



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS  
PÚBLICAS**

**TATIANA APOLINÁRIO CAMURÇA**

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA  
LEI DE PROTEÇÃO AOS DIREITOS DA PESSOA COM AUTISMO: A  
REALIDADE DE UMA UNIDADE ESCOLAR DE FORTALEZA**

**FORTALEZA – CEARÁ  
2017**

TATIANA APOLINÁRIO CAMURÇA

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA  
INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO: A REALIDADE DE UMA UNIDADE  
ESCOLAR DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado Profissional de  
Planejamento em Políticas Públicas  
do Centro de Ciências Sociais  
Aplicadas da Universidade Estadual  
do Ceará, como requisito para a  
obtenção do título de Mestre em  
Planejamento e Políticas Públicas. Área  
de concentração: Ciências sociais.

Orientador: Prof. Dr Antônio  
Germano Magalhães

FORTALEZA – CEARÁ  
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Camurça , Tatiana Apolinario .  
Política nacional de educação inclusiva na perspectiva da lei de proteção aos direitos da pessoa com autismo: a realidade de uma unidade escolar de fortaleza [recurso eletrônico] / Tatiana Apolinario Camurça . - 2017 .

1 CD-ROM: il.; 4 ½ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 148 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2017 .

Área de concentração: Ciências sociais..

Orientação: Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães.

1. Políticas públicas de inclusão. 2. Aluno autista. 3. Educação em Fortaleza. 4. Lei Berenice Piana. I. Título.

TATIANA APOLINÁRIO CAMURÇA

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA  
LEI DE PROTEÇÃO AOS DIREITOS DA PESSOA COM AUTISMO: A  
REALIDADE DE UMA UNIDADE ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 20/06/2017

BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Junior - Orientador  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

  
Prof. Dr. Felipe Lustosa Leite  
Universidade Federal do Pará - UFPA

  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Farias Abu-El-Haj  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Ao meu amor para sempre, meu filho Thierry.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Deus do céu por ter cuidado dos detalhes.

Ao IFCE, Campus Fortaleza.

Ao meu esposo pelo apoio incondicional.

Ao meu orientador, por mesmo sem me conhecer, abrir as portas da sua sala e com dignidade e atenção me guiar.

A professora Mônica Façanha, por causa dela ainda há em mim estima para continuar no mundo acadêmico.

A professora Lidiane, simpatia que irradia.

Ao Professor Felipe Leite, por ser quem é como profissional que faz a diferença na cidade de Fortaleza, mas principalmente para famílias de crianças com TEA.

A Escola Municipal Denizard Macêdo

## RESUMO

Trata-se de uma pesquisa exploratória ancorada pela leitura das principais leis de educação para pessoas com deficiência, fundamentou-se em pesquisas feitas por Baptista (2006; 2009), Mendes (2006, 2008), Carvalho (2008), Garcia (2008; 2009), Kassar (2006), Jesus (2006; 2008), Prieto (2008; 2011), Bueno (2008) e Manzini (2008), Bosa (2009), Menezes (2008). Com abordagem qualitativa, a pesquisa fez uso de técnica de observação informal direta e de entrevista semiestruturada. Guiou-se pelo objetivo de saber como está sendo implantada a Lei Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, com ênfase na proposta de governo para Proteção aos Direitos da Pessoa com Autismo, promulgada no País em 2016. A pesquisa empírica foi realizada em uma unidade escolar municipal de ensino infantil e fundamental na cidade de Fortaleza entre os meses de setembro de 2016 a fevereiro 2017. A pesquisa documental possibilitou aproximação das teorias e, das leis de educação que embasam as políticas públicas para a educação inclusiva. As entrevistas foram realizadas na escola, agendadas com cada participante, sob indicação da coordenação de AEE, os sujeitos foram uma professora mais antiga da escola, a primeira coordenadora de AEE da escola, a atual coordenadora de AEE, a diretora e a coordenadora regional. A avaliação dos dados coletados foi baseada na análise temática classificada em três parâmetros, extraídos das leis de inclusão como condição para eficácia da aprendizagem dos alunos com autismo: a presença do profissional de apoio em sala de aula, a relevância do setor de AEE, e a participação do aluno com autismo nas atividades acadêmicas em sala de aula e na escola. Essas condições garantidas em leis de educação foram abordadas e discutidas a partir dos dados coletados, tanto em observação direta na realidade do cotidiano escolar quanto a partir das falas dos participantes. Os relatos mostram que mesmo com a garantia em documentos legais, diretrizes e resoluções impostas pelo governo às dificuldades são persistentes e impactam de forma limitadora ao processo ensino-aprendizagem. Os resultados apontam para visões diferenciadas entre gestores e professores no que tange às dificuldades, pode-se perceber através dos discursos dos sujeitos que há percepções permeadas por conflitos entre professores e gestores, por não existir o número maior de profissionais de apoio em sala de aula, também foi dito que existe dificuldade para adequar a forma de transmissão de conteúdo do Currículo escolar para alunos com autismo. A análise das entrevistas levou a

compreender que ainda há lacunas para efetivar a inclusão e participação de crianças com autismo, existe incompreensão sobre o papel do AEE/, a inclusão é declarada como uma causa legítima, mas que para acontecer é necessário mudar as estruturas pedagógicas e culturais na escola. As observações apontaram para o processo inclusivo como incompleto, não alcança todas as crianças com autismo. A pesquisa faz sugestões por construir espaços formais para reflexão e discussão sobre inclusão, aponta para necessidade da existência de uma rede de apoio, colaboração e ação participativa por todos envolvidos do processo educativo para a efetiva e completa inclusão de todos os alunos.

**Palavras-chave:** Políticas públicas de inclusão. Aluno autista. Educação em Fortaleza. Lei Berenice Piana.

## **RESUMEN**

Se trata de una investigación exploratoria anclada por la lectura de las principales leyes de educación para personas con discapacidad, se basó en las investigaciones hechas por Baptista (2006; 2009), Mendes (2006, 2008), Carvalho (2008), García (2008; (2008), "(2008)," (2008), "Bueno (2008) y Manzini (2008), Bosa (2012), Menezes (2008). Con abordaje cualitativo, la investigación hizo uso de técnica de observación informal directa y de entrevista semiestructurada. Se guió por el objetivo de saber cómo está siendo implantada la Ley Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Inclusión, con énfasis en la propuesta de gobierno para la protección de los derechos de la persona con autismo, promulgada en el país en 2016. La investigación empírica fue realizada en una unidad escolar municipal de enseñanza infantil y fundamental en la ciudad de Fortaleza entre los meses de septiembre de 2016 a febrero de 2017. La investigación documental posibilitó aproximación de las teorías y de las leyes de educación que fundamentan las políticas públicas para la Educación inclusiva. Las entrevistas fueron realizadas en la escuela, programadas con cada participante bajo indicación de la coordinación de AEE, los sujetos fueron una profesora más antigua de la escuela, la primera coordinadora de AEE de la escuela, la actual coordinadora de AEE, la directora y la coordinadora regional. La evaluación de los datos recolectados se basó en el análisis temático clasificado en tres parámetros, extraídos de las leyes de inclusión como condiciones para la eficacia del aprendizaje de los alumnos con autismo: la presencia del profesional de apoyo en el aula, la relevancia del sector de AEE, y La participación del alumno con autismo en las actividades académicas en el aula y en la escuela. Estas condiciones garantizadas en leyes de educación fueron abordadas y discutidas a partir de los datos recolectados, tanto en observación directa en la realidad del cotidiano escolar como a partir de las palabras de los participantes. Los relatos muestran que incluso con la garantía en documentos legales, directrices y resoluciones impuestas por el poder gubernamental las dificultades son persistentes e impactan de forma limitante al proceso enseñanza-aprendizaje. Los resultados apuntan a visiones diferenciadas entre gestores y profesores en lo que se refiere a las dificultades, se puede percibir a través de los discursos de los sujetos que hay percepciones impregnadas por conflictos entre profesores y gestores, por no existir el número mayor de profesionales de apoyo en el aula , También se dijo que existe dificultad para adecuar la forma de transmisión de contenido del Curriculum escolar a alumnos con autismo. El análisis de

las entrevistas llevó a comprender que todavía hay lagunas para hacer efectiva la inclusión de niños con discapacidad, comprendida como una causa legítima, pero que para suceder son necesarios cambios estructurales y culturales en la escuela. Las observaciones apuntaron al proceso inclusivo como incompleto, no alcanza a todos los niños con autismo. La investigación hace sugerencias por construir espacios formales para reflexión y discusión sobre inclusión, apunta a la necesidad de la existencia de una red de apoyo efectiva dentro de la escuela proporcionando colaboración y acción participativa por todos involucrados del proceso educativo para la efectiva y completa inclusión de todos los alumnos .

**Palabras-clave:** Políticas públicas de inclusión. Alumno autista. Educación en Fortaleza. Ley Berenice Piana.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADEFA	Associação em Defesa do Autista
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Psiquiátrica Norte-Americana
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BPC	Benefício da Prestação continuada
CDC	Center of Diseases Control and Prevention
CDC	Controle e Prevenção de Doenças
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEIS	Centros de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREACE	Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará
DCM	Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental
FCPC	Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
GETEA	Grupo de Estudos do Transtorno do Espectro do Autismo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEA	Estatuto de Educação dos Indivíduos com Deficiências
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPEC	Ministério Público do Estado do Ceará
ONU	Organizações das Nações Unidas
PLANFOR	Instituto de Planejamento de Fortaleza
PME	Plano Municipal de Educação

SECADI	Secretaria da Diversidade e Inclusão
SEDAS	Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEM	Salas de Recursos Multifuncionais
SER	Secretaria Executiva Regional
SME	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
TC	Terapia Comportamental
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFRGS	Universidade Federal Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>PROBLEMÁTICA DA PESQUISA .....</b>	<b>24</b>
<b>3</b>	<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>27</b>
3.1	GERAL.....	27
3.2	ESPECÍFICOS.....	27
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>28</b>
4.1	PROCEDIMENTOS PARA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	<b>29</b>
4.2	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	<b>30</b>
<b>5</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>32</b>
5.1	CAMINHOS E DESCAMINHOS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.....	44
5.2	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MUDANÇAS, CONTINUIDADES E DESAFIOS.....	47
5.3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A RELEVÂNCIA DO AEE.....	50
5.4	DA NECESSIDADE DE COMPREENDER O AUTISMO PARA O DESAFIO DE INCLUIR.....	56
5.5	LEI BERENICE PIANA, LEI DE PROTEÇÃO AOS DIREITOS DO AUTISTA.....	61
<b>6</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM FORTALEZA.....</b>	<b>69</b>
6.1	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA PARA OS ANOS DE 2015 A 2025.....	72
6.2	DIRETRIZES MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO EM FORTALEZA OS OBJETIVOS DO PLANO MUNICIPAL: .....	77
6.3	ESCOLA MUNICIPAL DENIZARD MACEDO NO DESAFIO DE INCLUIR.....	84
6.4	DAS LEIS À REALIDADE, DO QUE A ESCOLA DISPÕE?.....	86
<b>7</b>	<b>DESENVOLVIMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO:</b>	

	<b>PROPOSTAS INCLUSIVAS A PARTIR DA PESQUISA DE CAMPO, DAS ENTREVISTAS E DAS OBSERVAÇÕES NA ESCOLA .....</b>	<b>93</b>
7.1	PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO PLANEJAMENTO DA ESCOLA .....	96
7.2	ANÁLISES DOS DADOS COLETADOS: OBSERVAÇÕES NO COTIDIANO DA ESCOLA.....	102
	TRABALHANDO COM AS ENTREVISTAS: ANALISANDO DOIS DISCURSOS PARA UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO .....	112
7.3		
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>128</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>
	<b>ANEXO.....</b>	<b>146</b>
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	147

## 1 INTRODUÇÃO

Segundo o Relatório Mundial de Deficiência (2012), em todo o mundo, as pessoas com deficiência apresentam piores perspectivas de saúde, níveis mais baixos de escolaridade, participação econômica menor e taxas de pobreza mais elevadas em comparação às pessoas sem deficiência. Em parte, isso se deve ao fato de as pessoas com deficiência enfrentam barreiras no acesso a serviços, como o acesso à educação. De acordo com Beyer (2005), nunca houve, na história da educação, uma escola para todos, uma vez que a instrução era privilégio para filhos de pessoas com posição social privilegiada. Na Idade Média, apenas alunos de mosteiros e filhos de nobres tinham direito à educação formal. As camadas populares, nessa época, em sua maioria artesãos, eram analfabetas. As pessoas diagnosticadas com transtorno cognitivo ou mental, durante muito tempo, sofreram, e ainda sofrem, com a falta de informação, com o isolamento e com a discriminação da sociedade. São, muitas vezes, tratadas como desiguais incapazes para certos atos. Como consequência, são normalmente segregadas da vida social sem usufruir de direitos fundamentais.

A história da educação para pessoas com deficiência no Brasil foi marcada pela segregação, com dois subsistemas paralelos: o da educação comum e o da Educação Especial. No início na década de 1970, a Educação Especial ganhou forma no contexto da escola pública, com influência de instituições privadas, filantrópicas sem fins lucrativos, marcando um período sem grandes contestações entre público e privado (KASSAR, 1999; MAGALHÃES, 2002).

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, houve uma mudança na concepção sobre pessoas com deficiência: alguns direitos foram permitidos aos cidadãos, mas o olhar assistencialista das instituições filantrópicas impediu a execução do papel de proteção e cuidado da ação pública para pessoas com deficiência. As convenções internacionais trouxeram mais inspiração para o desenvolvimento das escolas inclusivas, através de políticas públicas, como meio mais eficaz de atingir a educação para todos. Tais eventos trouxeram o alerta para a urgência de um compromisso político, tanto em nível nacional como comunitário, para obter os recursos adicionais e para reorientar os já existentes (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 41). Em 1994, a Declaração de Salamanca foi considerada um marco histórico e muito significativo nessa jornada. Sua importância deve-se ao fato de lembrar aos governos que as crianças deficientes devem ser incluídas, que elas devem ser vistas

como parte de um amplo grupo de crianças e que seu direito à educação estava sendo negado.

Educação Especial foi muito criticada por manter os alunos com deficiência nas salas especiais, longe dos alunos típicos, dificultando o convívio social. Anjos, Andrade e Pereira (2008) explicam que o que se buscava era educar o “deficiente” entre seus iguais, afastando-os do restante da sociedade, a deficiência era o próprio indivíduo e a ciência empenhava-se em caracterizar e categorizar os distúrbios a partir da deficiência.

Embalado pelo discurso de direitos iguais para todos sem exceção, o discurso da inclusão total nasce em oposição aos modelos anteriores, de exclusão, de segregação<sup>1</sup> e de integração. O modelo de inclusão propõe atuação conjunta de pessoas que vivem diferentemente o acesso ao conhecimento, deveria contagiar o coletivo, abrindo novas e complexas experiências curriculares, disciplinares, com novas lógicas no interior da escola e nas relações educativas como um todo.

As crescentes taxas de matrículas de alunos com deficiência nas classes regulares de ensino no Brasil proporcionam discussão a respeito de saber como está ocorrendo o processo de implantação da educação inclusão dos alunos autistas. No passado, a problemática educacional para pessoas com deficiência caminhou pelos vieses biológico e médico longe das salas de aula. O olhar educacional para esses indivíduos apenas recentemente foi introduzido como um caminho viável e possível para melhorar a qualidade de vida dessas pessoas, trazendo-as para o convívio em sociedade.

Nos Estados Unidos, na década de 1980, começou a reflexão sobre a necessidade de se questionar a lógica de funcionamento das escolas para atender ao público-alvo da Educação Especial, no âmbito educacional, passou-se a defender a construção de um sistema único de qualidade para todos os sujeitos com e sem deficiência. (MENDES, 2006).

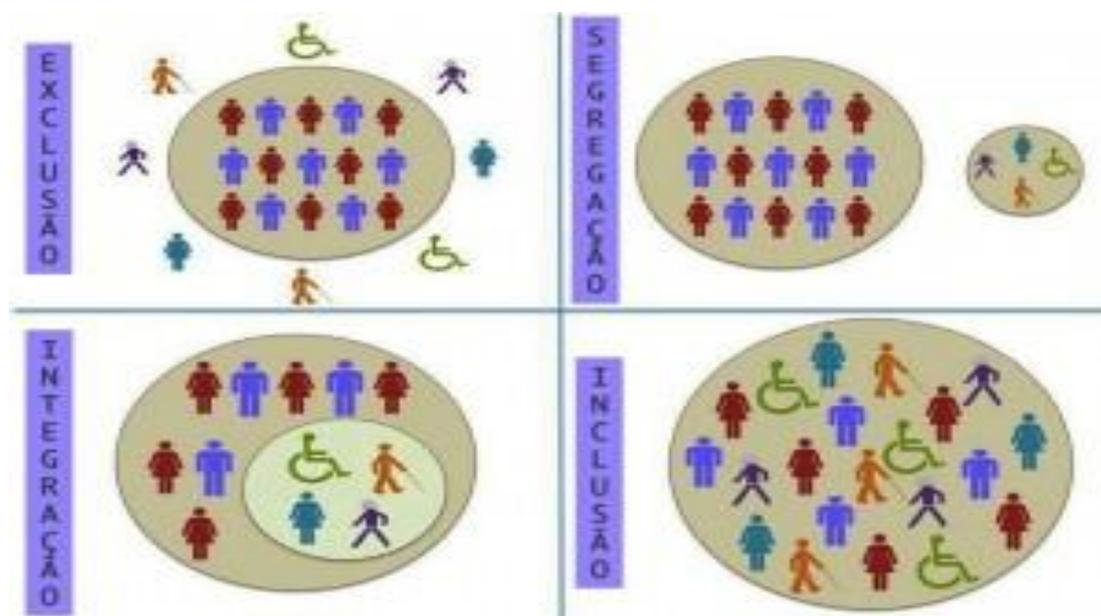
A ilustração abaixo mostra como está estruturado esse raciocínio, no primeiro

---

<sup>1</sup>A promoção do aluno com deficiência, de um nível de serviço mais segregado para outro mais integrador, neste caso, depende dos progressos da criança. Na realidade, essas passagens não aconteceram. O que se verificou por todo o país foram práticas permanentes de segregação total ou parcial, não atingindo os objetivos propostos pelas classes especiais, e culminando na extinção gradativa de tais espaços de atendimento pelos sistemas de ensino. No sistema integrador, defende-se que as pessoas com deficiência devem estar inseridas no sistema regular de ensino, com as condições necessárias ao desenvolvimento de suas capacidades. Para tanto, são dispostas variadas opções de atendimento, tais como: escolas especiais, classes hospitalares/ domiciliares, classes especiais, ensino itinerante e sala de recursos. (NEVES, 2006).

momento eliminava as crianças com deficiência, pois eram consideradas um castigo, um mal para a família. A integração escolar decorre da aplicação do princípio de “normalização” e, nesse sentido, a educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular, se a criança se adequasse às normas estabelecidas. Por inclusão, a escola regular deve se adequar para receber todas as crianças.

**Figura 1 – A inclusão das pessoas**



#### **A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

##### **➤ Caracterização de inclusão**

- Exclusão – a pessoa deixa de ter seus valores reconhecidos.
- Integração – criar condições para pessoa participar das mesmas atividades que as demais pessoas.
- Segregação – separar as pessoas com deficiências.
- Inclusão – garantir o acesso das pessoas com deficiência com autonomia a qualquer espaço ou serviço.

Fonte: <https://br.pinterest.com>. (adaptado pela pesquisadora).

Na década de 90, a partir do contexto internacional os movimentos combatem a ideia de escola separada, escola para pessoas com deficiência, lutam contra a ideia de

que a educação especial, embora colocada em prática junto com a integração escolar, enclausurou em um mundo à parte, dedicado à atenção de reduzida proporção de alunos qualificados como deficientes. Assim, o que pode dizer que existiu foi os contextos de educação fragmentada.

O movimento mundial pelo reconhecimento da inclusão principalmente nas escolas tem alcançado o Brasil desde a década de 90 do século passado, por influência de movimentos de defesa das pessoas com deficiência. Demandam da sociedade uma nova postura em relação a esses alunos, defendem que a inclusão não significa somente acesso às alas de aula, mas permanência no ensino regular, mas também a igualdade de direito à participação, bem como ao desenvolvimento das potencialidades de cada um, respeitados seus limites e condições.

Com os movimentos sociais de combate à discriminação, novas teorias de aprendizagem, conquista de direitos e a exigência por respeito às minorias, fez com que o conceito de educação inclusiva tenha respaldo e importância no discurso de algumas correntes político-ideológicas e nos espaços acadêmicos nas últimas duas décadas. Segundo Santos, 2005, as estruturas e normas universitárias por longos anos têm se apoiado nos princípios cartesianos (fragmentação, descontextualização, simplificação, redução, objetivismo e dualismo). Esse modo cartesiano direcionado exclusivamente para o que é objetivo e racional desconsidera a dimensão da vida subjetiva como a emoção, o sentimento, a intuição, a não aceitação de modelos fora do padrão.

Encaminhar todas as crianças para a escola tornou-se um desafio para a sociedade atual. O pressuposto é que essa demanda é decorrente do movimento educação para todos, o reconhecimento do direito de todos a educação, concretizado a partir de políticas públicas, forças externas da economia mundial, ampliação dos níveis de educação da população. A educação inclusiva está fundamentada no princípio de que: é na escola regular que deve ocorrer a aprendizagem de todas as crianças, inclusive aquelas com deficiência, com respeito às diferenças.

Tal proposição, impositiva pela lei, porém, é de difícil aceitação e execução na prática das escolas, porque há várias concepções do que seja educação inclusiva. Trabalhar com a diversidade na escola pública ainda é um processo novo, enfrenta a cultura das classes homogêneas calcificada nas escolas por muito tempo. Grande é a lacuna para problematizar as variadas significações do termo em questão, ainda mais dentro do ambiente da educação, multifacetado e imprevisível por natureza. Investigar o

processo de inclusão leva em consideração o que realmente ocorre na prática após a reorganização da legislação e a inserção de crianças. Aqui nesta pesquisa toma-se como proposta inclusiva apenas para alunos com diagnóstico do transtorno do espectro autista, hoje conhecido como a sigla TEA, a sua participação em classes regulares de ensino. Torna-se importante, então, questionar não apenas a quantidade de crianças com deficiência nas classes regulares, mas, sobretudo, a compreensão da trajetória até se chegar à concretização de sua inclusão nas escolas.

Os autores que estudam educação no contexto da inclusão total de todas as crianças com deficiência declaram que é uma proposta polêmica, complexa, controversa e desafiadora, pois as escolas, os professores e os próprios pais de alunos se angustiam diante do direito de ter o acesso garantido, mas se questionam como a permanência dessa inclusão é feita, pois “os alunos com deficiência estão chegando às salas de aula, e a maioria dos professores ainda não sabem como e o que fazer”. (GLAT, 2007). Para Fación (2008), o ato de incluir crianças com deficiência no ensino regular, por si só, seria uma “pseudoinclusão”, o autor defende que, por mais justa que seja a inclusão, requer muita reflexão e preparo do contexto escolar, e o país não preparou suas escolas para recebê-las.

O fato é que as escolas já vêm recebendo crianças com variadas classes de deficiência, visual, física, cognitiva e muitos se questionam sobre como efetivar a inclusão. Soler (2005) esclarece que a missão da inclusão é uma “consciência de comunidade, do coletivo, uma aceitação das diferenças e uma corresponsabilização para obviar as necessidades dos outros”. Mantoan (2003) considera que a inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria das escolas.

Assim, apenas há uma década o Ministério da Educação tem o princípio da inclusão como norteador das políticas públicas. Isto é, a possibilidade de combater a exclusão, bem como de responder às especificidades dos alunos. A tentativa de universalizar o acesso à educação básica ocasionou um aumento significativo no número de matrículas, mas ainda não há estudos, instrumentos para mensurar a qualidade do ensino.

Por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL, 2008), os Estados, o Distrito Federal e os Municípios receberam diretrizes para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Foi elaborado um conjunto de documentos, como notas técnicas e pareceres, além de decretos e resoluções, para subsidiar as discussões, ações e

o controle social das políticas públicas voltadas à inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De acordo com a proposta da inclusão escolar de alunos com deficiência, (BRASIL, 2008), deve-se garantir: o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE); formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Ao centrar a atenção para um tipo de deficiência bastante peculiar e complexa que é o autismo, a estudiosa carioca, Suplino (2009) explica que a inclusão, principalmente de crianças diagnosticadas com o transtorno do espectro autista (TEA), é preciso criar as oportunidades de inclusão, de divulgação sobre o autismo a partir do contexto das escolas, assim quanto mais esses profissionais souberem acerca dessa síndrome, maior será o número de autistas incluídos da educação. Outro autor concorda com esse pensamento, pois há ainda um número significativo de alunos com deficiência excluídos do sistema regular de ensino, ou que são recebidos na escola com um tratamento menos favorável do que as outras crianças. (AINSCOW, 1993, p.201).

O retrospectivo histórico das políticas de compreensão da pessoa com deficiência na escola foi para chegar ao ponto de discussão central, em que consiste a construção desta pesquisa, que é não só compreender a ida de crianças com deficiência para a escola, mas principalmente a inclusão do autista<sup>2</sup> através da obrigatoriedade da matrícula via força de lei; pois somente a partir de 2012, a Lei de Proteção aos Direitos Autistas tornou clara a necessidade e o direito de esse público ser aluno das escolas de ensino regular.

Esse público específico, por muito tempo, nem sequer era mencionado em debates, discussões e programas de educação, pois não era compreendido como deficiente. Para explicar tamanho atraso no reconhecimento de direitos, torna-se necessário explicar que, apesar de o autismo haver sido relatado há mais de 60 anos na

---

<sup>2</sup> De acordo com a ONU, a estimativa é de que 70 milhões de pessoas em todo o mundo sejam autistas; nos EUA, 1 em cada 42 meninos são diagnosticados com autismo; os homens têm cinco vezes mais chances de serem autistas; Autistas são pessoas absolutamente normais, mas que têm uma forma de interação social diferente da mais comum.

literatura médica, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional orientou que a educação de crianças com Necessidades Educacionais Especiais fosse oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Art. 54 - É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996), mesmo assim, tal síndrome ainda continuava desconhecida, incompreendida da população brasileira e o pior: aumentando o quadro de exclusão educacional.

Os estudos de Belisário Jr. (2010) explicam que o aluno com autismo começou a frequentar as escolas regulares somente nos últimos anos e, até há pouco tempo, essas crianças tinham destino de viverem isoladas e recebendo os atendimentos médicos, terapêuticos, em alguns casos, dependendo do grau de comprometimento das instituições de ensino especial que as recebiam. O entendimento do autismo torna-se fundamental para compreender sua relação na educação através das políticas públicas. A legislação brasileira ao longo da história se referiu aos alunos com deficiência visual, auditivos, físicos e mentais, porém até bem pouco tempo atrás não especificava absolutamente nada sobre o autismo. Essas leituras iniciais deram indícios de que os autistas eram rotulados como deficientes mentais, e assim não foram atendidos respeitando as suas especificidades e necessidades de aprendizagem.

Segundo GAUDERER (1987), as crianças com autismo, em geral, apresentam dificuldade em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas, quando participam de um programa intenso de aulas, as mudanças ocorrem de forma positiva nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e na aprendizagem. Esse transtorno compromete três áreas específicas do desenvolvimento: déficits de habilidades sociais, de habilidades comunicativas (verbais e não verbais) e presença de comportamentos, interesses e/ou atividades restritos, repetitivos e estereotipados. (APA, 2013).

Ainda não há estatísticas oficiais sobre o transtorno do espectro autista, não há dados estatísticos sobre o número de autistas no país. O IBGE, no censo de 2010, não considerou o autismo na categoria de “deficiência mental permanente”, talvez o autismo tenha sido rotulado nessa pesquisa como outras deficiências, mas, segundo a Associação em Defesa do Autista (Adefa), existem cerca de 2 milhões de brasileiros com TEA. O autismo chega a ser mais comum entre crianças que doenças como a Aids e o diabetes. Um organismo de saúde internacional, o *Center for Disease Control*, evidenciou a prevalência do transtorno de 1/68, ou seja, pode atingir 1,47% dos indivíduos da população mundial, porém ainda não existem estudos conclusivos que apontem a prevalência do TEA no Brasil.

Ao comparar a realidade dos direitos de pessoas com autismo nos Estados Unidos desde a década de 90, o Estatuto de Educação dos Indivíduos com Deficiências (IDEA) já reconheciam esse público específico como sujeitos com direitos reconhecidos na educação regular (no Brasil, apenas a partir da aprovação da Lei n. 12.764, de 27/12/12, observa-se que esses indivíduos passam a ter os direitos equivalentes a pessoa com deficiência, recebendo vários direitos e legalidades, tal conquista foi considerada como uma vitória para reconhecimento de direitos .

Desde que foi classificado em 1943, pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, como um transtorno que compromete a capacidade de comunicação e desenvolvimento de relações sociais do indivíduo, o qual passa a se comportar de modo compulsivo e ritualista, o autismo é tido como uma situação permeada de fascínio e mistério pelos cientistas, uma vez que dele não se sabe a causa nem a cura.

Inúmeros eventos internacionais, como congressos, simpósios e encontros, são realizados em vários países, buscando favorecer mais questionamentos e discussões sobre as questões de estudos científicos envolvendo alternativas de intervenção e a luta pelo reconhecimento de direitos para pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA); eventos que influenciaram na proposição da Lei Nº 12.764, da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista em 2012.

Entre os trabalhos encontrados sobre a inclusão escolar, poucos são os estudos que trazem o autismo como deficiência no contexto da inclusão escolar, como tema de estudo tanto na área da Psicologia como da Educação; pois, somente há bem pouco tempo, essa síndrome foi reconhecida como deficiência - o que afastou por muito tempo crianças com TEA das escolas. Assim, as escassas pesquisas que são publicadas apresentam o foco principal das investigações voltado para a percepção dos pais e dos professores quanto a essa possibilidade e a seus efeitos familiares e escolares (BAPTISTA *et al*, 2003; GOLDBERG, 2002 & BOSA, 2005). As pesquisas não apontam caminhos, receitas, há muitas variações quanto ao nível do autismo, a abordagem aplicada, quase todas pesquisas reconhecem a inclusão de alunos com autismo como desafiadora e um processo em construção devido a vários fatores como estrutura da escola, cultura escolar, participação da família, envolvimento e competência dos professores. Pesquisas com a temática inclusão e políticas públicas com ênfase no autismo ainda se encontram com índice de publicação baixo nas bases de pesquisa como Scielo; Bibliotecas Digitais, como BDTD no campo acadêmico brasileiro.

Assim, o público da Educação Especial dentro do grupo denominado Transtorno Global do Desenvolvimento englobam todas as pessoas com autismo. Na efervescência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2012, a Lei Nº 12.764, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, possibilitando maior visibilidade e entendimento sobre as discussões a respeito da inclusão escolar de tais indivíduos, acarretando a fomentando políticas públicas para esse fim. A recente legislação que ficou conhecida pelo nome de Lei Berenice Piana é vista por especialistas como mais um reforço na luta para incluir pessoas com autismo através do direito de estudar em escola regular, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Profissionalizante.

Os movimentos civis locais, nacionais e internacionais provocaram a construção desse projeto que se tornou lei, ampliando e garantindo direitos constitucionais. A lei enseja novas práticas de ensino, com vistas a atender às especificidades dos alunos que constituem seu público-alvo e garantir o direito à educação a todos. Traz aspectos relacionados aos direitos da pessoa com autismo, incluindo os direitos que se refere à educação que estão descritos no Art. 2º (BRASIL, 2012):

I – a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

V – o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VII – o incentivo à formação e à capacitação dos profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como aos pais e responsáveis.

A Lei Nº 12. 764, de 2012, que ficou conhecida como Lei Berenice Piana, é a **Lei Nacional de Proteção aos Direitos das Pessoas com Autismo**, foi uma forma de homenagear a luta de uma mãe carioca que se destacou na luta para criação da legislação, construiu junto com outros representantes de movimentos e ONGs uma proposta para Comissão de Direitos Humanos do Senado Federal. Além de Berenice Piana, existem vários outros líderes desse movimento. Essa lei visa reforçar a integridade física e moral, segurança e lazer, proteção contra abuso e exploração; acesso

a ações e serviços de saúde; acesso à educação e ensino profissionalizante, dentre outros. Após a sanção da Lei do Autismo, foi intensificada a procura de vagas nas escolas públicas regulares, devido às novas políticas.

Ao pensar inclusão e autismo a partir do sistema regular, como forma de oferecer acesso à educação para todos, de acordo como recomendam os tratados de igualdade de direitos sociais e humanos, a exemplo da Declaração de Salamanca e a própria LDB, documentos nacionais e internacionais que reiteram importância da inclusão. No entanto, Glat (2007, p.24) ao tomar a questão do ensino inclusivo de forma cautelosa e crítica quando diz que embora as escolas privilegiam um discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modificam para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, deixando aos profissionais e professores do serviço de apoio especializado, em muitos casos contratados pelos pais, a responsabilidade pela resposta educativa a ser dada àqueles que apresentam necessidades educacionais específicas.

