para a acessibilidade eram escassos, assim como outras instituições se encarregavam no atendimento a estes/as alunos/as, tais como as APAES.

A partir dos anos 90, principalmente, percebem-se grandes movimentos em favor da educação pública de qualidade. Neste contexto adentram as lutas para garantir o maior acesso da população à educação, na qual dentre os segmentos estavam as pessoas com deficiência.

Graupe e Bragagnollo (2015) indicam que o acesso universal à escola implica em repensar a instituição escolar e as práticas pedagógicas. Mantoan (2006) apresenta sua argumentação nesta mesma perspectiva e defende que a democratização do ensino põe ainda maiores desafios ao sistema educacional brasileiro:

Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas de qualidade. É inegável que a inclusão coloca ainda mais lenha na fogueira e que o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis, diante do número de alunos que temos de atender, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas, entre outros fatores (MANTOAN, 2006, p. 23).

Assim, a inclusão no processo escolar consiste em mais um ingrediente a ser pensado. Isto significa ir em busca de práticas pedagógicas, ações que não individualizem a pessoa com deficiência, mas que considerem suas peculiaridades e ao mesmo tempo respeitem a diversidade do grupo de alunos/as que o compõem.

Siqueira e Santana (2010), assim como Rosseto (2008) realizam uma importante discussão sobre o que implica a Inclusão para as diferentes instituições de ensino, contemplando o Ensino Superior. Deste modo citam os recursos financeiros necessários para se repensar toda a organização dos espaços, desde as rampas, o mobiliário, abarcando a acessibilidade nas informações, além do repensar, reorganizar as práticas pedagógicas.

As autoras compreendem a Inclusão como um movimento que deve envolver diferentes setores da sociedade. Além disso, pensar projetos inclusivos requer a disponibilidade financeira para execução, a partir da parceria entre união, estados e municípios.

Rosseto (2008) com base em Glat (2004) toca em um dos pontos chaves para a inclusão: a compreensão, sensibilização dos/as professores/as. Desta forma, a autora aponta a necessidade de repensar-se a docência. Logo, neste exercício adentra o papel social que as universidades podem e devem exercer junto à formação docente. Compreendendo que estas possuem uma finalidade social, Rosseto (2008) sinaliza para as atividades, projetos que entrelaçam os saberes universitários com o campo, realidade de atuação docente (ROSSETO, 2008, p. 55).

Esta autora ainda menciona diferentes aparatos legais com vistas à Inclusão, dentre eles, a Declaração de Salamanca (1994), a LDB-Lei 9.394/96. Assim, oficialmente existem diferentes mecanismos que apontam para os caminhos da Inclusão. Para tanto, como destacado anteriormente, convergir o campo das leis com a realidade social requer a garantia de recursos financeiros, pensar a acessibilidade e o fazer pedagógico.

Rosseto (2008) contempla mais um elemento para a inclusão: garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nas diferentes instituições. Para reforçar esta necessidade a autora em seu artigo traz dados do IBGE, apontando para uma considerável desigualdade entre os anos de estudo completos das pessoas com deficiência em relação à população sem deficiência (ROSSETO, 2008, p. 52).

Assim, mediante as considerações de Rosseto (2008) e Mantoan (2006), a Inclusão acima de tudo é uma questão de justiça. Neste âmbito, Mantoan (2006) retrata os desafios para se trabalhar, conviver e aceitar as diferenças no âmbito das instituições escolares.

Segundo as discussões propostas por Mantoan (2006) existe em nossa sociedade a noção de igualdade jurídica, ou seja, todos/as somos iguais em direitos perante a lei, fruto dos ideais

iluministas e da estruturação nas bases da sociedade burguesa. Entretanto, a autora compreende que para além desta igualdade no campo das leis, as pessoas são marcadas por diferenças individuais. Logo, uma das contribuições de Mantoan (2006) reside no fato de não negarmos esta igualdade jurídica, mas que ao mesmo tempo esta não nos padronize, a ponto de tornar a diversidade humana como homogênea.

Desta forma Mantoan (2006) toca em um elemento social muito presente na mentalidade e estrutura escolar: a igualdade de oportunidades. Logo é comum se pensar que ao adentrarem ao mesmo meio, no caso a escola, se equiparem as condições sociais, econômicas, de acesso à leitura de indivíduos com diferentes origens e realidades. Além disso, acredita-se que como foi dada a mesma oportunidade, ou seja, acesso à escola, o desenvolvimento cognitivo, intelectual futuro deve ser próximo, obedecendo aos padrões estabelecidos para a aprendizagem e rendimento nas instituições escolares.

Diferentemente do que se comunga, Mantoan (2006) demonstra que a divulgada igualdade de oportunidades não é suficiente para promover a real inclusão nas escolas, seja de alunos/as com ou sem deficiência. Aliás, segundo a autora, as dificuldades presentes em muitas instituições escolares, no sentido de não conseguirem reavaliar suas propostas pedagógicas, acabam excluindo ainda mais os/as alunos/as com diferentes dificuldades, o que contribui para as amplas taxas de repetência e evasão.

Logo, a inclusão como noção de justiça requer mais que a igualdade de oportunidades. A Figura 1 – Concepções sobre igualdade, expressa claramente a diferença entre a igualdade de oportunidades e oportunidades iguais.

Figura 1 – Concepções sobre igualdade.



Disponível em: <<https://musicaeinclusao.wordpress.com/2014/10/13/para-refletirmos/>>
Acesso em: 25. out. 2016.

A Figura 1 nos mostra duas situações: na primeira há três pessoas com diferentes estaturas, representando necessidades distintas. Considerando-se o mesmo recurso como capaz de promover a inclusão, ou seja, pautando-se na ideia de igualdade de oportunidades, acaba-se por excluir uma das pessoas que continuava sem conseguir assistir ao jogo. Já na segunda situação, as peculiaridades de cada pessoa foram levadas em consideração, compreendendo que para promover a igualdade é necessário fornecer a acessibilidade requerida por cada indivíduo, assimilando assim, a concepção de oportunidades iguais.

Neste sentido, conforme Mantoan (2006) a inclusão não pode mais ser negada, de modo que a continuidade deste processo depende de alguns pontos fundamentais, dentre eles: o engajamento daqueles que defendem esta causa, a ruptura de padrões tradicionais de organização escolar, assim como o envolvimento e apoio da família.

1.5 MÉTODO

1.5.1 Tipo de estudo

A presente pesquisa é um estudo de caso único. Conforme Yin, “o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinar acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes” (2005, p. 26). A perspectiva de análise será qualitativa, apresentando diferentes técnicas para a coleta de dados, tais como: a entrevista, observação (BARRETO; MANICA; ARAÚJO; CARRARA; LEITE, 2015, p. 233).

1.5.2 Cenário do estudo

O Cenário do Estudo foi a Escola de Ensino Fundamental Professora Ondina Maria Dias, uma unidade escolar municipal que atende cerca de 800 alunos/as nos períodos matutino e vespertino, desde o Pré-Escolar ao Nono Ano, situada no Centro, em Tijucas/Santa Catarina.

