

A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO DOCENTE NESSE PROCESSO

INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS IN THE INITIAL YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION: THE CHALLENGES FACED BY THE TEACHER IN THIS PROCESS

Alexandre Henrique MARQUES¹
Vilma Maria BARBOSA²
Lauriceia Tomaz da Silva GOMES³

RESUMO: o presente artigo tem como objetivo investigar quais os desafios enfrentados pelos docentes no processo de inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para atingir esse objetivo, optamos pela realização de uma pesquisa de natureza qualitativa. Utilizamos como procedimento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada e a observação não participante, em duas escolas da rede pública do município de Recife, escolhidas por possuírem uma proposta de inclusão de estudantes com TEA. Os participantes do estudo foram cinco docentes que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nossa análise seguiu a perspectiva da análise de conteúdo. Os resultados apontaram que embora os sujeitos da pesquisa enfatizem que não possuem nenhuma especialização/capacitação para atender a demanda, existe uma preocupação em aprender sobre o TEA para buscar subsídios que promovam a inclusão desses estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Formação de Professores.

ABSTRACT: the present article aims to investigate the challenges faced by teachers in the process of inclusion of the student with Autism Spectrum Disorder (ASD), in the initial years of Elementary School. To achieve this goal, we opted for qualitative research. We used as a data collection procedure, the semi-structured interview and non-participant observation, in two public schools in the city of Recife, chosen for having a proposal for the inclusion of students with ASD. The participants were five teachers who taught in the early years of Elementary School. Our analysis followed the content analysis perspective. The results pointed out that although the research subjects emphasize that they do not have any specialization / capacity to teach the demand, there is a concern in learning about the TEA to seek subsidies that promote the inclusion of these students.

KEYWORDS: Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Teachers Training.

INTRODUÇÃO

Falar em inclusão na contemporaneidade tornou-se quase que um modismo, mas infelizmente verificamos que ainda estamos em um processo lento, já que o modelo inclusivo ainda enfrenta inúmeras barreiras arquitetônicas, ergonômicas, adaptativas, comportamentais e, sobretudo, atitudinais. O ato de incluir vai muito além de promover a acessibilidade através

¹ Pós-graduando em Transtornos do Espectro Autista pela Child Behavior Institute (CBI), Miami; Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Joaquim Nabuco (Recife/PE); Especialista em Educação Especial pela UNINABUCO (Recife/PE); Especialista em Gestão Escolar pela UNIANDRADE (Curitiba/PR). Contato: alexandremarques.pedagogo@hotmail.com

² Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Alpha (Recife/PE) e Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Joaquim Nabuco (Recife/PE). Contato: vilmabarbosa.pedagoga@hotmail.com

³ Mestra em Educação Pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Especialista em Educação Especial pela FAFIRE; Pedagoga pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Coordenadora do Departamento de Educação Especial do Município de Jaboatão dos Guararapes e Docente na UNINABUCO (Recife/PE).

da construção de rampas, do alargamento de portas e de precárias adaptações em banheiros, ela se confronta com mudanças de paradigmas, o que a torna difícil de concretizar.

A realidade observada dessa suposta inclusão é contraditória e notadamente excludente, já que não basta facilitar o acesso dos estudantes com deficiência ao ambiente escolar, mas sim promover inúmeras condições para que esses estudantes consigam superar as suas limitações, igualando-os em condições de aprendizagem como os demais indivíduos pertencentes da escola. Sobre isso, Cunha (2011, p. 100) afirma que:

Não podemos pensar em inclusão escolar, sem pensarmos em ambiente inclusivo. Inclusivo não somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas. Apesar de um espaço atraente e adequado para a instrução escolar ser uma necessidade elementar na educação, não raramente, deparamos com escolas sem o devido preparo nesse requisito.

Partindo dessa premissa, são necessárias ações que viabilizem não apenas a construção de um ambiente inclusivo, mas que preparem os sujeitos envolvidos nesse processo para colaborarem na promoção de um atendimento educacional de qualidade. Cunha (2011, p.102) afirma que: “As condições de inclusão alicerçam-se, também, na forma de construir o currículo escolar, na forma de olhar a escola, o aluno e o professor”. Infelizmente as escolas ainda estão longe da perspectiva inclusiva que respeite a diversidade humana nela inserida.

Foi esse cenário excludente que presenciamos durante os estágios curriculares realizados no decorrer do Curso de Pedagogia, junto de uma curiosidade despertada durante nossos estudos para a elaboração de um projeto de disciplina, que nos incitou a seguirmos com essa pesquisa. Segundo Mantoan (2002):

O motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão.

Percebemos que o processo de inclusão ainda é tratado com grande desconhecimento de seus benefícios e, sobretudo, de sua importância não apenas para os contemplados com ela, ~~incluído~~; mas notadamente para todos os sujeitos envolvidos nesse processo. Há, sem sombra de dúvidas, uma grande troca de experiências entre os sujeitos no convívio com o diferente. Como pontua Gil (2000, p. 9) “O Convívio com pessoas com deficiência (de qualquer tipo) contribui para facilitar a quebra de tabus e estigmas, favorecendo a plena inclusão do portador de deficiência na sociedade e auxiliando a família a lidar com essa deficiência”.