## 2 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

A problemática da pesquisa consiste em analisar como se dá a inclusão de alunos com autismo a partir da Política de educação com foco na Política Nacional de Proteção aos Autistas, publicada em forma de lei nacional em 2012, com evidência na inclusão escolar, do ensino fundamental em uma unidade escolar da rede pública de ensino. Tal legislação estabelece que, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista (TEA) deve ser incluída nas classes regulares de ensino e terá direito a um acompanhante especializado, para apoiá-la a desenvolver suas habilidades e competências no ambiente escolar. Ainda estabelece que seja necessário o oferecimento de Atendimento Educacional Especializado ao aluno contribuindo com atividades complementares e suplementares para a construção da aprendizagem.

Partindo da intenção de investigar a real situação entre o contexto das leis e o cotidiano da escola, reconhecendo o esforço do poder público ao investir recursos financeiros em capacitação e implementando leis para abraçar a proposta da inclusão ainda persistem lacunas, resistências e desconhecimento na construção de uma prática escolar inclusiva, na sua totalidade. Diante das mudanças nas leis de educação, a implementação da Lei de Proteção aos Direitos da Pessoa com Autismo (2012) que trouxe a prerrogativa de que ser autista equipara-se a ser deficiente, a pessoa com autismo passou a ser considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais.

É necessário compreender que o autismo não é uma condição singular, fato que dificulta a aplicação de uma legislação em um espectro amplo e com muitas peculiaridades. As pesquisas caracterizam o autismo como um espectro, uma condição que reflete a diversidade humana. Há autistas com diferentes níveis de dificuldades na convivência social e na aprendizagem, alguns frequentam escola, fazem faculdade, namoram. Outros dependem de alguém para apoiá-los em atividades simples do cotidiano. E há os que possuem déficit de atenção, não condizente com uma aula de 50 minutos. Crianças com autismo aprendem mais por imagens do que por palavras, de forma que não assimilam bem os conteúdos transmitidos de forma oral. (AUTISM EUROPE, 2000).

Em acordo com esse mesmo pensamento, Vilela e Guerreiro (2013) explicam que é preciso mais do que leis para consolidar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na escola regular. Para isso, devem mudar os profissionais envolvidos e a

concepção de educar, e a estrutura e organização da escola devem ser remodeladas. A ausência de apoio e incentivos são fatores sempre relatados por professores. Ainda defendem que, se existisse um movimento coletivo para a efetivação da inclusão, todos saíram em vantagem, pois tal ação contribuiria para o desenvolvimento de mais estudantes respeitando e convivendo com a inclusão, ou seja, indivíduos com diferentes deficiências, de diferentes origens socioeconômicas e contextos culturais distintos, com habilidades igualmente distintas entre si, poderiam beneficiar-se de estratégias didático-metodológicas heterogêneas e plurais em sala de aula.

Para Mendes (2006), a educação inclusiva é uma parte integrante e essencial da atual democracia. Esse princípio da inclusão se globaliza, e as teorias e práticas inclusivas passam a ser reconhecidas em muitos países, inclusive no Brasil. No entanto, tal proposta implica a necessidade de reformas educacionais, alterações nos currículos, nas formas de avaliação, na formação e atuação dos professores, infere também nas estruturas físicas das escolas e na adoção de uma política educacional mais democrática (MENDES, 2006).

Diante do contexto a ser analisado, algumas indagações foram propostas:

- A escola é inclusiva de acordo com a atual política de inclusão?
- Quais dificuldades vividas pelos professores ao receberem alunos com autismo?
- Que tipo de apoio os professores recebem para efetivar a inclusão?
- Como está organizada a escola para atender ao público com autismo?
- De que forma o aluno com autismo consegue participar das aulas ?

O pressuposto adotado para essa pesquisa, a partir dos conceitos envolvendo educação, política pública, inclusão e autismo, depara-se com uma complexidade que envolve os recentes fenômenos da inclusão e da deficiência na escola, uma novidade que está causando repercussões políticas, educacionais e judiciais. Mesmo com o avanço da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Autismo, na perspectiva da inclusão, o que existe é uma tentativa, um improviso de tentar inserir algumas crianças com menor grau de comprometimento nas salas de aula comum, pois há casos que requerem mais investimento, tanto na infraestrutura das escolas quanto na quantidade e na qualidade dos profissionais, a fim de gerar competências específicas, ocasionando aprendizagem. Seria preciso mais do que aumento nos números de matrículas, seria necessária uma grande transformação no modelo de educação nas

escolas brasileiras, que não seguem um único padrão, uma vez que o país oferece condições díspares e irregulares na qualidade de recursos para a aprendizagem, desenvolvimento de habilidades e adequação de metodologias para absorver alunos com dificuldade na aprendizagem.

A necessária transformação ampla e permanente propagada por autores e atores da educação inclusiva ainda não irrompeu, apesar de ter havido o início de discussão, mas é preciso acertar a direção, e isso não está acontecendo. As escolas apresentam ainda características e concepções da época em que não existiam crianças com deficiência nas salas. Não se consegue padronizar a inclusão para o aluno com autismo porque em cada um deles há particularidades, diferentes comprometimentos intelectuais e cognitivos. É fundamental, então, uma forma diferente para se trabalhar. Da mesma maneira, as escolas ainda são homogêneas na sua forma de lidar com crianças com comprometimento neurológico. Os educadores precisam de capacitação para compreender o autismo, as possibilidades de êxito aumentam assim significativamente. Incluir pressupõe também mais do que qualificação, mas uma atitude ética e humana amparada por investimento em políticas e estudos científicos. Todos esses elementos formam o versátil, complexo e dinâmico mosaico da inclusão.

O que se quer é proporcionar uma pesquisa de referência sobre a implantação de uma proposta política de inclusão, um pequeno passo dado para tentar aprofundar o conhecimento sobre autismo, educação e políticas públicas de inclusão. É uma oportunidade de reforçar o debate sobre como está sendo discutida inclusão de alunos com deficiência à luz da literatura científica e a partir das salas de aulas.

### 3 OBJETIVOS

#### 3.1 GERAL

Avaliar como tem sido a implementação política nacional de educação inclusiva pelo viés dos direitos das pessoas com o Transtorno do Espectro do autismo (TEA) numa unidade escolar de Fortaleza- CE.

#### 3.2 ESPECÍFICOS

- a) Descrever as políticas públicas destinadas à educação especial e inclusiva que antecederam a criação da Lei de Proteção à Pessoa Autista;
- b) Investigar como está sendo a implantação da proposta de inclusão a partir dos discursos e das práticas de professores e gestores escolares;
- c) Construir parâmetros comparativos a partir do discursos dos professores e gestores em específico a três categorias extraídas da Lei de Inclusão :
  - a) Direito ao acompanhante especializado na sala de aula - quem são esses profissionais e as dimensões de suas atividades;
  - b) Relevância do AEE para inclusão do aluno com autismo - centrado nas atividades escolares dentro e fora da sala de aula, questões curriculares e conteúdos, instrumentos adaptados;
  - c) Participação do aluno com autismo nas atividades fora da sala de AEE.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

É fundamental, para que um conhecimento possa ser considerado científico, que se identifiquem as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação, ou seja, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento (SOARES, 2013). Trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, fez-se uso dos recursos metodológicos da observação de campo informal e entrevistas semiestruturadas com uma amostra dos atores envolvidos na pesquisa. Como suporte complementar, foi realizada a pesquisa documental das principais leis de educação inclusiva no Brasil a partir de 2008.

Para Chizzotti (1998, p.79), a abordagem qualitativa evidencia a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Esse conhecimento não se resume a um apanhado de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa. O objeto não é inerte, possui significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

A pesquisa de campo buscou a informação baseada na observação direta e informal ao cotidiano da escola, bem como através de entrevistas diretamente com a população selecionada e pesquisada composta por professores de sala de aula e professor coordenador de AEE, Gestor de escola e Gestor de regional, esse foram os cinco participantes das entrevistas semiestruturadas a fim de coletar informações sobre as categorias selecionadas e extraídas da lei de inclusão. [...]. Assim, essa pesquisa fez uso do diário de campo, que é um instrumento de anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador em seu dia a dia. Nele se anotam as observações de fatos concretos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador. A pesquisa documental é uma forma de complementar o estudo, pois toma como materialidade a análise de políticas nacionais brasileiras e documentos orientadores publicados pelo Ministério da Educação, de 2008 a 2013. A exemplo da leitura dos documentos, como Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino do AEE, Plano Anual de Atividades, Projetos Curriculares, os Planos Educativos Individuais dos alunos com autismo, leis locais e nacionais de referência à educação inclusiva e à Lei Específica de Proteção aos Autistas.

A interpretação dos dados coletados na pesquisa de campo foi a análise por categoria. A análise das informações é a etapa que faz o tratamento das informações obtidas pela coleta de dados em campo, isso possibilita apresentá-las de forma a poder comparar os resultados esperados pela pesquisa. Os aspectos elencados como categorias para análise temática foram extraídos da Lei Específica dos Direitos Autistas no Brasil, com um recorte nos pontos que endossam a educação baseada na Política Nacional de Educação Inclusiva de 2008:

- A) direito ao profissional de apoio em sala de aula;
- B) a relevância do aee para a inclusão escolar;
- c) participação do aluno com autismo, além da sala de AEE.

Tais pontos elencados enquadram os principais aspectos que a lei recomenda para as escolas consigam seguir as recomendações legais no processo de inclusão. Essas classificações serão importantes no auxílio para diagnosticar indícios da existência da inclusão dentro do contexto prático escolar; verificar se esse processo está de acordo com a lei estudada, ou de forma limitada; observar quais as lacunas ou não e até mesmo quais as circunstâncias educacionais em termos estruturais, pedagógicas que culminam para existência desse processo.

#### 4.1 PROCEDIMENTOS PARA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para entendimento da implantação de uma lei em uma realidade escolar, foi feita a classificação em três categorias para melhor entendimento do que se propõe compreender. A palavra categoria, em geral, refere-se a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (MINAYO, 2001). As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Essa metodologia de análise pode ser estabelecida antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. Assim, essas categorias tanto

podem ajudar a organizar as etapas da pesquisa vividas em campo quanto podem orientar a ordenação das leituras, na intenção de facilitar o procedimento das análises e oportunizar o agrupamento de elementos significativos, para melhor compreensão deles.

Categorizar, portanto, aqui é entendido como uma operação classificatória de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, com critérios e justificativas previamente definidos. Os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência das informações.

#### 4.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A EMEIF Denizard Macêdo de Alcântara está situada no Bairro Quintino Cunha, no município de Fortaleza, estado do Ceará. A escola está subordinada administrativamente à Secretaria Executiva Regional III (SER III) e é reconhecida como a escola que mais tem alunos com deficiência matriculados nas salas regulares de ensino, num total de 29 bairros dentro dessa regional. A escola possui 47 professores e, até 2016, 749 estudantes matriculados nos três turnos; manhã: 333 alunos, tarde: 313 alunos e noite 113 alunos. Para fazer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conta com a apenas uma servidora, que é ao mesmo tempo coordenadora e professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência) e duas auxiliares de apoio contratadas, que dão suporte em sala de aula aos alunos autistas com grau mais severo. Existe uma pequena Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que atende 16 estudantes com deficiência intelectual, 22 alunos com transtorno do espectro autista (TEA), 02 com paralisia cerebral e outros 02 possuem deficiência física.

Assim, pretende-se aprofundar a compreensão desse fenômeno por múltiplos vieses, focando a implementação de uma política educacional com ênfase na inclusão e na proteção do autista. Portanto, será necessário o olhar histórico, político, educativo, social e humano para aqueles que até pouco tempo eram considerados invisíveis nas ações públicas no que concerne ao direito de acesso à educação regular.

No primeiro Capítulo foi construída a discussão sobre as principais Políticas Públicas de educação para pessoas com deficiência no Brasil até o contexto que

proporcionou a ideia de política de inclusão bem como a explanação sobre questões de inclusão e leis para a educação da pessoa com autismo. O segundo capítulo apresenta um recorte da educação especial em Fortaleza, a partir de ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação e Prefeitura de Fortaleza, como uma condição para formulação de políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência. No terceiro traz o processo e os dados da pesquisa em campo, com a análise das entrevistas e das percepções proporcionadas através das visitas e observações do cotidiano da escola e a prática da mesma no que corresponde ao processo inclusivo de acordo com a legislação educacional vigente.

## **5 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO**

Este primeiro capítulo traz o entendimento da compreensão da política de inclusão que vem sendo desenvolvida no Brasil, a desvalorização social da pessoa com deficiência ainda existente, a relevância da lei de educação na perspectiva da inclusão em 2008, a relevância do serviço do AEE para consubstanciar a inclusão de crianças com autismo nas escolas regulares, a compreensão da pessoa com autismo, e a sua inserção na educação brasileira como sujeito de direito a partir da Lei Nº 12. 764/2012, Lei de Proteção aos Direitos do Autista.

O Brasil, nos últimos anos, adotou o discurso em prol da Educação Inclusiva, com a filosofia “Educação para Todos”, pela educação de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ou de comportamento e altas habilidades. Vem publicando leis, decretos, diretrizes e políticas, proporcionando maior visibilidade nos debates político-educacionais, em relação aos direitos das pessoas com deficiência. Na realidade das escolas públicas, há ainda grandes dificuldades para o cumprimento da legislação, ainda é uma meta para o futuro conseguir qualificação e capacitação para professores, desmistificação da deficiência e disponibilização de conhecimento para lidar com o autismo através de uma equipe multidisciplinar e terapêutica. A relação educação-inclusão-autismo tem sido estudada no Brasil por alguns autores, como (GAUDERER, 1993, PLETSCHE, 2006, GLAT, 2007, AINSCOW, 2004, SHWARTZMAN e ASSUMPCÃO, 1995; FACION, 2008; CAMARGOS JR 2002, MENDES, 2006, SUPLINO, 2009, entre outros). No entanto, persistem lacunas em sobre como está acontecendo a inclusão de alunos com autismo, a inexistências de conhecimento sobre a inclusão escolar desses indivíduos prejudica e impede o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do ensino real para esse público. Pesquisas indicam que o autismo continua sendo uma incógnita para os profissionais da educação.

Inclusão é um conceito para as políticas educacionais recentes, particularmente para aquelas direcionadas aos sujeitos considerados com deficiência, recebendo destaque no campo da educação especial, no Brasil, o direito à acessibilidade. A inclusão escolar das pessoas com deficiência está respaldada por tratados, programas e legislações internacionais e nacionais, é fruto de organização, conflitos e constantes reivindicações das famílias, entidades e movimentos das pessoas com deficiência. O Brasil é adepto da universalização do atendimento escolar aos estudantes com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 4 a 17 anos, na rede regular de ensino. Assumiu o compromisso de respeitar as convenções defendidas pelos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), através da convivência escolar, estimulando o desenvolvimento cognitivo e social da criança com deficiência.

Ao Poder Público cabe implementar políticas públicas de acesso, inserção e apoio desse segmento populacional na rede de educação básica, cujos índices de inclusão, ainda estão muito aquém do desejável. Tais políticas públicas governamentais têm sido direcionadas preferencialmente à inclusão dos alunos com deficiência, com altas habilidades, superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, aqui se incluem os autistas, em classes comuns das escolas da rede regular de ensino básico que devem receber esses alunos, montando as salas especializadas de apoio, preparando os professores, e desenvolvendo estratégias específicas para uso de acordo com o tipo e grau de deficiência.

Poucas são as escolas que se preocupam em trabalhar o tema da inclusão com toda a comunidade escolar, as unidades de educação ainda utilizam como principais estratégias para trabalhar com esse público a parceria com a escola especial ou a sala de recursos (muitas vezes da prefeitura e em local separado), onde, erroneamente, trabalha-se o currículo de forma desassociada da sala de aula regular. Segundo Camargo e Bosa (2009), no discurso da escola, ainda há a imagem distorcida a respeito desses alunos, principalmente quanto à (in) capacidade de comunicação verbal de uma parte de alunos com autismo; essas concepções parecem influenciar as práticas pedagógicas e as expectativas acerca da educabilidade desses alunos. As dificuldades dos professores, de um modo geral, apresentaram-se na forma de ansiedade e conflito ao lidar com o “diferente”.

O princípio básico da Educação Inclusiva é que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades, pois isso se constitui como o meio mais capaz de combater as atitudes discriminatórias (UNESCO, 1994). Apesar de o número de alunos com deficiência ter aumentado nas redes regulares de ensino, os desafios para atingir a inclusão ainda são muitos, como, por exemplo, o comprometimento do gestor da escola; formação específica e infraestrutura; e financiamento em longo prazo por parte dos órgãos de governo. Fación (2008) explica que as políticas de inclusão, na busca de uma

sociedade igualitária, nascem de decretos e leis que precisam de estudos; pois, apesar da crescente inserção de alunos matriculados, não se confirma proporcional aumento da qualidade de ensino dos alunos com algum tipo de limitação.

A sociedade inclusiva é uma condição para consolidar o estado democrático, esse princípio de incluir o diferente se globaliza, as teorias e práticas inclusivas passam a ser defendidas em muitos países, inclusive no Brasil. Isso implicaria a necessidade de reformas educacionais, prevendo alterações nos currículos, nas formas de avaliação, na formação dos professores, nas estruturas reais e concretas das escolas e na defesa de uma política educacional mais democrática (MENDES, 2006).

Glat, 2007, explica que, embora a legislação brasileira na Educação avance para padrões internacionais, a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas brasileiras não garantem as condições para o seu devido cumprimento, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e, principalmente, conscientizar-se e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade. Até o momento, o que se vê nos estados e municípios brasileiros é que a inserção de alunos com deficiências no ensino regular tem ocorrido de forma pontual e descontínua, em muitos casos, persiste em reproduzir práticas e os preceitos do modelo da integração em que a inclusão é compreendida apenas para alunos que apresentam um comportamento compatível com o nível cognitivo da sala.

De acordo com dados de 2015 do Censo da Educação Básica, 751 mil pessoas com deficiência física, intelectual ou sensorial tiveram assegurado o direito de frequentar escolas da rede regular no País. O que significa um avanço percentual de 13% de matrículas na educação básica, em 1998, para 79%, em 2014. (MEC, 2016).

**Figura 2 – Proporção das matrículas**

Proporção das matrículas de alunos com necessidades especiais em relação ao total de matrículas da Educação Básica ao longo dos anos em cada etapa / modalidade						
	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Educação Infantil	1,11%	1,03%	0,90%	0,81%	0,79%	0,78%
EF – Anos Iniciais	2,10%	2,35%	2,57%	2,71%	2,75%	2,83%
EF – Anos Finais	0,72%	0,90%	1,07%	1,29%	1,43%	1,63%
Ensino Médio	0,27%	0,34%	0,41%	0,52%	0,58%	0,70%
Educação Profissional	0,21%	0,19%	0,22%	0,23%	0,21%	0,24%
EJA	1,59%	1,86%	2,07%	2,69%	2,88%	3,12%

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar - Elaboração Todos Pela Educação

O Ministério da Educação declara que o crescimento nas matrículas descritas no quadro acima é o resultado do aparato legal, maiores investimentos em recursos materiais e capacitação, referindo-se às leis de inclusão adotadas Brasil. Além do aumento das matrículas, o MEC declarou que equipou 42 mil escolas públicas com salas de recursos multifuncionais para o atendimento a alunos com deficiência e repassou recursos para obras de acessibilidade em 57,5 mil unidades. Foram adquiridos 2,3 mil veículos para transporte escolar acessível, atingindo 53 mil estudantes de 1.511 municípios. No entanto, o número preciso de crianças com autismo no Brasil ainda é uma grande incógnita. Porém, pesquisas em outros países fazem crer que esse número é crescente, tornando-se até um grande problema de saúde pública. Tal proposição leva a pensar em convergir muitas forças para além do oferecimento de vagas nas escolas regulares; inovando o entendimento de que incluir é atividade complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário, mas que se estabelece na direção de superar práticas sociais baseadas na desigualdade, segundo Garcia (2004).

No contexto legislativo, as garantias constitucionais em relação à educação corroboram o princípio da igualdade, assegurando às pessoas com deficiências especiais, incluídas nestas as pessoas com autismo, meios de efetivação do direito à educação especializada, como, por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como forma de incluí-las no ensino regular, na prática, pode-se perceber através de estudos que tal processo ainda não se tornou eficaz, faltam muitos passos até chegar ao que está proposto na legislação brasileira. As políticas de inclusão no âmbito de sua proposição não podem ser consideradas como um pacote pronto, sob medida, entregue para a população, mas como objeto de “contestação”, como algo a ser discutido, contestado e avaliado, aberto a mudanças, como um processo mais que um produto (OZGA, 2000).

Assim, a ação do Estado deve assumir o papel decisivo para o sucesso, implementação, execução, avaliação e cumprimentos das diretrizes nacionais de educação para todos. Poder e política são dois temas que foram abordados pela cientista política Hannah Arendt. Em várias de suas obras, ela discorreu sobre esses assuntos, explicando a relação entre eles e a forma como ambos podem ser utilizados para o bem público. São obras que trazem relatos que ajudam a compreender que o poder surge no momento em que um grupo de pessoas se reúne e age de comum acordo. Com essa junção de poder e ação, a autora dispõe o poder nos limites do espaço político.

Ela ainda defende que o espaço político é aquele em que a ação e o discurso entre os sujeitos sociais acontecem juntos. A ação ocorre por meio da particularidade de cada agente, sempre que este deixa no espaço político seus propósitos e ideias. A ação acontece por meio do fazer político em conjunto e da troca de opiniões.

O conceito de política para Hannah Arendt é aquilo que implica não só a possibilidade de começar, de criar algo novo, mas também que a ação política não acontece no isolamento: sempre é uma ação em conjunto, sendo um acordo entre iguais. O trabalho de um único agente não é frutífero na esfera da política, há a necessidade de outros participantes para que a ação aconteça. Assim, a política fundamenta-se na convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças (ARENDR, 1998, p. 7).

Para Bourdieu (2007), as desigualdades não têm um único viés, mas são um fenômeno complexo de ordem econômica e cultural. Com a negação dos direitos e a manutenção das desigualdades, efetivadas a partir do tratamento dado ao público a que se destinam as propostas de inclusão escolar, bem como os possíveis distanciamentos entre aquilo que é proposto e o que é executado numa determinada política pública, abre-se um espaço de reflexão e pesquisa, juntamente com as atuais políticas educacionais com foco nas crianças autistas na escola pública: ainda não se sabe ao certo como inseri-las no sistema educacional vigente no Brasil.

A Constituição garante não apenas o direito à educação, mas o atendimento às especificidades dos alunos com deficiência, sem prejuízo da escolarização regular. Contudo, como há uma distância entre o que a lei prevê e aquilo que na prática ocorre, não é incomum que a criança incluída nesse ambiente permaneça em uma mesma série por mais de dois ou três anos sem progressos esperados, gerando frustração nos pais e motivando a transferência da criança para a escola especial. (LUIZ, 2008).

Teixeira (2002,) mostra uma definição clássica, com os elementos e regras da identidade do estado como sendo diretrizes, princípios norteadores da ação do poder público; assim sendo, vão constituir as regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade. Tais ações vão mediar os atores da sociedade e do estado através de leis, programas, linhas de financiamento.

O entendimento dos conceitos sobre políticas públicas de Rua (2009) enfatiza a

dimensão dessa situação pelo seu caráter jurídico imperativo. Nesse caminho, políticas públicas (*policy*) compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores envolvendo bens públicos. As políticas públicas visam responder a demandas, principalmente dos setores marginalizados da sociedade, considerados como vulneráveis. Essas demandas são interpretadas por aqueles que ocupam o poder e influenciadas por uma agenda que se cria na sociedade civil através da pressão e mobilização social.

É importante considerar alguns tipos de políticas, para que se possa definir o tipo de atuação que se pode ter frente à sua formulação e implementação. Vários critérios podem ser utilizados. Quanto à natureza ou grau da intervenção: a) estrutural – buscam interferir em relações estruturais, como renda, emprego, propriedade, etc. b) conjuntural ou emergencial – objetivam amainar uma situação temporária, imediata. Quanto à abrangência dos possíveis benefícios: a) universais – para todos os cidadãos b) segmentais – para um segmento da população, caracterizada por um fator determinado (idade, condição física, gênero, etc. c) fragmentadas – destinadas a grupos sociais dentro de cada segmento. (TEIXEIRA, 2002, p.03)

Nesse contexto nacional de políticas públicas, pode-se dizer que, desde a Constituição de 1988 até o Governo Lula, os esforços governamentais, com a interferência nos planos educacionais federais, municipais e estaduais, constituem-se em processo de embates e desafios não lineares, envolvendo vários interesses e influências. Criaram-se inúmeros dispositivos legais para garantir direitos às pessoas com deficiência, sendo que a Constituição de 1988 e a própria LDB de 1996 já trazem em seus textos garantias individuais para que toda criança tenha direito a frequentar escola e desenvolver aprendizagem. No entanto, muitas outras leis e diretrizes formuladas e aprovadas até o momento não deram conta para garantir essa demanda.

Caçõ e Carvalho (2012) lembram que, se inicialmente as políticas tinham caráter assistencialista, é a partir delas que outras iniciativas foram sendo paulatinamente desenvolvidas e aprimoradas até chegarem ao que temos hoje. Acreditam que ainda há um longo caminho a percorrer, falhas a serem sanadas e desafios a superar, tanto na concepção quanto implementação. As políticas públicas, por si só, não alteram a realidade, ainda que nossos legisladores e governantes nisso pareçam acreditar.

Durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, a SEESP teve atuação decisiva no desenvolvimento da Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva. A nova política materializa, por assim dizer, a vitória decretada do paradigma exclusivista, ao passo que institui uma discursividade consensual capaz de neutralizar as ambiguidades na interpretação jurídica dos dispositivos legais concernentes à promoção da escola inclusiva. (BEZERRA; ARAÚJO, 2014).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) compreende deficiência como um conceito em movimento que confronta as barreiras e limites impostos pela sociedade, e impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Assim, a educação inclusiva deverá assumir a responsabilidade de construir um espaço de reflexão para debater o papel da escola na superação da exclusão.

Em todos os países, a legislação tem sido vista como o meio mais importante para acabar com a discriminação da sociedade, visando à inserção social, educacional e profissional de todos os cidadãos. Porém, sabemos que os direitos explicitados nas leis nem sempre são efetivados e, muitas vezes, não haveria a necessidade de tantas leis específicas para determinadas populações, se as leis comuns a todas as pessoas da sociedade fossem cumpridas plenamente (CAPELLINI, 2003, p. 2).

Há o entendimento de que a legislação deve garantir direitos sociais para todo cidadão através de políticas públicas consistentes. No entanto, há dificuldade para implementação dessas políticas no país. Isso se deve em grande parte pela falta de interlocução entre os entes federados e, também, pela escassez de interssetorialidade das ações e por ser o Brasil um país extenso e com muitas diferenças sociais, assim o entendimento de Kassar e Meletti (2012, p. 54), diz que:

[...] como qualquer política pública, a política educacional não é efetivada sob uma relação unidirecional, em que leis são assimiladas 'automaticamente' e homoganeamente por todo país. [...] Nas diferentes localidades, as propostas sofrem interpretações, são lidas e entendidas diferentemente, de acordo com inúmeras variáveis históricas, econômicas e sociais.

Apesar de reconhecer a tentativa de priorizar os aspectos quantitativos de acesso à escola para consolidar a universalização do ensino e a educação inclusiva,

ainda existe um número expressivo (mais de quinze milhões) de pessoas em idade entre 0 e 19 anos fora da escola, aponta Meletti (2014). No caso da pessoa com necessidade educacional especial, essa situação se agrava, fundamentalmente, para aqueles que declararam possuir deficiência mental/intelectual permanente.

A política, assim aprendemos, é algo como uma necessidade imperiosa para a vida humana e, na verdade, tanto para a vida do indivíduo como da sociedade. Como o homem não é autárquico, porém, depende de outros em sua existência, precisa haver um provimento da vida relativo a todos, sem o qual não seria possível justamente o convívio. Tarefa e objetivo da política é a garantia da vida no sentido mais amplo. Ela possibilita ao indivíduo buscar seus objetivos, em paz e tranquilidade, ou seja, sem ser molestado pela política – sendo, antes de mais nada, indiferente em quais esferas da vida se situam esses objetivos garantidos pela política; quer se trate, no sentido da Antiguidade, de possibilitar a poucos a ocupação com a filosofia, quer se trate, no sentido moderno, de assegurar a muitos a vida, o ganha-pão e um mínimo de felicidade (ARENDR, 1998, p. 17).

Diante disso, as políticas públicas educacionais são dependentes do papel do Estado – mesmo que não tenhamos a pretensão de desenvolver a discussão sobre sua natureza, apenas ressaltar sua influência e relevância dentro dessa discussão. A operacionalização de políticas, programas, ou projetos depende de estruturas e normas internas. Fatores, como disponibilidade e qualidade dos recursos humanos e materiais, estrutura e a dinâmica das regras organizacionais (formais e informais), fluxo e disponibilização de informações, influenciam a forma como se dará a apropriação e implementação do plano nos espaços locais.

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Na prática, as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral, são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequado (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Os termos política pública, gestão pública ou ainda “administração pública” designam, segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (2010, p.10), o conjunto de atividades diretamente destinadas à execução concreta das tarefas consideradas de interesse público ou comum, numa coletividade ou numa organização estatal. Assim, as políticas públicas são geradas a partir de reivindicações de bens e serviços, como saúde, educação, estradas, transportes, segurança pública, previdência social e outras.

Na educação inclusiva, evidencia-se a necessidade de se planejar e organizar as ações pedagógicas eficazes para suscitar o aprendizado, fortalecendo também as relações intra e interpessoais, contemplando esses aspectos desde a formação dos professores até a adequação de infraestrutura, material, método, abordagem e conteúdo, para alcançar as pluralidades e as diversidades desse público. Um exemplo de implementação malsucedida foi abordado numa pesquisa realizada por D’Ascenzi (2006) enfatizando o Programa **Paideia de Saúde da Família** nos centros de saúde na cidade paulista de Campinas. Ele verificou que, embora o programa visasse à democratização da gestão dos centros de saúde, por meio da constituição de espaços coletivos, sua implantação valeu-se da hierarquia formal; e, ao ocupar esses espaços, reproduziu as relações de poder estabelecidas entre categorias profissionais e entre os profissionais e os usuários. Outro ponto negativo considerado foi o fato de as instâncias representativas das categorias profissionais não terem sido consideradas no plano.

A participação dos cidadãos e o agir dos representantes do governo colaboram no que concerne à formulação de mais políticas públicas; assim, é imperativo o conhecimento da legislação e os caminhos que levarão a uma política pública efetiva de educação inclusiva, a qual deve ser gradativa, contínua, sistemática e, principalmente, planejada com o objetivo de ser oferecida aos alunos com TEA.

O relatório do BID<sup>3</sup> (2003) sobre educação inclusiva revelou que, a despeito das discussões e contradições que marcaram o processo de construção e divulgação de toda uma série de dispositivos legais relacionados à educação das pessoas com deficiência, embora insuficiente, houve ampliação da presença dessas pessoas nas escolas e da presença do próprio tema nas políticas educacionais. Todavia, permanecem muitas marcas tradicionais das polarizações entre o público e o privado, o educacional e o assistencial, o segregado e o não segregado. Um dos pontos de relevância mostrado no estudo como impeditivo da implementação de políticas é a falta de financiamento

---

<sup>3</sup>O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

sistemático para pesquisas vinculadas aos programas de desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo. Conseqüentemente, as experiências escolares inclusivas se dão de forma empírica, na base do ensaio-e-erro, não sendo sistematicamente avaliadas nem, muito menos, difundidas para aproveitamento por outras redes escolares.

O que confirma a necessidade de ampliar e aprofundar mais pesquisas com fundamentos científicos, para propagar em grandes escalas as experiências educacionais de sucesso e competências específicas na luta contra o fracasso escolar de alunos de grupos vulneráveis; e assim também trazer alento aos professores, que apontaram como as maiores dificuldades em implementar a proposta de educação inclusiva as faltas: de preparo; de acesso ao conhecimento publicado para somar à sua formação profissional, a fim de atender em salas de aula, construir mecanismos e estratégias; de recursos pedagógicos para aplicar aos alunos com problemas de aceitação social, de processos e capacidades de aprendizagem diversificados.

Os movimentos de lutas trazem em sua história a tentativa de mudanças nos paradigmas, tendo como desafio a promoção de direitos humanos e sociais de todos. Para Meletti e Ribeiro (2014), o acesso à escola regular deve romper com as duas marcas negativas da educação especial: o não acesso a qualquer tipo de escolarização, seja ele regular ou segregado, e a centralidade do sistema segregado de ensino consolidado em instituições especiais privadas de caráter filantrópico. Deve ainda ampliar o atendimento educacional em escolas regulares públicas e a migração dessa população dos espaços segregados, especialmente aqueles marcados pelo caráter filantrópico, para os sistemas regulares de ensino.

Corroborando com esse pensamento, explica Sasaki (1997, p.16):

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que, por causa das condições atípicas, não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e, recentemente, adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

A lei deve ir além do acesso dos alunos com deficiências: deve garantir melhores condições para sua aprendizagem. Se não existir mudança na estrutura da educação que não deu certo, é difícil imaginar uma inclusão bem-sucedida (NEVES,

2013, p.42).

A relação estabelecida pela legislação entre o poder público, as instituições privadas e o ensino regular, no que se refere às responsabilidades pelo atendimento dos alunos excepcionais, caracterizava-se por uma complementaridade de ações, sem superposição de serviços: os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs, responsabilizavam-se por atendimento aos alunos mais comprometidos, e as classes especiais públicas atendiam à população menos comprometida. Grande parte das instituições especializadas tinha preocupação maior com a reabilitação dos alunos, em detrimento da escolarização (KASSAR, 2013, p.49).