Figura 2– Fachada da escola.



Fonte: Da autora (2016).

1.5.3 Participantes do estudo

Entre os participantes do estudo estão a professora regente da turma do 5º Ano 01 de 2016 no período matutino, assim como a professora auxiliar que acompanha diariamente o aluno com TEA. Conforme mencionado anteriormente, para efeito desta pesquisa o aluno que é a base da análise, será chamado de Fábio. O uso do nome fictício se deve tanto a intenção de proteger a intimidade do aluno como a compreensão de que a divulgação de seu nome real não agrega nada à pesquisa.

1.5.4 Coleta dos dados

A coleta de dados ocorreu através das observações participantes, visto que sou professora auxiliar do aluno em questão, do registro destas observações em diário de campo e por meio de algumas fotografias, além da realização de uma entrevista semiestruturada com a professora regente da turma.

Segundo Minayo (2009) a observação participante é fundamental tanto nos trabalhos de campo como na pesquisa qualitativa. Trata-se do procedimento em que o/a pesquisador/a realiza a investigação científica, considerando-se os objetivos de pesquisa. Além disso, o/a pesquisador/a passa a fazer parte do cotidiano no campo em que atua, pesquisa, ao mesmo

tempo que se transforma a cada passo em que novas circunstâncias da realidade em questão são levantadas (MINAYO, 2009, p. 70).

O conteúdo observado possui grande relevância, logo precisa ser registrado. Deste modo, o instrumento utilizado é o diário de campo. Segundo Minayo (2009) o diário pode ser desde um caderno, arquivo eletrônico na qual estão escritas as principais informações quanto às observações (MINAYO, 2009, p. 71). Nesta pesquisa, a observação foi realizada nos diversos espaços da instituição no período de 09/09/2016 a 14/10/2016.

Quanto à pesquisa também se desenvolveu uma entrevista semiestruturada com a professora regente da turma. De acordo com Minayo (2009), a entrevista semiestruturada mescla perguntas elaboradas pelo/a pesquisador/a, bem como perguntas abertas, estabelecendo-se um diálogo aberto a partir do qual o/a entrevistado/a poderá abordar temáticas de forma livre, sem a necessidade se prender unicamente às indagações formuladas (MINAYO, 2009, p. 64).

Ao contexto sobre a produção de significados referentes às observações e entrevista, inserem-se as considerações de Geertz (2008). Segundo o autor, durante a busca por significados é necessário haver um cuidado com as generalizações, já que as diferentes situações encontradas remetem a fatos, maneiras de organização social que muitas vezes diferem das concepções políticas, econômicas e culturais que costumamos conhecer e utilizar. Logo Geertz reforça a importância de se aliar os detalhes observados à construção de argumentos, a fim de que se possa desenvolver a análise temática (GEERTZ, 2008, p. 136).

2 A INCLUSÃO DE UM ALUNO COM TEA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA ONDINA MARIA DIAS

A pesquisa social se caracteriza como um grande movimento para o/a pesquisador/a, na qual durante o processo diferentes situações inovadoras se configuram. Deste modo, segundo Minayo (2009) é necessário o olhar dinâmico diante dos fatos, circunstâncias que surgem, havendo flexibilidade, confronto de ideias, a fim de compreender determinada realidade (MINAYO, 2009, p. 62).

Conforme Minayo (2009) a pesquisa social remete a um leque de contatos com pessoas, ambientes ao pesquisador/a. Neste âmbito, a autora define campo como o recorte espacial que a pesquisa envolverá. Logo, a partir da apreciação de campo, vistas a estrutura física, social, as pessoas presentes, o/a pesquisador/a passa a ter importantes mecanismos para desempenhar e ao mesmo tempo rever aquilo que se propôs (MINAYO, 2009, p. 62-63).

Tendo em mente as considerações de Minayo (2009) sobre o campo para a pesquisa, apresenta-se mais detalhadamente a instituição na qual se desenvolveram as observações e que atuo como professora auxiliar durante o período matutino.

A Escola de Ensino Fundamental Professora Ondina Maria Dias constitui-se entre as três maiores instituições da Rede Municipal de Educação do município de Tijucas-Santa Catarina. Situada no Centro da cidade, a escola recebe anualmente alunos/as de diferentes bairros do município, assim como de demais municípios de Santa Catarina e outros estados da federação.

A instituição possui suas atividades desenvolvidas nos Períodos Matutino e Vespertino, com turmas de Pré-Escolar até o Nono Ano. Atualmente, a escola conta com 767 alunos/as, sendo que destes, 29 apresentam deficiência. Logo, há alunos/as diagnosticados/as com Deficiência Física, Deficiência Visual, Baixa Visão, Deficiência Auditiva, Dislexia, TDAH (Transtorno Déficit de Atenção com Hiperatividade), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down, enquanto outros/as não existe um diagnóstico mais preciso.

Quanto ao corpo administrativo, a escola possui uma diretora geral e uma auxiliar de direção, além de uma supervisora e uma orientadora. Em relação ao corpo docente são 54 professores/as regentes, na qual há 12 professoras auxiliares de sala e mais um professor Intérprete de Libras. A sala do Atendimento Educacional Especializado (A.E.E) conta com duas professoras.

2.1 PESQUISA E OBTENÇÃO DOS DADOS

Mediante os registros diários oriundos da observação participante, bem como das informações, concepções presentes na entrevista semiestruturada obteve-se um rico material. Ao mesmo tempo havia a necessidade de organizá-lo, logo neste ponto, se inserem determinadas estratégias.

Dentre elas, seria fundamental reunir os materiais, de modo a cruzar as visões da professora regente com as concepções que apreendo enquanto professora auxiliar e pesquisadora. Este exercício vai ao encontro com aquilo que foi realçado no início deste trabalho: a visão de duas professoras possui como objetivo enriquecer as discussões a respeito da realidade pesquisada.

Neste contexto, a presente pesquisa de campo remete a mais um desafio, a realização das observações sendo eu a professora auxiliar e a pesquisadora, ou seja, relacionando-me com um ambiente que já é familiar e trabalhando junto a um aluno com o qual mantenho o contato desde antes de desenvolver a pesquisa, pois atuo com o mesmo desde o início do ano letivo.

Logo, segundo DaMatta (2010) durante o trabalho de campo é comum o/a pesquisador/a se deparar com as próprias emoções, sendo que aquilo que acompanha, que vê, pode remeter fortemente à sua subjetividade, a maneira como pensa, compreende o mundo, as relações entre os indivíduos (DAMATTA, 2010, p. 192-193).

Ainda conforme DaMatta (2010) para as análises de realidades, rituais é necessário um certo distanciamento das emoções por parte do/a pesquisador/a. Neste contexto, aquilo que se põe como familiar precisa ser estudado de um ângulo em que seja possível enxergar, averiguar estruturas mais profundas, juntando-se as partes num todo. Logo, nestas considerações do autor se localiza o apontamento para o olhar crítico necessário enquanto observadora e pesquisadora.