Infelizmente, existem ainda estigmas sobre a convivência entre a diversidade dos sujeitos no âmbito escolar. Precisamos compreender que não são apenas os estudantes que compõem essa heterogeneidade, nós, enquanto educadores, igualmente, somos diferentes. Devemos entender que essa diferença é uma das características comuns do ser humano e não uma qualidade depreciativa de sua condição humana (RODRIGUES, 2006).

O modelo reproduzido por nossos gestores educacionais nem de longe assegura a inclusão das pessoas com deficiência. Já que “inserir-los” não atende as suas necessidades, nem lhes asseguram os seus direitos garantidos pelas normativas vigentes que visam efetivar a inclusão destes no sistema regular de ensino, conforme o descrito na LDBN no art. 58, § 1º.

“Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996).

O desconhecido ainda refuta em grande impacto, sobretudo, o medo de não atender às necessidades ou de não superar seus próprios limites, fazendo com que muitos educadores concluam não serem capazes de atender aos estudantes com deficiência, causando um grande entrave nesse processo. Quanto a isso Cunha (2011, p. 100) afirma que “Não se inclui ninguém com uma pedagogia restritiva e em salas onde o professor interage consigo mesmo ou com o conteúdo de sua disciplina, enquanto os estudantes dispersos e apáticos pensam durante as aulas em algo melhor para fazer”.

Diante desse cenário, verificamos que a situação se torna mais delicada quando se trata de uma criança com diagnóstico de TEA, pois, em muitas situações ainda é insuficiente o conhecimento sobre esse espectro por parte dos educadores, e de procedimentos pedagógicos que possibilitem ou facilitem o processo de inclusão desses indivíduos (BRITO e SALES, 2014).

Neste sentido, ora por simples desconhecimento, ou por preconceitos velados, a inclusão do estudante dentro do TEA ainda é uma grande incógnita e, partindo desse pressuposto resolvemos por meio desse artigo mostrar a relevância de contribuir com as pesquisas a respeito do processo de inclusão do estudante dentro do Transtorno do Espectro Autista nos primeiros anos do ensino fundamental, mapeando com isso os desafios enfrentados na prática do docente que se dispõe a recebê-los, superando os limites e barreiras fomentados pelo rótulo do autismo. Mittler (2000, p. 17) pontua que “A inclusão diz respeito a cada pessoa ser capaz de oportunidades de escolha e de autodeterminação. Em educação, isso significa ouvir e valorizar o que a criança tem a dizer, independentemente de sua idade ou de rótulos”.

Este estudo parte do pressuposto de que a inclusão deste estudante é possível, pois mesmo que não existam dois estudantes com TEA com níveis semelhantes de comprometimento, essa inclusão ultrapassa as barreiras atitudinais, que de acordo com Silva e Lima (2015), “As barreiras atitudinais são perpetuadas na e pela ação da escola e só será por meio da educação que se poderá erradicar tais barreiras ou, pelo menos, minimizar seus efeitos danosos”. Enquanto profissionais da educação nos propomos a promover uma significativa mudança na vida dos indivíduos não nos submetemos a essas barreiras, e buscamos sempre nos aperfeiçoar aprendendo e apreendendo com o diferente, pesquisando e criando novas possibilidades de promover a progressão plena de nossos estudantes. Carvalho (2006, p. 128) afirma que “Independente do Lócus das Barreiras, elas devem ser identificadas para serem enfrentadas, não como obstáculos intransponíveis e sim como desafios aos quais nos lançamos com firmeza, com brandura e muita determinação”.

Segundo Cunha (2011): “Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão”. Partindo dessa premissa, compreendemos que é preciso refletir sobre a práxis pedagógica e a capacidade investigativa aliada, sobretudo, ao compromisso de efetivar a inclusão educacional e social de todos os sujeitos. Nossas investigações atentaram para a busca de respostas plausíveis para os nossos questionamentos, visando corroborar não só com os profissionais já inseridos no mercado de trabalho como também com os que ainda sairão das academias. Fomentando assim uma visão humanista e voltada, sobretudo, à valorização do sujeito, sem impor as limitações dos preconceitos sobrecarregados pelos rótulos sentenciantes do diagnóstico.

A partir da justificativa supracitada, configuramos a nossa problemática visando responder ao questionamento que sustentou o nosso artigo: Quais os desafios a serem enfrentados pelos docentes nesse processo de inclusão dos estudantes dentro do transtorno do espectro autista nos anos iniciais do ensino fundamental? Para que pudéssemos responder o nosso problema de pesquisa no presente estudo elencamos o seguinte objetivo: analisar o processo de inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da perspectiva de docentes.

O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Na tentativa de superar o processo de integração surge a necessidade de pensar em um novo paradigma que garanta o atendimento à pessoa com deficiência em todos os âmbitos, não apenas no caráter assistencialista como antes, mas possibilite sua convivência e ambientação em todos os espaços. Aranha (2001, p. 19) coloca a inclusão como:

Processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades e à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado.

Sem dúvidas é importante compreender que para que se efetive a inclusão de pessoas com deficiência, faz-se necessário que formemos uma sociedade inclusiva, pois sem ela não haverá inclusão de fato e direito. E é justamente o paradigma da Inclusão Escolar que traz essa responsabilidade, já que não é mais aceitável a integração dos indivíduos com deficiência na sociedade, a necessidade é bem mais que essa, é garantir-lhes o amplo direito.