Com as reformas relacionadas à educação básica, surgem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB N. 2/2001, a qual responsabilizava os estados e municípios a organizarem, nas secretarias de educação, reflexões sobre a extinção da segregação, o questionamento do trabalho das instituições especializadas, substituídas pelo entendimento de que as pessoas com deficiência podem se desenvolver no contexto das escolas regulares (BRASIL, 2001, p.6). Isso foi visto como uma evolução na educação que tenta equalizar todos os alunos em termos de tratamento igualitário, sem exclusão.

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (BRASIL, 2016, p.25).

A Política Nacional de Educação Especial de 2008 trouxe novas concepções à atuação da educação especial na perspectiva da inclusão. A lei reafirma o direito de todos os alunos frequentarem o ensino regular, independentemente de suas necessidades educacionais específicas, e o oferecimento do serviço Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, esse documento define claramente

quais serão os alunos atendidos pela modalidade de ensino da Educação Especial no Brasil. Dentre os alunos considerados público-alvo da referida política estão os sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, categoria da qual faz parte o autismo.

As políticas educacionais transferiram para a escola toda a responsabilidade de acolher e promover a aprendizagem de todas as crianças, inclusive a inclusão de alunos autistas. Diante de um discurso político e idealizado, e com lacunas na execução da proposta de educação para todos, a exclusão pode estar camuflada no discurso do inclusivo, pois o aluno com autismo não consegue se ‘encaixar’ no que é esperado pela escola, acaba sendo deixado à margem do processo educacional, pois um tipo de ‘comparação’ com o aluno comum é estabelecido de forma velada.

O esforço público através de políticas públicas deve estar pautado em planejamento, mudança de rotinas, cultura e método, e investimento financeiro em longo prazo; caso contrário, será apenas mais uma “lei que não pegou” - expressão do senso comum que só existe no Brasil, o fato de uma lei não ser respeitada. A aprovação da lei deve abrir espaço para a criação de programas e projetos públicos que façam vigorar a inclusão de fato.

O planejamento e a implantação de políticas educacionais para atender a alunos com necessidades educacionais especiais requerem domínio conceitual sobre inclusão escolar e sobre as solicitações decorrentes de sua adoção enquanto princípio ético-político, bem como a clara definição dos princípios e diretrizes nos planos e programas elaborados, permitindo a redefinição dos países da educação especial e do *locus* do atendimento desse alunado (MANTOAN, 2006, p. 35).

Nesse sentido, o que se percebe nas escolas é um malabarismo improvisado permeado de desafios e dúvidas ao receberem crianças com comportamentos inadequados. Se não existir investimento em um programa de capacitação contínua para a escola sobre deficiências, estratégias de ensino-aprendizagem e políticas públicas, os alunos com deficiência podem ser segregados mesmo dentro das salas de aula regulares, sem o devido atendimento a seu desenvolvimento social, cognitivo e comunicacional, a partir de um planejamento com objetivos específicos, direcionados para o trabalho com a diversidade.

Os estudos realizados por Mendes (2010) apontam para as dificuldades

relacionadas às tentativas do governo de impor uma única concepção de política de inclusão escolar, quando não há consenso entre os estudiosos da área; e outros obstáculos vinculados ao incentivo explícito do poder público foram apontados quanto à iniciativa privada, notadamente às instituições filantrópicas que, em 2010, ainda eram responsáveis por 24,2% das matrículas.

A demanda por profissionais da educação inclusiva é imensa, no entanto Mendes (2006) diz que os recentes cursos oferecidos pelo governo federal se baseiam em pressupostos de como deve ser o serviço de apoio à escolarização de alunos com deficiência, mas não se respaldam nas produções científicas da área. Dados da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, obtidos a partir do Censo Escolar de 2013, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apontam que apenas 6% dos professores que atuam na educação básica têm formação continuada específica em educação especial de, no mínimo, 80 horas. Tal fato alimenta a crença, já ultrapassada para os dias atuais, de que pessoas, crianças e jovens com deficiência devem ficar em casa, no isolamento social, na melhor das hipóteses, frequentar apenas entidades especializadas e exclusivas para esse segmento populacional, pois as escolas não oferecem estrutura ideal para recebê-las. Entretanto, se essas crianças não mostrarem as suas necessidades, a condição adequada não vai surgir com elas isoladas no recinto do lar. É preciso, sim, propiciar situações de confronto, de reivindicação para conseguir melhorias e aperfeiçoamento do que já se conseguiu até agora.

## 5.1 CAMINHOS E DESCAMINHOS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Mesmo com toda variedade de leis e diretrizes para tentar incluir todas as crianças, no país, ainda existem cerca de 140 mil crianças e jovens fora da escola devido à deficiência, transtornos de desenvolvimento, autismo e superdotação, segundo levantamento obtido na base de dados dos que recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC) na escola e têm até 18 anos. De acordo com o Censo Escolar 2015, apenas 26% das instituições públicas e privadas do Brasil são acessíveis. Ainda, segundo levantamento com base nos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola. Esses educandos fazem parte da população,

socioeconomicamente falando, mais vulnerável do país, e têm necessidades educacionais específicas, necessitam de apoio e políticas contínuas de acesso e permanência na escola, de condições de inclusão para que a lei se torne uma verdade. Esse dado foi relatado no plenário da Câmara Municipal de São Paulo em um ciclo de audiências públicas que discutiu mecanismos práticos para a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). O encontro foi organizado pela Deputada Mara Gabrilli e a vereadora Adriana Ramalho no mês de maio de 2017 para debater aspectos da inclusão. (EQUIPE MARAGABRILLI, 2007)

Com esse entendimento, a educação inclusiva, para Glat (2007), deve ser um aspecto estruturante ou tema transversal na elaboração do currículo, tendo como pressuposto o respeito à diversidade como condição para a inclusão de todos os sujeitos socialmente excluídos e a preocupação com a integração plena, social e afetiva dessas pessoas. A inclusão escolar, conforme explicita Prieto (2006, p. 40), visa “tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem”.

Bueno (1999, p. 12) declara que a educação inclusiva não se dá somente por meio de decretos. Para ele, os sistemas de educação do ensino regular devem construir “práticas políticas, institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino que envolve não só os alunos com necessidades educativas especiais, mas todo o alunado do ensino regular”, o que depende de uma visão perspicaz dessas instituições e de iniciativas que legitimem essas práticas.

Portanto, a legislação educacional vigente no Brasil atualmente, que obriga as escolas a aceitarem todas as crianças no ato da matrícula, não prevê uma série de questões imprevisíveis em sala de aula; o trabalho do professor terá que atender às demandas específicas de um aluno com deficiência e ao mesmo tempo dividir a atenção com o restante da classe.

Hallahan e Kauffman (1994), citados por Mrech (2001, p.396), elencam as principais razões para ponderar sobre trazer toda e qualquer criança para dentro das salas de aula comum e consideram os seguintes pontos:

- Há muitos pais, professores (tanto do ensino regular quanto do especial), especialistas e os próprios educandos que estão satisfeitos com os serviços baseados no *continuum*;

- Para alguns tipos de dificuldade (como as deficiências graves, os graves problemas comportamentais ou as desordens sérias na comunicação), pode ser mais restritiva e segregadora a sala de aula comum do que um tipo de colocação mais protegida e estruturada;
- Nem todos os professores e educadores do ensino regular estão dispostos a - ou mesmo são capazes de - lidar com todos os tipos de alunos com dificuldades especiais, principalmente com os casos de menor incidência, mas de maior gravidade, que exigem recursos técnicos e serviços diferenciados de apoio;
- A afirmação de que as pessoas deficientes compõem um grupo minoritário em luta pelos seus direitos civis, como qualquer outra minoria oprimida e segregada, é um argumento falacioso para sustentar a defesa da “inclusão total”, porque, além de grupo minoritário, eles têm dificuldades centradas nos seus mecanismos de aprendizagem e precisam de respostas educacionais diferenciadas, nem sempre disponíveis na classe comum;
- Um dos principais direitos de qualquer minoria é o direito de escolha, sendo que os pais ou tutores desses alunos devem ter liberdade para escolher o que acham melhor para os seus filhos;
- Desconsiderar a evidência empírica de que há eficácia em alguns tipos de resposta mais protegida, para alguns tipos de alunos com dificuldades especiais na escola, seria uma atitude profissionalmente irresponsável e antiética;
- Na ausência de dados que suportem a vantagem do modelo, os educadores e políticos deveriam preservar a continuidade de serviços para que, em qualquer momento, seja salvaguardada a escolha daquele que se mostrar menos restritivo para as circunstâncias.

Mendes (2001) diz que o governo recomenda abrir as portas para todas as crianças com deficiência, não importando se há planejamento, estrutura, condição, capacitação condizente com a deficiência de cada criança. É certo que ainda existe uma grande e real ameaça do insucesso da tentativa de incluir crianças com autismo nas escolas, *“uma pomposa e encantadora retórica, minimizando sua importância, atribuindo-lhe um sentido mais ético e politicamente correto”* do que propriamente a importância da sua fundamentação científica e teórico-prática, pois não há como construir uma escola inclusiva num país com tamanha desigualdade, fruto de uma das piores sistemáticas de distribuição de renda do planeta.

Deno (1970), considerando a estrutura organizacional dos serviços nos EUA, propôs o sistema em cascata, com diferentes níveis ou graus de integração, envolvendo: 1) classe comum, com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais; 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais. Tal sistema pressupunha uma possibilidade de mudança de nível para o aluno, buscando um grau maior de integração escolar com base nas potencialidades e no progresso do aluno. (MENDES, 2006, p.390).

O acesso à educação é um direito que ainda não alcançou todas as crianças de forma completa em nenhum município do país, pois ainda é preciso mais pesquisa, mais reflexão a respeito da questão da inclusão. Construir um objeto científico é romper com o senso comum, ultrapassar as representações oficiais (BOURDIEU, 1989).

## 5.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MUDANÇAS, CONTINUIDADES E DESAFIOS.

Nesta sessão, reflete-se sobre a legislação concernente à educação inclusiva e à recente política de proteção aos direitos da pessoa com autismo com a ênfase no processo educativo, permeando a dimensão das políticas de inclusão, do entendimento dos dispositivos legais, preconizando que o ensino básico obrigatório e o Atendimento Educacional Especializado serão também de relevância para essa pesquisa, assim como a compreensão do que é ser autista, suas características e condição para a aprendizagem, que demandam a revisão e a organização de políticas, programas e serviços, a partir de interferências do poder público para concretizar tal modalidade de ensino.

No século XX, houve mais necessidade de reabilitação das vítimas de guerra, possibilitando o surgimento de tendências em assegurar direitos e oportunidades em um plano de igualdade a todos, embasando os discursos acerca da luta pelos direitos sociais, incluindo-se a educação e a participação desses sujeitos na democracia de muitos países. Assim, da constituição dos direitos até a execução de políticas públicas que garantam a sua prática, há um árduo caminho a ser percorrido (CARVALHO, 2003).

Portanto, o percurso histórico das pessoas com deficiência no Brasil,

assim como ocorreu em outras culturas e países, foi marcado por uma fase inicial de eliminação e exclusão, passando-se por um período de integração parcial através do atendimento especializado. Essas fases deixaram marcas e rótulos associados às pessoas com deficiência, muitas vezes tidas como incapazes e/ou doentes crônicas. Romper com essa visão, que implica uma política meramente assistencialista para as pessoas com deficiência, não é uma tarefa fácil. Mas, com menor ou maior êxito, isso foi feito com o avanço da legislação nacional sobre esse tema, contando agora com a contribuição direta das próprias pessoas com deficiência (ITS BRASIL, 2011).

É, a partir da década de 90, que se produziram movimentos de grande repercussão no mundo, fenômenos socialmente consolidados e construídos (FACÍON, 2008, p. 103). Tais movimentos sociais construíram uma nova abordagem sob o ponto de vista conceitual, quando inauguram o termo necessidades educacionais, hoje reconhecido como pessoas com deficiência. A educação especial, para Santos (1997), na maioria dos países, seguiu uma trajetória padrão semelhante de evolução. Considera que inicialmente foi caracterizada pela segregação e exclusão, depois existiu uma modificação no olhar sobre esses indivíduos, que passaram a ser percebidos como possuidores de certas capacidades, mas ainda limitadas, como por exemplo, a de aprendizagem. Ou seja, os excluídos são integrados a certos setores sociais, mas ainda com um viés de tutela e proteção; diminuindo o aspecto de medo e rejeição, mas ainda predominando a característica de exclusão, utilizando-se espaços, como os asilos e abrigos, para segregá-los. Desses espaços separados da sociedade, essas pessoas não saíam, comumente permanecem submetidas a tratamentos e práticas degradantes e alienantes.

No paradigma da inclusão, à sociedade cabe promover as condições de acessibilidade necessárias, a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida. Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional. Assim, neste capítulo, será explanada a Lei Específica de Proteção ao Autista, no seu contexto de acesso ao sistema regular de ensino como um direito recém-conquistado e que precisa do reconhecimento das escolas. Uma breve compreensão do que é autismo será necessária para contextualizá-lo no atual ambiente das políticas públicas de inclusão; o entendimento de que o AEE consiste em uma estratégia para desenvolver aprendizagem e para tornar o direito à educação uma prática respeitada e praticada na

atual política de educação para todos.

Na evolução do que se denominou educação especial no Brasil até educação inclusiva, existiram vários fatores sociais e políticos, vários aspectos para o que se quer hoje na escola, a educação para todos: de uma fase inicial, marcada eminentemente pelo assistencialismo, visando apenas ao bem-estar da pessoa com deficiência, para uma segunda, em que foram priorizados os aspectos médicos e psicológicos. Com o passar dos anos, houve a integração da educação especial no sistema geral de ensino. Agora, existe a proposta de inclusão total e incondicional desses alunos nas salas de aula do ensino regular.

O Brasil é influenciado por movimentos de países da Europa para elaborar políticas públicas para as pessoas com deficiência em consonância com as diretrizes colhidas nas conferências nacionais. Pode-se ressaltar, como um marco extremamente relevante para o movimento das pessoas com deficiência, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da ONU, aprovada em julho de 2008 pelo Decreto Legislativo Nº 186, e promulgada pelo Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, com equivalência de emenda constitucional. A partir de então, a definição de expressão “pessoa com deficiência” chancelou esse conceito, pois demarca a importância e o papel das barreiras existentes no meio como fator limitador para a plena inclusão.

A deficiência é um fenômeno global, frequentemente associado à pobreza, com impactos políticos, econômicos, culturais e sociais, e implicações para a sociedade como um todo. Segundo dados da Organização das Nações Unidas, estima-se que 15,3% da população mundial (cerca de 978 milhões de pessoas dos estimados 6,4 bilhões de habitantes em 2004) possuíam “deficiências graves ou moderadas”, enquanto 2,9%, ou cerca de 185 milhões, enfrentam “deficiências graves”. Segundo dados do Censo IBGE 2010, há no Brasil cerca de 45,6 milhões de pessoas com deficiência, o que corresponde a 23,92% da população brasileira (BRASIL, 2012, p. 15).

O que se percebe é que existem planos educacionais, diretrizes que balizam os currículos de ensino, tentam atingir pessoas com deficiência, mas, na grande parte dos casos, as crianças com deficiência ainda são os alunos que não estão conseguindo acompanhar seus colegas de classe; porque são indisciplinados, calados, distantes, filhos de lares pobres, negros, etc. Isso ainda é um desafio não só para a escola, mas para toda a sociedade. Desde a Declaração de Salamanca (1994), o Brasil oficializou a discussão

de ideias inclusivistas. Tal documento trouxe uma visão nova de educação, com o crescimento de matrículas de crianças com dificuldades de aprendizagem. Iniciou-se uma série de discussões sobre o assunto, até o presente momento em que se constitui uma questão aberta e desafiadora para toda a sociedade: como incluir os excluídos no contexto das escolas públicas do Brasil?

Alguns defendem a proposta, pois reconhecem que a convivência entre “normais” e “deficientes” será benéfica para ambos, uma vez que a integração permitirá aos “normais” aprender a conviver com as diferenças, e aos “deficientes” será oferecida maior oportunidade de desenvolvimento devido ao estímulo e ao modelo oferecido pelos alunos “normais”. Outros se posicionam contra, pois veem que a escola regular não possui nenhum recurso (físico ou humano) para atender a uma clientela tão diversa. Afirmam que o governo instituiu as leis, mas não oferece condições para que sejam devidamente implementadas. Abaixo discutiremos um pouco mais essa resistência à inclusão, abordando um pouco da representação da deficiência para a escola (ROMERO; SOUZA, 2016, p. 30).

Assim, no contexto prático, no momento em que os profissionais atuam no cotidiano das salas de aula, colocam a política em ação. É quando se tem a clareza de como as interpretações do texto político são realizadas, não de forma fria, mecânica, mas cheias de conflitos, polêmicas e desafios, demandando vários conhecimentos, recursos e mudanças na estrutura e fundamentos da educação, com novos significados.

### 5.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A RELEVÂNCIA DO AEE

A partir dos referenciais da educação para todos reconhecida como um direito social para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e das classes especiais foi repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola. O intuito do governo é que todo aluno tenha sua especificidade atendida, e assim foi proposta a principal lei de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, de 2008, que tem como objetivo principal a seguinte proposta:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e

continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do Atendimento Educacional Especializado; formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

O Decreto Nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), destina recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) ao AEE para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, admitindo o cômputo duplo da matrícula desses alunos em classes comuns de ensino regular público e no AEE, concomitantemente, conforme registro no Censo Escolar. De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, publicada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), em abril de 2009, o projeto político pedagógico de todas as escolas deve contemplar o AEE.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) refere-se a uma modalidade de ensino complementar ou suplementar de apoio aos professores e às crianças com deficiência matriculadas em escolas públicas. São recursos, equipamentos, mais adequados, para tentar diminuir as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, entre as quais denominadas Salas de Recursos Multifuncionais - salas organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização.

O custeio e todo apoio deve ser feito através de parceria entre União e municípios, tendo abrangência pedagógica que estabelece:

Art. 1º - A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. § 1º Considera-se Atendimento Educacional Especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. § 2º O Atendimento Educacional Especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (PARECER n. 13/2009 do CNE-CEB).

O entendimento estabelecido nesse contexto reivindica que essa política seja desenvolvida apenas nas escolas regulares públicas, mas que será expandida a todos os sistemas de educação dos pais. O Decreto Nº 6.571/2008 se direciona aos sistemas de ensino, prescrevendo que a matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação seja efetivada em classe comum de escola de ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

No entanto, o Decreto Nº. 7.611/2011 revogou o Decreto Nº. 6.571/2008 e instituiu o duplo financiamento no âmbito do Fundeb. Ressalte-se que essa medida se deu em razão de que todo o seu conteúdo foi incorporado pelo Decreto n. 7.611/2011, conforme artigo 8º, a seguir:

Art. 9º - Para efeito da distribuição dos recursos do Fundeb, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular pública que recebem Atendimento Educacional Especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O Atendimento Educacional Especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto, no artigo 14.

Segundo Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2009, o AEE deve ser ofertado no contraturno, em salas multifuncionais das escolas regulares, nos centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, como atividade complementar à da sala de aula comum, e deve contar com professor, material e projeto pedagógicos direcionados ao

aprendizado e desenvolvimento dos alunos com deficiência. Acredita-se então que quanto mais esse apoio seja fornecido e a estrutura para esse atendimento, efetivamente montada e disponibilizada, mas a política inclusiva dos alunos em questão na rede regular de ensino básico se consolida. O avanço do alcance das políticas públicas de educação deve ultrapassar o sentido quantitativo e compreender outros critérios para a educação de forma geral:

[...] os dados oficiais de matrícula do Censo da Educação Básica têm sido amplamente divulgados pelo Estado como um indicador do sucesso das políticas públicas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, numa perspectiva inclusiva. Por outro lado, o acesso, ainda que imprescindível, não pode ser considerado como o único indicador de uma política bem-sucedida. É necessário focar outros aspectos referentes à educação dessa população para que se possa analisar a efetividade da implementação das políticas inclusivas no Brasil (MELETTI, 2014, p.178).

Para o entendimento de muitos defensores da causa da inclusão escolar, tal medida representou um retrocesso, voltando ao contexto da segregação, em que o aluno precisa de duas matrículas: uma na escola regular e outra na escola especial. Diante de tal insatisfação, o MEC, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DEPEE), da Secretaria da Diversidade e Inclusão (SECADI), recebeu muitos pedidos de explicação sobre as diretrizes educacionais brasileiras, pois tanto a LDB de (1996) quanto a Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação (2001) denotam ambiguidade quanto à organização da educação especial e da escola comum no contexto inclusivo. Dentro dessa análise, foi feita a resolução para operacionalizar as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, que traz os seguintes aspectos:

Art. 1º - Para a implementação do Decreto n. 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º - O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação

do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem dentro de um contexto inclusivo. A abrangência desse conceito extrapola a presença física da criança cadeirante, surda, muda ou autista e envolve um consenso de que toda a escola é responsável pela aprendizagem de todos, desenvolvendo e investindo em práticas que causem resultados e mudanças em como a sociedade a vê.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos com deficiência no ensino regular (BRASIL, 2008), requer que o aluno de escola pública seja matriculado duas vezes, numa sala comum e outra no AEE, na mesma escola; essa escola recebe o recurso do Fundeb (relativo àquele aluno) duas vezes. No caso de o estudante cursar a educação especial em escola regular da rede pública e receber o AEE em outra instituição do sistema público de ensino, comunitária ou filantrópica com atuação exclusiva na educação especial, conveniada com o poder público, a escola regular pública recebe uma vez por esse estudante e a instituição que oferta o AEE recebe também, pelo mesmo estudante. E, por último, se o aluno estuda apenas em instituição do sistema público de ensino, ou em instituição comunitária, confessional ou filantrópica sem fim lucrativo, com atuação exclusiva na educação especial, essa instituição recebe apenas uma vez.

Sem grandes transformações no espaço escolar e na sociedade, essa tentativa de incluir os excluídos pode trazer novo simulacro à educação especial, porquanto a mantém como dimensão separada e autônoma do fenômeno educativo, existindo pouca conexão entre as práticas e concepções pedagógicas dos docentes da sala comum e das salas multifuncionais (BEZERRA; ARAÚJO, 2014, p.6.). O discurso sobre inclusão na fala dos autores acima, crítica o direito de entrada do aluno na escola, apoiado pelas políticas, ao apontar as lacunas das garantias dessa escolarização inclusiva - como materializar essa operação, as dúvidas em tom de descrédito quando percebe a incapacidade da escola como única promotora da inclusão, essa entidade sozinha e sem apoio do governo não podendo resolver a problemática da exclusão escolar.

Brito de Castro (1997), ao pesquisar sobre a implantação da inclusão escolar na rede municipal de ensino de Natal/Rio Grande do Norte/Brasil, concluiu que, em geral, os professores têm evidenciado dificuldades para trabalhar com os alunos com ou sem deficiência, dadas as precárias condições de trabalho e de formação docente.

Constatou ainda que há necessidade de mais conhecimentos para desenvolver uma prática de ensino que considere as diferenças em sala de aula, e não uma capacitação especializada nas deficiências, como propõem a lei e as políticas educacionais brasileiras.

Transformar projetos pedagógicos, renovar a formação de professores aptos a lidar com crianças com múltiplas síndromes e deficiências, reformular projetos arquitetônicos, garantir financiamento com despesas para especificidade de cada criança. Todos esses requisitos causam dúvidas sobre a eficácia da lei no cotidiano de cada escola pública, em cada município do Brasil, na tentativa de superar a desigualdade de oportunidades e obtenção de direitos.

Essa concepção (educação inclusiva) defende o conhecimento e a convivência com a diferença como promotores de uma ultrapassagem das práticas rotuladoras, classificatórias da aprendizagem e dos preconceitos historicamente construídos em relação ao público-alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Esses pressupostos requerem revisões na definição e conceituação da função da escola, da concepção do conhecimento, do ensino e da aprendizagem (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2014, p. 10).

O documento acima concluiu que o modelo proposto para a escola inclusiva está fundamentado na concepção de conviver com a diferença, promovendo a superação das práticas rotuladoras, classificatórias da aprendizagem e dos preconceitos historicamente construídos em relação ao público-alvo da educação especial. No entanto, aceitar a criança com deficiência na classe regular não é, de forma alguma, garantia de sucesso escolar. Se a escola não conseguir proporcionar educação apropriada, o “despejá-la” na classe regular constituirá um ato irresponsável. (CORREIA, 1997).

Tal fato pode acabar contribuindo para dois tipos de exclusão (DORZIAT, 2009): a exclusão mascarada, quando o aluno tem acesso à escola, matrícula garantida, mas não há preocupação com o seu desenvolvimento e o seu processo de ensino-aprendizagem; já a exclusão física diz respeito à não preocupação em garantir a permanência desse aluno na escola (de maneira efetiva), ou seja, impossibilitando-o de ser estudante, ele desiste e acaba por abandonar o sistema de ensino.

Mesmo com a propagação dos discursos em prol da educação inclusiva na atualidade, as mudanças observadas, no que diz respeito ao binômio inclusão/exclusão,

continuam permeadas de dúvidas, confusão e erro. O discurso político não está sendo apreendido passivamente pelos atores da educação das redes de ensino, bem como pelos que atuam em escolas especiais. Ao contrário, eles estão questionando, criticando e organizando ações para contestar as proposições políticas. Com tantos lados, o fenômeno da inclusão de crianças com deficiência na escola ainda se mostra cheio de contradições e obscuridade, é preciso mais aproximação, mais informação sobre as intenções, e condições propagadas pelo poder público a partir da realidade da escola que se tem hoje, só assim será possível vislumbrar mudanças reais em longo prazo.

#### 5.4 DA NECESSIDADE DE COMPREENDER O AUTISMO PARA O DESAFIO DE INCLUIR

Para compreender a Política de Proteção aos Autistas, fazem-se necessários maiores esclarecimentos para além das falas comuns dos que tentam explicar o que é autismo, é preciso consultar as fontes da área da saúde e organismos internacionais que estabeleceram parâmetros de classificação e diagnóstico para aqueles que estão dentro dessa condição. A compreensão do conceito de autismo será uma condição para a discussão sobre a chegada de alunos com espectro autista nas salas de aulas regulares, fato que ocorre há bem pouco tempo e que ainda é polêmico na visão de escolas, famílias e setores da saúde pública.

Uma pesquisa feita com pais nos Estados Unidos indicou um número alarmante sobre os diagnósticos de crianças com autismo: entre pessoas de 3 a 17 anos, haveria um autista a cada 45, o que representa uma prevalência de 2,22% naquele país. A pesquisa, feita pelo CDC (*Center of Diseases Control and Prevention*), do governo estadunidense, órgão próximo do que representa, no Brasil, o Ministério da Saúde, foi publicada no Relatório Estatístico de Saúde Nacional, com dados de 2014. (REVISTA AUTISMO, 2015). Dessa forma, são urgentes maiores investimentos em programas que viabilizem o mapeamento de casos de autismo através de parcerias entre secretarias da saúde e da educação para em colaboração avançar em políticas públicas para esse público. O autismo não é uma enfermidade, é um sofrimento complexo do cérebro que implica problemas sociais, de conduta e de linguagem. O autismo não pode ser explicado, apenas descrito.

Qualquer criança pode ter autismo, essa síndrome impacta a família de muitas formas. O autismo é um enigma inquietante que afeta tanto a criança como toda a família. Crianças autistas requerem muitos cuidados de suas famílias. Os pais estão expostos a múltiplos desafios que têm um impacto forte na família (emocional econômico e cultural). O apoio profissional pode ajudar a lidar com uma criança autista e minimizar o sentimento de se estar perdido; quanto maior o número de informações, mais suave será o convívio na família e na sociedade, diminuindo preconceitos e prejudicando sustentar uma cultura de mais tolerância.

O autismo, mais que um problema que afeta a uma pessoa, é um transtorno de incapacidade que afeta a toda a família. Ainda é complexo diagnosticar os indivíduos com autismo, por apresentarem diferentes formas de comportamento; apresentam características de hiperativos, impulsivos, agressivos, comportamentos de autoagressão, acessos de raiva, hipersensibilidade a estímulos sensoriais, anormalidades na alimentação ou no sono, anormalidades de humor ou afeto, ausência de medo ou temor excessivo a objetos inofensivos (APA, 2000).

O autismo infantil corresponde a um quadro de extrema complexidade que exige que abordagens multidisciplinares sejam efetivadas visando-se não somente a questão educacional e da socialização, mas principalmente a questão médica e a tentativa de estabelecer etiologias e quadros clínicos bem definidos, passíveis de prognósticos precisos e abordagens terapêuticas eficazes. Com a maior acurácia das pesquisas clínicas, grande número de subsíndromes ligadas ao complexo "autismo" devem ser identificadas nos próximos anos, de forma que os conhecimentos sobre a área aumentem de modo significativo em um futuro próximo. (ASSUMPCAO JR.; PIMENTEL2000, p.38).

A expressão autismo foi utilizada pela primeira vez por Bleuler em 1911, para designar a perda do contato com a realidade, o que acarretava uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação. Kanner, em 1943, usou a mesma expressão para descrever 11 crianças que tinham em comum um comportamento bastante original. O DSM-IV, que é o Manual Estatístico de Doenças, criado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), classificou o transtorno do espectro autista (TEA).

Em 1957, nos Estados Unidos, uma pessoa em cada cinco mil era considerada autista. Já em 2002, uma em cada 150 era diagnosticada como autista. Dez anos depois, em 2012, os números subiram ainda mais, mostrando uma pessoa autista em cada 68.

Em 2016, a proporção está em 1 criança com autismo para cada grupo de 51 crianças nascidas. Essas informações foram divulgadas pelo Centro Norte-americano de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) (BRITES; CLAY, 2015). O conhecimento sobre o TEA carece de avanços em pesquisas e estudos sobre a origem, o desenvolvimento e o prognóstico das pessoas afetadas, por se tratar de um fenômeno complexo e de causa ainda desconhecida. O TEA afeta a capacidade de interação social, as habilidades de comunicação social e gera comportamentos antissociais, com repetições e interesses sem conexões com o contexto. Esses sintomas podem começar em qualquer momento da infância, especialmente antes dos três anos de vida. Os sintomas variam de intensidade de criança para criança e podem se apresentar desde traços discretos até severos, e a identificação pode ser facilitada e dificultada de acordo com a amplitude e a manifestação dos sintomas. Nessa perspectiva, a aprendizagem depende da integridade do processamento sensorial, ou seja, da habilidade do indivíduo em receber as informações sensoriais do ambiente e dos movimentos do seu corpo, de processar e integrar as diferentes modalidades sensoriais no sistema nervoso central e utilizá-las para produzir respostas adaptativas adequadas.

É comum a presença de dificuldades do processamento sensorial em crianças com autismo, isso ocorre devido a um déficit no planejamento e produção do comportamento ou movimento, podendo desencadear comprometimentos no desempenho motor, dificuldades da criança em se organizar e manter a atenção, bem como dificuldades na aprendizagem escolar (MILLER, 2007). A inadequação no desenvolvimento e comportamento se manifesta de maneira grave por toda a vida, aparecendo tipicamente nos três primeiros anos de vida.

A classificação, feita no DSM-5 – **Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais**, publicado desde 1994, e elaborado pelos psiquiatras da Associação de Psiquiatria Norte-americana (APA), trouxe em seu bojo mudanças significativas nos critérios de diagnóstico do autismo, dando maior flexibilidade e amplitude na identificação dos sintomas, levando a uma maior sensibilidade na observação do desenvolvimento do comportamento social e comunicativo da criança. Essa alteração permitiu que mais profissionais pudessem compreender melhor os sintomas autísticos e ampliar sua identificação.

Assim, hoje, o autismo tem uma nova classificação em uma categoria própria, o transtorno do espectro autista (TEA), que se subdivide em três níveis: leve, moderado

e severo – eliminando-se as categorias de autismo, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo e transtorno global do desenvolvimento, sem outra especificação. Os transtornos globais do desenvolvimento, que incluíam o autismo, transtorno desintegrativo da infância e as síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, transtornos do espectro autista, TEA.

Algumas características comportamentais e cognitivas diferenciam os autistas; compreender os diferentes tipos de autismo pode ajudar os professores a trabalhar em sala com esse público. As evidências na área das neurociências (LAMPREIA, 2013) mostraram que o cerebelo de sujeitos com TEA sofre de anormalidades, o que resultaria nos problemas relacionados à atenção e nos aspectos sensoriais presentes em alguns. Já o sistema límbico, outra área do cérebro investigada, estaria envolvido na expressão das emoções, do afeto, do comportamento social e da ansiedade, originando os comportamentos inadequados. Wilson (2013) explica que existem níveis de comprometimentos diferentes:

- AUTISMO CLÁSSICO - Caracterizado por problemas com a comunicação, interação social e comportamentos repetitivos; o autismo clássico é tipicamente diagnosticado antes dos três anos. Sinais de alerta incluem: o desenvolvimento da linguagem atrasada; ausência da ação de apontar ou gesticular para um objeto desejado, ausência de contato visual, comportamento repetitivo, como balançar ou bater as mãos. Na maioria dos casos, a síndrome provoca atrasos significativos no desenvolvimento cognitivo, emocional e de uma forma generalizada, conhecido como transtorno global do neurodesenvolvimento.
- AUTISMO LEVE (SÍNDROME DE ASPERGER) – apresenta características de alto funcionamento, excepcionais, habilidades verbais, mas ainda apresenta dificuldades com o jogo simbólico, limitação com habilidades sociais, desafios que envolvem o desenvolvimento da motricidade fina e grossa, ou mesmo obsessivos interesses especiais.
- 
- AUTISMO DE BAIXO FUNCIONAMENTO (SEVERO) apresentam déficits graves em habilidades de comunicação, habilidades sociais pobres, e movimentos repetitivos estereotipados. Geralmente, o autismo de baixo funcionamento está associado com um QI abaixo da média.