Outro mecanismo voltado à pesquisa foi a entrevista semiestruturada. Assim, esta em sua composição se caracteriza por algumas perguntas lançadas e ao mesmo tempo deixa-se aberto para o/a entrevistado/a expor questões que lhes sejam significativas.

Desta forma elaborou-se um roteiro para a entrevista com a professora regente da turma. Dentre os itens contemplados estavam: nome da entrevistada, idade, tempo em que atua com educação e na instituição pesquisada, a formação acadêmica, quais as deficiências contempladas durante a formação. Além disso expandiu-se a entrevista para as questões diretamente ligadas ao Fábio, dentre elas: como foi o primeiro contato da entrevistada com o aluno, se a mesma considera a diversidade durante o planejamento das aulas, como se

caracteriza a relação do aluno com a turma e desta com o mesmo, além de como ocorre o relacionamento deste com a professora entrevistada.

A análise do processo de inclusão do Fábio na escola estruturou-se a partir das observações de três eixos. Cada um deles visa apresentar um aspecto diferente do processo de inclusão do Fábio no espaço escolar: (A) A relação do aluno Fábio com as professoras, (B) Relação do Fábio com os/as colegas, (C) O aluno Fábio nos diferentes espaços da escola. Assim, nos eixos citados apresentou-se passagens da observação participante pela professora auxiliar, trechos da entrevista semiestruturada com a professora regente, fazendo uso de algumas imagens retiradas do cotidiano escolar durante o processo de observação.

Com o objetivo de esboçar as análises, gradativamente, buscou-se combinar o conteúdo da observação e entrevista com as reflexões. Para isto foram mencionados/as autores/as que se aproximavam das discussões que se abriam ao longo da escrita, assim como se utilizou imagens, conforme citado anteriormente, para demonstrar mais a fundo a/ao leitor/a os espaços escolares tratados.

A) A RELAÇÃO DO ALUNO FÁBIO COM AS PROFESSORAS

Atuar diariamente como professora auxiliar do Fábio requer atenções diferenciadas. Assim fazem parte deste processo de educação o planejamento, a integração das atividades pedagógicas, bem como trabalhar em parceria, buscando a cooperação com a professora regente.

Deste modo, as ações pedagógicas são influenciadas pelas concepções adotadas pela escola quanto ao planejamento, além da compreensão que os/as docentes detêm a respeito da Inclusão. Elementos como a construção de vínculos pelo/a professor/a com a escola, alunos/as também se inserem neste contexto.

Para tanto, por intermédio da entrevista semiestruturada adentrou-se ao conhecimento sobre a experiência profissional da professora regente. Esta se chama Juliana, tem 30 anos e cursa a Graduação em Pedagogia, além da Pós-Graduação em Neurociência e Educação Inclusiva. Atua há três anos na área da educação, já na escola pesquisada é o primeiro ano que leciona.

Ainda quanto à formação, a professora regente colocou que no Curso de Pedagogia abordaram-se algumas síndromes, tais como a Síndrome de Down, Síndrome de Asperger, o Autismo. Buscando aprofundar as questões a respeito da Inclusão integraram-se duas

perguntas: (I) Em sua visão qual a importância da Inclusão nas escolas em geral? / (II) Quais são os desafios para a Inclusão? A estes questionamentos a professora respondeu:

(I)- Garantir um direito previsto em lei. (JULIANA, 2016).

(II)- A Inclusão em si é um grande desafio, o sistema de ensino ainda está muito fechado ao conteúdo e a apostila, dando pouca autonomia para os professores de buscar a evolução e aprendizagem centrada nas necessidades e dificuldades dos alunos. (JULIANA, 2016).

Através do exposto pela professora percebe-se que a mesma compreende a Inclusão como um tema presente na legislação. Ao mesmo tempo concebe que incluir remete aos desafios, principalmente quando considera-se a maneira como o sistema de ensino está estruturado.

Ao adentrar no sistema, a professora traz uma realidade presente na Rede Municipal de Educação em Tijucas-Santa Catarina, na qual durante o ano letivo de 2016 adotou-se Apostila como material didático. Logo, ao final do bimestre é realizada uma Avaliação, na qual deve esgotar os conteúdos previstos para determinado período.

Dentre os objetivos da adoção do material pela Secretaria Municipal de Educação está a Integração enquanto rede, ou seja, que nas diferentes escolas se esteja trabalhando quase que os mesmos conteúdos previstos para cada bimestre. Entretanto, na compreensão da professora regente esta metodologia acaba por delimitar, prender em demasia o trabalho de sala de aula aos conteúdos da apostila.

Enquanto professora auxiliar, também considero que o uso da apostila, a determinação de conteúdos por bimestre acaba por limitar as ações em sala de aula ao material didático citado. Referente à Inclusão considero as dificuldades, barreiras existentes na realidade destacada pela professora.

Assim, consideradas as ideias de inclusão das professoras, parte-se para a compreensão de como se caracteriza a relação do aluno com as docentes. Logo, neste ponto apareceram mais dois questionamentos na entrevista: (I) Como a escola recebe este aluno? / Descreva a sua relação com o aluno que apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por intermédio dos questionamentos houve os seguintes posicionamentos:

(I) Recebe bem, porém, a escola não está preparada para receber e alguns profissionais, ainda tem muita rejeição quanto aos alunos com deficiência. (JULIANA, 2016).

(II) É um relacionamento bom, existe aceitação do outro, tanto do aluno com relação a mim, quanto minha com relação a ele. É uma criança carinhosa e compreendo suas especificidades. (JULIANA, 2016).

Quanto à primeira consideração, a professora aponta que a escola recebe bem o aluno com TEA, contudo existe rejeição, resistência por parte de alguns profissionais. Como

professora auxiliar e durante as observações realizadas para esta pesquisa, pude verificar estas resistências, contudo, as abordarei de maneira aprofundada mais adiante.

Em relação ao segundo posicionamento da professora regente, a mesma indica que o aluno é carinhoso, bem como ela enquanto profissional busca compreender suas especificidades. Como professora auxiliar verifico este lado carinhoso de Fábio em sala de aula. Ele abraça os/as colegas, assim como os/as professoras com o sentido de agradá-los/as. Assim, o ato de abraçar está mais relacionado à sua personalidade.

Ao trabalhar com a Inclusão do Fábio percebi enquanto professora auxiliar que no decorrer do ano letivo a relação com o mesmo foi se modificando, pois ele se encontra menos agitado e conseqüentemente, consegue realizar melhor algumas das atividades individuais e em grupo. Quanto à professora regente, ela declara sentir-se mais segura em suas ações com relação ao Fábio, e isto é visível em seu trato diário.

Soma-se nesta relação entre as professoras e o aluno a forte presença da família na escola, mais especificamente da mãe. Esta sempre participa das reuniões, entregas de boletim. Este contato possibilita às docentes conhecerem os serviços especializados que o aluno frequenta fora do horário de aula e que contribuem com o seu aprendizado.

Neste contexto, o Fábio, que hoje está com dez anos e foi diagnosticado a partir dos três anos, utiliza remédio específico, é atendido pela psicóloga da APAE uma vez por semana, assim como realiza uma consulta semanal com fonoaudióloga particular e neurologista a cada dois meses. Além disso frequenta o A.E.E na instituição que estuda, uma vez na semana, no período oposto de aula, durante 1h e 30 minutos.