Frente às inúmeras críticas que severamente são empenhadas/implicadas ao processo de integração do estudante com deficiência na sociedade, sobretudo no âmbito escolar, Sasaki (1997, p.28) assevera que “a respeito dos princípios de normalização e integração [que] foram importantes elementos na aquisição de conhecimentos e experiências de integração”.

Portanto, o conceito de integração não se enquadraria mais nas reais necessidades de oferecer ao indivíduo com deficiência uma autonomia, empoderamento a fim de torná-los sujeitos detentores de suas próprias mudanças, mediante a essa nova proposta de uma educação para todos e todas, ou seja, realmente inclusiva. Nesse novo paradigma educacional, a diversidade de pessoas existentes na sociedade passa a ser recebidos pelo ensino regular, dentre estes tantos estão as pessoas com deficiência. Stainback e Stainback (1999, p. 21) afirma que:

A educação inclusiva pode ser definida como “a prática da inclusão de todos” – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.

Embora a escola regular que conhecemos, não seja planejada para o acolhimento da diversidade humana, tendo em vista que está historicamente foi concebida com o princípio de padronização dos sujeitos e persiste em normatizá-los. O Paradigma da Inclusão surge para romper com essa padronização, já que conforme coloca Mantoan (2002):

As crianças precisam da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimentos à parte. Nesse sentido ele afirma que priorizar a qualidade do ensino regular é, pois, um desafio que precisa ser assumido por todos os educadores.

Mediante ao exposto, é importante ressaltar que o que orienta as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para Educação Básica é o princípio da Inclusão. Que ressalva a importância do entendimento das diferenças individuais dos estudantes, assim como assegura que a escola deve se adaptar aos estudantes com deficiência, e não estes a ela. Rodrigues (2006) coloca que:

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais, rejeitar por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI), desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e, dessa forma, atingir a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação.

Garantir essa inclusão é o passo mais importante para a garantia de uma ação efetiva de reconhecimento dos direitos e deveres das pessoas com deficiência.

TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA: DIAGNÓSTICO, CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADES

Aproximadamente até meados do século XX, reconheciam o autismo com parte integrante e um sintoma de outras psicopatias, mas só a partir 1798 é que surgem os primeiros casos localizados próximos ao sul da França. Os primeiros estudos surgem a partir da análise dos sintomas em 1943 quando Hans Asperger e Leo Kanner voltaram seus olhares para crianças com comportamentos atípicos semelhantes, entre eles inteligência intacta, por vezes acima da média, comportamentos repetitivos e estereotipados, assim como grande deficiência na socialização. Já os casos estudados por Kanner possuíam comportamento menos funcional que as crianças de Asperger, pois apresentavam um comprometimento acentuado da oralidade, compreensão e sociabilidade. Segundo Surian (2010, p.10):

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento neuropsicológico que se manifesta através de dificuldades marcantes e persistentes na interação social, na comunicação e no repertório de interesses e de atividades.

A principal característica do Transtorno do Espectro Autista dá-se pela ausência de interação social na idade adequada (SURIAN, 2010). Outro fato considerável é o uso atípico do olhar, o indivíduo dentro do TEA não olham nos olhos das pessoas, o uso de gestos atípicos também é comum a esses indivíduos (SURIAN, 2010).

A criança dentro do Transtorno do Espectro Autista podem não prestar atenção nas pessoas que estão com elas num determinado espaço, mas isso não significa dizer que este não esteja consciente da presença alheia, embora comporte-se seu interesse seja nos objetos que lhe atraem. Cunha (2011, p. 78) coloca que:

Quando falamos do mundo autístico, reconhecemos as dificuldades na comunicação e a linguagem. É natural que alguns com a síndrome não atentem para a necessidade social de expressar-se, mas isso não significa que não sejam sensíveis e não procurem comunicar-se por outra via: a via afetiva.

A ausência ou comunicação deficitária é uma das características marcantes nos indivíduos dentro do TEA, assim como a dificuldade de continuar ou iniciar um diálogo, a repetição de frases, ou palavras sem sentidos. Também a ausência de jogos imaginativos, simbólicos e imitativos, tipos do desenvolvimento natural do ser humano.

Quanto questionadas podem simplesmente interromperem um diálogo, dando-nos respostas curtas, em grande maioria monossilábica, palavras arrastadas, que não trazem significado prático para o seu dia a dia, pode ocorrer a interrupção por qualquer esboço de diálogo pelo simples fato de não expandir o seu conhecimento e consequentemente não lhe oferecer nenhum significado de seu interesse. Para Cavalcante e Rocha (2002) *apud* Cunha (2011, p.27):

As qualidades sensoriais – audição, visão, tato etc. – ficam reduzidas a um estado fragmentado, dominado pela compulsão, repetição e manuseio de materiais e objetos inapropriadamente, em razão do contato sensorial, com pouca ingerência cognitiva. A criança cria estereotípias com os braços ou com o corpo.