No Brasil, há pouca divulgação sobre estudos de incidência de autismo, e as informações são inexatas. Dados do Centro para Controle de Doenças e Prevenção mostram que o autismo afeta uma a cada 88 crianças nascidas nos Estados Unidos, e sua

ocorrência teve um aumento de 23% entre 2009 e 2012. Tal número traz a dúvida: o autismo está realmente aumentando ou a maior incidência se deve a um diagnóstico mais preciso?

Segundo a neurocientista Carmem Gottfried, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e integrante do Grupo de Estudos do Transtorno do Espectro do Autismo (GETEA), o diagnóstico clínico é mais preciso hoje e fatores de risco, como estresse materno, homens com idade avançada tendo filhos e o uso de certos medicamentos durante a gravidez, também podem levar ao aumento de diagnósticos do TEA (ROCHA, 2013). No entanto, com o avanço das pesquisas, o conceito de autismo foi sofrendo alterações ao longo do tempo, embasadas em novos estudos que foram surgindo de acordo com novas descobertas de neurologistas, geneticistas e psiquiatras, com equipes multidisciplinares, ao observarem a manifestação de alguns comportamentos e a ausência de outros..

Segundo Assumpção (2000), o tratamento do autismo consiste em intervenções psicoeducacionais, orientação familiar, desenvolvimento da linguagem e/ou comunicação. Uma equipe multidisciplinar deve avaliar e propor um programa de intervenção junto à escola e à família para aumentar a qualidade de vida da criança e auxiliar na realização de atividades escolares e do dia a dia com independência e autonomia. A análise aplicada do comportamento (ABA) é um dos métodos mais utilizados para o cuidado do indivíduo autista. A abordagem se baseia nos pressupostos teóricos da ciência do comportamento e seu emprego é geralmente utilizado para ajudar na aquisição de comportamentos socialmente adequados e diminuir ou extinguir o repertório comportamental problemático. Fazem parte do seu repertório de técnicas a modelagem e o uso de agentes reforçadores, além de outras estratégias comportamentais.

Martha Hubner, professora do Instituto de Psicologia (IP), professora e pesquisadora da USP desenvolve estudo com uma abordagem específica para essas crianças com autismo, a pesquisadora dirige o Centro para Autismo e Inclusão Social (Cais), cujo projeto se distingue por não só oferecer tratamento gratuito aos autistas, mas também por prover aos pais uma espécie de treinamento para lidar com esses pacientes ao longo da vida.

[...] apesar dos avanços provenientes da pesquisa comportamental, informações imprecisas e a falta de conhecimento acerca do autismo

ainda se mantêm, trazendo prejuízos aos próprios autistas e a seus familiares, aumentando o despreparo de professores e outros profissionais que lidam com crianças autistas, mantendo e gerando preconceitos. Por essa razão, torna-se patente a necessidade de os analistas do comportamento se preocuparem não somente com a investigação científica e o desenvolvimento de técnicas e tecnologias de intervenção, mas também em disponibilizarem o saber decorrente de suas pesquisas para o público em geral, principalmente no Brasil, onde os estudos sobre o tema, além de escassos, não encontram meios de veiculação para a comunidade. (GOULAR, 2002, p.153).

Ainda a referida pesquisadora, Marta Hübner, ressalta que em outros países como a nação americana através de leis legitimou a eficácia da ABA, nesses países, existem leis federais que exigem terapia ABA como tratamento para o autismo, financiado pelo próprio governo. O TEA é uma síndrome comportamental e, como tal, requer um analista do comportamento que atue junto à pessoa. Relacionar-se com o outro, um dos déficits do espectro autista, é comportamento e pode ser ensinado. Não basta ser compreendido ou contemplado. (REVISTA ESPAÇO ABERTO – USP, 2015).

## 5.5 LEI BERENICE PIANA, LEI DE PROTEÇÃO AOS DIREITOS DO AUTISTA

Diante da discussão do que é o espectro autista, a partir deste ponto, será necessário trazer maiores considerações para o serviço de Atendimento Educacional Especializado, para a inclusão desse público no espaço da escola e entender a evolução das matrículas. Até aqui, foi necessária a compreensão histórica do caminho das leis educacionais no Brasil; da exclusão das pessoas com deficiência, retratada em documentos oficiais, a exemplo na própria Constituição Brasileira de 1824, que, de acordo com Jannuzzi (2004), excluía o adulto deficiente físico ou moral, negando-lhe direitos civis, até a chegada da recente Lei Nacional de Proteção à Pessoa com Autismo - fenômenos a serem estudados e aceitos como uma evolução do pensamento político e social.

A partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, os dispositivos legais que se seguiram e os demais documentos orientadores do Ministério da Educação passaram a tratar mais especificamente da inclusão escolar dos alunos com deficiência; mas apenas com a Lei Nº. 12.764/2012 é que o autismo passou a figurar de forma clara nos textos legais e nas

demais publicações. Tal lei representa um avanço em termos sociais e no compromisso do país na execução de ações voltadas à integral atenção às necessidades da pessoa com transtorno do espectro autista. As políticas públicas de proteção ao autista ainda não conseguiram garantir a efetivação de tratamento e cuidados para minimizar os comportamentos que inviabilizam o convívio social dos autistas, melhorando sua qualidade de vida.

Para compreendermos como foi lenta e tardia a forma como o autismo foi incorporado na educação especial, isso ocorreu apenas na última nota técnica que orientou os sistemas de ensino para a implementação da Lei Nº 12.764/2012 e de Nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE. A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, no seu Artigo 1º, §2º, esclarece que o indivíduo diagnosticado no espectro autista é considerado pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. A referida legislação prevê a participação da comunidade na formulação das políticas públicas voltadas para os autistas, além da implantação, acompanhamento e avaliação dela.

O intuito é garantir serviços de saúde, o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional, a nutrição adequada e a terapia nutricional, os medicamentos e as informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento, o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, à moradia, ao mercado de trabalho e à previdência e assistência social aos que são diagnosticados como autistas.

Assim, como bem explicou Lemieu (1994), políticas públicas podem ser definidas como tentativas de regular situações, problemas públicos que nascem do interior das coletividades. Para tal, a Política de Proteção à Pessoa com Autismo deverá articular, conforme o projeto, os organismos e serviços da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, nas áreas de saúde, educação, assistência social, trabalho, transporte e habitação, com vistas à coordenação de políticas e ações assistenciais.

Importa ressaltar que a inclusão não pode ser reduzida unicamente à inserção dos alunos com deficiências no ensino regular e que uma prática inclusiva deve permear todo o processo educacional, bem como o envolvimento de toda a comunidade escolar. A capacidade dos professores de desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem com os alunos que antes não frequentavam a escola parece ser o maior desafio para a educação inclusiva. Tal evidência reforça a necessidade de toda a sociedade receber

mais informações sobre a inclusão e a responsabilidade de universidades, entidades civis e governos de propiciar a produção de conhecimento que fomenta debates e reflexões sobre a questão do autismo, que felizmente é irreversível.

A Política Nacional de Proteção ao Autista deve fortalecer parcerias entre ministérios e avaliar as reivindicações de familiares de pessoas com autismo. No caso do acesso a escola, que é apenas um viés da questão da inclusão desses sujeitos, ainda é preciso o entendimento da adaptação de métodos e conteúdo de ensino. Crianças com TEA não aprendem pelos métodos de ensino tradicionais, não conseguem manter a atenção, responder a instruções complexas nem manter a atenção a diferentes tipos de estímulos simultâneos (visual e auditivo).

De forma geral, os estudos e pesquisas sobre o TEA ainda são, em grande parte, escassos, desafiadores, mas necessários. O sistema brasileiro de ensino tem lidado com a questão por meio de medidas facilitadoras, como cuidadores em sala de aula quando a criança ou o jovem precisa, professoras de reforço e salas de aceleração, que não resolvem o desafio da inclusão. Qualificar uma escola para receber todas as crianças implica medidas de outra natureza, mais além, que visam estruturar o ensino e suas práticas, abandonar antigas concepções educacionais, tradicionais, com salas de aulas homogêneas, como se todas as crianças aprendessem apenas a partir de um único método, de um único instrumento, fechando espaço para criatividade e inovação.

Algumas crianças não desenvolvem habilidades de comunicação. Outras têm uma linguagem imatura, caracterizada por jargão, ecolalia, reversões de pronomes, prosódia anormal, entonação monótona, etc. Os que têm capacidade expressiva adequada podem ter inabilidade em iniciar ou manter uma conversa apropriada. Os déficits de linguagem e de comunicação persistem na vida adulta, e uma proporção significativa de autistas permanece não verbal. Aqueles que adquirem habilidades verbais podem demonstrar déficits persistentes em estabelecer conversa, tais como falta de reciprocidade, dificuldades em compreender sutilezas de linguagem, piadas ou sarcasmo, bem como problemas para interpretar linguagem corporal e expressões faciais (GADIA et al., 2004, p. 84).

A participação dessas crianças na rede escolar deve ser preparada de forma plural e sistemática para dirimir esses sentimentos negativos que afastam a inclusão social. O preconceito é alimentado pela ignorância, o “não conhecer” leva as pessoas a

rejeitarem, porque demanda que elas saiam da sua zona de conforto, que abandonem as visões pré-concebidas. Com essa lacuna nas políticas educacionais, em 2008, o MEC estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento orientador para estados e municípios organizarem suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, dentre os quais destacamos os seguintes artigos:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

[...]

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

De acordo com o artigo 3º da Lei Berenice Piana, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista (TEA) incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do Inciso IV do Artigo 2º, terá direito a acompanhante especializado. A comprovação pode ser feita por um laudo médico ou até mesmo por um relatório de um pedagogo ou psicopedagogo. Nesse laudo ou relatório, deve o médico ou pedagogo dizer os motivos pelos quais há necessidade de disponibilização desse profissional.

Pelo decreto acima, o acompanhante especializado é aquele que realiza, em caso de comprovada necessidade, “apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais” das pessoas com TEA, ou seja, seria um profissional para exercer a atividade de cuidador (apoio à locomoção, alimentação, higienização e cuidados pessoais) e também de mediador (apoio às atividades de comunicação e interação social). Um ponto a esclarecer é que a comprovação da necessidade do acompanhante, feita pelo médico ou pedagogo/psicopedagogo, deve especificar as atividades para as quais a criança ou adolescente com TEA necessita de acompanhamento especializado, até para que o

profissional que exercerá essa função tenha a formação específica.

Sobre o direito à educação dos autistas no Brasil, o Decreto Nº 8.368/2014, que Regulamenta a Lei dos Autistas Nº 12.764/2012, dispõe:

Art. 4º. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

§ 1º. O direito de que trata o *caput* será assegurado nas políticas de educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, de acordo com os preceitos da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

§ 2º. Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do **Parágrafo Único do Art. 3º da Lei Nº 12.764, de 2012**. O Artigo 2º da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista traz como diretrizes:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no

atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no país.

O indivíduo que tem TEA precisa do centro especializado, uma clínica-escola, com equipe multidisciplinar para adequar comportamentos e conseguir alcançar independência e autonomia para fazer coisas simples como alimentar-se, praticar a higiene pessoal e comunicar suas necessidades através de algum canal comunicativo. No entanto, não existe nenhuma legislação que propicie tal atendimento – na realidade, as famílias têm sofrido com o alto custo das terapias específicas para o desenvolvimento comportamental e cognitivo através de clínicas e espaços terapêuticos fora da rede pública. Essa lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e contempla, no Inciso III do Artigo 4º, o dever do Estado com a educação escolar pública, efetivado, entre outras, mediante a garantia de Atendimento Educacional Especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino e, se necessário, com serviços de apoio especializado.

Ainda é um grande desafio tornar o ensino regular adequado e adaptado às necessidades especiais de cada criança. Afinal, o ensino regular é voltado para o coletivo e baseado na pedagogia tradicional, que tem sido bem eficiente com o desenvolvimento típico, mas totalmente falha na educação especial. A inclusão obriga uma revolução nos ambientes escolares, inovando a estrutura e as condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico).

O Decreto Nº 8.368/14, que regulamenta a Lei Berenice Piana, afasta as dúvidas quanto à obrigatoriedade das instituições de ensino de garantirem o acompanhante especializado ao estudante autista que dele necessite. Além de consolidar um conjunto de direitos, a Lei no seu Artigo 7º veda a recusa de matrícula a pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.

De acordo com o Artigo 5º do Decreto Nº 8.368/2014, que regulamenta a Lei Nº 12.764/2012, compete ao sistema responsável pelo credenciamento de instituições de ensino a instauração de processo administrativo com vistas ao exame de conduta ao Artigo 7º da referida Lei. A Nota Técnica Nº 24/2013 define, baseada na Lei Nº 12.764/2012, que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com

deficiência para todos os efeitos legais, trazendo em seu texto a definição de pessoas com deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com as diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006 apud BRASIL, 2013).

O impacto da inclusão nos sistemas de ensino deve somar esforços para de forma definitiva findar os serviços e métodos de segregação da educação especial, dos programas de reforço escolar, das salas de aceleração das turmas especiais. Depois de muitos embates, ideologias e lutas políticas para mudar a história da educação para poucos, as políticas ainda não conseguiram avançar a ponto de provocar mudanças significativas no fazer educacional das escolas do Brasil.

Em 6 de julho de 2015, foi publicada a Lei Nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, autodenominada Estatuto da Pessoa com Deficiência. O estatuto destina-se a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência. O Artigo 28 incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o Atendimento Educacional Especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas

pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de Atendimento Educacional Especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia.

Sem dúvida, a educação é direito de todas as pessoas, com deficiência ou não. Há de se abrir espaços para consolidar esse pensamento, o direito à educação, à cultura, como forma de aprimoramento intelectual, por se tratar de bem derivado do direito à vida. É necessária a divulgação de estudos, pesquisas e documentos que analisem as tais reivindicações para assegurar o direito à educação, numa perspectiva de direitos humanos e fundamentais, o qual se baseia na dignidade da pessoa humana.

## **6 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM FORTALEZA**

Nesta seção, apresenta um recorte da educação especial em Fortaleza, a partir de ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação e Prefeitura de Fortaleza, como uma condição para formulação de políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, sendo progressivamente incorporadas à agenda política local, com o consequente acesso a bens e serviços para aqueles que até bem pouco tempo não frequentavam as escolas regulares, com equiparação de oportunidades. Será importante apresentar alguns aspectos da educação básica municipal de Fortaleza através do Plano de Educação para os anos de 2015 a 2025.

É importante citar o trabalho de algumas associações, grupos de pessoas que trabalham e desenvolvem ações de cobrar políticas públicas para o poder constituído. Em Fortaleza, além da Casa da Esperança, estão surgindo outras associações de pais que militam para maiores investimentos em prol da pessoa com o autismo. Apresentar-se-ão as primeiras aproximações com a unidade escolar; lugar de pesquisa de onde se extraem pontos importantes para o aprofundamento das análises futuras na construção da própria pesquisa, buscando compreender conceitos e práticas de inclusão e integração.

As políticas de educação especial do estado do Ceará, confirmando as determinações da Política Nacional de 2008, ratificam o papel do município como ente federado que deve se ocupar dos serviços de educação especial de perspectiva inclusiva. É no plano local, nas municipalidades brasileiras, que as políticas nacionais dessa área são implementadas. Todavia, essas ações a fim de tentar trazer a criança para a escola, devem ocorrer em consonância com a prestação de serviços de atendimento, respeitando e desenvolvendo práticas que efetivamente tragam mais participação na escola.

Em 1994, a Secretaria Municipal de Educação criou Salas de Apoio Pedagógico com o objetivo principal de atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou deficiências para possibilitar o acesso desses ao ensino regular, de forma inclusiva. A equipe de educação especial organizou, na época, cursos especializados nas áreas de deficiência mental, visual e auditiva, favorecendo a formação dos professores que realizavam trabalhos nessas salas. Esse trabalho

foi implantado em apenas quatro escolas (FORTALEZA, 2005 p. 1)

Participação e inclusão na sociedade, igualdade de oportunidades, acessibilidade e não discriminação são temas que apenas recentemente foram alvos de ações do governo. Há menos de três décadas é que o movimento de inclusão das pessoas com deficiência ganhou importância no Brasil, repercutindo em avanços sociais para todos, e Fortaleza não fugiu a esse modelo.

Em 2003, a Prefeitura Municipal de Fortaleza aderiu ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, do Governo Federal. Este programa cumpre a função de fomentar a construção de sistemas de ensino inclusivos tendo como foco central o município. Participam do programa 144 municípios. Um dos municípios polo é Fortaleza, que recebe orientações sobre a organização de políticas e práticas de inclusão. Dentro desse programa, a SEDAS “indicou 02 (duas) escolas piloto para implantação do Projeto Educar na Diversidade, objetivando desenvolver processos e materiais de formação que atendam à diversidade nas escolas regulares, assegurando a aprendizagem com qualidade para todos os alunos. (FORTALEZA, 2005, p. 2).

A educação municipal de Fortaleza é beneficiada também pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (com base no Decreto Nº 7.611/2011 e na Portaria Nº 13/2007), que apoia a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular. O programa disponibiliza um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade às escolas públicas de ensino regular, para a organização do espaço de AEE. De 2005 a 2010, 24.301 Salas de Recursos Multifuncionais foram implantadas. (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2008).

O Projeto Fortaleza 40 Anos é um plano de desenvolvimento para a cidade de Fortaleza com estratégias a serem implementadas no curto, médio e longo prazo (horizonte: ano 2040), contemplando: 1- Plano Mestre Urbanístico, 2- Plano de Mobilidade, 3- Plano de Desenvolvimento Econômico e Social. O projeto é uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Fortaleza, sob coordenação do Instituto de

Planejamento de Fortaleza (IPLANFOR) e da Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC). O plano será organizado em seis módulos de quatro anos, coincidindo com o cronograma das seis próximas gestões do Executivo Municipal: 2017/2020, 2021/2024, 2025/2028, 2029/2032, 2033/2036 e 2037/2040. No Eixo 2, no Plano de Mobilidade está registrado como um dos objetivos específicos fortalecer as ações de educação especial na perspectiva da educação inclusiva para as pessoas com deficiência, considerando as especificidades de cada deficiência e a necessidade da presença de apoiadores em sala de aula, quando houver necessidade por parte do (a) estudante com deficiência.

O documento descreve a proposição de uma visão de futuro para Fortaleza e apresenta o conjunto de eixos e objetivos estratégicos necessários para o seu alcance. Como proposta, deverá ser submetido à apreciação dos coletivos, o plano deverá ser validado e serão formados grupos de trabalho para o detalhamento das ações necessárias.

Em 2011, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental (DCM) em Fortaleza, que sistematizaram o que foi estabelecido na LDB (LDB, Lei Nº 9394/96) e em outros marcos legais que regem o sistema educacional do Brasil. Tais diretrizes foram elaboradas com a participação de professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, dos distritos de educação, bem como das secretarias de Direitos Humanos e de Cultura de Fortaleza.

Em Fortaleza, o ensino fundamental consiste nos nove anos de ensino básico subsequentes ao período da educação infantil. Dividido em dois ciclos, anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano), o ensino fundamental atende a crianças e jovens com idade entre 6 e 14 anos. Aproximadamente 142.630 alunos, distribuídos em 5.384 turmas em 289 escolas, cursam do 1º ao 9º ano do ensino fundamental na rede municipal de ensino. Nela, estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades também têm acesso à educação no âmbito da escola regular de acordo com o Plano de Educação de Fortaleza.

A educação infantil é o primeiro espaço institucional de educação frequentado pela criança com o objetivo de oferecer desenvolvimento integral do indivíduo, por meio de vivências pedagógicas diversas, planejadas para garantir a ampliação das formas de expressão, aprendizado e bem-estar. O município de Fortaleza conta com 220 unidades de ensino exclusivamente voltadas à educação de crianças. São 138 Centros de Educação Infantil (CEIs) e 82 creches conveniadas, que atendem a crianças com idade de creche e pré-escola (de 1 a 5 anos).

No *site* da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), foi publicado o número de 5.600 alunos acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), seja nas 137 Salas de Atendimento Multifuncional, em instituições conveniadas à prefeitura, ou por meio de práticas pedagógicas inclusivas em salas de aula comum, no ano de 2014. No entanto, para a educação específica inclusiva principalmente de alunos autistas que apresentam grandes diferenças na manifestação de comprometimentos comportamentais, cognitivos e sensoriais, é preciso mais do que uma sala de apoio: é preciso atentar-se aos equipamentos escolares (prédios, materiais didáticos, recursos imateriais); ao pessoal docente e outros profissionais de apoio; ao financiamento relativo ao fundo público; às redes comunitárias, constituídas por familiares de alunos e outras parcerias.

Apenas no pilar formação pedagógica, a ida desses alunos às salas de aula vai demandar: diferentes níveis de atendimento, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas e educador físico. Em ambiente não escolar, com atendimento especializado no apoio, complementação e suplementação, a diversificação do atendimento possibilita contemplar uma grande variedade de necessidades que possam ser apresentadas pela heterogeneidade dos alunos da educação especial.

## 6.1 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA PARA OS ANOS DE 2015 A 2025

O Plano Municipal de Educação de Fortaleza para o decênio 2015-2025 cumpre a Legislação Federal, Art. 214 da Constituição Federal de 1988, que estabelece o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos,

metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades. O Plano segue também a Lei Nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, que em seu Art. 8º estabelece, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação da mencionada lei, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios a elaboração de seus correspondentes planos de educação, ou adequação dos planos já aprovados em lei, em consonância com o Plano Nacional de Educação. O Plano Municipal de Educação contém diagnóstico, concepção pedagógica, diretrizes, objetivos, metas e estratégias para educação do município a serem implementadas de 2015 a 2025. O poder público municipal exercerá papel indutor para conseguir realizar tais objetivos e metas estabelecidas no Plano.

O documento denominado Plano Municipal de Educação (PME) de Fortaleza, para os anos compreendidos entre 2015 a 2025, prevê o desenvolvimento de uma política educacional comprometida com a escola municipal de qualidade. Fruto de debates entre os atores sociais ligados à educação da cidade e o poder público, apresenta a missão de completar o processo de planejamento, cujo marco inicial é o Plano Nacional de Educação (PNE). Nessa perspectiva, cumpre diretriz da organização federativa do Estado brasileiro, com a elaboração e o alinhamento dos planos decenais de educação dos estados e municípios.

O plano, que mapeia a educação especial em Fortaleza a partir da atuação da Secretaria Municipal da Educação (SME), apresentou a estrutura organizacional da SME, composta de uma Célula de Educação Especial com os seguintes profissionais: 22 técnicos em educação; 107 professores do Atendimento Educacional Especializado, selecionados internamente, seguindo os critérios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008); 15 auxiliares de serviços educacionais; e 28 estagiários do curso de Pedagogia. A rede de ensino oferece nas unidades escolares 129 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), distribuídas pelas seis regiões administrativas da cidade, conforme tabela a seguir. Vale ressaltar que atualmente existem 22 Salas de Recursos Multifuncionais com carência de professores.

O objetivo da referida publicação é propiciar a implementação de um projeto educativo para a cidade de Fortaleza, comprometido com uma escola cidadã, que assegure a inclusão social, a permanência com sucesso do educando em todos os níveis e modalidades de ensino, oferecendo uma educação de qualidade na vivência plena de uma gestão democrática e na valorização do papel dos profissionais da educação da pré-

escola até o ensino fundamental, garantindo ao aluno o direito de aprender. A seguir, alguns quadros apresentados no referido plano para mapear a educação na cidade, sob diferentes aspectos da educação dentro do contexto desta pesquisa:

**Tabela 1 -Matrícula na educação especial - educação básica por etapa e modalidade de ensino – fortaleza - escolas públicas e privadas (2010 – 2014)**

ANO	EDUCAÇÃO INFANTIL	EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	EJA	TOTAL
<b>2010</b>	796	3.583	227	788	5.394
<b>2011</b>	566	3.733	346	525	5.170
<b>2012</b>	481	3.524	408	596	5.009
<b>2013</b>	431	3.655	471	555	5.112
<b>2014</b>	443	3.993	538	540	5.514

Fonte: INEP/Censo Escolar – de 2010 a 2014

Na totalização do atendimento da educação especial em Fortaleza, observa-se que, na educação infantil, predominou a diminuição da matrícula, com redução de 44,3% entre o primeiro e o último ano do período. No ensino fundamental, os três últimos anos do tempo em análise registraram crescimento, sendo que, de 2012 para 2014, o aumento foi de 13,3%. No ensino médio, o aumento ultrapassou 100%, e na EJA ocorreu redução de 31,5% do primeiro para o último ano analisados.

**Tabela 2- Matrículas na educação especial na educação básica fortaleza – rede municipal (de 2010 a 2014)**

ANO	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENS.FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	EJA	TOTAL
<b>2010</b>	176	1.667	-	23 3	2.076
<b>2011</b>	176	1.873	-	27 6	2.325
<b>2012</b>	128	1.817	-	29 2	2.237
<b>2013</b>	147	1.966	-	29 5	2.408
<b>2014</b>	201	2.304	-	31 4	2.819
<b>2015 (*)</b>	263	3.005	-	30 6	3.574

Fonte: INEP/Censo Escolar – de 2010 a 2014 - SME Fortaleza

No período de 2010 a 2014, nas redes estadual e privada de ensino, na cidade de Fortaleza, apresentou-se um decréscimo de 5,05% nas matrículas. No ano de 2010, houve 1.266 alunos matriculados e, no ano de 2014, um total de 1.202. Já na rede privada, constatou-se um decréscimo de matrículas ainda mais significativo, com o percentual de 17,16%. Conforme apresentado no ano de 2010, a citada rede tinha um total de 1.550 alunos e, no ano de 2014, o número de alunos matriculados caiu para 1.284. Esse fenômeno deve-se, possivelmente, ao fato de as escolas e instituições especializadas não contabilizarem mais as matrículas dos alunos atendidos como substitutivas ao ensino regular, e sim, como complementares, com a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

Em Fortaleza, a iniciativa de receber crianças com autismo para trabalhar em suas potencialidades e oferecer serviços multidisciplinares foi protagonizado pela Casa da Esperança, fundada por uma médica pediatra que, diante do desafio de lidar com dois filhos com autismo, numa época em que o transtorno não era conhecido, tornou-se psiquiatra e, com apoio de outras mães, fundou a Casa da Esperança. A instituição, sediada no Ceará, é hoje referência internacional no atendimento a pessoas com autismo. Com uma equipe multidisciplinar de 170 profissionais, atende a cerca de 400 pessoas, com acompanhamento intensivo de quatro horas diárias. Nesse espaço, trabalham médicos, psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, assistentes sociais, enfermeiros, educadores físicos, músicos, instrutores, pessoal administrativo e de apoio. Essa equipe desenvolve diversas atividades, como atenção à saúde, à educação especializada, à família, à produção e difusão de conhecimentos sobre autismo e à garantia e defesa de direitos das pessoas com autismo.

O papel das associações de pais em Fortaleza é importante dado o fato de existir uma grande lacuna de serviços de informações e atendimentos no que se refere à suspeita ou mesmo ao pós-diagnóstico de uma criança com autismo. Essas associações ajudam com apoio psicológico, prestando informações sobre onde e como encontrar locais de tratamentos e profissionais qualificados, e ainda conseguem descontos e parcerias com muitos desses profissionais através da própria associação; conseguem ainda formatar eventos para promover informações e discussões sobre saúde, educação e direitos para famílias e educadores de crianças com autismo.

Assim, desde 2015, a Associação Pintando o SetEAzul, de caráter

assistencial, beneficente, sem fins lucrativos, formada por pais de autistas e amigos que, por causa da grande carência de qualificação profissional para o diagnóstico e atendimento a essas crianças, uniram-se e lutaram por reconhecimento e aquisição de direitos, para que elas sejam compreendidas pela sociedade e por eles mesmos. A entidade favorece a busca e a divulgação do conhecimento acerca do transtorno do espectro do autismo (TEA) e tem como meta melhorar a capacidade de adaptação e a qualidade de vida das pessoas com autismo e de seus familiares. Para a Associação Pintando o SetEAzul, o diagnóstico precoce é fundamental, como também é necessária uma relação de conhecimento, fidelidade, comprometimento e cumplicidade entre família, escola, médicos e associação.

Outra entidade com pouco tempo de vida, apenas três anos, mas já com um trabalho de grande relevância para visibilidade da causa na cidade, a Associação Fortaleza Azul (FAZ) é uma associação sem fins lucrativos, formada atualmente por 180 famílias de indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA). O principal objetivo da associação é que indivíduos com autismo sejam respeitados em suas peculiaridades. Para isso, são pautas da FAZ: a garantia de políticas públicas relacionadas ao autismo; ações que levem informações à sociedade; e atividades que envolvam as famílias. A parceria da organização não governamental FAZ (Fortaleza Azul) com demais representantes do governo local, deputados estaduais, vereadores e representantes da Câmara Municipal de Fortaleza, através de eventos e reuniões para debater sobre o autismo na cidade, oportunizou a idealização de projetos, com fins de políticas municipais, que foram apresentados e protocolados, entrando em pauta na referida casa legislativa na primeira sessão ordinária no ano de 2017, através da realização de audiência pública em comemoração ao Dia Mundial de Conscientização do Autismo. O projeto em si fará jus à causa de cuidados com o autismo, a produção legislativa percebeu a possibilidade de lutar por essa conquista, que, em casos como esse, permite que o próprio presidente da Câmara faça a promulgação do projeto, devido à urgente necessidade de uma política municipal que contemple, defenda e auxilie as pessoas com autismo (TRIBUNA DO CEARÁ, 2017).

A proposição está em consonância com a Lei Federal N° 12.764, de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A partir dessa política municipal, Fortaleza se impulsiona na criação de medidas práticas, como: censo municipal, centros de referência para

tratamento, garantia de atendimento a possíveis casos de autismo, garantia de plano terapêutico individualizado com reavaliações semestrais.

O projeto de lei é o de Nº 412/2013, quando foi proposto, mas não assinado, sendo retomado e assinado no ano de 2017, ainda aguardando publicação em diário oficial, quando terá sua numeração e validade legal e trará esperança para milhares de famílias com crianças autistas em Fortaleza.

## 6.2 DIRETRIZES MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO EM FORTALEZA

A condição descrita no referido documento elaborado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza é de uma cultura de planejamento democrático, científico e sistêmico que envolva todos os cidadãos em realizações pessoais e comuns cada vez mais qualificadas. O esforço será para que o PME se integre ao Plano Diretor do Município e aos Planos de Desenvolvimento Sustentável do Município e da Região, dando-lhes coerência teórica e ideológica e garantindo a efetividade das estratégias e ações de todas as políticas públicas.

As diretrizes apresentadas no Plano de Educação de Fortaleza para os anos de 2011 a 2019 são:

- Implantação progressiva da Educação Infantil em tempo integral;
- Obrigatoriedade de matrícula de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação na rede regular de ensino;
- Articulação da educação infantil com o ensino fundamental e com outras áreas, especialmente com a Cultura, a Saúde e a Assistência Social, garantindo a interssetorialidade das ações em prol da qualidade da educação e respeitando as especificidades de cada faixa etária;
- Instituições de educação infantil (creches, pré-escolas e/ou Centros de Educação Infantil – (CEIs) regida pelo princípio da gestão democrática;
- Elaboração/reelaboração da proposta pedagógica das instituições de educação infantil em conjunto com a comunidade escolar, de modo a

propiciar o desenvolvimento integral, a aprendizagem e o bem-estar das crianças;

- Professor habilitado na forma da lei para o exercício do magistério na educação infantil, assegurando-se formação continuada para seu aprimoramento profissional, priorizando-se a lotação do professor que tenha formação específica na área;
- Ascensão funcional garantida nos planos de cargos, carreiras e salários dos profissionais do magistério público municipal, proporcionando-lhes melhorias salariais e incentivando-lhes a permanência nessa etapa da educação;
- Acompanhamento sistemático e contínuo das crianças, realizado pelo professor, levando em consideração seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, sem caráter seletivo e de promoção para o ensino fundamental;
- Garantia de estrutura física e de materiais adequados aos padrões básicos de funcionamento da educação infantil, atendendo aos parâmetros nacionais de qualidade para essa etapa da educação, sendo assegurada, de acordo com os princípios da gestão democrática, a participação dos professores e coordenadores, na escolha desses materiais;
- Ampliação dos recursos orçamentários e financeiros para essa etapa da educação básica, com base no estudo custo-aluno-qualidade, elaborado pelo INEP/MEC, como parte do regime de colaboração.