Portanto, ao analisar a forma como o Fábio se relaciona com as professoras adentrou-se a diferentes circunstâncias que direta ou indiretamente influenciam na construção destas relações.

(B) RELAÇÃO DO FÁBIO COM OS/AS COLEGAS

Para iniciar a descrição e análise sobre a relação do Fábio com os/as colegas é importante contextualizar o espaço da sala de aula da qual o mesmo faz parte, seja quanto ao número de alunos/as, a sua organização física interna, a localização, disposição dentro da composição da arquitetura escolar, assim como as disciplinas ministradas durante a semana.

A sala de aula do quinto ano, período matutino, conta com 32 alunos/as. Deste total, há 20 meninos e 12 meninas. Além de Fábio, na turma há um aluno com deficiência física de 13 anos e mais um aluno de dez anos com suspeita de TEA, visto que não consta um diagnóstico definido em relação ao mesmo.

Durante a semana, os/as alunos/as além do contato com as professoras regente e auxiliar contam com as aulas de Projeto. A ideia destas aulas se faz presente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental I, tanto na escola pesquisada, quanto nas instituições da Rede Municipal de Ensino que contemplam os Anos Iniciais. Os/as alunos/as possuem neste período da vida escolar o contato com as disciplinas de Artes, Educação Física, Filosofia e Inglês.

Quanto ao espaço da sala, este é composto pelas carteiras, cadeiras, as janelas laterais, aparelho de ar-condicionado, quadro branco com uso de pincel. A sala encontra-se no térreo da escola, estando próxima a mais três salas, na qual atendem alunos/as das Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental II.

Figura 3- Sala de aula.



Fonte: Da autora (2016).

O corredor de acesso é de piso e próximo deste há outro espaço preenchido com brita. Quando os/as alunos/as passam pelo corredor é possível visualizar a área destinada para a horta. Os banheiros e pátio para o recreio são de fácil acesso para os/as alunos/as do quinto ano.

O espaço da sala de aula é pequeno, visto que o número de alunos/as na turma é elevado, levando em consideração que se trata de uma classe das Séries Iniciais. Neste contexto, as caracterizações tecidas sobre o espaço possuem grande sentido dentro do processo ensino-aprendizagem, pois segundo Serodio (2015):

[...] É urgente que a escola organize espaços flexíveis e versáteis, compostos por ambientes que possibilitem a criação de novos saberes e novas experiências, espaços que favoreçam o autoconhecimento, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades tais como: cognitivas, afetivas, social e cultural (SERODIO, 2015, p. 22).

Conforme a autora é necessário que a escola trabalhe com as diferentes habilidades dos/as alunos/as. Neste contexto, se insere a visão sobre projetos, atividades pedagógicas que potencializem estas habilidades. Ao mesmo passo, considerar as habilidades individuais consiste em uma maneira de observar as peculiaridades e respeitar a diversidade humana.

Aproveitando a discussão das peculiaridades e diversidade remete-se a mais um ponto presente na entrevista semiestruturada realizada com a professora regente, onde se questionou: Durante a elaboração do planejamento você considera a diversidade existente em sala de aula? Quanto à pergunta, a professora colocou o seguinte: “Ficamos muitos presos ao conteúdo da apostila e de dar conta do mesmo. Só fiz mudanças nas avaliações para poder auxiliá-los” (JULIANA, 2016).

Em relação ao planejamento observa-se que a professora considera a diversidade da turma, quando menciona algumas mudanças nas avaliações, mas ao mesmo tempo sente-se limitada em seu planejamento pelo uso da apostila já citada.

A questão do planejamento esteve presente na entrevista: Existe integração entre você e a professora auxiliar de sala para planejar as atividades? À pergunta, a professora regente respondeu: “Algumas vezes”. Para esta análise é necessário considerar alguns elementos. Dentre eles, o fato da integração entre professores/as regentes e auxiliar possibilitar trocas de impressões, experiências, de modo a conferir ao trabalho pedagógico uma característica coletiva, cooperativa e não meramente desvinculada.

Assim, a professora regente costuma realizar as explicações oralmente, utilizando a apostila, escrevendo no quadro e, em algumas disciplinas, usa a sala de vídeo. Durante e após as explicações retira as dúvidas dos/as alunos/as junto com a professora auxiliar de forma individual e/ou coletiva. Além disso, quando existe a proposta de uma atividade lúdica e diferenciada, as professoras conversam a respeito e dependendo do tempo hábil, observando o cronograma, desenvolve-se a mesma.

Partindo para como se caracteriza o relacionamento do Fábio com os/as colegas são importantes algumas considerações. Primeiramente referente ao espaço. O Fábio senta-se ao fundo da sala, deixando-se uma carteira vazia à frente da sua. Isto ocorre porque o aluno possui os movimentos repetitivos característicos, bem como circula próximo da sua carteira e às vezes pela sala.

Outro elemento significativo para a sua socialização com os/as colegas, presença nas atividades, eventos na escola, tais como as apresentações em datas comemorativas, os jogos recreativos consiste no conceito de previsibilidade. Ou seja, para que Fábio aceite, se integre às mesmas é necessário conversar anteriormente sobre o que será realizado, a maneira (individual,

em grupo, se permanecerá na sala ou se haverá deslocamento para outros espaços da escola ou fora dela), prevenindo-o de tudo o que ocorrerá.

A turma do 5ºAno 01, como destacado anteriormente, possui uma grande quantidade de alunos para um espaço relativamente pequeno. De modo geral se caracteriza como uma turma agitada, embora verifiquem-se alunos/as bastante comprometidos com os estudos, que respeitam os/as professores/as, os/as colegas. Em determinadas situações nota-se o uso de palavras não adequadas para a sala de aula, no entanto, isto não é regra geral para a maioria da turma.

Ao que diz respeito às atitudes dos/as alunos/as a Fábio contabilizam-se importantes características. Assim é comum durante as aulas os/as alunos/as falarem com o mesmo, buscarem abraçá-lo. Quanto a esta interação vale ressaltar que em algumas ocasiões Fábio corresponde bem aos pedidos para conversa, noutras permanece mais fechado, com pouca fala.

Ainda no decorrer das aulas os/as colegas quando pedem algum material emprestado a Fábio, este empresta, na qual depois o devolvem. Fábio também pega alguns materiais emprestados dos/as colegas, havendo o compartilhamento como na primeira situação. Os/as amigos/as também solicitam sentar com Fábio quando ocorrem trabalhos em grupo.

Em momentos nos quais Fábio não consegue permanecer em sala, sua saída chama a atenção dos/as colegas. Logo, em muitos casos, se oferecem para ir em busca de Fábio para que este retorne e como forma de ajudar a professora auxiliar. Aliás, tocando em ajuda, os/as alunos/as costumam ser prestativos/as com os/as demais professores/as em atividades como buscar água, pegar o mapa para a explanação de conteúdos, além da atenção citada com Fábio e outro aluno cadeirante, no momento do deslocamento para diferentes espaços.