Partindo da premissa que a tríade engloba grandes desafios para a inclusão escolar do estudante dentro do transtorno de espectro autista na educação regular, o que não significa a impossibilidade dessa inclusão ser efetivada, pois não podemos esquecer que a inclusão não está necessariamente restrita ou interligada as conteúdos programáticos. Para Brito e Sales (2014, p. 32) utiliza o termo “falha” para categorizar as três extremidades dessa tríade, pois segundo os autores:

[...] falha é algo que faz parte de todo ser humano. A falha não significa que o indivíduo esteja condenado a jamais desenvolver este ou aquele aspecto, mas que no decorrer de seu amadurecimento e inserção na sociedade, alguns pontos precisam ser melhorados para que o indivíduo não sofra na comunidade à qual está inserido.

Os autores ainda concluem que essa falha: “não é um ‘defeito permanente’ ou que traga incompetência a uma pessoa”. Corroboramos com a visão dos autores que evidenciam que a “falha” não pode ser compreendida como uma sentença final, pelo contrário, essa nos faz enquanto educadores inclusivistas entender que podemos sim proporcionar essa inclusão de forma diferente, experimentando, criando e, sobretudo fazendo uso do nosso caráter pesquisador e criativo. Neste sentido, é imprescindível que a inclusão do estudante com TEA estruture-se de forma conjunta com a família, os profissionais de saúde e a equipe pedagógica. Segundo Cunha (2011, p. 24):

O autismo pode surgir nos primeiros meses de vida, mas, em geral, os sintomas tornam-se aparentes por volta da idade de três anos. Percebe-se na criança o uso insatisfatório de sinais sociais, emocionais e de comunicação, além da falta de reciprocidade afetiva.

Embora a maior incidência de casos de indivíduos dentro do espectro autista seja do sexo masculino, existem também indivíduos do século feminino, só que numa incidência de 4x1. Estudos mostram que no Brasil existe uma estimativa de aproximadamente dois milhões de pessoas com o espectro autista, mas com as dificuldades de chegar ao diagnóstico, frente à negação dos pais sobre o mesmo e outros fatores, é possível que esse número seja bem maior. Brito e Sales (2014, p. 24) afirmam que:

O diagnóstico errado leva a um tratamento errado e sofrimento para todos os envolvidos. O número alarmante de casos só faz preocupar mais, pois temos que esperar que os médicos e professores tomem ciência deste novo cenário.

A autora coloca também que o transtorno de espectro autista não é uma síndrome que ocorre em única classe “exclusiva” ela é democrática independe de aspectos sociais, econômicas, questão de raça e religião, todos os credos e rações estão livres a apresentaram a autismo, (BRITO; SALES, 2014). Bandim (2011, p. 47) chama atenção para:

Quanto mais precoce for o diagnóstico, mais chances tem a criança de responder aos diversos tipos de intervenções, já que quanto mais nova a criança, maior o que chamamos de **plasticidade cerebral ou neuroplasticidade**, definido como habilidade no curso da vida, o cérebro em reorganizar vias nervosas baseadas em novas experiências, modificando sua organização estrutural própria e seu funcionamento [...] quanto mais tempo perdemos em proceder o diagnóstico e conseqüentemente, o tratamento, mais a criança vai consolidando formas de comportamentos rígidos e mais resistentes às intervenções, e mais e mais a família vai ficando desgastada e descreditando verdadeiramente no eu o seu filho tem e o que pode ser feito para ajudá-lo.

O diagnóstico é importante para que possamos traçar as estratégias de atendimento educacional voltadas para as necessidades do estudante dentro do espectro autista.

Vale salientar que conforme pontua Surian (2010, p. 99): “Não há cura para o TEA, mas existem muitas técnicas e atividades educativas que podem ajudar a criança em seu caminho para um suficiente autocontrole, uma maior independência”. Segundo Cunha (2011): “As manifestações do autismo variam intensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica o indivíduo”. Porém, não podemos esquecer que o diagnóstico de um estudante dentro do Transtorno do Espectro Autista não é uma sentença de morte, apenas facilitam na escolha das intervenções necessárias para uma promoção qualitativa de sua adaptação ao mundo. Em busca de compreender os principais desafios enfrentados pelos docentes no processo de inclusão do estudante dentro do espectro autista, montamos as nossas estratégias de observação e coleta de dados para implementar na escola campo de estudo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Segundo Cervo e Bervian (1983) (*apud* Andrade, 2010, p. 109): “A pesquisa é uma atividade voltada para a solução de problemas, através do emprego de processos científicos”. Nossa pesquisa seguiu numa perspectiva qualitativa, quanto a isso Minayo (1995, p. 21-22) afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Posteriormente utilizamos também a pesquisa de campo em duas escolas da rede municipal de ensino do Recife para o levantamento de dados que complementem o nosso trabalho. Segundo Gil (2000) (*apud* PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60) “o estudo de campo

tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação”. Todavia, não nos contentaremos apenas com as observações, já que estar em loco nos permitirá dialogar e coletar dados que vão muito além do que possamos observar.

Marconi e Lakatos (1992, p. 43-44) apontam que: “A pesquisa de campo é uma forma de levantamento de dados no próprio local onde ocorrem os fenômenos, através da observação direta, entrevistas e medidas de opinião”.