### 7.3 OS OBJETIVOS DO PLANO MUNICIPAL

Segundo o planejamento de educação para execução no presente Plano Municipal de Educação (PME), na busca da educação de qualidade para todos, existe a convicção de que a construção do sucesso educacional passa necessariamente pela sabedoria de integrar conhecimentos e experiências. Assim, apresenta os seguintes desafios a serem implementados:

- Promover a articulação da educação infantil com o ensino fundamental, assegurando o cumprimento das disposições constitucionais, dos parâmetros nacionais de qualidade e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
- Promover intercâmbio sistemático e contínuo de boas práticas da educação infantil, mediante o desenvolvimento de uma proposta pedagógica criativa e interessante, coerente com a realidade da comunidade, embasada na legislação vigente, focada no desenvolvimento integral das crianças.
- Assegurar, mediante regime de colaboração com os estados e a União, recursos financeiros para a manutenção e o desenvolvimento da educação infantil;
- Favorecer a implementação de processos e mecanismos de gestão democrática nas instituições de educação infantil;
- Efetivar a política de valorização dos profissionais que atuam na educação infantil, inclusive garantindo a formação continuada com temáticas específicas.

A Prefeitura Municipal de Fortaleza registra em seu plano de educação a construção de escolas inclusivas; o sistema de matrícula antecipada; a implantação e manutenção de 129 Salas de Recursos Multifuncionais; a formação de professores da educação especial/AEE; a contratação de profissionais de apoio à docência e às rotinas escolares; e a efetivação de convênios, por intermédio de edital público, com oito instituições de educação especial que se adequaram à concepção da educação inclusiva. No entanto, reconhece que há necessidade de maiores investimentos na formação continuada dos professores, espaço para reflexões sobre o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola por meio de uma pedagogia de valorização, e atenção às diferenças, garantindo não só o acesso, mas a permanência com sucesso e a aprendizagem desses estudantes.

A pesquisa realizada por Venturini e Senna (2011), na cidade do Rio de Janeiro, traz depoimentos de professores quanto às possibilidades, limites e necessidades dessas salas de recursos em torno do AEE. A reflexão foi em direção ao desconhecimento das professoras de classes comuns sobre os alunos público-alvo da

educação especial, apontando a desarticulação entre os professores. Esse serviço de atendimento visa atuar no desenvolvimento do aluno com deficiência, dando-lhe suporte ao processo de inclusão na escola em geral, e na sala de aula, em particular.

Os documentos oficiais do MEC defendem o AEE como necessário e legítimo na garantia para a permanência da criança com deficiência na escola regular, mas a inclusão permeia outros fatores bem mais amplos e complexos. Na realidade, a partir da visão política de Fortaleza, existe uma concordância com o Ministério da Educação de que as políticas nacionais de inclusão delegam muitas atribuições para um único setor da escola: as Salas de Recursos Multifuncionais, conhecidas nas escolas como salas de AEE.

Para corroborar com a formativa acima, encontra-se uma gama de atribuições para esse setor da escola, como se ali, naquele espaço formalizasse toda a educação inclusiva da escola, assim o Conselho Municipal de Fortaleza, conforme a Resolução N° 10/2013, o professor de AEE indica como atribuições as seguintes atividades:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes da educação especial;

II - realizar estudos de caso para identificar as necessidades específicas de cada um de seus estudantes;

III - elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

IV - organizar o tipo e número de atendimentos aos estudantes na sala de recursos multifuncionais;

V - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

VI - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VII – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante;

VIII – orientar o uso de recursos de tecnologia assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a

informática acessível, a reglete, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade, entre outros, utilizando-os de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia, atividade e participação;

IX - estabelecer articulação com os professores da sala de aula regular, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares, bem como acompanhar a vida escolar do estudante na sua turma e trocar informações sobre a sua evolução;

X - promover atividades e espaço de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros;

XI - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento da diversidade e de necessidades educativas especiais;

XII - solicitar, por escrito, à gestão da escola, o encaminhamento dos estudantes sem diagnóstico clínico ou com necessidade de reavaliação deste para instituições habilitadas para tal, no prazo de até 30 (trinta) dias, após a data de ingresso do estudante.

Em Fortaleza desde 2007, a UFC oferta cursos de formação e aperfeiçoamento em AEE, na modalidade a distância. Naquele ano 1.178 professores alunos de 120 municípios e, em 2008, mais 2.145, de 600 municípios brasileiros. O estado do Ceará está participando dessa proposta de educação inclusiva, facilitando a aprendizagem através das estratégias de ensino do AEE nas escolas executando-o em quatro polos: Fortaleza, Sobral, Juazeiro do Norte e Cascavel, sendo atendidos no total de 79 municípios. Em Fortaleza, o programa é desenvolvido tendo os seguintes eixos de atuação: a escola, o atendimento especializado e a mobilização social. É assegurado o suporte para seus profissionais mediante Curso de Formação de Professores em Educação Inclusiva: uma Abordagem de Ensinar e Aprender, e com o acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço das salas de aula.

Na rede municipal no ano de 2015, foram matriculados 3.763 alunos com diferentes tipos e níveis de deficiência. De acordo com os dados da Célula de Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação (SME), os números de matrículas no município estão em plena ascensão, se considerarmos que, em 2008, quando a política de inclusão se iniciou, os alunos matriculados com algum tipo de deficiência não chegavam a 500. Conforme esses índices, a maioria dos estudantes tem deficiência

intelectual (MPEC, 2015).

O Estado do Ceará por meio da SEDUC criou o ‘Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará’ (CREAECE), reunindo uniu o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas Deficientes Visuais (CAP), Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com Surdez (CAS), o Núcleo de Atendimento às Altas Habilidades e Superdotação (NAAHS) e o Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado (NAPE). O CREAECE desenvolve serviços de atendimento educacional especializado a alunos com deficiência visual, auditiva, física, intelectual, surdo, cegueira, transtornos do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e a alunos com altas habilidades e superdotação. Produz material didático para formação de professores e profissionais de áreas afins. A Secretaria de Educação de Fortaleza afirma que em 2011 o número de alunos com deficiência matriculados na rede de ensino era de 2.633 e em dois anos o número pulou para 3.038. Em 2015, são quase 4 mil que estudam na sala de aula comum e têm Atendimento Educacional Especializado, no contraturno, nas 130 Salas De Recursos Multifuncionais da cidade de Fortaleza (O ESTADO, 2015).

Assim, no estado do Ceará, a secretaria de educação publicou em documentos eletrônicos que os Núcleos de Atendimento Educacional Especializado (NAEE) dispõem de equipe multiprofissional com pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais que realizam avaliação, encaminhamento a serviços especializados e acompanhamento pedagógico aos alunos incluídos, no âmbito das unidades escolares. Segundo a Secretaria de Educação do Ceará, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são dotadas de mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos. A rede estadual do Ceará conta com 188 salas, atendendo em torno de 900 alunos. Também conta com o Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Estado do Ceará (CREACE) - unidade de serviços de apoio pedagógico e suplementação didática ao sistema de ensino, garantindo aos educandos o acesso aos recursos específicos (livros em braille, livros falados, textos ampliados) que atende a alunos da educação especial, regularmente matriculados nas escolas públicas. Realiza formação continuada nas diversas áreas da deficiência para professores, pais e comunidade em geral e produz material didático específico na área da deficiência visual (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 2015).

O atendimento terapêutico através de parceria entre esses centros e a escola é uma condição para que a esta consiga realizar a aprendizagem com alunos dentro do espectro do autismo em sala de aula, principalmente naqueles casos em que o aluno encontra-se no grau severo, com muitos comprometimentos de comportamento e até altos níveis de agressividade.

No projeto pedagógico da Escola Denizard Macedo do ano de 2015, está apresentado um plano de ensino para cada criança com deficiência, é construído essas pastas com informações pessoais, médicas, informações sobre os tipos de medicação, atendimentos terapêuticos que cada crianças recebe ou precisa receber, também são escritas informações sobre evolução, dificuldade de comportamento e compreensão de conteúdos transmitidos em sala, alternativas de métodos de ensino, todas as informações precisam estar anexadas ao laudo, uma exigência da própria secretaria de educação , tais exigências têm os seguintes objetivos:

- ❖ Elevar o nível de abstração para posterior aquisição da escrita;
- ❖ Fixar e consolidar conhecimentos já ministrados;
- ❖ Ampliar a interação social ajudando a satisfação pessoal e a autoestima auxiliando na construção de laços de afetividades com a turma, também serão pensados mecanismos para efetivar a participação nas atividades desenvolvidas em sala de aula, tanto individuais como grupais.

Ainda no Projeto estratégico da escola pesquisa, encontram-se previstas as seguintes atividades: quebra-cabeça, sete erros; jogos - dominó, memória, resta um, damas; contação de histórias e recontos; dramatização; confecção de fantoches e montagem de peças; leitura de gravuras e observação de fotos (deles e da família); leitura e interpretação de letras de canções do cotidiano do estudante; jogos pedagógicos; atividades que estimulem o raciocínio lógico-matemático - classificação, seriação, ordenação e escrita numérica; cartazes de referências e orientações - calendário, presença, rotina; atividades com argila e material reciclável; desenhos, pinturas, colagens, modelagens, recortes, dobraduras; atividades do cotidiano - abrir agenda, identificar os livros, organizar o material. O apoio e o uso dos os seguintes materiais podem ajudar no desenvolvimento de atividades escolares: livros de histórias; jogos (dominó, quebra-cabeça, memória, blocos lógicos); fantoches; gravuras e fotos; CDs e *softwares*; massa de modelar; cola, tesoura, tintas, pincéis, papéis diversos (ofício, 60 KG, colorido, cartolina).

#### 7.4 ESCOLA MUNICIPAL DENIZARD MACEDO NO DESAFIO DE INCLUIR

Na atualização da LDB, no segundo artigo ao descrever o papel da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL,1996). Se percebe iniciativas privadas e do Poder Público em nome da inclusão ou melhor para as ‘tentativas’ de inclusão, mas as dificuldades imperam e torna-se essa filosofia de educação ainda permeada de conflitos e carências, assim as filas intermináveis deixam milhares de famílias esperando atendimento dado a grande demanda por esse tipo de atendimento na cidade de Fortaleza.

Assim, pode-se caracterizar infância como uma produção social e histórica, e não simplesmente uma fase biológica e natural de um processo de crescimento que passa para a adolescência e, depois, para a vida adulta. Sendo um sujeito único em pleno e constante desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e emocional, a criança possui uma natureza singular que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio, o jeito da infância.

Ainda na atualização dos incisos do capítulo V da LDB ( BRASIL,1996) também prescreve no art. 59 que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, Lei nº 12.796, de 2013).

A inclusão social está inserida na temática de um Estado Democrático e Social de Direitos, no qual todas as pessoas devem ser respeitadas. Assim, também a LDB estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como foco o desenvolvimento integral de todas as crianças. Com tal diversidade na escola de educação infantil, a criança necessita ser respeitada, orientada, escutada em seus anseios e curiosidades, para que possa viver a infância brincando, sonhando, imaginando. Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular de a criança ser e estar no mundo

é o grande desafio da educação infantil.

Através da leitura dos documentos internos da escola como o próprio planejamento escolar, pode-se compreender que o processo ensino-aprendizagem na infância se dá através do lúdico, do brincar como uma forma de descobrir o mundo, desenvolver capacidades, como atenção, criatividade e imaginação, organizar emoções e iniciar os primeiros relacionamentos no meio de convivência. Apresenta o ato de brincar como uma atividade social e relevante, vinculada ao desenvolvimento dos conceitos essenciais da área (tempo-espaço-grupo); conceitos de teóricos da educação que versam sobre a construção coletiva através do brincar, quando a criança cria uma situação imaginária capaz de vinculá-la afetiva e praticamente às estruturas sociais, espaciais e temporais do mundo real (VYGOTSKY, 1999, p. 123).

Para a administração pedagógica da escola, a atual estrutura social tem levado, cada vez mais cedo, os pequenos para a sala de aula, que passa então a ser um novo grupo de convívio. Nesse contexto, escola e família precisam assumir uma parceria nos cuidados e educação que são destinados às crianças, tornando-se essencial a troca de informações entre essas duas instituições, a fim de que o trabalho desenvolvido na escola venha a ser independente, porém complementar às atribuições da família.

O currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Art. 3º, Parecer CNE/CEB Nº 20/09). A proposta curricular persegue o objetivo de formação básica comum, respeitando as diretrizes curriculares nacionais, nos termos do Artigo 9º da Lei Nº 9394/96 e Parecer Nº 020/2009 do Conselho Nacional de Educação, organizada e adaptada de acordo com a matriz curricular da educação infantil. Assim, os componentes curriculares propostos e as atividades curriculares a serem desenvolvidas ocuparão todas as horas de aula para garantir integração física, psíquica, social e desenvolvimento intelectual, manifestados no desenvolvimento de habilidades que levam a autonomia da criança.

## 7.5 DAS LEIS À REALIDADE, DO QUE A ESCOLA DISPÕE?

O objetivo da inclusão é diminuir a segregação das pessoas com deficiência, efetivar o direito à cidadania; e a cidadania se reforça à medida que os indivíduos adquirem direitos e ampliam a participação. A Constituição Federal, no Artigo 205, estabelece que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, a seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho, que é também uma das várias dimensões da ideia da cidadania. Assim, segundo a Resolução N° 01/2009, do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza (CME), todas as crianças matriculadas no ensino fundamental devem ser alvo dos seguintes objetivos:

Art. 5°. O Ensino Fundamental tem como objetivo a formação básica do cidadão mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Todas as prerrogativas acima prescritas se constituem em desafios ao estabelecimento do processo ensino-aprendizagem com e para alunos típicos, ou seja, sem deficiência diagnosticada, mas com toda sorte de problemas sociais, como familiares, de moradia, violência urbana, etc. Quando se traspõem esses desafios para alunos com autismo, novas necessidades são demandadas, não há dúvida em maior grau, para aquele profissional que está mais próximo do aluno todos os dias: o professor. Porém, como estabelecer vínculo com quem não se conhece? O que se percebe no cotidiano das escolas são dúvidas primárias e simples sobre as manifestações de comportamentos e habilidades de um indivíduo com autismo, como por exemplo, ele é capaz de falar, de sorrir, de demonstrar carinho? Essas dúvidas deixam claro que existe ausência de conhecimento sobre quem é o aluno com autismo. Mais que as estruturas arquitetônicas, que os artefatos de tecnologia, se o professor não quiser estar

junto desses alunos, não haverá inclusão. Algumas vezes, inclusive, a mudança de postura do professor colabora tanto quanto as reivindicadas estruturas escolares para a efetivação da inclusão.

Não minimizando as reivindicações por mais qualidade nas escolas, por mais condições de níveis estruturais e também por mais capacitação e formação continuada para preparar o corpo docente a trabalhar com crianças autistas: são reivindicações legítimas. No entanto, não se pode esconder outro impedimento tão significativo quanto as condições estruturais e materiais: o descomprometimento profissional com a inclusão. É preciso acreditar e manter as expectativas na capacidade sociocognitiva do estudante, a ponto de desenvolver o desencadeamento de estratégias específicas de ensino e trabalhar para superar as barreiras dentro da sala de aula.

Em todas as atividades desempenhadas na sociedade, isso vai demandar um movimento de 360 graus em todas as atitudes e práticas da escola, uma vez que inclusão significa transformação radical afetando diretamente na cultura escolar, currículo, avaliação e numa nova práxis pedagógica. (MITTLER, 2003, p. 35) caracteriza a inclusão deste modo:

A agenda da educação inclusiva refere-se à superação de barreiras, à participação que pode ser experienciada por quaisquer alunos. A tendência ainda é pensar em “política de inclusão” ou educação inclusiva como dizendo respeito aos alunos com deficiência e a outros caracterizados como tendo necessidades educacionais “especiais”. Além disso, a inclusão é frequentemente vista apenas como envolvendo o movimento de alunos das escolas especiais para os contextos das escolas regulares, com a implicação de que eles estão “incluídos”, uma vez que fazem parte daquele contexto. Em contrapartida, eu vejo inclusão como um processo que nunca termina, pois é mais do que um simples estado de mudança, como depende de um desenvolvimento organizacional e pedagógico contínuo no sistema regular de ensino.

Alguns profissionais da educação julgam não possuir as habilidades e competências necessárias para iniciar o processo de ensino-aprendizagem com alunos especiais. As explicações são diversas, mas não suficientes para o retrocesso de deixá-las fora das salas de aula, longe do conhecimento, sem a convivência com outras crianças. Assim, para atuar no AEE, os professores necessitam de formação específica na área de educação especial, alicerçados na perspectiva da educação inclusiva. Os cursos de formação continuada, aperfeiçoamento ou especialização necessitam atualizar

e ampliar os conteúdos específicos para que o AEE seja uma alternativa no momento de fazer com que o aluno receba orientação de qualidade e avance em sua aprendizagem. No entanto, o professor da sala, o professor regente ainda não é o profissional que domina o fazer inclusivo no dia a dia, assim parece que o processo acontece de forma fragmentada e não completa.

Excluir é mais fácil. Mantoan (2004, p.13) explica que a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora, requer sair da zona de conforto sobre o que já se sabe, a estudiosa ainda afirma que ao aceitar o desafio de incluir, aceita-se também a provocação de uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional:

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 1999). A UNESCO traz a compreensão de educação inclusiva como a identificação e superação de todas as barreiras à participação efetiva, contínua e de qualidade na educação, particularmente durante o ciclo primário, no qual é amplamente aceito e documentado o direito humano de livre participação. (UNESCO 2000, p.03).

Na contemporaneidade o desafio está posto, há muitos percalços até construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar e capaz de atender aos alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem correspondentes requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento, na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um. (BEYER, 2006, p.75).

Mantoan (2004) defende que é preciso avançar com essa ideia para melhorar as condições da escola, a fim de preparar as gerações para viver a vida na sua plenitude, de

forma livre, sem preconceitos e barreiras, para que a educação se atualize, os professores aperfeiçoem as suas práticas, e escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais.

Enquanto os educadores e a sociedade, como um todo, não forem capazes de diferenciar mitos de realidade, enquanto estes alunos não saírem da invisibilidade, e não forem distinguidas as suas necessidades, enquanto os dispositivos que visam constituir políticas educacionais continuarem apenas “falando” deste aluno como alvo da inclusão sem “pensar” em estratégias reais de inclusão, enquanto não for “permitido” a este aluno se auto reconhecer e se aceitar como diferente, enquanto não aumentar a produção científica e os pesquisadores na área de altas habilidades, a inclusão não será possível (PÉREZ, 2004, p. 248).

Em Fortaleza, a inclusão de crianças autistas ainda é uma luta em ascensão; cada família vive um desafio diário, pois incluir é demanda constante, nas diferentes séries, salas, junto a diferentes coordenadores, diretores e prefeitos. A cada ano, revivem-se novas sensações e constantes desafios para quem já conseguiu incluir os filhos em alguma escola ou para quem ainda vai começar essa batalha. As associações e instituições de defesa dos direitos das pessoas com deficiência iniciaram as primeiras ações para minimizar as dificuldades enfrentadas pelas famílias e articulam muitas instâncias, junto à Secretaria de Educação e à Secretaria de Saúde, e viabilizam encaminhamentos jurídicos para garantir o direito à educação. Esse não atendimento às leis que obrigam a matrícula de crianças com deficiências se escora em várias causas. Apenas para ilustrar a confusão que paira nas escolas sobre essa problemática, Garcia (2004) diz que o discurso dos professores quanto à inclusão acontece de formas tão díspares, fruto de diferentes compreensões, que alguns não sabem se devem ter participação nos processos de inclusão, outros se sentem implicados na questão, mas não sabem como levar essa proposta à frente, outros ainda buscam se “capacitar”, acreditando tratar-se de uma questão técnica. Outros profissionais são absolutamente contra ou francamente favoráveis a essa política,

O poder público, através do Conselho Estadual de Educação (CEE), anunciou que está revendo a Resolução N° 436/2012, que, entre outras coisas, limita a permanência de dois alunos com deficiência na mesma sala de aula. A revisão acabará com o limite, atendendo a uma provocação das promotorias de Defesa da Educação do

MPCE. A Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas com Autismo (ABRAÇA) e o Grupo de Estudos Aplicados em Direito da Pessoa com Deficiência (Árvore Ser) da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará (UFC) apresentaram relatos sobre a inobservância dos direitos da pessoa com deficiência à educação inclusiva em audiência pública (MPCE, 2016).

Em Fortaleza, ainda não existe um programa de governo que contabilize quem são e onde estão as crianças autistas. Na rede municipal de ensino, existem 205 escolas que curiosamente tiveram um ótimo desempenho no IDEB entre os anos de 2011 e 2013; no entanto, não há uma ferramenta ou estatística para quantificar ou analisar a qualidade do ensino para os alunos com deficiência uma vez que o IDEB não alcança as qualidades dos alunos com autismo, por exemplo.

O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um dos possíveis indicadores da qualidade da educação escolar, e foi criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na Prova Brasil. Quanto maior for a nota da instituição nos testes de Português e Matemática e quanto menos repetências e desistências ela registrar, melhor será a classificação da escola, numa escala de zero a dez.

Sabe-se, porém que o esforço de tentar dimensionar a qualidade da educação escolar se constitui num complexo problema político e pedagógico, pois concentra leituras da sociedade, da escola e das relações que entre elas se estabelecem (Oliveira e Araújo, 2005).

[...] merece atenção e aprofundamentos analíticos futuros a questão da fragilidade técnica das avaliações empreendidas pelos municípios, pois a forma de fazer a avaliação pode falsear dados e induzir as redes municipais não a acertos, mas, sim, a equívocos. (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, p. 34).

No estado do Ceará, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo 2010, revelaram aspectos alarmantes: das 78,5 mil crianças e adolescentes, entre zero e 17 anos, com deficiências, apenas 2,6 mil, ou seja, 3,31%,

estavam na sala de aula, na Capital. Assim, como em relação ao autismo, muitas são as dúvidas sobre o processo de incluir alunos com diferentes deficiências em uma mesma sala de aula do sistema de ensino regular ainda com estrutura de educação bem homogêneas. As respostas são escassas, autores e atores da literatura científica e da legislação ainda estão longe de apresentar dados, respostas que provoquem mais qualidade no processo educativo com respeito e reconhecimento da diversidade, respeitando as diferenças.

A Coordenadoria do Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (Codea) da Secretaria de Educação (SEDUC) publicou a execução do projeto de Escola Acessível, pelo qual 226 escolas cearenses receberão verbas dos governos estadual e federal para oferecer os suportes aos alunos com deficiência. O estado dispõe de Núcleos de Atendimento Educacional Especializados; o Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Estado do Ceará (CREACE); de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o projeto de formação continuada de professores nas áreas de educação especial. Em 2014 foram capacitados 7.969 professores (O ESTADO, 2015).

Trata-se apenas de um começo. Os desafios são imensos, pois devemos qualificar os sistemas de ensino para essa ação, em sintonia com a busca de oferecimento de serviços de qualidade para os diferentes planos da ação pedagógica: ampliar e qualificar a educação infantil, garantir a aprendizagem e a continuidade nos ciclos iniciais do ensino fundamental, reduzir o acentuado declínio na passagem ao ensino médio, escolarizar aqueles que não tiveram formação compatível com as idades previstas, ampliar o acesso ao ensino superior, assegurar a presença de apoio qualificado aos processos de inclusão escolar [...] (BAPTISTA, 2011, p. 69).

As escolas são espaços essenciais para a socialização e o exercício da cidadania dos alunos, construindo sólidos alicerces da democracia. No entanto, mesmo com a produção científica na área da educação especial tendo crescido, o conhecimento produzido sobre o assunto ainda é de pouco impacto na definição dos caminhos das políticas de educação, talvez porque a inclusão escolar só seja possível por meio de mudanças estruturais na escola. O que leva a entender que a luta ainda está no início, é preciso buscar por mais conhecimento, engajamento político e construção de uma rede de apoio através de conselhos escolares, associações comunitárias e ativismo civil. Magalhães e Oliveira (2007) sintetizaram em poucas palavras o sentimento por parte

daqueles que lidam com a questão da inclusão de forma realista, ao declararem que são muitos os obstáculos à frente da inclusão na condição da educação brasileira, pois o sistema educacional apresenta-se com excessivo número de alunos por sala de aula, falhas na organização do projeto político pedagógico das escolas, gestão escolar centralizadora, pouca valorização do magistério, etc. São alguns exemplos de dificuldades objetivas que a implantação do modelo de educação inclusiva enfrenta. A inclusão exige, pois, um esforço por parte de profissionais da educação para se sustentar em uma sociedade que ainda não conseguiu, sequer, implantar um ensino básico democrático e de qualidade. O retrato atual da sociedade quer diz querer a inclusão de todos está de acordo com as palavras de Caiada, 2003, quando diz que quanto mais se tem falado em inclusão nas atuais reformas educativas, mais a exclusão se configura como produto de uma sociedade de desiguais a ser equacionada.

## **7 DESENVOLVIMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO: PROPOSTAS INCLUSIVAS A PARTIR DA PESQUISA DE CAMPO, DAS ENTREVISTAS E DAS OBSERVAÇÕES NA ESCOLA**

Construir um projeto de pesquisa é uma tarefa desafiadora e instigante. Quais as perguntas? Como fazer para descobri-las? As perguntas parecem tão grandes e distantes das soluções. À medida que o campo de pesquisa vai se desvendando, outras dúvidas ainda não previstas são desveladas; à medida que as leituras e observações avançam, fazem parecer um caminho nebuloso, tornando a pesquisa ainda mais desafiadora. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, justificada, inicialmente, porque “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo, porque se preocupam com o contexto” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48).

Em investigação qualitativa, uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objeto de estudo. Os investigadores esforçam-se, intelectualmente, por eliminar os seus preconceitos. Seria ambicioso, da sua parte, preestabelecer, rigorosamente, o método para executar o trabalho. Os planos evoluem à medida que se familiariza com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação direta (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.83).

Assim, o investigador, na sua análise, visa explorar criticamente não só aquela parte do mundo foco da pesquisa, mas o próprio processo de investigação em si mesmo. A construção do conhecimento é sempre fruto do esforço humano; jamais caminha por caminhos de certeza (GRAUE; WALSH, 2003, pL.10).

Nessa investigação usou-se a observação sobre como se dá a articulação dos professores regentes de sala, dos agentes itinerantes. De acordo com a Lei de Proteção à Pessoa com Autismo, esses são profissionais destinados a acompanhar alunos que precisam de acompanhamento exclusivo em sala de aula, para adequação de materiais, auxílio na alimentação, cuidados pessoais e locomoção. Também foi observado o papel do coordenador de AEE, para compreender a relação interpessoal do aluno autista a partir dos espaços da unidade escolar. A análise do contexto da produção do trabalho engloba a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos. É de extrema relevância levantar discussões de temas como inclusão escolar e autismo, uma vez que a legislação brasileira tradicionalmente se refere a alunos deficientes visuais, auditivos, físicos e mentais; porém, até bem pouco tempo atrás, não especificava o autismo.

As observações em visitas sistemáticas à escola tiveram o objetivo de se aproximar dos discursos e das ações para a prática de inclusão dos alunos com autismo, a partir da legislação que rege esse processo no Brasil, a fim de ver se existem percalços e quais as dificuldades, estratégias para desenvolver aprendizagem e socialização com esse público, compreender o campo social em que a escola está inserida, sua relação com as políticas de governo que levam à mudança do olhar sobre o autismo. Toda essa teia pode fornecer elementos para se aproximar da problemática sugerida e perceber como está sendo construída a inclusão de crianças autistas na escola, e se está de acordo com a legislação em vigor.

Os instrumentos usados foram entrevistas semiestruturadas com: 2 professores regentes, a diretora da escola, a professora de AEE e uma representante da Prefeitura de Fortaleza, através da Regional III. Para Manzini (1991, p. 154), a entrevista semiestruturada corresponde a um assunto apoiado em um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista.

A pesquisa documental que consubstanciou todas as referências científicas da temática. Foram feitas diversas leituras de materiais jurídicos normativos, no que tange às partes das leis de educação especial, hoje denominadas políticas inclusivas, que nortearam os caminhos e as dúvidas que guiarão os passos deste estudo. De acordo com Flick (2009), a observação “permite ao pesquisador descobrir como algo efetivamente funciona ou ocorre” (p. 52); por isso, a pesquisadora tentou observar o cotidiano da escola na perspectiva da inclusão no dia a dia, e não apenas em suas observações oriundas dos relatos das entrevistas, mas no fazer profissional dos sujeitos da pesquisa. Denzin (1989), citado por Flick (2009), define a observação participante como uma estratégia de campo que combina, simultaneamente, a análise de documentos, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação diretas, e a introspecção (DENZIN, 1989 apud FLICK, 2009, p. 152)

Assim, a relevância das entrevistas é buscar informações sobre: concepções; expectativas; percepções da inclusão do aluno com autismo; o conhecimento da relevância do AEE para inclusão na escola (aqui se engloba toda a equipe que trabalha para esse fim, como é o caso do profissional de apoio em sala de aula para auxiliar na condução do aluno com deficiência); e a importância da participação da família na educação, sobre objetos ou fatos ou ainda para complementar informações sobre

ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador.

A amostra de docentes foi determinada de acordo com os objetivos que a pesquisa deseja alcançar; assim, a entrevista número 1 foi com uma professora que trabalha na escola há mais de vinte anos e vivenciou a chegada dos primeiros alunos com autismo, a instalação da sala de AEE, que se denominava sala de apoio à educação especial. A entrevista número 2 foi com uma das professoras que trabalhou com um aluno diagnosticado com autismo no grau severo, muito comprometido e necessitando de muitos cuidados para permanecer em sala de aula. A entrevista número 3 foi com a coordenadora do AEE, responsável por articular toda a vida escolar do aluno com deficiência, intermediar ações e métodos de ensino entre família, professor e aluno. A quarta entrevista foi com a diretora da escola, para tentar compreender como está sendo compreendida essa tentativa de cumprir a lei, ao receber alunos com deficiência e propor aprendizagem, sociabilidade e toda a demanda de que a educação precisa para ser efetivada a partir das estruturas escolares. A entrevista 5 foi com a responsável por articular educação na Regional III, com aproximadamente 40 escolas municipais, que trabalha para a célula de educação especial, cujo objetivo é tentar se aproximar das ações macro da gestão da cidade, na tentativa de perceber quais os movimentos que somam para o êxito da educação inclusiva nas escolas municipais.

A escolha da Escola Denizard Macedo deu-se pelo fato de as redes sociais e as notícias em jornais apresentarem-na como uma escola inclusiva, com matrículas de alunos autistas acima da média das escolas públicas e particulares naquele ano de 2016: eram 22 crianças. Pelo fato de a pesquisadora deste estudo também pertencer a movimentos sociais, associações e estudos em prol do respeito, do reconhecimento e da inclusão escolar de crianças com autismo, não foi difícil tomar conhecimento da escola, através de fotos, filmagens de eventos envolvendo a temática da política de educação inclusiva com o foco no autismo. Um tempo depois, mediante contato telefônico, foi possível agendar a primeira visita à escola, com a professora e coordenadora de AEE do local, e deu-se início à jornada em campo para adentrar mais seriamente no fazer inclusivo em uma unidade da rede pública de Fortaleza.

## 7.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO PLANEJAMENTO DA ESCOLA

As primeiras observações feitas ainda no mês de agosto do ano 2016 a partir

foram discutidas e analisadas bem como as entrevistas semiestruturadas realizadas no colégio e na Regional III. Para realizar a coleta de dados, primeiramente, foi solicitada, formalmente mediante apresentação de declaração da Universidade Estadual, do Curso de Mestrado, solicitando a autorização da escola para realizar a presente pesquisa; foi mantido sigilo da identidade de todos os participantes.

Para tentar compreender a aplicação de lei de inclusão a partir de 2008, com a culminância da publicação da Lei Específica de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, foi pensada em uma estratégia para guiar as análises tanto das leituras dos textos, das observações na escola bem como de todas as entrevistas a partir de três categorias temáticas extraídas da legislação de inclusão, que são:

- a) profissional de apoio em sala de aula;
- b) a relevância do aee para inclusão;
- c) participação do aluno com autismo.

Depois de a escola ter sido apresentada de forma mais detalhada e com mais riqueza de detalhes e história ainda no mês de agosto, foi sendo a cada visita foi explicada com mais detalhes a proposta da pesquisa que até esse período ainda não tinha tomada uma forma delineada com os objetivos totalmente construídos, mas a ideia sempre foi de tentar construir de um estudo com a temática da implantação de políticas públicas de caráter inclusivistas, como eram compreendidas e vividas no cotidiano de uma escola. O intuito era observar experiências e situações envolvendo os alunos com espectro autista; assim, foi importante entrevistar alguns atores desse contexto, como alguns mais antigos da escola, a direção, representando a gestão escolar, representantes da educação especial na escola e uma coordenadora que está diretamente subordinada à Secretaria de Educação na Regional III.

Ao chegar ao local da pesquisa, a receptividade foi positiva, desde o primeiro contato por telefone, com a pessoa mais acessível e disponível, indicada à autora desta pesquisa, pela direção da escola, como a mais preparada - a professora e coordenadora de AEE. Ela declarou que a escola estava de portas abertas para receber pessoas que colaborem a fim de tornar a inclusão cada vez mais acessível e conhecida por todos que fazem parte do colégio. Assim, desde o mês setembro de 2016 até maio de 2017 iniciaram-se as visitas agendadas pela coordenadora de AEE, sempre às sextas-feiras, à tarde, momento reservado para planejamento de atividades pedagógicas.