O parágrafo anterior demonstrou situações de ajuda, cooperação entre os/as alunos/as. Como forma de aproveitá-las para trabalhar a conscientização, durante algumas aulas as professoras regente e auxiliar abordam a importância da Inclusão. Por consequência, cita-se que todas as pessoas apresentam características individuais, seja quanto à estatura, peso, cor de pele, escolhas, gostos, havendo a necessidade de respeitar estas peculiaridades.

Os/as alunos/as costumam comentar algumas questões quando ocorre a abordagem mencionada. Assim, citam exemplos de amigos/as, familiares que possuem deficiência, o relacionamento com estes, etc. Neste contexto ouvem-se as contribuições, reforça-se o olhar para as pessoas com deficiência como indivíduos com diferentes capacidades e que durante muito tempo foram excluídos/as. Além disso, trabalha-se que a Inclusão deve ocorrer tanto para

as pessoas com e sem deficiência nos diferentes espaços e que a mesma será possível através da conscientização de cada um.

Durante as observações verifiquei outras situações importantes e interessantes para descrevê-las e analisá-las neste espaço. Vale salientar que Fábio identifica alguns/as alunos/as pelo nome. Inclusive, quando um/a colega falta, ele percebe sua ausência e a comenta. Esta situação de interesse, comunicação se aproxima ao que Bosa (2002) ressalta sobre analisar o autismo de outras maneiras. Logo, segundo a autora, é comum afirmar que o autista pouco se comunica ou olha para o ambiente e os demais. Diferentemente destas atribuições, Bosa (2002) afirma que os mesmos observam o que está ao seu redor, possuem uma maneira de olhar que em muitos casos é pouco considerada pelas pessoas mais próximas.

Outro fator observado diz respeito ao comportamento dos/as alunos/as em relação a Fábio. Em determinadas ocasiões, o mesmo gosta de estar próximo da mesa da professora regente, sentar no chão ou pegar no lixo algum material, como desenhos, figurinhas que possam ser observadas, montadas. Assim é comum alguns/as aluno/as buscarem imitá-lo, ou seja, fazer as mesmas coisas que o aluno com TEA, tendo como objetivo chamar a atenção das professoras quanto ao lado afetivo.

Quando isto ocorre a atitude das docentes é a negociação. Por vezes solicita-se que os/as alunos/as que querem fazer as mesmas coisas se sentem. Noutras, de forma rápida, deixa-se que se levantem, circulem brevemente e depois retornem para os seus lugares.

As atividades em sala são realizadas de modo individual ou em grupo. Quanto às primeiras, observou-se que Fábio as desenvolve conforme suas possibilidades. Verificou-se também que quando há concentração, as atividades fluem de boa maneira.

Vale ressaltar que Fábio domina a leitura e ao mesmo tempo a questão da sua escrita chama a atenção. O aluno compreende a letra cursiva, porém não escreve com a mesma, utilizando apenas as letras em CAIXA ALTA. Logo, verifica-se certa resistência deste à letra cursiva. Por consequência, como a professora regente faz os registros no quadro com o modelo cursivo, enquanto professora auxiliar busco outras formas de interagir com Fábio, fazendo com que o aluno não fique sem acesso ao conteúdo. Deste modo, em muitos casos retiro xerox do material que está sendo trabalhado, faço a leitura com Fábio e depois este copia o conteúdo em seu caderno.

Quanto às atividades em grupo, a sala geralmente é organizada em duplas, trios. As tarefas propostas são próximas às realizadas de modo individual. Vale ressaltar que quando há trabalhos em grupo é preciso conversar com Fábio anteriormente para explicar que a atividade envolverá mais pessoas. Além disso, durante estes trabalhos coletivos observa-se que o aluno

senta, faz a sua parte e ao terminar, em algumas ocasiões, se retira de sala, quando o barulho interno é frequente e significativo.

Outro aspecto relevante sobre a socialização de Fábio é que ele possui dificuldades em lidar com sugestões. Isto significa que se em alguma atividade as professoras pedirem para apagar, rever algum item, o aluno considera isto grave, como sendo um erro seu e costuma rasgar a sua tarefa.

A modo de exemplo de atividade grupal pode citar-se uma experiência de que ocorreu integração entre as professoras regente e auxiliar para abordar conteúdos matemáticos. A dinâmica foi preparada pelas professoras em material colorido e diferenciado com o objetivo dos/as alunos/as compreenderem o uso das frações na realidade. Desta forma cada aluno/a tinha acesso à representação da pizza em EVA e repartia algumas partes da mesma com os/as colegas. A seguir, a criança precisava relacionar a parte dividida, compartilhada com o total da pizza e assim escrever no quadro a fração correspondente.

O relacionamento com os/as colegas é presente em outros momentos além da sala de aula. Um período importante a ser citado é o recreio. Desta forma percebe-se que o Fábio as vezes conversa com os/as colegas neste período, bem como com as serventes e merendeiras. Alguns cheiros não agradam à criança, dentre eles, o odor de cachorro-quente. Por esta razão, este traz o lanche de casa e o faz de forma isolada. Terminado, ocorre a interação com os/as colegas e serventes citada anteriormente.

Estas características quanto à alimentação chamam a atenção e refletem as escolhas que as crianças com TEA possuem referente a cheiros, texturas. Adentra-se ao conceito de seletividade, na qual segundo Leal, Nagata, Cunha, Pavanello, Ferreira (2015):

Normalmente nos primeiros dois anos de vida a criança experimenta uma gama de alimentos, texturas e sabores diferenciados. Já crianças espectro autista são muito mais seletivas e resistentes ao novo e costumam criar um bloqueio a essas novas experiências alimentares. Acredita-se que o comportamento repetitivo e o interesse restrito tenham um papel importante na seletividade dietética (LEAL; NAGATA; CUNHA, PAVANELLO; FERREIRA, 2015, p. 04-05).

Logo, ao que se refere à socialização de Fábio durante o recreio se somam os fatores específicos do TEA. Por consequência, os/as autores/as citados/as acima chamam a atenção para a necessidade de profissionais especializados, a fim de que nos espaços escolares possa haver uma alimentação adequada para as crianças com TEA. Os/as mesmos/as ainda mencionam que a escolha correta dos alimentos pode auxiliar no comportamento destas crianças.

Retomando alguns itens trabalhados nesta categoria, indica-se que a explanação da organização do espaço de sala de aula, o planejamento, como as docentes dialogam entre si e interagem com os/as alunos/as vem no sentido de ampliarem a discussão. Assim, a relação de Fábio e os/as demais colegas também apresenta o impacto da disposição do ambiente, a forma como as professoras propõem as atividades, dinâmicas, incentivam as relações de autonomia entre os/as alunos/as. Considera-se que um dos propósitos da ação docente é a mediação com o conhecimento, as características humanas, quanto à convivência, respeito, diversidade, temas estes sempre reforçados durante as aulas.