Como escola campo de estudo temos duas escolas da rede municipal de ensino público de Recife, uma das escolas localiza-se no bairro de Jardim São Paulo, considerado de classe média alta e que integra a Região Político Administrativa do Recife-5 a sudoeste da capital, que funciona nos períodos matutino e vespertino, com atendimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e no turno da noite dispõe de duas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola, atualmente conta com um total de 278 discentes. A segunda escola está localizada no Bairro de Iputinga que integra a Região Político Administrativa do Recife-4 a oeste da capital do estado, funcionando nos turnos da manhã e da tarde e também atende à clientela dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dispondo de quatro turmas da modalidade EJA à noite.

Durante nossas visitas em loco, empregamos como instrumento de coleta de dados além da observação, entrevistas semiestruturadas que nos proporcionaram a análise e interpretação dos dados levantados para o enriquecimento desta pesquisa. Conforme Marconi e Lakatos (1985, p.71): “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Já que temos os docentes e suas práxis pedagógicas como foco principal para o mapeamento dos desafios que pretendemos verificar no processo de inclusão dos estudantes com autismo.

Para o levantamento das informações utilizamos também a observação não participante, que segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 193) essa ferramenta permite ao pesquisador: “presenciar o fato, mais não participar dele, não se deixar envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador”. Os sujeitos entrevistados foram cinco professoras pedagogas que atuam na inclusão do estudante com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todas foram entrevistadas individualmente e relataram suas experiências profissionais nesse processo.

Após as entrevistas para a coleta de dados, foi efetuada a análise que conforme explica Gil (1999, p. 168), tem como objetivo “organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação”. A fim de interpretar os dados coletados, tomaremos com base as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, dando o enfoque à análise de conteúdo que segundo Bardin (1977) apud Triviños (1987, p. 60) consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Nesta técnica, os dados levantados são lidos exaustivamente, e após analisados e confrontados com os objetivos propostos para o trabalho, foram divididos em categorias que norteiam as análises dos dados obtidos.

A análise de dados contemplou os seguintes eixos temáticos: a) Desafios da Inclusão do Estudante com TEA: Formação Docente; b) Desafios da Inclusão do Estudante com TEA: A Socialização; c) Desafios da Inclusão do Estudante com TEA: A Família; d) Desafios da Inclusão do Estudante com TEA: A Comunicação; e) Desafios da Inclusão do Estudante com TEA: A Socialização; f) Desafios da Inclusão do Estudante com TEA: os aspectos pedagógicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As entrevistas foram realizadas em momentos consecutivos, e após sua realização foram transcritas e debatidas em reunião com todos os partícipes da pesquisa. Foram instituídas pré-categorias que deram origem às sínteses que foram afrontadas com os objetivos do estudo e organizadas em cinco categorias que se inter-relacionam, exibidas a seguir.

DESAFIOS DA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TEA: FORMAÇÃO DOCENTE

Durante o nosso levantamento de dados verificamos que 60% das docentes responderam que estavam em sua primeira experiência na inclusão do estudante dentro do Transtorno do Espectro Autista. Apesar do quantitativo dos professores que estão em sua primeira experiência com os estudantes dentro do TEA, as mesmas relataram sentissem desafiadas, e por isso buscaram informações para compreender as especificidades de seus alunos a fim de desenvolverem um trabalho que promovessem a inclusão dos seus alunos. Como afirma a docente Fernanda⁴:

[...] me senti desafiada porque eu não tinha uma formação, não tenho formação na área de Educação Especial e, eu acredito que sempre vai ser enquanto eu não tiver, por outro lado no mesmo ano que eu recebi essa criança... mas eu me senti desafiada, e esse desafio era em relação a condição de trabalho para a criança, porque como eu ia trabalhar com uma criança autista que eu nunca tinha trabalhado...

Segundo afirma Cunha (2011, p. 13):

O autismo requer do professor estudo, preparação e dedicação. Para além da condição limítrofe o autista, estará a condição humana e o seus atributos e a sua natureza de aprendiz. Para além das nossas atribuições de ensinantes, estará a nossa capacidade de educar pelo nosso exemplo e amor.

A docente Fernanda ressalta também que a inclusão de seu estudante dentro do Transtorno do Espectro Autista configurava um desafio não apenas para ela, mas: “os desafios não estavam pra mim, os desafios tanto pra família, para a própria escola enfim”. Porém, Mittler (2000) apud Mantoan (2006, p. 194):

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para atender às diferenças nas salas de aula, sobretudo os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos.

⁴ Nome fictício, docente com 40 anos de idade, formada em Pedagogia pela UFPE, especialista em Alfabetização pela FAFIRE, 15 anos de profissão.

Como nos relatou a professora Jessika⁵ que, ao ser informada que na sua turma foi matriculado um estudante com o TEA disse:

Recebi bem essa informação, agora fiquei de certa forma angustiada porque apesar de ter a experiência e ser professora durante tantos anos, sabemos que é diferente tratar com alunos especiais e trabalhar com a inclusão deles e até mesmo entender o que significa cada situação dessa, o que acontece com eles? O que eles pensam? E então pra mim foi e esta sendo um grande desafio.