Antes de entrar na sala de AEE, ainda nos corredores da escola, era comum uma conversa com alguma professora que já sabia da presença da pesquisadora no local, sobre o propósito da pesquisa, o tema autismo. Era como se a pesquisadora soubesse todas as respostas para cada caso de criança com autismo na escola, as perguntas e pedidos de socorro eram muitos, pois muitos professores demonstram dúvidas sobre como agir em determinadas situações em sala de aula. Aos poucos, a escola foi sendo apresentada, sendo desvendadas suas dinâmicas, desafios e pequenas conquistas do dia a dia, que fazem muitos sentirem no seu fazer profissional de educar mais aproximação e afinidade em aprender e construir educação inclusiva.

Algumas vezes, passando em frente à determinada sala de aula, parecia que o ambiente da sala era de descontrole: excesso de gritos, calor. Diante da situação, a professora veio até a porta da sala e disse em tom de interrogação: - *Como é que eu posso continuar nesta sala assim? Eles estão demais hoje.* Ao olhar para a última fileira de cadeiras, um aluno quieto, sentado, cujo grau leve do espectro autista já me tinha sido informado, acompanhava em certa medida as aulas e os conteúdos, encontrava-se lá no fundo da sala e parecia flutuar em meio ao eufórico ambiente do lugar. Aparentemente, não são apenas os alunos com deficiência que se apresentam desafiadores, alunos típicos com comportamentos desajustado são tão alvo de intervenção quanto aqueles, segundo os professores. Cada aluno sente ou tem dificuldades, desafios a ser enfrentados, assim a sala de aula não é um ambiente homogêneo, linear e de fácil controle. É complexo pensar em todos os desafios da inclusão para o ensino, que deveria ser individualizado, norteado por um plano de ensino (currículo) que reconhecesse as necessidades educacionais especiais do aluno (o que ele está aprendendo na escola, com as situações do cotidiano), que as atividades pedagógicas ocorressem em um ambiente que por si só fosse significativo e estável para o aluno.

No mês de outubro, foi comemorada a semana da inclusão na escola, uma semana em que todo o colégio planejou e executou atividades voltadas para essa temática, nos turnos manhã e tarde. As professoras organizaram apresentações com músicas, poemas, coreografias e artes gráficas tentando falar sobre algumas deficiências, e os alunos com deficiência também participaram, mas os alunos com autismo severo não. Houve a tentativa, por parte do corpo docente, no entanto o ritmo, a tolerância e o comportamento arreado de dois alunos não possibilitaram tal envolvimento, permanecendo um deles andando pela escola, pois pai não aceitou deixá-

lo em casa, e o outro não foi à aula apenas um dos dias daquela semana. Nessa semana, foi nítido o comprometimento em fazer e construir significado para aquela data, os ensaios em sala de aula com música, dança ou poesia propiciaram momentos oportunos, não apenas para quem tem deficiência, mas principalmente para quem não tem, no sentido de entender, conhecer e respeitar. Também foi gravado e reproduzido um vídeo com depoimentos de duas famílias sobre as conquistas do filho com deficiência, matriculado na escola, o clima de emoção e reconhecimento fez com que por alguns instantes existisse silêncio naquele pequeno auditório com mais de 100 crianças, pois as apresentações eram por séries e em dias diferentes.

No mês de outubro, a representação das salas de AEE de 29 escolas da Regional III foi concentrada numa das salas da Escola Denizard Macedo, numa tarde de segunda-feira, com o intuito de debater e implementar melhorias nos atendimentos e falar sobre a importância de um evento da semana seguinte, um seminário promovido pela Prefeitura de Fortaleza sobre casos de êxito da educação inclusiva nas escolas da rede municipal. O principal objetivo do seminário era discutir sobre a implantação de salas de aula com recursos multifuncionais, as quais oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação/altas habilidades. A oportunidade foi propícia para se ter uma noção de como esses profissionais se articulam, como trabalham e quais as principais dificuldades ainda sem solução, como o número insuficiente de profissionais de apoio e a não participação das famílias.

No mês de dezembro, houve um evento importante para a escola, o Encontro Pedagógico da escola; foram três dias de planejamento e reflexões. Nessa ocasião, a autora desta pesquisa foi convidada para falar sobre autismo e inclusão escolar, dado o fato de, já há alguns meses, ser bem marcante sua presença nos espaços da escola, mas nem todos os funcionários e professores sabem ao certo do que se tratava a pesquisa. O momento foi muito oportuno para explicar sobre a questão da criação de leis específicas da educação inclusiva, fatos políticos e históricos que colaboram para que hoje a escola tenha em suas salas de aulas alunos com várias deficiências, apresentando grandes desafios, desconstruindo seguranças do saber ensinar e muitas vezes trazendo certo mal-estar de não se saber como fazer a inclusão do diferente. Ao falar das dificuldades à família - conquistar e manter direitos, conseguir respeito, tratamento humano e reconhecimento das barreiras enfrentadas nas escolas tradicionais -, o momento foi carregado de emoção, por a própria pesquisadora viver todas essas

situações de enfrentamento, pois também tem um filho com autismo.

Na ocasião, uma das professoras confessou que por diversas vezes ouviu profissionais (fonoaudiólogos, pedagogos), mas que nunca ouviu com tanta clareza e riqueza de detalhes dos sentimentos que essas situações acarretam em toda a família, o porquê de essas crianças estarem na escola, mesmo com todas as dificuldades. Foi explicado que, se essas crianças permanecessem em casa, reclusas, não existiria nem aquele momento para explicar que é possível sim estabelecer aprendizagem com crianças autistas; mas, para isso acontecer, é preciso que elas saiam de casa e adentrem o ambiente escolar para provocar mudanças; se fossem esperar a condição ideal, seria impossível iniciar tal mudança com as protagonistas dessa revolução em casa, mesmo sabendo que é preciso o mínimo de estrutura, material e conhecimento para trabalhar com esse público.

Dessa forma, desde esse dia, a presença da pesquisadora na escola foi muito mais fácil, foi possível em várias oportunidades travar conversas com professores, muitos pediam ajuda no que concerne às dúvidas sobre o processo de inclusão. Tal fato ajudou e tornou muito mais acessível e menos dificultosa a coleta de dados com as observações e entrevistas que ocorreram no início do mês de março de 2017, mesmo com férias, recesso de fim de ano e uma greve de 15 dias - momentos muitos que ampliaram a profundidade para as análises deste estudo.

Ao falar sobre a proposta da pesquisa, que era a compreensão da implantação da política de inclusão e verificar como esse processo é construído de acordo com a realidade de uma escola, a coordenadora se dispôs a tentar narrar histórias, fatos e a mostrar documentos, relatórios, normas e orientações que recebe tanto através da Secretaria de Educação como através de outros caminhos. Ressaltou, por exemplo, a parceria com associações, grupos de estudo, cursos presenciais e a distância para tentar realizar um trabalho com qualidade junto aos alunos da escola.

Outro fator que somou aos conhecimentos sobre o tema foi um seminário de experiências exitosas na educação inclusiva da rede de ensino do município de Fortaleza, em que muitas experiências e relatos feitos por professoras e coordenadoras de AEE trouxeram histórias bem-sucedidas nos diversos colégios da cidade. Esse seminário contou apenas com as coordenadoras e professoras de sala de AEE, isso mesmo, ainda prevalecem apenas mulheres à frente dessa questão, mais de 98% dos presentes naquele auditório eram do gênero feminino. Uma crítica feita por muitos professores de AEE nas apresentações foi a ausência dos diretores de escolas, dos

professores regentes das salas regulares, fazendo parecer que esse fenômeno interessava apenas a quem trabalha diretamente nas salas de AEE, dado o fato de que os demais professores não foram liberados para estar presentes naquele evento, o que não foi compreendido como uma questão de responsabilidade toda a escola.

O evento culminou em discussões e apresentações de trabalhos e ações positivas envolvendo todas as deficiências e dificuldades enfrentadas em salas de aula, levando a alternativa de como conseguir fazer inclusão e gerou a reflexão de que essa questão é pouco discutida com toda a escola. Mesmo com um espaço conquistado na agenda das escolas, embora nem todos se envolvam, é o início de uma longa caminhada. Muitos foram os relatos de experiências inclusivas a partir da realidade de cada escola, puderam-se apreender quais caminhos são viáveis para fazer a proposta acontecer, mas a ausência dos demais professores naquele momento foi um fator que demonstra o quanto essa luta ainda é setORIZADA dentro das instituições de ensino.

Na semana seguinte, deu-se continuidade às visitas à escola, para conversar, a fim de conhecer e ler alguns relatórios de alunos com autismo feitos pela coordenadora, os chamados estudos de caso. Cada aluno tem uma pasta salva no computador com a descrição de todas as suas características, com laudos, onde são atendidos, o que conseguem fazer em sala de aula, quais suas dificuldades e avanços, quais os materiais de apoio pedagógico de que precisam, afinidades e tudo que possa colaborar para seu desenvolvimento é descrito nesse estudo de caso individualizado.

A autora desta pesquisa recebeu da coordenadora de AEE uma cópia do Projeto Político Pedagógico, do Plano de Ação do AEE, resoluções e notas técnicas que são oriundas das leis nacionais de educação especial, que serviram para construir alguns documentos que regem a educação municipal de Fortaleza. Foram fornecidas também cópias de alguns relatórios de atividades e eventos feitos na escola. A partir disso, já se consegue perceber que o trabalho feito pelo setor de educação especial consegue mobilizar professores, profissionais externos da escola, representantes da sociedade civil para somar esforços de divulgação e informação relativos à causa da inclusão de crianças com deficiência na escola.

A partir do estudo do projeto político pedagógico da escola do ano de 2015, constata-se que a Escola Municipal Denizard Macedo acata as orientações da Secretaria de Educação do Município de Fortaleza (SME), oferece serviços específicos educacionais aos estudantes com diversos tipos de deficiências, oferta vagas em todas as modalidades de ensino, da educação infantil à Educação de Jovens e Adultos e Idosos

(EJA).

De acordo com o projeto pedagógico do ano de 2016, a escola atende a 749 estudantes matriculados nos três turnos: manhã, 333 alunos; tarde, 313 alunos; e noite, 113 alunos. Para fazer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conta com a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que atende a 16 estudantes são alunos com deficiência intelectual (DI), 22 têm transtorno do espectro autista (TEA), 02 com paralisia cerebral (PC), e 02 com deficiência física (DF). Dos discentes com necessidades educativas especiais, 07 estão incluídos na EJA, a Educação de Jovens e Adultos - prática na qual adultos se envolvem em atividades sistemáticas com novas formas de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que incluem além da escolarização tradicional, a alfabetização básica para a realização pessoal.

A escola conta com núcleo gestor, composto da seguinte forma: uma 01 diretora escolar, habilitada em Pedagogia e pós-graduada em Administração Escolar, 01 secretário escolar, um técnico em secretariado escolar, 02 coordenadores pedagógicos, todos com nível superior completo, 01 orientadora escolar com nível superior completo. Para a clientela atendida, o quantitativo de pessoal de apoio é insatisfatório, porém sentimos a necessidade de capacitação, cursos ministrados por especialistas da área, para as merendeiras, a fim de melhor aproveitamento e manipulação dos alimentos.

Segundo consta no PPP da escola, a educação especial é compreendida como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, e é parte integrante da educação regular considerar situações singulares, os perfis das crianças, suas características biopsicossociais e faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos, de modo a assegurar: a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, trabalho e de inserção na vida social; a busca da identidade própria de cada criança, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças.

Ainda consta no referido documento que o trabalho desenvolvido pelo professor que está à frente da inclusão desenvolve estratégias, caminhos possíveis para orientar, ajudar e construir a aprendizagem de alunos que, em alguns casos, ficam sem a mínima condição de permanecer em sala de aula se não estiverem concomitantemente em atendimento com os profissionais da saúde, como neuropediatra, psicólogos, terapeutas ocupacionais, para que as estratégias construídas pelos educadores consigam alcançar esses alunos.

## 7.2 A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS: OBSERVAÇÕES NO COTIDIANO DA ESCOLA

Como relatado no início da pesquisa, o objetivo das observações nos espaços da escola, nas salas, no pátio, nos corredores, na sala de atendimentos em diversos momentos da dinâmica escolar, foi compreender o funcionamento do processo inclusivo, com ênfase nos alunos dentro do espectro do transtorno autista, a partir da realidade da escola.

Ao contextualizar educação inclusiva, Glat (2009) traz uma fala de alerta para aqueles que desejam seguir esse caminho e pede cuidado, explica que a tentativa de implementar tal política não é tarefa simples, pois o terreno em que a escola brasileira está arraigada pertence à classe das meritocracias, da exclusão e da ausência de qualidade, cheia de complexidade e atores e cenários diversos, não sendo bastante para extinguir esse modelo apenas o querer e a vontade: é preciso recursos de grande monta e diversos tipos de materiais.

As observações na escola, como as entrevistas tomaram como estratégia para melhor organizar as impressões colhidas através das visitas, conversas e vivências na escola ao longo de quase um ano de aproximação, foi possível construir dois lados para um mesmo tema, inclusão, percebeu-se que professores e gestores divergem em muitos pontos e olhares sobre o processo inclusivo de aluno com autismo. Pareceu tal contraste pelo fato de que são os professores que mais de perto sentem tanto os êxitos como as dificuldades dos alunos, todos os dias, uma vez para quem é gestor, há um afastamento do manejo diário com as crises e os diversos comportamentos que esses sujeitos apresentam em sala, assim estabeleceu-se dois parâmetros sobre inclusão na escola, inclusão na perspectiva de quem é professor e inclusão na perspectiva de quem é gestor escolar. Quanto ao escopo da inclusão do aluno com autismo serão analisadas a partir das seguintes categorias temáticas:

<b>1 - OBSERVAÇÃO EM CAMPO - DA IMPORTÂNCIA DOS PROFISSIONAIS DE APOIO EM SALA DE AULA</b>
--

Ao retomar a leitura da Resolução Nº 10/2013, do Conselho Municipal de

Fortaleza, lê-se no Art. 29 que cabe à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza acompanhar e assessorar os profissionais da rede municipal (professores da sala de aula regular e do AEE, profissional de apoio, coordenador e diretor escolar) quanto aos procedimentos e processos pedagógicos a serem utilizados em relação aos estudantes da educação especial. Na mesma resolução, ainda se informa sobre quem é, e o que faz, a pessoa designada para permanecer ao lado do aluno com deficiência em sala de aula, enfatiza que não é para todos os alunos com deficiência, e sim para aqueles que necessitam, diante de suas necessidades e dificuldades, de acordo com o que apresenta o Artigo 30:

§1º Entende-se por profissionais de apoio aqueles necessários para a promoção do atendimento às necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade, da comunicação e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção, prestando auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência devido à sua condição de funcionalidade ou sua condição de deficiência, buscando a sua autonomia. §º 2º Não é atribuição do profissional de apoio responsabilizar-se por atividades próprias do professor regente.

Assim, na escola, apesar de existirem muitas crianças com deficiência (45), e 22 alunos com autismo, havia apenas 02 profissionais de apoio contratados por intermédio de uma empresa terceirizada devido à inexistência de concurso público para esse cargo. No edital de seleção, pede-se formação em Educação, assim o vínculo de tais contratados com a escola é frágil e inconstante. As crianças com autismo no grau mais severo permanecem em sala de aula na companhia de uma pessoa que as ajuda a permanecer sentados, conhecido como profissional de apoio ou informalmente chamado pelos professores de cuidadores. Ao tentar realizar alguma atividade adaptada pelo setor de AEE da escola, dependendo do dia, não é possível nem ao menos entrar na sala; foi percebida resistência em entrar na escola, muitos gritos, movimentos para tolerar as quatro horas de aula; existe a necessidade de força física para a contenção desses alunos, foram flagrados, em alguns dias de aula, beliscões, tapas e empurrões nos profissionais de apoio, esse comportamento denuncia que nem todo dia existe a tolerância para permanecer em sala. A escola dispõe de uma quadra de esporte e uma área com areia e árvores para levar as crianças por um pouco de tempo tentar conduzi-las a um comportamento menos agressivo.

Essa não é a ideia defendida e publicada na legislação específica para atender

crianças com autismo nas escolas. Especialistas em educação com alunos dentro do espectro TEA explicam que, em uma sala de aula com 40 alunos, o estímulo específico e individual do autista não é possível de ser realizado na plenitude. É preciso o atendimento individual, uma realidade muito distante da escola aqui apresentada. Os sistemas de ensino têm lidado com a questão por meio de medidas facilitadoras, como cuidadores, professoras de reforço e salas de aceleração, que não resolvem, muito menos atendem ao desafio da inclusão. Pois qualificar uma escola para receber todas as crianças implica medidas de outra natureza que visam reestruturar o ensino e suas práticas usuais e excludentes.

No parágrafo único do Art. 3.º da Lei N.º 12.764/12 (Lei Berenice Piana), está estabelecido que, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito ao acompanhante especializado. O Decreto N.º 8368/2014, que regulamenta a Lei Berenice Piana, no Art. 3.º, dispõe que, caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar. Ainda existem lacunas entre o texto legal e a dinâmica escolar, com dificuldades, escassos recursos, tendo como público-alvo as crianças mais vulneráveis do bairro, e muitos ainda desconhecem leis e direitos da criança com deficiência. Ainda é um grande desafio tornar o ensino regular adequado e adaptado às necessidades especiais de cada criança. Afinal, o ensino regular é voltado para o coletivo e baseado na pedagogia tradicional.

Ao falar com as duas profissionais sobre o que pode desencadear tais comportamentos, elas responderam que a falta de medicação e a inexistência de atividades físicas deixam esses alunos assim, precisam de mais terapias, acompanhamento mais direcionado fora da escola, mas acreditam que a família ainda não compreende a seriedade do tratamento. As famílias de alunos com autismo mais severo demonstram uma fadiga física e mental, a escola acaba sendo vista como um local apenas para passar algumas horas, essa afirmação foi dada por uma mãe que veio pegar o filho e, na ocasião em que a professora perguntou se estava tudo bem com a medicação, hora certa e dosagens corretas, a mãe respondeu que não estava dando a dosagem certa para evitar que o filho se tornasse dependente, assim a criança tomava a medicação apenas à noite para dormir. Por isso, na escola, não demonstrava

concentração nem comportamento compatível para desenvolver aprendizagem, um clima de inquietação tornava a sala de aula um ambiente hostil para aquelas crianças.

Quando se fala dos alunos diagnosticados com autismo leve, a situação é mais tranquila, existe comunicação verbal, o que facilita a relação aluno-professor-aprendizagem, mas ainda prevalece o isolamento social, e a aprendizagem não acontece no ritmo desejado, não se sabe até que ponto eles acompanham os conteúdos explicados na lousa, uma vez que as aulas têm uma carga alta de explicações abstratas e expositivas, dependendo do assunto não se sabe ao certo até que ponto há compreensão. As salas do ensino infantil são pequenas e quentes, com muitos alunos, o clima é de dispersão e de difícil controle dos ruídos. Em certa ocasião, uma professora do infantil V pediu que a pesquisadora entrasse na sala e a ajudasse, pois estava executando uma atividade de colagem, e a criança estava sentada virada para parede e não queria participar, sem fazer questão de concluir a atividade, parecia apenas querer beijar e abraçar uma colega de sala, sem nenhuma conexão com o que estava sendo desenvolvido naquele momento, mas todas as outras crianças finalizaram a atividades. Diante desse caso, a professora declarou que era para haver duas pessoas, que quanto mais atenção esse público receber, mais ele aprende.

Para demonstrar o que as leis de educação na perspectiva da inclusão dizem a respeito desse apoio em sala de aula, o quadro abaixo foi construído após a leitura e a compreensão da legislação que rege a educação especial no Brasil. Na perspectiva atual de inclusão, o entendimento sobre a questão do direito de ter uma pessoa para acompanhar em sala de aula os alunos que manifestem dificuldades em diferentes dimensões, tanto no que se refere à locomoção quanto na concentração para aprendizagem, precisando de alguém bem próximo, não traz um único discurso, ainda tem caráter confuso, dúbio e polêmico:

### Quadro 1 - Explicações sobre o que as leis dizem sobre o profissional de apoio

Nota Técnica 24 – MEC	Lei do Autista – 12.764	LBI – Lei 13.146/15
<p>Para a garantia do direito à educação básica e, especificamente, à educação profissional, preconizado no Inciso IV, Alínea a, do Artigo 3º da Lei Nº 12.764/2012, os sistemas de ensino devem efetuar a matrícula dos estudantes com transtorno do espectro autista nas classes comuns de ensino regular, assegurando o acesso à escolarização, bem como ofertar os serviços da educação especial, dentre os quais: <b>o atendimento educacional complementar e o profissional de apoio.</b></p>	<p>§ Único. Em casos de <u>comprovada necessidade</u>, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do Inciso IV do Art. 2º <b>Terá direito a acompanhante especializado.</b></p>	<p><b>XIII – Profissional de Apoio Escolar:</b> pessoa que exerce atividade de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;</p>

**Fonte:** própria pesquisadora

Diante do exposto, percebe-se que ainda prevalecerão muitas dúvidas quanto à contratação de uma profissional que vai estar na ponta, junto com o aluno autista, colaborando para a completude da inclusão escolar; alguém que faça parte da equipe que trabalha com determinada criança, compartilhando o seu conhecimento específico, oferecendo, portanto, suporte teórico e prático a toda equipe escolar no trabalho com crianças inclusivas. A escola apresentava dificuldades em trabalhar com todos os alunos autistas no que corresponde ao acompanhamento em sala de aula. Não se consegue efetivar um olhar direcionado a cada aluno com dificuldade de aprendizagem, existe a prevalência de um plano de aula comum, com carga horária e conteúdos a administrar. A sala apresenta-se como um ambiente cheio de complexidades, especificidades; e a velocidade com que tudo acontece e a existência de outros fatores, como problemas familiares, violência doméstica, escassez de condições mínimas de vida (alimentação adequada, por exemplo), a supervisão da família insuficiente para alguns alunos, fazem com que os professores tenham argumentos legítimos para se queixar das condições de trabalho. Porém, não se deve considerar isso um processo irreversível; embora seja legítimo reclamar por condições adequadas de trabalho, a insuficiência delas não pode ser um muro que camufle ou retarde a efetivação de educação para todos.

Os discursos em prol da defesa e do reconhecimento por mais respeito às minorias, proclamados em congressos, palestras, em livros sobre a urgência de incluir os excluídos, não contemplam com exatidão a complexidade que esse processo envolve. Quando se fala do universo autista, a tendência de generalizar faz com se incorre num

erro grave, porque cada um deles demanda um olhar, uma estratégia diferente; às vezes isso pode parecer mais trabalhoso para o professor, personagem fundamental nesse processo. O professor deve conhecer a estrutura familiar do aluno, deve conhecer quais as habilidades, as limitações e, a partir dessas informações, munir-se de mecanismos e estratégias que podem ou não dar certo no processo ensino-aprendizagem, um processo de tentativa e erro, que precisa de tempo, paciência e conhecimento. Mas o que foi percebido na escola é a prevalência em certa medida de um distanciamento entre o professor e o aluno autista. Quando perguntado se o estudante realizava terapias, como nas áreas de fonoaudiologia e terapia ocupacional, muitos professores responderam que não sabiam, e ainda disseram que talvez essa informação estivesse registrada na sala de AEE.

É preciso não camuflar o que os pesquisadores denunciam sobre as dificuldades para implantação de um sistema educacional inclusivo no Brasil, as pesquisas revelam obstáculos de várias ordens, desde a organização da sociedade até os meios concretos disponibilizados pelo governo para cada cidade, cada bairro efetivar a proposta inclusiva. É preciso pensar em soluções para problemas especificamente ligados às diversas condições que afetam o desempenho dos alunos com deficiência, como é o exemplo dos alunos com autismo.

Ainda se pensa que a responsabilidade sobre esses alunos diferentes é apenas da sala de AEE. Parece que, para esses alunos com autismo, a ausência de um mediador escolar que faça a ponte ensino-estudante dificulta que o conteúdo ministrado em sala consiga fazer um mínimo de sentido. A regulamentação da educação do município diz que esse cuidado limita-se à cooperação na alimentação, locomoção e higiene, mas a principal finalidade da escola, a construção da aprendizagem, fica comprometida para esse público caso não se pense em uma forma de ajudar tanto o professor como o aluno. É preciso ouvir pais e docentes, e ter sensibilidade em olhar a inclusão nos detalhes não descritos nas leis, mas fundamentais para a educação respeitosa e ética. O direito à inclusão das pessoas com deficiência está respaldado por vários tratados e legislações internacionais e nacionais, sendo este o resultado de um longo processo de organização, conflitos e reivindicações das entidades e movimentos; no entanto, o que se pode perceber é que os resultados de todo esse movimento ainda não conseguem beneficiar a todos.

## 2- OBSERVAÇÃO EM CAMPO - DA RELEVÂNCIAS DO AEE PARA INCLUSÃO NA ESCOLA

O comprometimento e a dedicação da profissional que está à frente da sala de AEE é o fato que mais sobressaiu na pesquisa, diante de tantos telefonemas e presenças de pais e mães em busca de informações sobre como e onde receber auxílios e atendimentos médicos ou como deve se fazer para ter o direito do Benefício de Prestação Continuada (BPC), essa informação pareceu ser uma das mais solicitadas por parte dos pais de crianças com deficiência. A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, aprovada e ratificada pelo Brasil, definiu pessoas com deficiência como “aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial”, o que engloba todos as pessoas com autismo como deficientes e com direito de receber tal benefício, de acordo com as regras estabelecidas pelo governo<sup>4</sup>. Em muitos momentos, foi observado o pedido de ajuda para socorrer o aluno que se recusava a fazer as necessidades fisiológicas no banheiro, ou estava gritando pelos corredores, ao mesmo tempo estava ali a presença de alguma mãe ou até mesmo avós que não sabiam como preencher um formulário para solicitar o Bolsa Família, um cartão de passe livre para usar transporte público, como obter o laudo ou atendimento médico; todos esses pedidos e procedimentos passavam pela sala de AEE, além de todos os atendimentos com cada criança com deficiência. Não foi difícil perceber que a equipe composta por uma coordenadora e duas profissionais de apoio não dava conta de tamanha demanda de trabalho.

Mesmo com todo o esforço da profissional em educação especial para implantar a política inclusiva na escola, de ter seu empenho reconhecido pela escola, ele não consegue dar conta de todas as questões concernentes à educação inclusiva porque assume papéis diversos, para além da educação; são papéis que demandam a presença de outros profissionais à disposição na escola (assistente social, terapeuta ocupacional,

---

<sup>4</sup>Há dois requisitos para que a pessoa com deficiência tenham o direito a receber esse benefício: O requisito biológico consiste na incapacidade total e permanente para exercer atividade remunerada e, desse modo, manter a sua subsistência. O socioeconômico trata-se de a família comprovar a hipossuficiência, em outras palavras tem que mostrar que verdadeiramente é pobre, além de não poder ter uma renda per capita maior que metade do salário mínimo. **Fonte:** <http://www.associacaoinspirare.com.br/pessoa-com-autismo-tem-direito-ao-loas/>

enfermeiro, conselheiro de justiça, mediador entre a escola e as clínicas ou órgãos de saúde conveniados à escola) para se obter mais êxito nessa questão. Inclusão é um desafio que extrapola o papel da escola, e tal fenômeno precisa ser visto com mais seriedade, para não correr o risco de se colocar a política estabelecida em leis apenas no papel, longe das práticas inclusivas que devem ser estabelecidas nas escolas.

O setor de AEE da escola, mesmo com dificuldades de recursos técnicos e humanos, ainda se empenha em buscar estabelecer parcerias, a fim de trazer a presença de profissionais, palestrantes, pesquisadores de outras instituições de ensino, psicólogos, estudantes de Educação, representantes de associações de pais de crianças autistas. Essas pessoas são as responsáveis por disseminar conhecimento sobre o autismo, tratamento e intervenções terapêuticas ajudando famílias e escolas a entender esse universo particular que ainda apresenta tantos mistérios e desafios para a sociedade.

Para a professora e coordenadora de AEE, o trabalho desenvolvido por esse setor não é compreendido de forma homogênea: alguns professores demonstram a postura de distância e desconhecimento sobre como adaptar conteúdos, procurar uma linguagem acessível ao transmitir a aula, delegando todo o trabalho próprio do docente para outro setor. Os argumentos de que não possuem formação adequada e tempo hábil para preparar as aulas planejadas para aquela dificuldade, são justificativas dadas pelos professores para tal conduta. Muitos deles comentaram de forma rápida, por ocasião de uma observação, feita em sala, de que a responsabilidade de receber esses alunos seria apenas do professor, que ainda têm que dar conta de todas as outras atividades de sala. O que se pode ver é nem todos os docentes conseguem construir esse ideal de inclusão, pois cada deficiência tem características peculiares que se modificam a cada ano com a chegada de mais e novos alunos. Alguns reclamaram da qualidade da formação como sendo muito generalista, não contemplando todas as deficiências enfrentadas na escola. A rejeição não acontece no ato da matrícula para o aluno com deficiência, mas, dependendo do nível de comprometimento do aluno, de forma silenciosa e quase imperceptível. Sem intenção, o ato inclusivo acaba limitando-se apenas à matrícula, à ida à sala de AEE, dado o fato de alguns professores ainda não saberem como lidar com as situações vividas em sala de aula.

Por outro lado, pode-se também perceber a motivação de outros professores, ao sentirem a necessidade de procurar formação específica continuada para a questão da

educação inclusiva; a ponto de três professoras saírem da escola e implantar salas de AEE em outros colégios; isso demonstra que cada situação é ímpar, não se pode apresentar discussões generalistas, pois trata-se de uma situação subjetiva e inconstante. Muitos docentes tiram licença, pedem aposentadoria, e a cada processo a situação vai se modificando. A literatura evidencia que o professor é a figura central no processo de aprendizagem, que oferece seu trabalho para crianças com necessidades educativas especiais, de condutas típicas ou não, entretanto, não se deve deixar de enfatizar que a atuação do professor depende também de uma ação vigorosa do governo, da existência de uma estrutura de recursos humanos, técnicos e administrativos que deem conta de sustentar o que as leis propõem. O que tem acontecido é que, em inúmeras escolas, o professor acaba aprendendo na prática, com a didática do fazer dinâmicas de experimento e improviso, tentando e errando; necessita-se, sim, de mais condutas pautadas em estudos científicos e comprometidas com valores humanos, sociais e educacionais.

### **3 – OBSERVAÇÃO EM CAMPO - NA PERSPECTIVA DA PARTICIPAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO**

A escola tem seis alunos com autismo severo, segundo consta nos laudos arquivados na escola significa que a escola tem mais alunos diagnosticado com autismo leve e moderado, que supostamente não trarão problemas quanto à questão de auto agressão, auto lesão e comportamentos violentos com os colegas e com o professor, mas que a participação desses alunos ainda precisa ser estimulada. É uma questão de compreender que muitos querem participar, mas não conseguem. São aqueles alunos que ainda parecem flutuar em alguns conteúdos, que precisam de capacidade imaginativa e interpretativa; muitos escrevem, copiam da lousa, obedecem a comandos da professora, mas muito conteúdo e oportunidades são desperdiçados pela ausência de um olhar mais próximo, imprescindível, que poderia fazer uma espécie de tradução do que está sendo ensinado lá na frente da sala para o aluno com TEA, sentado no canto da parede, olhando para o quadro branco, de quem não se consegue saber ao certo o nível de compreensão. Numa sala especial, um aluno com autismo leve chegou à escola quase no fim do ano, no mês de outubro, ninguém sabia ao certo o que ele sentia. Esse aluno

era verbal, falava bem, mas não gostava de se comunicar, parecia triste e invisível em meio ao entusiasmo da sala.

Ao perguntar a outra aluna da sala, mais ou menos da idade de 9 anos, o que ele tinha, por que não brincava, a garotinha respondeu que ele era especial. A mesma garotinha abriu a mochila do aluno com autismo, tirou a agenda e o caderno e ordenou que ele escrevesse a data, o nome dele e as páginas do livro utilizadas na lição daquele dia. Com dificuldade e lentidão, ele escreveu. Nesse momento, a professora já avançava nas explicações do livro, e o aluno ainda estava concluindo a escrita do próprio nome. No final da aula, ao perguntar para a professora sobre o referido aluno, ela disse que ele é pouco participativo, que a insistência para que ele participe o faz chorar, que era melhor respeitar seu jeito; ainda relatou que ele mora com o avô e o pai, que a mãe o abandonou, e que há dias ele vinha para a escola sem almoçar e pedia o lanche antes mesmo de a aula começar, lá na cantina. É um caso que envolve vários problemas, ainda relatou a professora, até banho ele não tomava em alguns dias, fato notificado para o pai, mas mesmo assim a situação se repetia.

No intervalo, os alunos com autismo preferem observar os outros alunos ou correr de forma individual e livre. É como se em todo momento necessitasse de alguém para guiá-los, para ensiná-los como, quando e com quem brincar; têm dificuldades em compreender as emoções e sentimentos. A proposta inclusiva direcionada às escolas extrapola assim a questão de conteúdos, de conhecimentos das letras, deve compreender as necessidades específicas do autista. A principal dificuldade de muitos alunos com TEA foi relacionar-se com outras pessoas, não compreender as regras sociais para diferentes situações, não querer partilhar atividades com outros. Cada criança com autismo apresenta um comportamento próprio, as intervenções não podem ser padronizadas. Para desconstruir o estereótipo de que todo autista vive num mundo isolado, a professora da educação infantil apresentou um aluno do infantil 5, com apenas 6 anos, poucas palavras, mas com uma vantagem: gostar de estar o tempo todo abraçando, beijando, não reconhecendo limites ou situação adequada para fazer isso. As colegas de sala o acolheram com extremo carinho, apesar de ele ter sido matriculado meses depois do início do ano letivo, ele não sentiu dificuldades para participar das aulas.