(C) O ALUNO FÁBIO NOS DIFERENTES ESPAÇOS DA ESCOLA

A escola pesquisada além das salas para as Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental II apresenta outros espaços. Dentre eles está o pátio, local composto por mesas extensas, bancos, na qual os/as alunos/as aguardam o sinal para o início das aulas, conversam entre si, estudam para avaliações, verificam os trabalhos. Durante o recreio, o pátio é utilizado como espaço para a alimentação, assim como para descanso, entretenimento, a partir de alguns instrumentos para brincadeiras tradicionais e jogos pedagógicos.

Figura 4- Pátio da Escola com mesas, bancos, Jogos Pedagógicos (Xadrez).



Fonte: Da autora (2016).

Outro espaço da escola é a biblioteca. Este conta com livros infantis, infanto-juvenis, alguns mais atualizados, enviados pelo MEC para as unidades escolares. Há também os livros didáticos das diferentes disciplinas com a edição usada atualmente e outros com versão anterior. A biblioteca funciona como espaço para leitura e pesquisa dos/as alunos/as.

Figura 5 – Biblioteca.



Fonte: Da autora (2016).

A sala de informática durante o ano de 2016 não funcionou quanto ao que a sua denominação indica. Por consequência foi utilizada como sala de vídeo. Além disso, no presente ano ocorreu a inauguração de um ginásio aos fundos da escola, onde já ocorria a prática da Educação Física, porém sem a estrutura necessária, como quadra completa, coberta, materiais adicionais. Entre as finalidades do novo ambiente está o uso para as atividades esportivas, lúdicas e eventos maiores realizados pela instituição.

Figura 6- Sala de vídeo.



Fonte: Da autora (2016).

Figura 7- Quadra para esportes e eventos.



Fonte: Da autora (2016).

A interação de Fábio nestes espaços permitiu observar diferentes situações que remetem a importantes considerações, reflexões a respeito da organização escolar, assim como a concepção sobre a inclusão. Para tanto, a seguir serão descritas algumas situações vivenciadas e a sua contextualização ao que se propõe nesta pesquisa.

Um dos espaços para além da sala de aula, na qual Fábio encontra-se com frequência é a biblioteca. Nesta, o mesmo costuma manusear livros, visto que possui a apreciação pela leitura. Outro hábito no espaço é o descanso. Logo, a criança costuma dormir por volta de 30 a 40 minutos nos dias que vai até a mesma, devido ao medicamento utilizado.

A ida do aluno à biblioteca e o circular por outros espaços se deve ao fato deste não permanecer durante todo o tempo de aula em sala. Isto significa que em alguns momentos a saída é necessária e inevitável. Todavia, verificam-se resistências quando o aluno não está em sala por parte de alguns/as profissionais da biblioteca, professores/as e da direção escolar.

Assim, alguns/as profissionais queixam-se de que a criança anda solta pela escola, faz o que deseja e que isto não é inclusão. Outro comportamento verificado consiste que passado um tempo pequeno ou médio de sua saída da sala de aula, a direção ou outros/as profissionais solicitam a presença da professora auxiliar, como sinal de que se possa perder rapidamente o controle do aluno.

Mediante ao exposto constata-se duas questões fundamentais. Uma delas que o espaço não é visto como pertencente a este aluno. A segunda, e que possui uma relação direta com a anterior, consiste na visão de que o mesmo precisa de cuidados quase que instantâneos, sendo uma reponsabilidade da professora auxiliar.

Ao não conceber que Fábio pode ocupar todos os espaços da escola com as demais crianças acaba-se por criar algumas barreiras, condizentes às atitudes que, por sua vez, dificultam a compreensão e a concretização das ideias e princípios da inclusão.

Em relação à crença de que cabe à professora auxiliar cuidar, assistir o Fábio em todos os momentos remete-se a um padrão de pensamento. Para fundamentar esta questão se traz as contribuições de Anjos, Brandão e Sousa (2015). Em seu artigo as autoras identificam histórias de professoras que também atuam como auxiliares. Deste modo, as mesmas indicam que a ideia do cuidado atribuída às professoras auxiliares reflete uma forte questão de gênero. Ou seja, pela função de auxiliar ser amplamente ocupada por mulheres, acaba-se por reproduzir estereótipos de gênero à profissão, atribuindo-se quesitos como emoção, carinho e outras características que aproximam as professoras auxiliares de uma mãe.

Dentre os espaços da escola citados restam abordar a sala de vídeo, além do ginásio. Quanto ao primeiro, assim como no espaço de sala de aula, Fábio não permanece todo o tempo.

Geralmente, a professora regente leva a turma até este ambiente para reforçar conteúdos vistos, principalmente nas disciplinas de História, Geografia e Ciências.

Referente ao ginásio, como destacado anteriormente, sua utilização destina-se às aulas de Educação Física, eventos da escola como festas, torneios recreativos. Para tanto, o aluno frequenta o espaço com os/as demais colegas. Caso haja um evento é preciso explicar antes ao mesmo sobre o local, o deslocamento.

Já ao que se refere à prática esportiva e às aulas de Educação Física verifica-se que Fábio não apresenta interesse significativo pelos esportes. Por vezes participa quando as aulas possuem um caráter bastante cooperativo, na qual o objetivo é a prática coletiva. Em exercícios, alongamentos, quando os realiza, possui auxílio do professor e de colegas.

Portanto, a proposta deste item apresentou como objetivo analisar a interação de Fábio, de modo a expandir os olhares sobre sua participação nos diferentes espaços da escola, assim como a maneira como os/as demais profissionais concebem a inclusão do mesmo nos ambientes citados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao optar pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA) como temática para o desenvolvimento do TCC me aproximei da realidade escolar em que atuo como professora auxiliar. Além disso, a abordagem da pesquisa trouxe eixos presentes no Programa de Pós-Graduação, tais como a Inclusão, Diversidade e Gênero.

Sabendo que a pesquisa estaria voltada para a análise da realidade escolar e mais especificamente, ao estudo de caso sobre o aluno Fábio, hoje com 10 anos, elaboraram-se as questões que guiaram a pesquisa: De que maneira ocorre a inclusão da criança com TEA na Escola de Ensino Fundamental Professora Ondina Maria Dias, da rede municipal de Tijucas? Que estratégias de ensino e relacionais estão sendo utilizadas? Estão sendo elas positivas para este aluno ou há aspectos a serem aperfeiçoados?

Deste modo, ao possuir clareza sobre a temática e os objetivos, iniciou-se formalmente o processo para o desenvolvimento da pesquisa. Primeiramente, entrei em contato com a direção da escola, assim como os pais de Fábio, além da professora regente da turma que acompanho, explicando qual o objetivo do estudo, na qual as informações seriam mantidas em sigilo, bem como a participação para o trabalho seria de grande valia, porém a inserção não era obrigatória.

Passados os trâmites para o início da pesquisa (como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pela instituição, a professora regente e os pais de Fábio), a próxima etapa foi elencar conforme embasamento teórico, os meios para a obtenção de dados.

Quanto às categorias de análise, elas surgiram da própria observação e auxiliaram a organizar as reflexões propostas nos objetivos da pesquisa. Assim, a partir de cada uma foi possível obter diferentes apontamentos que serão explanados a seguir.