Durante nosso período de observação não participante, percebemos que realmente ambas as docentes (Jessika e Fernanda) ainda procuram informações sobre as especificidades de seus alunos e trocam informações com a família e as professoras do Atendimento Educacional Especializado. Cunha (2011, p. 14) ressalta que: “a inclusão escolar começa na alma do professor, contagia seus sonhos e amplia seus ideais”. O autor pontua que embora a inclusão seja considerada por muitos como uma utopia, é inegável sua virtude de nos fazer caminhar, (CUNHA, 2011, p. 14).

Evidentemente, fazer uso do caráter investigativo da profissão docente é importantíssimo, frente ao novo, ao desconhecido, embora sejamos cientes que jamais teremos uma sala homogeneia. Cada estudante é um ser singular, com particularidades próprias e que exigirá do professor um preparo para compreender, articular e prover estratégias necessárias para a mediação do ensino-aprendizagem dos mesmos. Quanto a isso Cunha (2011, p. 30) afirma que “O professor não deve esperar que o aluno com autismo diga para ele o que está acontecendo”. O entendimento preciso dos contextos comportamentais demandará permanente vigilância, sensibilidade e perseverança do educador.

Embora todos os sujeitos entrevistados - que não faziam parte do atendimento educacional especializado -, tenham afirmado não possuir especialização, nem conhecimento ou capacitação para desenvolver o trabalho com o estudante dentro do transtorno do espectro autista, 80% deles afirmaram que buscaram conhecer o TEA e suas especificidades através da troca de experiência com outros profissionais, e principalmente, da leitura sobre o tema a fim de compreender e obterem subsídios para desenvolver o trabalho pedagógico dentro do possível.

Durante as nossas investigações percebemos que 80% das professoras de sala regular não demonstraram sentir medo ou receio de não conseguir desenvolver um bom trabalho frente à inclusão do estudante com TEA. Como pontua a docente Luana⁶: “[...] a cada ano a gente tem novos desafios então era mais um desafio para poder ajudar o aluno, então eu não senti medo não”. Porém a professora Fernanda coloca que sentiu:

[...] muito medo, muito receio, muita impotência diante do desafio e sabendo que a cada dia eu não dava conta, a impressão e a sensação que eu tinha é eu não dava conta daquela aprendizagem... a impressão que eu tinha era que eu não tava conseguindo atingir porque eu acredito muito que a gente precisa pensar num currículo pra essa criança não é só essas atividadezinhas que eu vou preparar de encaixe com copo de iogurte (referindo-se as atividades do método TEACCH)...

⁵ Nome fictício, docente com 45 anos de idade, formada em Pedagogia pela FAFIRE, especialista em Alfabetização pela UNICAP, 26 anos de profissão.

⁶ Nome fictício, docente com 33 anos, formada em Pedagogia pela FAINTVISA, com 12 anos de profissão.

⁷ É a sigla adotada por um projeto de saúde pública e disponível na Carolina do Norte, EUA, que oferece serviços voltados para pessoas com autismo e outros transtornos do espectro do autismo e suas famílias.

Mas a maior queixa desse processo tem sido a falta de formação específica que atenda as necessidades dos estudantes com TEA. Como pontua a docente Fernanda:

[...] a gente deveria pensar na formação do profissional, eu acho que isso é uma necessidade extrema depois a gente tem que pensar um currículo para essas crianças, eu não to dizendo que quero um currículo completamente diferente completamente distante do currículo regular, mais precisava ter um olhar pra ela e esse currículo, ser pensado também ligado a um planejamento, e o planejamento a gente entende que tinha que ter as atividades, que materiais são utilizados, se a gente partir daí a gente vai ter um grande ganho porque o que eu escuto dos colegas de trabalho, o grande grito dos professores é a formação, eu não tenho, bom sim não interessa, eu tenho que ter, e quem é que vai me ar? Eu tenho que procurar? Ou o Estado que tem que promover essa formação pra mim, quer seja governo federal, estadual ou municipal, enfim eu preciso ter essa formação porque o estado tem a obrigação de incluir, mas o Estado tem obrigação de Incluir só acesso a escola, matrícula? Ai a gente se pergunta né, abre a escola, crianças especiais tem acesso à escola, mas que acesso é esse? Acesso perfeito, documentação, mas como tá essa criança dentro desse espaço regular? Vamos levantar a bandeira do espaço regular pra criança especial, o que quê eu to promovendo enquanto Estado pra essa crianças? Eu to qualificando os profissionais que estão nas instituições?

Em contra partida 20% dos entrevistados, disseram que a responsabilidade pela inclusão do estudante com TEA é do estagiário, e julga que não consegue incluir o seu estudante porque existe uma grande dificuldade em conseguir um estagiário que fique e que enfrente o desafio de acompanhar esse estudante, como nos relatou a docente Maria, mencionando algumas queixas dos candidatos a acompanhantes:

[...] assim aparece pra acompanhar, mas o autista nem todas as pessoas dependendo do nível dele não querem, as vezes vem, mas aí ver como é o menino, principalmente, assim tem que ter muito pique mesmo porque ele corre muito, ele anda o tempo todo, ele não para então a pessoa chega e diz não vou passar o tempo todo, vou me cansar demais e desistem, até porque o dinheiro que é pago ao estagiário é muito pouco não compensa ...