É importante para diminuir o isolamento social o estabelecimento de regras objetivas, as regras de participação verbal na aula, dando oportunidades aos alunos praticarem o desejável, mostrando ao aluno claramente quando seu comportamento está

sendo cooperativo. Antecipar a movimentação do aluno, encaminhando-se para perto dele, quando prestes a sair de sua carteira e perguntar o que deseja. É importante encorajar a interação social entre os colegas explicando sobre questões de diferenças e limites. Ao observar algumas ações propostas pela sala de AEE, como dialogar em sala sobre o que é ser cego ou ser autista, pensar nas pessoas que usam cadeiras de roda. São tentativas de pontuar essa reflexão junto aos alunos e proporcionar acolhimento, respeito e participação. Não se pode negar que, a depender da série, da idade das crianças, o preconceito e a resistência em se relacionar com os alunos diferentes é menor, no entanto à medida que esses alunos vão para a adolescência, já se percebem olhares, sorrisos e desconcerto diante dos comportamentos peculiares ao autismo. Em geral, os alunos com autismo severo gritam em muitas situações, alguns machucam os próprios braços ou partes do corpo ecoando um forte som, ao olhar para os demais alunos da sala, percebe-se na fisionomia um semblante de medo e susto. Desconstruir tais sentimentos, para evitar o preconceito, é uma atividade constante de tentar mostrar o possível convívio com o diferente, ensinar tolerância para as crianças não é atividade fácil, exige paciência, conhecimento e insistência.

### 7.3 TRABALHANDO COM AS ENTREVISTAS: ANALISANDO DOIS DISCURSOS PARA UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO

O método qualitativo de pesquisa é aqui entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais (MINAYO, 2013). O trabalho de campo na escola escolhida permitiu a aproximação da pesquisadora com a realidade sobre a qual formulou questões, mas também estabeleceu uma interação com os “atores” sociais; a pesquisa de campo foi desenvolvida na Escola Denizard Macedo. Para a realização das entrevistas, foram seguidos diferentes passos, a começar pela pré-entrevista, seguida da entrevista. A pré-entrevista corresponde à etapa de preparação para o encontro com o entrevistado. São as primeiras abordagens, sondando as possibilidades de efetuar a entrevista com os colaboradores da pesquisa, quando são fornecidas informações a respeito da existência do trabalho e da sua possível participação, esclarecendo os objetivos da pesquisa a fim de situá-lo na natureza do estudo. A fase da pré-entrevista iniciou-se com a participação

na semana da inclusão, nas reuniões informais na hora do café, na sala dos professores como estratégia de pesquisa para criar um espaço de pertencimento e diálogo. A participação em alguns atendimentos na sala do AEE possibilitou participar de inúmeras situações com enfrentamentos de dificuldades com alunos, pais e até outros atores da escola.

Após familiarização com funcionários da escola, alguns alunos e a aproximação com a equipe do AEE, intensificou-se a compreensão das atividades e serviços que eram quase todos realizados a partir daquela sala, quando se tratava de alunos com deficiência. Após sete meses de visitas e observações, a realização das entrevistas propriamente ditas aconteceu. Nesse momento, realizou-se o convite aos possíveis colaboradores, explicando os objetivos do estudo, esclarecendo-os acerca de todas as questões pertinentes.

O material empírico foi produzido a partir das entrevistas realizadas com cinco sujeitos: Professora A, Professora B, Professora de AEE, Gestor escolar, Gestor da regional III. As duas professoras escolhidas foram apontadas pela direção como as mais antigas na escola; uma professora e coordenadora da sala do AEE; a diretora da escola; e uma coordenadora regional responsável por coordenar o trabalho de educação especial inclusiva em 29 nove escolas da Regional III, inclusive a escola em que foi realizada esta pesquisa.

Os dados coletados foram analisados a partir das categorias temáticas extraídas da lei de inclusão, escolhidas previamente, baseadas nas teorias de análise propostas por Minayo, que subsidiaram a construção de discussões em três grandes eixos temáticos. Para a autora, análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido (unidades de significação) que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado.

A construção dos discursos de cada entrevistado espelhou a ocupação do cargo que cada um exerce dentro do contexto da educação inclusiva. Foi possível perceber posturas duais, de acordo com a função executada pelos atores na execução das políticas de educação inclusiva – docentes, gestores e técnicos de educação. As duas professoras, juntamente com a coordenadora de AEE, apresentaram um discurso mais realista, duro, em tons de denúncia e crítica da precariedade e da ausência de recursos técnicos e

humanos para consolidar a política inclusiva.

Do outro lado desse quadro analítico temático está o discurso representado pela direção da escola e a representante da educação especial da Secretaria de Educação na Regional III, um discurso mais distante da realidade das salas de aula, com características idealizadas, politicamente corretas, que abraça a causa da inclusão, mas que não discute a fundo e com criticidade os vieses dessa política, como por exemplo, a contratação de mais profissionais, maiores investimentos em infraestrutura e melhor formação para os docentes, aspectos que trazem pontos positivos de relevância para refletir as dificuldades e falhas dessa construção.

Assim, as costuras desses discursos serão baseadas no contexto de um quadro de dois pólos, de um lado os PROFESSORES e do outro os GESTORES. O discurso de professores e técnicos em educação inclusiva, representado pela responsável do AEE na escola, apresentou um tom de denúncia, de crítica sobre como está sendo feita a inclusão; já o discurso dos gestores, articulado pela diretora da escola e pela representante da educação especial na secretaria executiva da Prefeitura de Fortaleza, Regional III, assume postura de governo, num tom mais legalista, ao abraçar o projeto da inclusão sem discutir e evidenciar falhas e lacunas que podem comprometer de forma negativa essa necessária e legítima proposta de educação e de cidadania, mas que em longo prazo precisa de melhores condições de execução, de espaços para debate que sustentem tal direito não apenas no papel das leis, mas também no cotidiano das escolas.

Partindo das categorias extraídas da própria Lei de Inclusão e Proteção Específica aos Direitos da Pessoa Autista no que se refere à educação:

<b>1 - ENTREVISTA COM GESTOR ESCOLAR - SOBRE O PROFISSIONAL DE APOIO EM SALA DE AULA</b>
--

Ao perguntar para a direção da escola sobre o apoio profissional especializado de que os professores precisam e de que os alunos com autismo também necessitam, não apenas para mediar a questão da alimentação, locomoção e higiene pessoal, mas para colaborar no processo ensino-aprendizagem junto a esse público específico, a direção mostrou-se consciente da reivindicação, natural e compreensível, mas argumentou não ser um problema da escola, e sim de governo, que aquilo ao alcance da escola é feito.

Eu sei que falta mais política, esse apoio, mas não é falta de empenho da escola, é um problema macro, de política mesmo. Mas, aqui, todos, do porteiro ao pessoal da cozinha, todo mundo colabora, tem carinho por esses alunos, a gente sabe que é um direito. Eu sei que os professores reivindicam mais apoio, mais profissionais de apoio, eu acho cabíveis, naturais essas cobranças para realizar o trabalho deles. Não precisamos revolucionar a escola, é preciso acreditar, e dá certo, não tem segredo. (DIREÇÃO DA ESCOLA).

O que se percebe é que, para a gestão da escola, a ausência do profissional de apoio na maioria das salas de aula não é o que vai determinar ou não a inclusão. O tom de orgulho e satisfação revelado ao falar que a escola tem matriculado mais de vinte alunos com autismo não leva em consideração o quadro de profissionais envolvidos nessa proposta de educação. Então, no decorrer da curta entrevista, a diretora deixa transparecer sempre que o problema não é tão complexo, nem é difícil ensinar, educar, estabelecer a aprendizagem a partir da sala de aula. Essa visão não é compartilhada pelos professores entrevistados, que teceram fortes considerações críticas sobre as condições de trabalho. Muitos deles, em momentos de conversas informais, declaram que o processo de inclusão no ensino regular é algo que precisa de modificações, a própria sala de aula às vezes não propicia aprendizagem a esses alunos, tornando se um ambiente perturbador para o aluno com TEA. O ato de compreender e ser solidário com as dificuldades apresentadas nos relatos das professoras não faz com que a gestão da escola encontre soluções, pois o que os gestores dizem é que a escola não pode fazer muito quanto a tais reivindicações, que o melhor a se fazer é se preparar e aceitar esses alunos, pois é uma obrigação legal e não há como voltar atrás. As falhas observadas pela pesquisa (por exemplo, professor lidando com salas com mais de vinte alunos, falta de debate prévio acerca da distribuição dos alunos nas turmas, lacunas no processo de formação, demanda de atividades em excesso para o setor de AEE como uma única coordenadora) são fatores apontados como desfavoráveis ao processo de inclusão e que aparecem naturalizados no discurso, ou pelo menos, fora do alcance da ação da escola.

Qualquer escola pode ser inclusiva, tem que ter boa vontade, entender o papel do educador, querer ser inclusiva. Então, eu tento a todo o momento observar o que está acontecendo na escola, eu chamo os professores para conversar, para resolver e digo: olha, tem questão tal para resolver, e a gente trabalha numa sintonia de equipe. Mas a

coordenadora acompanha mais de perto o contexto de sala de aula, estratégias de ação, as atividades e ainda a articulação com os pais, todas as questões que no dia a dia vão surgindo. A escola nem sempre foi assim, foi uma conquista de anos, trabalhando, articulando, são 16 salas de aula de manhã, 16 salas de aula à tarde e 4 salas à noite, é um contexto grande, demanda muito esforço, monitoramento, sair da zona de conforto (DIRETOR DA ESCOLA).

No discurso da gestão da escola, compreende-se que o processo inclusivo está limitado à sala de aula, ou melhor, ao posicionamento do professor ao assumir ou não a responsabilidade de se capacitar. Todavia, a presença de outro profissional em sala de aula além do professor regente é fundamental para a aprendizagem do aluno autista. Segundo os autores Serra (2008) e Cutler (2000), esse profissional será o facilitador da inclusão, na prática em sala de aula, o professor não consegue dar conta de todos os alunos. Ao concluir as observações, percebe-se ainda a falta de compreensão de que a inclusão não deve ser apenas um desafio do professor, mas sim de toda a escola e da rede de ensino. Este público em específico, os autistas, tem comportamentos, gestos, comunicação e atitudes diferentes, tem resistência a mudanças na rotina, pode ser mais sensível ao barulho na sala. Cada uma dessas especificidades vai demandar mudanças em toda a escola. Se não existir uma rede de apoio em que atuem em conjunto o professor da turma regular, o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os profissionais de apoio, não vai existir aprendizagem. Há que se mobilizar diretores, funcionários, pais e estudantes, de modo a envolvê-los num projeto de escola inclusiva, na qual as diferenças são respeitadas e utilizadas em prol da aprendizagem.

A Regional III esclareceu que nem todos os alunos com autismo precisam de um apoio exclusivo, que o atendimento de tal demanda hoje não é possível, que conhece a Lei de Proteção dos Direitos da Pessoa com Autismo, mas que as escolas de Fortaleza seguem uma normativa da Secretaria da Educação de Fortaleza.

Mas nem todo aluno com deficiência precisa do auxílio desse profissional, tem alunos com autismo que conseguem ir ao banheiro sozinhos, fazer o lanche com autonomia, não é porque ele tem o laudo da deficiência que ele não consegue fazer nada, a deficiência não acarreta as mesmas dificuldades para todo deficiente. A nota técnica é bem clara quando diz que o profissional de apoio não faz papel do professor, não exerce função pedagógica, está restrito apenas a auxiliar na locomoção pelos espaços da escola, na alimentação, na higiene pessoal e auxiliar na permanência em sala de aula, ele cuida, ele dá atenção. A gente ainda não tem esse profissional que faz a

intermediação em sala no que condiz à parte pedagógica. Na Lei Nacional de Proteção aos Direitos Autistas, esse direito é para todos os alunos com autismo, mas nós seguimos uma resolução da SME. Assim, o profissional de apoio é um contratado da SME, o profissional de apoio pedagógico para alunos que têm dificuldades de acompanhar os conteúdos de aula, por exemplo, os alunos com deficiência intelectual, os autistas que aprendem de forma diferente, geralmente esses alunos precisam de apoio, mas não é obrigatório ter apoio para todos, esse cargo ainda não existe no quadro de profissionais da prefeitura, os que atuam hoje são todos terceirizados (GESTOR DA REGIONAL III).

## **2 -ENTREVISTA COM GESTOR ESCOLAR( Regional III) - RELEVÂNCIA DO AEE PARA INCLUSÃO**

Existe o reconhecimento, por parte da gestão da escola, do empenho e dedicação da coordenadora da sala de AEE e das duas funcionárias contratadas pela Regional III para trabalhar na escola. A gestão da escola diz que considera o trabalho das funcionárias fundamental, que é importante o que elas fazem, sem elas seria mais difícil, elas fazem toda a adaptação para ajudar na aprendizagem, inclusive com jogos que ajudam os que apresentam mais dificuldades.

A diretora não acompanha de perto todas as atividades e pequenas situações cotidianas estabelecidas a todo o momento, mas sabe que a presença da professora é fundamental para viabilizar soluções, atividades em prol da inclusão dos alunos com dificuldade de aprendizagem. Assim, quem está mais próximo de tudo que acontece na escola é a coordenadora. Mais próxima das ocorrências e demandas, também recebe as famílias quando há possíveis desentendimentos, mas ela não quis participar da entrevista alegando que não é a pessoa mais adequada para falar sobre a temática inclusão.

Quanto à entrevista com a representante da educação especial na Regional III, ao falar sobre a importância da sala de AEE nas escolas, ela esclareceu que nem todas as escolas do município de Fortaleza tem acesso a essa estrutura.

A Sala de Recursos Multifuncionais é espaço importante, fundamental, é ali que vai ser construído um material, um instrumento adequado, dirigido para cada criança. Mas é possível incluir aluno sem

a sala, porque nem todas as escolas tem esse espaço. Aí é que o professor vai pensar e fazer esse papel, mas para mim fica uma lacuna maior sem a presença do professor de AEE na escola. Mas não é só na sala que se faz inclusão, é em toda escola. O professor deve adequar as aulas para incluir os alunos. Na sala de AEE, pensa-se numa forma, num caminho para atingir o aluno, o professor deve continuar esse trabalho em sala. As estratégias de ensino são muito mais do humano, não é caro, é interesse, é sensibilidade. O professor não pode construir um muro e se esconder atrás de um discurso de que não tem estrutura. O que é a estrutura para se trabalhar com o aluno autista? São estratégias, isso não é caro, demanda muito mais o querer fazer, ter sensibilidade para conhecer esse aluno (GESTOR DA REGIONAL III).

A idealização de uma escola para todos, na filosofia inclusiva, é reforçada na fala da diretora da escola e almejada por muitos gestores e professores; entretanto, se todo o contexto não estiver sendo ouvido e respeitado, ainda será utopia. Mais do que boas intenções, incluir aluno com deficiência exige modificações profundas nos sistemas de ensino, começando por uma política pública efetiva de educação inclusiva, que deve ser contínua e sistemática. A entrevistada acima não traz à tona questionamentos quanto às questões que extrapolam a lei de inclusão e que conseguem eliminar todo o esforço empreendido pelo professor em sala de aula. Cada aluno é único, assim o desafio é mais complexo porque cada um vai reivindicar uma forma, uma metodologia diferente. É preciso pensar para além do que o professor sabe e pode fazer, uma escola inclusiva deve abarcar mais envolvimento de legisladores e administradores da educação local, a escola vai precisar saber gerenciar as necessidades educacionais de todos os alunos, alocação deles nas escolas, modificar a arquitetura da escola, planejar novos espaços, adquirir novo mobiliário e equipamentos. Além dos segmentos da comunidade escolar envolvidos, é necessário apontar a imprescindível participação do poder público local, para prover suporte à concretização do ensino inclusivo. Para os pesquisadores mais experientes, é tempo de reivindicar serviços complementares de apoio para a escola nas áreas jurídicas, de Serviço Social, Psicologia e Fonoaudiologia. Assim, fica evidente que prevalecem dificuldades enormes e crônicas para ultrapassar a fronteira das discussões e implementar ações efetivas em direção à prática da educação especial, tal como preconizada nos dispositivos legais. Há conflitos aparentemente irreconciliáveis entre as intenções e as ações (GALEANO, 1999).

### ENTREVISTA 3 - GESTOR ESCOLAR- SOBRE A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO AUTISTA

A direção de uma escola tem ciência sobre o que são e como se dão as relações humanas mediadas por coordenadores ou outros funcionários cujas funções burocráticas são mais importantes. O significado de laços afetivos, de relações humanas e sociais nas salas de aula acabam chegando à direção através de relatórios. A diretora concorda que na escola, do porteiro ao pessoal da cozinha, todos têm um carinho grande pelos alunos autistas. O discurso sempre positivo de cuidar e ter sentimento de carinho por pessoas com deficiência é uma postura esperada de um gestor educacional, no entanto é preciso investir em conhecimentos e ações que desconstroem e diminuam dúvidas sobre o porquê de tais comportamentos para não se limitar apenas a um sentimento. O autismo é um distúrbio do desenvolvimento de origem desconhecida que compromete as habilidades sociais. A maioria dos indivíduos autistas são tão isolados socialmente que se prejudicam intelectualmente. São necessárias pesquisas que abordem as causas do distúrbio, assim como as causas da variação em suas manifestações.

A funcionária da Regional III, por ter uma experiência antiga e vasta com esse público, relatou várias situações de sucesso, em que se conseguiu estabelecer comunicação e relação com a família, quando esta acompanha os atendimentos ao aluno:

A linguagem do autista é própria; então, a presença, a conversa com os pais é fundamental. Não tem como não ter a presença dos pais para orientar o professor, aí se estabelece a compreensão. É preciso a presença da família na escola. Se o aluno não fala, como é que vai ser entendido? A mãe precisa dizer, falar como é a criança. Um aluno em crise a família tem que levar para casa, saber o porquê de ele estar assim, na escola não vai dar certo, porque ele não vai ouvir. Eu sei que as crises de alunos com autismo são rápidas, deve-se procurar estratégias de aproximação para contê-lo; para isso, é essencial o conhecimento do aluno, é mais do que aplicar um plano de aula. O aluno com autismo não pensa igual a mim, o tempo todo o professor tem que saber como acalmar o aluno, entender a linguagem do aluno (GESTOR DA REGIONAL III).

Nesta seção, serão apresentados os discursos dos três professores, que serão denominados Professor A, Professor B e Professor de AEE, para designar as falas a

cada entrevistado no grupo dos professores selecionados.

**1-ENTREVISTA COM PROFESSOR - SOBRE A PERSPECTIVA DO PROFISSIONAL DE APOIO EM SALA DE AULA**

A implantação da política inclusiva exige arrojo e coragem, também prudência e sensatez, tanto na ação educativa quanto nos estudos e investigações, assim compreende Fación (2008, p. 156). O que se percebe, de um modo geral, nas falas das três professoras é o reconhecimento do direito de estudar de todas as crianças sendo ameaçado pela forma como está acontecendo a inclusão, sem cuidado, acompanhamento e maiores investimentos por parte das políticas públicas; por outro lado, elas também compreendem que, para implantar educação inclusiva, depende-se diretamente de um viés administrativo, financeiro e legislativo, não bastando o agir pessoal e individual de cada professor.

A franqueza com que a professora falou foi muito elucidativa, não houve intenção de amenizar a situação vivida por ela em sala de aula. É muito difícil ensinar uma pessoa com sérias limitações intelectuais, da qual não se sabe até onde vão tais dificuldades; acertar o caminhar da aprendizagem com crianças autistas exige tempo, observação, conhecimento e competência.

Eu não tinha condições de acompanhá-lo de perto, porque eu tinha um plano para seguir, às vezes eu ajudava, procurava alguma coisa nas revistas, mas eu não cheguei a acompanhá-lo de perto, era mais a Francisca mesmo, ela era quem sabia mais, e ele gostava dela. É muito difícil ter que cumprir o conteúdo com os outros alunos e dar assistência ao Cauã, que é o aluno com autismo severo. É totalmente diferente, eu acho muito falha essa questão; com eles, eu acho que a aprendizagem é um processo bem mais demorado (PROFESSORA A).

O confronto estabelecido em sala de aula, quando existe apenas um professor e mais de uma categoria de estudantes é inevitável. Muitas outras situações, como hiperativismo, dificuldade de aprendizagem, crianças com comportamentos violentos, são situações com que o professor se defronta na sua prática docente. Ainda não se sabe ao certo o que fazer com essa nova sala de aula, repleta de heterogeneidade. O mesmo se aplica ao autismo, uma grande novidade na escola, pois a legislação brasileira tradicionalmente se refere a alunos deficientes visuais, auditivos, físicos e mentais, mas

até bem pouco tempo atrás não especificava o autismo, e nada se sabia sobre ele. As leis sugerem que exista tal apoio - acompanhante, professor auxiliar -, são inúmeras as nomenclaturas para designar o reforço de que o professor regente de sala precisa ao lecionar conteúdos para diferentes públicos.

A primeira vez que eu vi um aluno com autismo foi aqui na escola e foi assustador, eu não sabia o que fazer, era tudo muito difícil. Hoje, eu sei que cada caso é um caso diferente, mas eu vou ser sincera: eu acho difícil uma inclusão sem apoio. É fácil incluir um aluno (autista), mesmo sendo (autismo) severo, mas com apoio. Essa criança não é um aluno que aprende sozinho, mesmo que eu faça uma atividade diferenciada para ele, eu não vou ter tempo de acompanhar essa atividade diretamente, ele não vai fazer sem uma atenção voltada para ele, ele não vai conseguir, ele não vai. O apoio é fundamental e esse apoio não é qualquer apoio, tem que ser um apoio com capacitação para o autismo, porque tem que saber, tem que ter segurança (PROFESSORA B).

A direção e coordenação da escola são fundamentais para atuarem e direcionarem os professores a como praticar o aprendizado inclusivo. Sem essa estrutura de gestão e com apenas interesses e atitudes segmentados entre os professores, isso não é ensino inclusivo. O que mais interfere na aquisição de aprendizagem nos alunos com autismo é a hiperatividade e as estereotípias, porque enquanto eles estão fazendo um movimento repetitivo, não focam o que está sendo ensinado ao seu redor, portanto, não conseguem captar o aprendizado, justamente por falta de concentração. Quando atraídos, condicionados por alguém, eles conseguem prestar mais atenção e realmente aprender. Assim, com a ausência desse profissional ao lado do aluno autista, existe um mal-estar, insegurança e reclamação veladas não são verbalizadas por parte dos professores, que não têm esperança de que essa situação possa melhorar. Na prática, acabam aceitando o discurso de que a escola deve seguir e respeitar as leis impostas de inclusão e trabalhar da melhor forma possível.

A lei é perfeita, mas a realidade ainda está em construção, eu sei que a escola está em defasagem em relação à lei, nosso recurso de materiais e pessoais é muito limitado. Quando a gente recebe na escola uma criança com autismo no grau severo, despreparada, que nunca estudou, nunca fez terapia, na idade de doze, treze anos, é matriculada, vai para sala de aula, e a gente se pergunta: como vamos fazer? A escola não tem o profissional para receber aquela criança, a criança não vai se adaptar, ela não senta, não tem a condição, a gente não consegue, atendemos só uma pequena parcela, a lei deve ser revista,

reestruturada. Se pelo menos existissem mais parcerias para as clínicas atenderem esses alunos, mas eles passam muito tempo numa fila de espera... isso não é inclusão (PROFESSORA DE AEE).

Os depoimentos, as conversas sobre inclusão em todas as visitas em sala de aula, na hora do intervalo, sempre culminaram em protestos e reclamações pelo fato de não existir o profissional de apoio, o intermediador para ficar ao lado do aluno. A professora de AEE tem uma visão e uma compreensão vasta sobre a legislação, pois fez muitos cursos e capacitações, mas também se revela angustiada e solidária com as lamentações dos professores, porque está diariamente acompanhando de perto cada situação, mas não consegue resolver ou intervir de forma profunda em cada caso.

Segundo os professores, a inclusão limitou-se à política educacional no Brasil. As leis são muito bonitas, há a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a LDB que estabelece que todo o aluno deve estudar preferencialmente na rede regular de ensino; mas o que ocorre é que grande parte dessas crianças vão para sala de aula e ficam isoladas. Elas podem ter o acesso à escola, mas o aprendizado não é desenvolvido e a socialização não é incentivada para cada aluno de forma individualizada.

## **2- ENTREVISTA COM PROFESSOR - SOBREA RELEVÂNCIA DO AEE PARA INCLUSÃO**

É importante a relação do professor da sala de AEE com o professor regente da turma, para a criança desenvolver o que está sendo trabalhado em termos de conteúdo e sanar possíveis lacunas. No entanto, essa relação na escola ainda é distante e traz poucas responsabilidades para a sala de aula, quase tudo é concentrado em quem está coordenando tal setor. A demanda para essa sala é muito grande, a qualidade sempre deixa a desejar, o ideal não acontece, acontece de forma parcial: muitos alunos com deficiência, uma coordenadora do AEE e duas profissionais de apoio; a situação mais próxima do ideal seria uma equipe maior e mais integrada com os professores.

Os atendimentos na sala de AEE são diversos, a todo o momento tem uma demanda a ser respondida. Se o aluno não tem laudo, procuramos um atendimento em algum hospital, com neurologista; se não faz nenhum tipo de terapia, viabilizamos atendimento com alguma

instituição credenciada na prefeitura ou pelo estado, a espera é longa, tem uma fila de espera para esses atendimentos. Toda a informação para receber benefício para a criança com deficiência eu repasso, informo onde e o que deve ser feito, e a presença desses pais é muito frequente, as dúvidas e dificuldades são uma constante, muitos deles não sabem como iniciar esse processo junto aos órgãos do governo, como o próprio INSS, deveria existir um setor jurídico para os pais saberem como fazer, pois, além dos atendimentos com os alunos, também atendo a esses pais. Tentamos parceria com associações, como a Pintando o Sete Azul, para trazer mais informações, tanto para professores como para os pais (PROFESSORA DE AEE).

A professora de AEE, apesar de ser uma profissional com sentimento de pertença à escola, adota uma postura crítica sobre as condições de trabalho, acredita que poderia fazer mais e melhor se recebesse as condições de trabalho adequadas, relatou que por diversas vezes confecciona materiais de tecidos EVA na tentativa de levar outras formas de aprendizagem aos alunos mais comprometidos que resistem a segurar o lápis, a olhar para o livro. Entretanto, nem sempre dá certo, são tentativas que custam tempo e dinheiro, e os recursos vindos do governo não chegam a tempo nem na forma em que ela precisa trabalhar. Segundo Cardoso e Tartuci (2013), a carga horária de trabalho remunerado do professor de SRM não propicia que ele desenvolva suas atribuições, que envolvem ações aparentemente pouco possíveis de ser realizadas apenas por um profissional. O que se percebe é que esse professor acaba por assumir o papel de uma modalidade de educação - a educação especial.

Eu conheci aqui, na escola, já tinha ouvido falar, mas não conhecia, nas escolas onde trabalhei não existia. Eu tinha uma ideia totalmente diferente, eu achava que as crianças especiais iriam ficar só na sala de AEE, que eles não iriam para sala comum, e eu me enganei redondamente, porque eles ficam na sala regular e são atendidos semanalmente, porque aqui nesta escola tem 22 autistas, através de uma espécie de calendário que ela vai atendendo, eu não sei exatamente, mas eu sei que atende um de cada vez, mas eu já vi ela atendendo dois de uma vez. Antes a professora do AEE não era exclusiva desta escola, era apenas um ou dois dias na semana, eu sei que melhorou, mas ainda é só o primeiro passo, é preciso muito mais. Então eu sei que eles aprendem números, atividades, letras, aqueles que têm condições de ler. Sobre o conteúdo, eu sei que elas adaptam, eu sei que elas trabalham com jogos, com figuras. Eu não sei se a professora obedece a esse horário, do nosso planejamento porque eles são mais visuais, alguns acompanham outros não. Eu fico com uma pergunta na minha cabeça: o que é que esse aluno com autismo vem fazer aqui na escola, é socializar ou é aprender? Eu sei que tem muitos autistas aqui que poderiam aprender muito mais, avançar, mas o professor sozinho não consegue, ele precisa de apoio. Sem esse apoio,

não tem condições, e eu sei que esse aluno tem direito de aprender (PROFESSORA A).

Ainda é dúbio o conhecimento por parte dos professores sobre a importância desse serviço. O AEE não substitui a escolarização, não deve ser responsabilizado pelo processo de escolarização, apesar de desenvolver atividades pedagógicas, não deve substituir o ensino da sala comum. Tal entendimento, consoante com a Lei de Inclusão do Brasil, de 2008, que coloca o AEE como uma atividade à parte ou além da escolarização, desconstrói o discurso de sistema inclusivo de ensino, uma vez que há a noção de que esse atendimento não faz parte da escolarização, alfabetização ou letramento desenvolvido na escola.

A legislação brasileira preconiza que o AEE seja realizado no contraturno do período em que o estudante frequenta a classe comum, a fim de não prejudicar seu direito de participação plena e integral nessas classes, onde estão seus colegas (BRASIL, 2008, 2009). A maneira como esse atendimento deve ser estabelecido ainda é uma prática sem modelos ideais, de modo que não seja considerada uma substituição do ensino comum, e de maneira a desenvolver seu trabalho num ambiente paralelo à classe comum, ainda é algo de difícil execução. Os atendimentos em horários alternados aos das aulas limita as oportunidades de encontro com os professores comuns, não havendo um tempo oficialmente determinado para troca de opiniões, compartilhamento de dúvidas e solução de problemas.

Eu nunca participei diretamente de nenhuma atividade, pelo que fiquei sabendo são atividades mais lúdicas e adaptadas. Eu sei que, para fazer uma atividade, é tentando, porque tem que conhecer o aluno, cada um aprende de uma forma diferente, o que dá certo para um não dá certo para o outro. Porque eu vejo a moça tentando, procurando alguma coisa por que eles se interessem (PROFESSORA B).

Uma compreensão incompleta sobre sua função, sobre a natureza pedagógica das Salas de Recursos Multifuncionais, leva a uma indefinição sobre o que seja o conteúdo das SEM no Atendimento Educacional Especializado, quais são seus verdadeiros objetivos; tornam-se imprecisas as ações e conteúdos relacionados ao AEE. As políticas educacionais trazem diversas definições, atribuições, sem que estejam ligadas às possibilidades de realização e desenvolvimento deste trabalho. Uma avalanche de deveres e atribuições prejudica a qualidade e a eficácia dos atendimentos

individuais e induz a desvalorização do caráter de ensino, evidenciando inclusive o descrédito que é dado à aprendizagem desses seus alunos.

### **3 - ENTREVISTA COM PROFESSOR DE AEE - SOBRE A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO – PROFESSORES**

É uma dificuldade perceber a participação de alunos com autismo se não existirem a parceria da família, os atendimentos terapêuticos, atendimento médico e o conhecimento dos professores sobre cada aluno.

Quanto à família, algumas não conseguem atender as necessidades da parceria com a escola. Crianças que tiram a roupa, se masturbam, gritam, são violentas... E a família muitas vezes encontra na escola um lugar de deixar o filho que demanda atenção intensa, uma forma de aliviar a carga de trabalho com essa criança em casa. Em casos de surtos de violência, a gente até encontra família que se recusa a levar o filho para casa, dar um medicamento, e aqui na escola não tenho muito o que fazer com uma em crise aguda de extremo descontrole, vivo situações aqui dentro da escola que as políticas não dão conta (PROFESSORA DE AEE).

Comportamentos e atitudes desagradáveis ganham uma relevância muito grande, qualificando-os por aquilo que lhes falta e não pelas habilidades que possuem, quando o certo seria procurar a causa ou a culpa de determinados comportamentos. A família é a entidade que acaba recebendo críticas pela ausência de um tratamento adequado, fora da sala de aula, mas é sabido que os atendimentos específicos para pessoas com autismo não são rápidos, fáceis ou baratos. A escola trabalha para tentar viabilizar tais atendimentos em setores conveniados com a secretaria da saúde, mas nem sempre consegue, assim o estudante está na escola, mas não está incluído, pois inclusão está condicionada à participação.

Dependendo do grau do autismo, eu acho que é possível, porque na minha sala tem dois: um leve e um moderado, no quarto ano. Esta não é minha primeira experiência, mas este ano o aluno é mais comprometido, ele não fala, ele avançou porque, quando ele chegou no começo do ano, a gente não conseguia se comunicar com ele, aí com o passar do tempo, a gente já conseguia se comunicar com ele, ele já entendia alguma coisa, tipo quando ele queria ir para o banheiro, de levar ele para merendar, porque ele gosta muito de comer. Na

questão da aprendizagem, ele só riscava, não pintava, foi assim o ano todinho (PROFESSORA B).