Em relação à categoria (A) A Relação do aluno Fábio com as professoras foi possível apreender que as características do Sistema de Ensino, pautado em apostila e conteúdos a serem ministrados em determinado tempo, não se aproximam na integralidade com as concepções de Inclusão. Quanto ao relacionamento do aluno com as docentes verificou-se aproximação entre as partes, além de que a intenção das docentes em compreender as especificidades de Fábio contribuem para o processo de inclusão.

A categoria (B) A Relação do aluno Fábio com os/as colegas remeteu a importantes questões. Primeiramente, observou-se a importância das noções de previsibilidade, tal como

destacava Kanner (1943). Partindo desta noção foi possível desenvolver as atividades com o aluno, sejam as individuais, de grupo em sala, bem como as situações, eventos que utilizassem outros espaços da escola. Percebeu-se que o mesmo dentro das suas possibilidades consegue realizar algumas das atividades propostas, principalmente quando se concentra.

A forma como os/as colegas interagem com Fábio é boa, indicando questões como atenção, cooperação. Desta maneira, as situações descritas apontaram para a iniciativa dos/as amigos/as para conversarem com o aluno, compartilharem materiais, realizarem trabalhos em grupo.

O posicionamento da turma quanto à permanência de Fábio em sala também foi verificado, de modo que quando o mesmo sai deste ambiente, os/as colegas se oferecem, solicitam ir em busca dele. Este comportamento de atenção esteve presente não somente em relação a Fábio, mas ao aluno cadeirante e aos professores/as.

Ainda quanto a esta categoria constatou-se que a relação do aluno com os/as colegas lhe gera interesse em algumas situações, já que quando algum/a amigo/a falta, Fábio observa e chega a comentar a ausência. Este aspecto quebra com o entendimento da pessoa com TEA enquanto indivíduo que não constrói vínculos afetivos, que se fecha ao entorno.

Ao fato dos/as colegas em algumas ocasiões buscarem imitá-lo, observou-se que o ato não se insere no sentido pejorativo, mas ao intuito destes/as chamarem a atenção das professoras quanto ao lado afetivo.

Durante o recreio também ocorre a interação de Fábio com os/as colegas, as próprias serventes. Neste espaço verificaram-se características quanto à alimentação das crianças com TEA. Segundo os/as autores/as consultados/as, o fator alimentação possui influências no comportamento das mesmas, o que traz desdobramentos no processo de socialização.

Por último, ao que tange à categoria identificada (C) O aluno Fábio nos demais espaços da escola percebeu-se que o mesmo não consegue ficar todo o tempo em sala de aula, seja em virtude do barulho ou uso do medicamento, este que lhe causa sonolência.

Quanto aos espaços mencionados, tais como a biblioteca, sala de vídeo, ginásio observou-se que o aluno realiza atividades convencionais, tais como alguns alongamentos nas aulas de Educação Física, assiste aos vídeos que a professora regente dispõe para reforçar os conteúdos. Além dos elementos convencionais, estes espaços demonstram a relação com os/as colegas e o gosto do aluno pela leitura quando está na biblioteca.

Todavia encontram-se resistências de alguns/as profissionais quanto à inserção do aluno nestes espaços, transparecendo a ideia de que Fábio ainda não pertence aos mesmos juntamente com os/as demais alunos/as. Esta resistência também se reflete na concepção de que

o aluno é responsabilidade única da professora auxiliar e que esta precisa estar próxima em todos os momentos. Deste modo, apesar de que os espaços físicos estão aptos para receber o aluno, as limitações aparecem no âmbito interacional, o que se torna um impedimento para sua total inclusão no espaço escolar.

Através das categorias de análise foi possível conhecer melhor as características do Fábio, observar que algumas delas foram ao encontro daquilo que se encontra escrito na literatura sobre TEA. No que diz respeito aos conhecimentos adquiridos para o trabalho com alunos com TEA e demais deficiências, posso dizer que a pesquisa foi de grande valia. Ir em busca de materiais presentes na literatura, leis recentes no Brasil que apontam para os direitos das pessoas com TEA acrescentaram-me conhecimentos neste campo.

Retornando às perguntas lançadas no início da pesquisa pode-se afirmar que a Inclusão do aluno Fábio na instituição escolar em questão está em processo, logo necessita de aperfeiçoamentos.

Por um lado, em sala de aula verificam-se os esforços das professoras regente e auxiliar para desenvolverem um trabalho que considere a diversidade. Em algumas ocasiões observou-se o desenvolvimento de práticas pedagógicas que fugissem do aspecto tradicional e se aproximassem da característica lúdica e prática. As abordagens sobre a Inclusão também colaboram para semear desde cedo entre os/as alunos/as os princípios da aceitação, respeito às diferenças.

Ao atenderem individual, coletivamente e realizarem atividades em grupo, as docentes contribuem para desenvolver a autonomia de Fábio e dos/as demais alunos/as, fomentando compartilhar as situações, experiências e auxiliando na construção do conhecimento.

Já no relacionamento de Fábio com os diferentes ambientes constatou-se a presença de resistências por parte de alguns/as profissionais, havendo assim, a existência de fortes barreiras atitudinais. Logo, para as que as mesmas sejam rompidas é necessário um trabalho contínuo, com o objetivo de modificar a cultura, mentalidade condizente à inclusão de pessoas com deficiência.

Logo, diante da realidade analisada existem vários pontos que precisam ser aperfeiçoados para que ocorra de fato a inclusão do aluno Fábio e demais alunos/as com deficiência. Dentre eles, está a iniciativa em aproximar ainda mais as práticas pedagógicas da diversidade existente, bem como a compreensão de que a inclusão não se resume àquele/a profissional, mas ao compromisso, empenho de todos/as.

Neste contexto, segundo Santos (2010) o que diferencia um/a professor/a inclusivo/a dos/as demais é justamente a consideração e o respeito pela diversidade humana, bem como estar consciente de que não se tem as respostas para tudo, na qual cada situação é um convite para buscar conhecer mais.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Hildete Pereira dos; BRANDÃO, Ingrid Fernandes Gomes Pereira; SOUSA, Iselene Labres de. **Gênero, Identidade e Educação Especial: Histórias de Professoras**. Belém/Pará, Edição Especial, n.1, p. 249-247/Jan-Jul 2015. Disponível em: <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/626/514>> Acesso: 30.out.2016.

AYRES, Melina de la Barrera. **As Representações da Deficiência Física na Telenovela *Viver a Vida*. Uma Etnografia de Tela da Intimidade: Cuidado, Corpo e Sexualidade**. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BARRETO, Andreia; MANICA, Daniela; ARAÚJO, Leila, CARRARA, Sergio, LEITE, Vanessa. Técnicas Qualitativas. In: GROSSI, Miriam Pillar; GARCIA, Olga Regina Zigelli, MAGRINI, Pedro Rosas. Livro V- Módulo V e VI: P. 233-260. Especialização EaD em Gênero e Diversidade na Escola. Florianópolis: 2015.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: Atuais interpretações para antigas observações**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2002. Disponível em: <<http://peadinclusao.pbworks.com/f/palestracleonice.pdf>> Acesso: 15.set.2016.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Revista Brasileira de Psiquiatria. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006, v.28/ p.47-53. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbp/v28s1/a07v28s1.pdf>> Acesso: 14.set.2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso: 04.out.2016.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2012, 4ed. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao_pessoacomdeficiencia.pdf> Acesso: 03.out.2016.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm> Acesso: 20.nov.2016.