O que nos chama atenção nas falas da docente Fernanda é que embora na maioria dos questionamentos que lhe fizemos, ela tenha apontado que não tenha capacitação para a promoção de um atendimento digno na inclusão do estudante dentro do TEA. Fica evidente não apenas no seu discurso, como também em nossas observações que a mesma, buscou por conta própria compreender as especificidades de seu estudante, a fim de encontrar ferramentas que lhe auxiliassem no processo dessa inclusão. Preocupando-se não apenas com a adequação de atividades didático-pedagógicas, como também buscou formas de interagir com seu estudante, utilizando o método PECS, mesmo sem o conhecê-lo ou ser preparada para utilizá-lo na sua práxis pedagógica.

DESAFIOS DA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TEA: A SOCIALIZAÇÃO

Quando interrogamos as docentes sobre a relação da turma com o estudante com TEA, categoricamente, recebemos a informação que a convivência e aceitação deles é tranquila. O que ficou bem evidente durante o período das observações. Conforme pontua a professora Luciana⁸:

⁸ Nome fictício, docente com 35 anos de idade, formada em Pedagogia pela UFPE, especialista em Pedagogia Empresarial pela (FJN), 9 anos de profissão.

Muito bem, a princípio tivemos muitas dificuldades em relação a adaptação mesmo, mas como aqui é uma escola que já trabalha a inclusão há um bom tempo então ele foi muito bem recebido pelos colegas e isso facilitou muito, hoje em dia ele tá totalmente socializado.

A aceitação pacífica por parte dos alunos não é algo novo ou estranho, sabemos que as crianças costumam receber muito bem os colegas com deficiência, durante nossas observações, verificamos que não apenas acolhem bem, como também se preocupam em ajudá-los em todos os momentos.

Já a docente Maria⁹ nos contou que apesar de a turma ser tranquila e aceitar o estudante com TEA muito bem “ele é que não faz nada junto com a turma, se um menino chega perto ele sai, ele fica, ele passeia na sala de aula o tempo todo [...] e com as crianças ele não brinca ele vivi assim eternamente no mundo dele o tempo todo”.

Porém concordamos Cunha (2011, p. 33) ao afirma que “É normal à criança autista sentir-se desconfortável e intimidada em um ambiente novo, como o da escola. É normal buscar apoio nas coisas ou nos movimentos que a atraem, mantendo-se permanentemente concentrada neles, esquecendo de todo o resto”.

As entrevistadas afirmam que trabalham os limites com o estudante com TEA da mesma forma que mostram aos demais alunos, não fazendo nenhuma distinção entre eles, mas compreendendo suas especificidades. Introduzem seus estudantes na rotina normal da sala de aula, mais sempre que preciso, chamam a atenção dos mesmos para o que pode ou não fazer, o que é certo ou errado. Como coloca a docente Fernanda relatou: “Eu era uma privilegiada porque ela era tranquila,.. [...] quando precisava de um não ela era muito receptiva ao não...” . Já a docente Luciana:

Tem que ser chamado atenção mesmo, chamar ele, você não pode assim a princípio quando ele fica agitado a gente chama, a gente abraça apresenta outras possibilidades, mas dependendo da situação a gente tem que chamar e dizer que não pode, não vá, você vai cair, tem que dizer mesmo como as outras crianças mesmo.

Nossas entrevistas mostraram que em relação às dificuldades encontradas na interação/socialização dos estudantes com TEA e os colegas de classe, existem algumas barreiras, 60% dos docentes mencionaram que os estudantes por serem avessos ao contato físico, acabam não interagindo com os colegas, e afastando-se dos mesmos. Cunha (2011, p. 47) pontua que:

[...] no autismo, ocorre a incidência de um desenvolvimento interativo mais lento no indivíduo. Não há procura de contatos com as pessoas, mas a necessidade de fixação nos próprios movimentos e interesses. Ao mesmo tempo em que essa forma de agir segrega e dificulta a convivência social, contribui para a existência de comportamentos repetitivos e exclusivitas.

Quanto a isso a docente Fernanda coloca que:

As dificuldades eu acho que estavam ligadas a compreensão das crianças em relação da fala dela então essa dificuldade da comunicação, porque ela não verbaliza as palavras, culturalmente conhecida, convencionalmente melhor dizendo ea emitia muito som então essa dificuldade da

⁹Nome fictício, docente com 51 anos de idade, formada em Pedagogia e pós-graduada em Supervisão e coordenação pedagógica, 25 anos de profissão.

comunicação dificultava a relação, mas a relação existia, as crianças gostavam dela, falavam com ela, convidavam ela pra participar de atividades, é claro que essa relação era limitada.

Segundo Cunha (2011, p. 47): “A linguagem, a fala, a capacidade imaginativa, a memória e o desenvolvimento cognitivo também são afetados pela pouca interação com o mundo ao redor”. Como não compreendem a importância da troca, de aprender com o outro, o estudante com TEA muitas vezes isola-se em seu mundo particular. Não compreendem os anseios, gostos e desejos espontâneos dos demais estudantes em participar das atividades, brincadeiras e das infinitas de atividades que são desenvolvidas em coletivo na escola.