Durante muito tempo, os alunos com autismo no grau mais severo eram relegados a uma condição de “especiais” que os deixou à parte, segregados e isolados. Por isso, foi-lhes negada a oportunidade de se relacionarem com seus pares. Na era da inclusão, não tem mais como mantê-los longe das salas de aula, e agora os problemas também estão aí nas mãos dos professores, que são quem de forma direta lidam com todas as situações. Relatos de mordidas, tapas e beliscões foram narrados pelos professores quando se aproximaram dos alunos autistas; não que apenas crianças com autismo apresentam tais comportamentos, problemas de desestruturação familiar, ausência de limites em casa; tais fatores somam-se a esse quadro de situação fora do padrão. O autismo, independentemente do grau, está vinculado ao déficit no convívio social. Isso ocorre, pois parece haver uma falha nos circuitos neurais responsáveis pela interação entre pares, reconhecimento e entendimento de sinais sociais. Na escola, não foi percebido sucesso com 6 alunos com laudos de autismo severo, as situações foram tensas, com aspecto de descontrole, ou o aluno parecia não estar em sala de aula, alheio ao que estava sendo ensinado pelo professor, não conseguiam participar de atividades lúdicas, de interação social, limitando-se a relacionar apenas com a profissional de apoio, especialmente os dois alunos com mais comprometimento, com constantes crises, que derrubavam mesas e cadeiras e necessitavam de vigilância o tempo todo, e também não conseguiam controlar as necessidades fisiológicas, precisando fazer uso de fraldas mesmo na adolescência. Os encontros semanais na sala de AEE acontecem duas vezes por semana.

O aluno com autismo severo não dá muita resposta, eles gostam mais de música, eu sei que eu devo trabalhar com o que ele gosta. Na escola, o horário todo é muito complicado para ele, é muito para ele, tudo bem ele aqui na sala do AEE, mas na sala de aula, aquele barulho, são muitos alunos, ele não aguenta, é muito para ele, deveria respeitar o limite desse aluno, como segura essa criança na sala? Não dá, se eu pudesse, eu gritava por ele, ele grita, ele chora, ele me machuca, ele tá se expressando: - eu não quero mais ficar aqui! E eu fico pensando porque os pais não o levam para casa, ele não está feliz aqui. Então, essa inclusão tem um limite com o autista severo (PROFESSORA A).

Segundo as funcionárias da escola que trabalham com ações do AEE, não

existe êxito nas atividades pensadas e adaptadas com todos os alunos com autismo, a evolução deles depende de uma série de variáveis, situações que não dependem do trabalho da escola, mas são as condições de vida e a trajetória social dessas crianças que repercutem no ambiente escolar. Assim, é difícil saber até que ponto o autismo afeta e determina comportamentos inadequados na sala, dependendo do grau de comprometimento do distúrbio, que torna as tentativas pedagógicas desenvolvidas pelo professor pouco eficazes. Algumas situações em sala de aula levam ao desespero para quem está na condução das aulas, nem todos os dias iguais, mas construir interação social ainda é um grande desafio, que parece estar longe de ser alcançado.

Existem mais de 10 alunos na escola que, mesmo com laudo de autismo, conseguem participar de forma limitada, escrever com apoio de materiais específicos e ler algumas palavras. Há poucos alunos com laudo de Asperger, um grau muito leve de autismo que apresenta até um nível de inteligência acima da média. Mesmo com déficit na interação social, esses alunos são os que mais se destacam na aprendizagem, conseguem acompanhar e participar das aulas de forma mais efetiva do que outros alunos na mesma situação de diagnóstico, mas com elevado nível de comprometimento nas funções cognitivas e intelectuais.

A ausência nas aulas dos alunos com autismo é maior do que os demais alunos. Evidenciou-se como é difícil montar um plano para tais alunos, quando já apresentam dificuldades de aprendizagem, limitações intelectuais, somando-se ao fato de que muitos pais não conseguem trazer os alunos todos os dias para a escola. Segundo as professoras, os familiares alegam que existem outros compromissos, como consultas e atendimentos, a dependência dessas crianças é grande, os próprios pais adoecem com mais frequência devido à intensa dedicação para com os filhos, o autismo compromete de todas as formas a família cuidadora, que dedica muito tempo aos cuidados com uma série de necessidade de que eles precisam.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é um processo previsto em leis, discutido em políticas públicas nacionais e internacionais, mas ainda não se efetivou em práticas comuns dentro do sistema de ensino regular. Ainda existe muito improviso e sentimentos de estranhamento sobre tudo quando se trata de um aluno fora dos padrões de comportamento. Há o esforço e o empenho de alguns profissionais ligados ao espaço de do AEE (ainda vista como lugar específico para desenvolver habilidades com criança especial), mas que tais educandos demonstraram trabalhar de forma mais isolada e sobrecarregada. Ao final da pesquisa o que entende é que mesmo com as carências da escola, o número de matrículas de alunos com autismo não para de aumentar. Segundo a escola, o simples fato de existir a sala de AEE e a profissional em educação inclusiva já é uma propaganda positiva para pais que ainda não conseguiram matricular os filhos em escola alguma.

Os dados coletados na pesquisa de campo, ao serem confrontados com o que propõe a Política Nacional de Educação Inclusiva no Brasil, com ênfase nos alunos com autismo, a partir da realidade vivida na escola em questão, apontam para:

- a) a partir das observações do cotidiano e a análises das entrevistas fez que se compreenda a escola como uma instituição que está enfrentando dificuldade de consolidar espaços verdadeiramente inclusivos, com lacunas de canais formais de compartilhamento de propostas inclusivas, a reflexão sobre êxitos ou críticas, de falhas ou dúvidas entre os professores, gestão escolar e família para falar especificamente sobre questões de inclusão;
- b) Ao conhecer a sala de multirecursos, em que funciona o AEE, foi deduzido que a professora responsável por esse ambiente ainda encontra dificuldades para compartilhar responsabilidades no que concerne à implementação das políticas de inclusão; a aprendizagem desse público ainda pensada de forma particular, na individualidade de cada professor ou conforme as potencialidades do próprio aluno;
- c) Nas diversas visitas a escola, todas foram feitas observações diretas ao setor de AEE, e essa sala é o local que mais recebe demanda de toda a escola, tanto por público interno como externo, é sem dúvida um ambiente com múltiplas atividades, responsabilidades

e atendimentos. Pode-se perceber que ao mesmo tempo que precisa planejar atividades pedagógicas, também precisa acompanhar e executar outras ações de cunho prático em prol da inclusão na escola como um todo;

d) Depois do levantamento de leis e documentos sobre a educação e a inclusão no Brasil a partir da leitura e análise das leis, tornou-se claro que a implantação da política inclusiva na escola pesquisada apresenta-se de forma incompleta, fragmentada e centrada em poucas pessoas, dependente de um setor para que sejam desenvolvidas ações e atividades didáticas;

e) Diante das observações e depoimentos dos professores através das entrevistas conclui-se que a escola apresenta dificuldade de formar e capacitar todos os professores com conhecimento específicos para atender a alunos com autismo por diversos motivos, muitos professores ainda não se sentem motivados para tal, muitos ainda não conseguiram compreender seu papel dentro desse processo; outros ainda declararam que os cursos são gerais e superficiais para trazer benefícios de fato com as dificuldades em sala;

f) As diversas conversas e acompanhamentos com alunos para a sala de AEE foi fácil perceber que as demandas por atendimentos aos alunos com autismo chegam antes e em maior número, desproporcional à preparação e capacitação do grupo de professores e profissionais de apoio - esse ponto sendo indicado como o maior fator de impedimento de maior êxito no processo inclusivo;

g) A partir das visitas e observações das aulas em sala que apresentam grandes dificuldades do professor para o aluno com autismo, foi presenciado a dificuldade de trabalhar com crianças com autismo no grau severo, ainda existem episódios de descontrole em sala, momentos de exclusão e incompreensão sobre o que e como fazer com esses casos mais difíceis.

Assim, na escola, ainda não se pode afirmar que as políticas de inclusão conseguiram cumprir as promessas de ensino, aprendizagem e participação para todos os alunos com autismo. Ainda é meta a ser desenvolvida, apesar de já ter iniciado as primeiras ações para tal, como a instalação de uma sala de AEE, a presença de uma

profissional em educação inclusiva, a presença de duas funcionárias de apoio para alunos com maiores comprometimentos, a inserção na agenda política da secretaria de educação de um momento para compartilhar ideias e práticas de inclusão nas escolas municipais. No entanto, todas essas ações ainda são incompletas e de pouco alcance na escola, tornando-se fundamental, para a total implantação da política, a sistematização de políticas de formação, financiamento e gestão, necessárias para a transformação da estrutura educacional, a fim de assegurar as condições de acesso, participação efetiva e sistemática, conhecimento científico e estruturado, para tornar real a aprendizagem de todos os estudantes, e não apenas dos que têm a síndrome no grau leve, sem grandes comprometimentos.

A sobrecarga de atividades prejudica e impede o atendimento às crianças na escola, onde uma única pessoa realmente tem capacitação, em virtude da posição que ocupa na escola, coordenadora de AEE, tem preparo técnico e experiência rica, vivida na prática no cotidiano da escola. Todavia, os muitos papéis e tarefas que são acumulados dia após dia exigem tempo e leitura, estudo, tornando-se muito difícil apenas para uma pessoa fazer isso, afastando-a do que realmente é a prioridade da Sala de Recursos Multifuncionais (SEM), mais conhecida na escola como a sala do AEE.

Assim, existe um excesso de demanda por serviços que estão ligados à inserção do aluno com deficiência na escola. Em situações de suspeita de alguma síndrome, como o autismo, o apoio não é direcionado apenas para o aluno, mas também para as famílias, que são de nível socioeconômico baixo, são pessoas pobres e sem acesso a serviços de saúde ou terapêuticos específicos para essa causa.

A escola efetiva encaminhamentos para diagnóstico e acompanhamentos com profissionais da saúde em hospitais e fundações conveniadas, como Hospital Infantil Luiz de França, Universidade Federal do Ceará, UNIFOR, Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), por meio do Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREACE) e da Associação Pintando o Sete. Ao perceber que o aluno tem dificuldade de acompanhar o ritmo de aprendizagem na sala de aula, observa-se e investiga-se até efetivar o encaminhamento para profissionais em algum hospital ou clínica ligados à prefeitura, para acompanhar o caso. Uma vez que se confirme o diagnóstico de autismo, a profissional de AEE da escola continua a intermediação pós-diagnóstico, que é a busca por tratamento, acompanhamentos com profissionais específicos, como neuropediatras, fonoaudiólogos e outros. São tentativas em que muitas vezes a única alternativa é esperar numa fila para atendimentos que demoram

meses ou até dois anos, e a criança permanece frequentando as aulas, mas sem tratamento.

Ao mesmo tempo em que é feito o acompanhamento familiar, a sala de AEE deve continuar os atendimentos e adaptações de materiais pedagógicos. Muitas vezes não existe o material, que é comprado fora do horário de trabalho pela própria servidora, com o próprio dinheiro, pois, se for esperar o material chegar, não consegue atender em tempo hábil aos alunos, que precisam tanto do material como de uma didática diferenciada e específica para cada caso, pois incluir é respeitar as diferenças e construir novas possibilidades. Existe uma variedade de autistas, por isso foi dado o nome espectro, uma gama ampla de características. Na escola, há os que não conseguem interagir, os que não conseguem permanecer sentados, os que gritam, os que correm; e para cada comprometimento, devem-se criar estratégias para se aproximar de tais pessoas, pois, à parte qualquer diagnóstico, são crianças que precisam de apoio, de ajuda e de dedicação dos professores.

A lista de atribuições destinadas a todos que trabalham com AEE é grande. Na prática escolar, o cenário faz crer que dificilmente tudo que a lei prescreve será feito. A inclusão é adaptada de acordo com cada escola. Nesta pesquisa, a dedicação e a vontade de mudança prevalecem e até conseguem surtir efeitos para alguns alunos. A política de inclusão na escola encontra-se em fase de construção, a dependência de recursos do governo federal é quase total, causa lacunas que ainda são motivos de poucas discussões na escola e fora dela.

Ainda existem professores indiferentes à política de inclusão, não conseguem avançar no discurso de que ainda não estão preparados e que não conseguem trabalhar com dois públicos diferentes, com dois planos de aulas; tais posturas revelam que ainda é preciso compartilhar conhecimento, dúvidas e experiências de aula através de canais de comunicação formais e de forma sistematizada para que toda a escola se reconheça e acredite na proposta inclusiva ou para pelo menos conseguir provocar reflexões sobre as motivações e justificativas de cada sujeito que mantém relações de responsabilidade com a educação e com o projeto de ensino da escola. Ainda há justificativas, motivações e posturas diferenciadas, ainda que não declaradas na escola, para defender, praticar ou desacreditar a proposta de política de educação inclusiva, que defende a aprendizagem de todas as crianças.

Incluir ou não a criança autista na escola regular é uma decisão que merece muitos debates, apoio, parcerias para construir uma rede de conhecimento, a tendência é

que o trabalho da Educação na Perspectiva Inclusiva garanta a todos os alunos com deficiência o acesso, a permanência e o desenvolvimento de aprendizagem e habilidades, ultrapassando as questões de sociabilidade, o esforço deve ir em direção da escolaridade, remover as barreiras que impedem a frequência deles às classes comuns do ensino regular, é preciso uma compreensão global e profunda sobre incluir, fenômeno novo, complexo e polêmico, é um desafio multidimensional, não é somente de natureza pedagógica, mas tem raízes humanas e psicossociais e para abrir caminhos iniciais precisa da intervenção, do subsídio, da normalização através da ação do poder público.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders – DSM-5**. 5.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013. Disponível em: <<https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>>. Acesso em: 16.jul. 2016.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 116-129, abr. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 Mar. 2017.

ARENDDT, H. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

ASSOCIAÇÃO PINTANDO O SETEAZUL. Disponível em: <<http://pintandooseteazul.com.br/institucional/>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

ASSOCIAÇÃO FORTALEZA AZUL-FAZ. Disponível em: <<https://www.facebook.com/fazbrasil>>.. Acesso em: 03 jan. 2017.

AUTISMO na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas/ Eugênio Cunha. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

ASSUMPÇÃO, F.; PIMENTEL, A. Autismo Infantil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. 2000. Disponível em: <[www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br) >. Acesso em: ago. 2016.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Educação inclusiva no brasil, diagnóstico atual e perspectivas futuras**. Washington: Banco Mundial, 2003. Disponível em: <[www.cnotinfor.pt/inclusiva](http://www.cnotinfor.pt/inclusiva)>. Acesso em: 07 fev.2017.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. spe1, p. 59-76, ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382011000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 nov.2016.

BAPTISTA, C. R. Inclusão, Cotidiano Escolar e Políticas Públicas: sentidos e perspectivas. In: \_\_\_\_\_. **Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP, 2005. p. 15-20.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAÚJO, DORACINA de Castro. Novas (re) configurações no ministério da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 56 jan./mar. 2014. Acesso em: 05 dez 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a06.pdf>>. Acesso em: 23 nov.2016.

BELISÁRIO JÚNIOR, J. F. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

BERNARDES, L.C.G., MAIOR, I.M.M.L., SPEZIA, C.H., ARAÚJO, T.C.C.F. Pessoas com Deficiência e Políticas de saúde no Brasil: Reflexões Bioéticas. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 102, jan./fev. 2009.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília: Universidade de Brasília, 2010. v. 2.

BOURGUIGNON, JUSSARA AYRES. **Concepção de rede intersetorial**. 2001. Disponível em:<<http://www.uepg.br/nupes/intersetor.htm>>. Acesso em: 01 dez 2016.

BAPTISTA, C.R.; BEYER, H.O. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 315-324, Set. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722012000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722012000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 27 fev. 2017.

BOSA, C. ; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 1, p. 167-177, 2000.

BOSA, C.; BAPTISTA, C. **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artemed, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília:[s.n.], 1998.

BRASIL. Constituição Federal. **Decreto legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque. Brasília:[s.n.], 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: SEESP, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, nov. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. **Lei nº 7.853/89.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L7853.htm) >. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional** . Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dados da Educação Especial no Brasil.** Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 16mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília:MEC, 2008.

BRASIL. Decreto n. 6.571/2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 set. 2008b.

BRASIL. NOTA TÉCNICA Nº 62/ 2011, 08 de dezembro de 2011. **Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011.** MEC / SECADI /DPEE, 2011b. Disponível em: <[http://www.crianca.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/download/nota\\_tecnica\\_62.pdf](http://www.crianca.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência: Plano Viver sem Limite.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20112014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7612.htm)>. Acesso em ;20 agos. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>.acesso em: 22 set.2016.

BRASIL. MEC/SEESP. **Manual de Orientação:** Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: [s.n.],2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.764 de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF). 2012 20 dez.; Seção 1: 2. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)>. Acesso em: 13 jan. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 8.035**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011- 2020 e dá outras providências. 2010a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 28 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n ° 13/2009**, aprovado em 03/06/2009. Disponível em: <<http://lce.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

BRITES, Cley. **Aumento de casos de autismo, existe uma epidemia?** disponível em: <<http://entendendoautismo.com.br/artigos/aumento-de-casos-de-autismo-existe-uma-epidemia/>>. Acesso em: 26 set.2016.

BUENO, J. G. S. Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência. In: MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. (Org.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara,SP: Junqueira & Marin, 2013, p. 25-38.

CAÇÃO, Maria Izaura ; CARVALHO, Sandra Helena Escouto de (Org.) **Políticas e práticas pedagógicas em atendimento educacional especializado**. Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro\\_5\\_cacao-v3.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_5_cacao-v3.pdf)>. Acesso em: 27 jan.2017.

CAPELLINI, Vera Messias Fialho. **Informação e sensibilização: primeiros passos para inclusão** .(Texto Produzido para o curso da Teia do Saber: Curso inicial) 2003 .Disponível em : <[www.sjp.pr.gov.br/.../Informacao\\_e\\_sensibilizacao-primeiros\\_passos\\_para\\_a\\_inclusao...](http://www.sjp.pr.gov.br/.../Informacao_e_sensibilizacao-primeiros_passos_para_a_inclusao...) >. Acesso em: 23 set.2015.

CERTER for Disease Control and Prevention. Prevalence of Autism spectrum disorder among children aged 8 years: autism and Developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2010. **MMWR**. V.63, n.2. p.1-21. 2014. Disponível em:< <https://www.cdc.gov/mmwr/pdf/ss/ss6302.pdf>>. Acesso em: 05 dez.2016

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p.79-98.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Versão Comentada**. Ana Paula Crosara de Resende, Flavia Maria de Paiva Vital. (Coord.). Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

CORREIA, L.M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto, 1997.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245 – 262 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2015.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2015.

DAVID, Viviane Felipe. **Autismo e Educação: a constituição do autista como aluno da rede municipal no Rio de Janeiro**. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

D'ASCENZI, L. **Cultura e mudança em organizações: análise etnográfica e dialógica da reestruturação promovida pelo Método da Roda nos centros de saúde de Campinas/SP**. 2006. 156f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

DORZIAT, A. A inclusão nas escolas de 1º ciclo de ensino básico de Lisboa: algumas considerações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n.2, p. 269-288, 2009.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 100, v. 28, p. 691-713, out. 2007.

DUTRA, C. P. **Diferentes Olhares Sobre a Inclusão**. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC, 2005.

EQUIPE GABRILLI. **Ciclo de audiência debate a Lei Brasileira de Inclusão na prática**. Disponível em: <<https://maragabrilli.com.br/ciclo-de-audiencia-debate-a-lei-brasileira-de-inclusao-na-pratica>>. Acesso: 03 maio 2017.

FACION, José Raimundo. (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2008.

FERREIRA, M.E.C. ;GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A. 2009.  
Disponível em:<<http://www.sbpcnet.org.br/recife/home/>>.Acesso em: 02 maio 2016.

FLICK, Uwe (Org.).**Coleção Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo: Década de 80. Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais.** 2. ed. [S.l.]: Almed, 1987.

GEBRAN Abou Raimunda. (Org.) **Contexto escolar e processo ensino-aprendizagem: ações e interações.** São Paulo: Arte& Ciência, 2004.

GUGEL, Maria aparecida Gugel. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho.** Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

FARIA, R. A. Educação inclusiva: fundamentos e possibilidade para o trabalho docente. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.12, n.1, p. 173-196, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/31216> Acesso em: 14 set. 2016.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular** Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial.** Curitiba: Ibpex, 2007.

FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FLAGLIARI, Solange Santana dos Santos. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal.** 2012, 266 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Ciências em Educação. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28092012-135842/pt-br.php>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

FORTALEZA. **O Município de Fortaleza e o programa educação inclusiva: direito a diversidade.** [S.l.:s.n.], 2005.

FORTALEZA 2040. Iplanfor. Série Fortaleza 2040.n.6, ano III, 2016. Disponível em: <[http://fortaleza2040.fortaleza.ce.gov.br/site/assets/files/publications/fortaleza2040\\_visao-de-futuro-eixos\\_estrategicos\\_e\\_objetivos-29-01-2016.pdf](http://fortaleza2040.fortaleza.ce.gov.br/site/assets/files/publications/fortaleza2040_visao-de-futuro-eixos_estrategicos_e_objetivos-29-01-2016.pdf)>. Acesso em 03. fev.2017.

FRANÇA, I.S.X.; PAGLIUCA, L.M.F. Inclusão social da pessoa com deficiência: conquistas, desafios e implicações para a enfermagem. **Rev. Esc. Enferm. USP.** 2008, vol. 42, nº1.

FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GADIA, C. A. et al. Autismo e Doenças Invasivas do desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2 (Supl), p. S83-S84, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa10.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

GARCIA, R.M.C. **Políticas públicas em Educação: uma análise no campo da Educação Especial no Brasil.** 2004.340f.Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

GATTI JÚNIOR, B. P. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GLAT, R. **Adaptação Curricular.** 2007. Disponível em:<

<http://aceitandodiferencas.blogspot.com/2007/10/adaptaocurricular.html> >. Acesso em: 1 dez 2016.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas por leitores com síndrome de Down**. UFC. 2010. Disponível em: < <http://www.afirse.com/archives/cd3/tematica5/001.pdf>>. Acesso em : 03 fev. 2017.

GOULART, Paulo; ASSIS, Grauben José Alves de. Estudos sobre autismo em análise do comportamento: aspectos metodológicos. **Rev. brasileira terapia comportamental. Cognitiva**. São Paulo , v. 4, n. 2, p. 151-165, dez. 2002 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-55452002000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452002000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em : 01 jun. 2017.

INSTITUTO DE GEOGRAFIA BRASILEIRA E ESTATÍSTICA . **Sinopse do censo demográfico**. São Paulo: IGBE, 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=35&dados=0.>>. Acesso em: 26 dez. 2015.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL. **Trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil: Caminho do silêncio**. Disponível em: <<http://www.itsbrasil.org.br/noticia/0010638/trajetoria-das-pessoas-com-deficiencia-na-historia-do-brasil>>. Acesso em: 12 set. 2016.

JOSLIN, Melina de Fátima Andrade. **A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR**. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2012. Disponível em: <[http://bicentede.uepg.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=818](http://bicentede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=818)>. Acesso em: 04 de jul. 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; OLIVEIRA, Andrea Duarte de; SILVA, Giane Aparecida Moura da. Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. **Educação: Revista do Centro de Educação UFSM**, v. 32, n. 02, 2007.

KASSAR. Mônica de Carvalho Magalhães. Um breve histórico da educação das pessoas com deficiência no Brasil. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **Escolarização de Alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2013.

KASSAR. Mônica de Carvalho. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Análises de Possíveis Impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, EDUR, v. 34, n. 12, p. 49-63, jan./jun. 2012.

KASSAR, M. C. M.; GARCIA, E. S. Direito à diversidade: estudo de caso de um município-pólo. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de Jesus (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 107-122.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

LAMPREIA, C. **Autismo**: manual ESAT e vídeo para rastreamento precoce. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013.

LANA JÚNIOR, M. C. M. **As primeiras ações e organizações voltadas para as pessoas com deficiência**. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/asprimeiras-historia-pcd>>. Acesso em: 30 de ago.2016.

LEMIEUX, V. Les politiques publiques et les alliances d'acteurs, In: LEMIEUX, V. et al. (Orgs.). **Le Système de Santé au Québec - Organisations, Acteurs et Enjeux**. Sainte-Foy: Les Presses de L'Université Laval, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa e et al . A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 3, p. 497-508, Dez. 2008 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382008000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 27 Jan. 2017.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; OLIVEIRA, Giovana Rodrigues. Políticas e práticas de educação inclusiva no município de Fortaleza /CE: primeiras aproximações. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 3., 2007. São Luís, **Anais...** São Luís, MA:[s.n.], 2007. Disponível em: <[http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoJ/a56a85ae2e73f6e78fd6Rita\\_giovana.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoJ/a56a85ae2e73f6e78fd6Rita_giovana.pdf) >. Acesso em: 02 jan 2017.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: M. T. E. MANTOAN; R. G. PIETRO (Org.) **Inclusão escolar**: portos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. A. R. **Análise da formação profissional da educação especial frente às necessidades do educando portador de deficiência mental.** 1993. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1993.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEC. Ministério da Educação. **Presença de aluno com deficiência em classe comum do ensino básico cresce 5 vezes desde 2003.** Portal Brasil.2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/04/educacao-inclusiva-brasileira-e-referencia-na-america-latina>>. Acesso em: 03 fev.2017.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 39,n. 3,p. 789-809, Set. 2014 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362014000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 27 Jan. 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: out. 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.; MARINS, S. (Org.) **Escola Inclusiva.** São Carlos: UFSCAR, 2002. p. 6185.

MILLER L.J et all. Concept evolution in sensory integration: a proposed nosology for diagnosis. **Am J Occup Ther.**, v. 61, n. 2, p. 135-140, 2007.

MITTLER, P. **Working towards inclusion education: social contexts.** London, David Fulton Publishers Ltd., 2000.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research.** London: Sage, 1997.

MPEC. Ministério Público do Estado do Ceará. **Reunião para tratar da realidade da educação inclusiva no Ceará.** Disponível em: <<http://www.mpce.mp.br/2016/05/31/mpce-realiza-reuniao-para-tratar-da-realidade-da-educacao-inclusiva-no-ceara>>. Acesso em: 23 out.2016.

MRECH, L. M. **Educação Inclusiva: realidade ou utopia?** São Paulo: USP, 1999.

\_\_\_\_\_. O que é Educação Inclusiva? **Revista Integração**, Brasília, v. 8, n. 20, p.37-40, 1998.

NASCIMENTO, F. F. do; CRUZ, M. L. R. M. da. Da realidade à inclusão: uma investigação acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do/a aluno/a com transtornos do espectro autista – TEA nas séries iniciais do I segmento do ensino fundamental. **Revista Polyphonia**, [S.l.], v. 25, n. 2, p. 51-66, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38149/19306>>. Acesso em: 16 set. 2016.

NEVES, M. C. Escola Inclusiva: entre o ideal (necessário) e o real (possível). In: ENCONTROS DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA 11, 2013. Rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/encontros/article/download/326/267>>. Acesso em: 27 set. 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Práticas municipais de inclusão da pessoa com deficiência no estado do Pará. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.p.267-284.

OLIVEIRA, Ana Paula de M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OMOTE, Sadão. Normalização, integração, inclusão. **P. de vista**. v. 1, n.1, julho/dezembro de 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042/1524>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. (Coord.). **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. 10. rev. Versão 2008. Disponível em: <[www.fau.com.br/cid/webhelp/f84.htm](http://www.fau.com.br/cid/webhelp/f84.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. CONVENÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Sobre direitos das pessoas com deficiência é ratificada pelo Brasil**. Disponível em: <<http://www.radiojustica.jus.br>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <[www.dudh.org.br/declaracao/](http://www.dudh.org.br/declaracao/)>. Acesso: 21 jul. 2016.

O ESTADO. Educação inclusiva é realidade no Ceará. 2015. Disponível em: <<http://www.oestadoce.com.br/geral/educacao-inclusiva-e-realidade-no-ceara>>. Acesso em: 09 fev. 2017.

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação**. Porto: Porto, 2000.

PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta**. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

POLIA, A. A. **O olhar dos pais de crianças que utilizam cadeiras de rodas: educação inclusiva, educação especial ou exclusão?** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2008.

RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE DEFICIÊNCIA. **World Health Organization. The World Bank.** São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva:** reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. Disponível em: <[http://www.acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155246?locale=pt\\_BR](http://www.acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155246?locale=pt_BR)>. Acesso em: 16 set.2016.

RUA, Maria das Graças. Políticas Públicas. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2009. 130 p. \_\_\_\_\_. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. In: RUA, Maria das Graças; VALADÃO, Maria Izabel. **O Estudo da Política:** Temas Selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.

ROMERO, R. A. S.; SOUZA, S. B. de. **Educação Inclusiva:** alguns marcos históricos que produziram a educação atual. São Paulo. [s.d]. Disponível em:<[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447\\_408.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf)>. Acesso em: 27 Fev. 2016.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** 32. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2001.

SALVADOR, Nilton. **Hoje é tudo azul.** Disponível em: <<http://autismovivenciasautisticas.blogspot.com.br/search?updated-max=2013-08-05T06:42:00-07:00&max-results=100&reverse-paginate=true>>. Acesso em: 13 set. 2016.

SANTOS, Marta Souza et al. O Autista no Contexto Escolar. **Psicologado.** [2013]. Disponível em: < <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/o-autista-no-contexto-escolar>>. Acesso em: 06 dez 2016.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia Científica:** a construção do conhecimento. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **A Inclusão da Criança com Necessidades Educacionais Especiais.** Disponível em: <<http://www.profala.com/arteducesp36.htm>>. Acesso em: 03 fev.2017.

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

SENNA, Manoella; AGRA, Michelli. Observatório Estadual de Educação Especial: Estudo em rede estadual sobre as salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns do Rio de Janeiro – Apresentação e reflexões sobre a pesquisa em desenvolvimento. In: JORNADA GIULIO MASSARANI DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, ARTÍSTICA E CULTURAL, 32., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

SCHARTZMAN, J.S; SOUZA, A.M.C; FAIWICHOW, G; HERCOWITZ, L.H. Fenótipo Rett em paciente com cariótipo XXY relato de caso. **Arq Neuropsiquiatr.**, v. 56, n.4, 1998.

SILVA, L.M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p. 424-561, 2006.

SOARES, Francisco Jonatan. **A educação continuada na gestão universitária**: o caso do mestrado profissional em políticas públicas e gestão da educação superior 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física inclusiva**: em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUSA, Sandra Maria Z. L.; PIMENTA, Claudia; MACHADO, Cristiane. Avaliação e gestão municipal da educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set.dez. 2012. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1756/1756.pdf>>. Acesso em: 01.nov.2016.

SUPLINO, M.H.F. **Currículo Funcional Natural**: Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental. 3.ed. Rio de Janeiro: CASB RJ, 2009.

SULLIVAN, R. Deformity: a modern western with ancient origins. **Proceedings of the royal college of physicians of Edinburgh**, Londres, v. 31, n, 3, p: 262-266, 2001.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Local e o Global**: limites e desafios da participação cidadã. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CEARÁ. Tribuna do. **Vereador Célio Studart recebe representantes da Associação Fortaleza Azul e debate projetos voltados para o autismo**. Disponível em: <<http://tribunadoceara.uol.com.br/blogs/investe-ce/2017/02/04/vereador-celio-studart-recebe-representantes-da-associacao-fortaleza-azul-e-debate-projetos-voltados-para-o-autismo/>>. Acesso: 13 fev. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das necessidades educativas especiais.** 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA INFÂNCIA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>. Acesso em: 10 jul. de 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente.** 6.ed. fevereiro de 1998. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA, 1999.

VILELA, Tereza Cristina; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa; LOPES, Silvia Carla. **Os desafios da inclusão escolar no Século XXI.** Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/desafios>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

XAVIER, Amanda Vanessa de Oliveira. **A Inclusão da Pessoa com Deficiência na Escola Regular.** Disponível em: <<http://www.arcos.org.br/artigos/a-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-na-escola-regular/>>. Acesso em: 22 ago.2016.

YIN, Robert. **Planejamento e Métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2010.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WILSON, Kate Miller. **Different Levels of Autism.** Disponível em: <[http://autism.lovetoknow.com/Different\\_Levels\\_of\\_Autism](http://autism.lovetoknow.com/Different_Levels_of_Autism)>. Acesso em: 03 fev. 2017.

**ANEXOS**

## ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido



**Universidade Estadual do Ceará**  
**Centro de Estudos sociais Aplicados**  
**Pós-Graduação em Sociologia**  
**Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas**

Você está sendo convidado (a) para participar, de uma entrevista semiestruturada no mês de março de 2017, em todas as sextas-feiras a partir das 13h30min, na sala de AEE. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, sua identidade será mantida em sigilo, toas as entrevistas serão inseridas na pesquisa respeitando o anonimato dos participantes.

### **Informações sobre a pesquisa**

**Título do Projeto: Política Nacional de Educação Inclusiva na perspectiva da lei de proteção aos direitos da pessoa com autismo: a realidade de uma unidade escolar de Fortaleza**

A presente pesquisa, de caráter descritivo-explicativo e abordagem qualitativa, pretende aprofundar a compreensão acerca da Implantação da Política Nacional de educação Inclusiva pelo viés da lei de proteção ao autista, através de observações e entrevista com professores e gestor da escola, compreender e perceber as vivenciadas no cotidiano escolar no que refere ao tema da pesquisa. As entrevistas serão gravadas e transcritas, mas os sujeitos não serão identificados, apenas suas concepções a respeito dos temas é que serão utilizadas.

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome do entrevistado: \_\_\_\_\_