COSTA, Rodrigo Vieira da. **Atenção à Saúde:** Discussão sobre os Modelos Biomédico e Biopsicossocial. Disponível em: <<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-da-saude/atencao-a-saude-discussao-sobre-os-modelos-biomedico-e-biopsicossocial>> Acesso: 28.set.2016.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando:** Uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

DANTAS, Aline Paiva; MIRANDA, Theresinha Guimarães. **A Criança Autista na Escola:** Reflexões sobre o vínculo com o professor. Disponível em: <<http://elosautisticos.blogspot.com.br/2012/11/a-crianca-autista-na-escola-reflexoes.html>> Acesso: 05.set.2016.

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção. Lex: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. SALAMANCA, Espanha, 7-10 de junho de 1994. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf> Acesso: 03.out. 2016.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Movimento pró autista; escola da defensoria pública do estado. **Cartilha: Direitos das Pessoas com Autismo.** São Paulo, 2011,

1ed. Disponível em: <<http://www.revistaautismo.com.br/CartilhaDireitos.pdf>> Acesso: 30.jun.2016.

DINIZ, Debora. **O que é Deficiência**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve Histórico da Deficiência e seus Paradigmas. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia. Curitiba, 2011, v. 2/ p. 132-144. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/Arquivos2011/NEPIM/NEPIM_Volume_02/Art08_NEPIM_Vol02_BreveHistoricoDeficiencia.pdf> Acesso: 28.agost.2016.

FIALHO, Juliana. **Autismo e Inclusão Escolar: O que dizem as leis brasileiras?** Disponível em: <<http://www.comportese.com/2013/12/autismo-e-inclusao-escolar-o-que-dizem-as-leis-brasileiras/>> Acesso: 15.set.2016.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ª ed, 13ª reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Psicologia, Sexualidade e Deficiência: Novas Perspectivas em Direitos Humanos. In_ **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2014, v.34, n4. /p.850-863. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282037810004>> Acesso: 08.set.2016.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A Inclusão de Estudantes com Deficiência nos Diferentes Níveis de Ensino: um desafio ético e político. In: GROSSI, Miriam; GARCIA, Olga Regina Zigelli; MAGRINI, Pedro Rosas (orgs.). **Especialização EaD em Gênero e Diversidade na Escola**: Livro V- Módulo V e VI, 2016, p. 175-188.

GRAUPE, Mareli; BRAGAGNOLLO, Regina. As diferenças de gênero no espaço escolar. Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero/Departamento de Antropologia/Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 2015. Livro didático.

História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil: Vídeo-Parte 1 de 5. 2013 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oxscYK9Xr4M>> Acesso: 02.set.2016.

JÚNIOR, Mário Cléber Martins Lanna. História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. In_ **Secretaria de Direitos Humanos e Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf>> Acesso: 02.set.2016.

LEAL, Mariana; NAGATA, Mirian; CUNHA, Natalia de Moraes; PAVANELLO, Uyara; FERREIRA, Natércia Vieira Ribeiro. Terapia Nutricional em Crianças com Transtorno do Espectro Autista. In_ **Cadernos da Escola de Saúde**, Curitiba, 2015, v.1, n.13, p.1-13. Disponível em: <<http://revistas.unibrasil.com.br/cadernossaude/index.php/saude/article/view/203>> Acesso: 01.nov.2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Igualdade e diferenças na escola**: como andar no fio da navalha. In_ ARANTES, Valéria Amorim (Org). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-30.

MELLO, Anahi Guedes; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. In_ **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, 2012, v.20.n3/p.635-649 Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000300003>> Acesso: 30.agost.2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. In: **Revista Educação Educación y Pedagogía**, Mayo-Agosto, 2010, v.22, n.57. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/9842-28490-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/9842-28490-2-PB%20(1).pdf)> Acesso: 29.set.2016.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Escola inclusiva: barreiras e desafios. In _ Revista **Encontro de Pesquisa em Educação**. Uberaba, 2013, v.1, n.1/p.4-16. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/801-2974-1-PB%20(3).pdf> Acesso: 30.agost.2016.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set/Dez, 2006, v. 11, n.33. FALTA NUMERO DE PÄGINA Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>> Acesso: 05.set.2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MÚSICA E INCLUSÃO. **Para Refletirmos** (Charges). Disponível em: <<https://musicaeinclusao.wordpress.com/2014/10/13/para-refletirmos/>> Acesso: 25.out.2016.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. In. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2009, v.14, n.1/p.67-77. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v14n1/a12v14n1.pdf>> Acesso: 18.set.2016.

PANCRÁCIO, Paulo J. M. Pires. História da Medicina Internacional no Século XIX (Monografia). Faculdade de Medicina, Universidade do Porto, ARQ MED, 2010, v.24, n.5/p.167-170. Disponível em <https://sigarra.up.pt/fmup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=540688> Acesso: 30.set.2016.

PINSKY, Jaime (org). et al. **12 faces do Preconceito**. 11ed. São Paulo: Contexto, 2014.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. **Educação Inclusiva: Alguns Marcos Históricos que produziram a Educação Atual**. PUC, Paraná, 2008. Disponível

em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf> Acesso: 12.set.2016.

ROSSETTO, Elisabeth. Políticas de Inclusão no Ensino Superior no Brasil. In_ **Temas &matizes**. Dossiê Políticas Educacionais. Cascavel, 2008, v. 7, n .13. p. 49-57. Disponível em:<e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/...1897> Acesso: 23.out.2016.

SANTOS, Emilene Côco. Autismo na Perspectiva Inclusiva. In: **Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. Universidade Estadual de Maringá. Julho de 2011. p. 01-18. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/63.pdf>> Acesso: 27.agost.2016.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Práticas de Inclusão em Educação: Dicas para Professores**. Secretaria Municipal de Educação/Subsecretaria de Ensino-Coordenadoria de Educação. Rio de Janeiro, 2010. p. 01-19. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/praticas-de-inclusao-em-educacao.pdf>> Acesso: 10.nov.2016.

SERODIO, Suzana Cristina Fulaneto. **A organização do espaço no 1ºAno do Ensino Fundamental** (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Estadual de Londrina, 2015. Disponível em:<<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/>> Acesso: 29.out.2016.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de Acessibilidade para a Inclusão de Pessoas com Deficiências no Ensino Superior. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Jan-Abr, 2010 v. 16, n.1, p. 127-136. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000100010> Acesso: 24.out. 2016.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo e outros transtornos do espectro autista**. Disponível em: <<http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-0/autismo-e-outros-transtornos-do-espectro-autista>> Acesso: 15.set.2016.

YIN; Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. São Paulo: Bookman, 2005.