Embora a inclusão do estudante dentro do TEA seja um processo complexo, evidenciamos nas entrevistas a preocupação por parte dos docentes em buscar informações para auxiliá-los na promoção dessa inclusão. Essa preocupação, vai das estratégias traçadas para o acolhimento, da preparação da turma para o recebimento deste aluno, até a adequação das atividades.

DESAFIOS DA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TEA: A FAMÍLIA

Já em relação à participação da família no processo de inclusão do estudante com TEA, 80% dos entrevistados afirmaram ter a colaboração e participação da família nesse processo, acompanhando, informando sobre os problemas e conquistas dos estudantes no dia a dia, além de estarem sempre procurando mais informações que colaborem com o desenvolvimento dos filhos. Como nos relatou a docente Jessika:

A participação dos responsáveis é uma participação muito boa, a mãe dele principalmente ela participa das reuniões, sempre vem aqui, sempre conversa comigo, sempre diz como ela está se sentindo, como fazer, eu tenho assim pedido muita ajuda a ela, também em muitos tipos de atividades porque ela é uma pessoa muito preparada ela se preocupa muito e busca aprender, então ela tem feito cursos na área do autismo para poder ajudar o filho dela e ela tem me enriquecido bastante trazendo informações a cerca disso pra mim também...

Cunha (2011, p. 88) chama a atenção para a importância de termos um: “entendimento das dificuldades de aprendizagem do aluno implica um olhar extensivo à família, para uma melhor aplicação de todas as etapas do processo da sua educação”. Mais foi evidenciado um grave problema por parte da docente Luana, que relatou:

A família não estava presente não, eu sei que a questão da aprendizagem é um processo, e é importante a inclusão da família, mas no meu caso a mãe não era de vim, de procurar a gente, debater conversar, ver as dificuldades que ela sofrer em casa pra gente poder aqui ver o que pode fazer pra ajudar...

Segundo Cunha (2011, p. 89):

Uma grande ajuda para todos os indivíduos com autismo, independentemente do grau de severidade, vem das relações familiares, em razão do enfoque na comunicação, na interação social e no afeto. Entretanto, escola e família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções na aprendizagem, principalmente, porque há grande suporte na educação comportamental.

Evidentemente a participação da família tem contribuído o processo educativo dos estudantes com TEA, e as entrevistadas que dispõem dessa colaboração estão conseguindo caminhar na efetivação dessa inclusão.

DESAFIOS DA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TEA: A COMUNICAÇÃO

Entre os desafios pontuados pelas docentes durante nossa investigação, inicialmente temos a comunicação do estudante dentro do transtorno do espectro autista, já que está é complexa, devido às especificidades do TEA. Cunha (2011, p. 41) afirma que: “A linguagem para a comunicação social demanda, em sua essência, a abstração e a codificação e, por isso, ela se torna extremamente literal e desprovida de símbolo no universo autístico”.

Há um consenso por parte das docentes entrevistadas sobre a dificuldade de comunicação com seus estudantes com o TEA, inicialmente enfrentaram dificuldades, pois tentavam dialogar com seus aprendentes utilizando comandos diretos. Como coloca a docente Jessika:

[...] comandos diretos a principio sim, eu fazia, mas eu tenho aprendido que em algumas situações como a do autismo o comando ele e não pode ser direito, em vez de dizer “vá fazer alguma coisas” eu tenho que dizer “vamos fazer alguma coisa”, então é um aprendizado estou gostando de estar aprendendo com eles isso.

Já a docente Luciana evidencia que: “Ele fala apesar de robotizado, mas ele tem uma compreensão, ele fala normalmente”. Segundo Cunha (2011, p. 41):

A estagnação do desenvolvimento da linguagem está estreitamente ligada à falta de simbolização e não à representação do objeto ausente. Por conta disso, não há o desenvolvimento de expressões mais elaboradas, prejudicando a construção de novos significados.

DESAFIOS DA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TEA: OS ASPECTOS PEDAGÓGICOS.

As entrevistadas nos relataram que a adequação curricular para a equiparação dos conteúdos com os demais estudantes, em sua maioria fica a cargo da profissional do AEE, que trabalham de forma colaborativa com as professoras do ensino regular, e prestam suporte no contra turno aos estudantes com algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Segundo a docente Luciana:

[...] praticamente a gente não difere porque ele veio já com muita motivação dos pais, o que é pedido mesmo que seja na parte lúdica, mesmo que não seja uma atividade a parte assim o que é feito com os outros é feito com ele, ele escreve, ele é alfabetizado.

Já a docente Jessica pontua que:

[...] ainda estou aprendendo são pouco tempo eu estou desde fevereiro com essa realidade que eu nunca tive, eu ainda estou aprendendo e tenho recorrido a ajuda da coordenação pedagógica, da coordenadora de educação especial, e também dos responsáveis desses alunos porque eles também tem trazido tem dado contribuições de informações que ajudam muito a fazer as atividades que adaptam a essa realidade deles [...].

De acordo com (Gil, 2000, p.10): “Capacitar uma criança não é condicioná-la, transformando-a num ser automatizado, com respostas previsíveis e resultados esperados. A capacitação ressaltada nasce da independência e do domínio de si mesmo”. Essa realidade acaba por trazer aos docentes um sentimento de incapacidade frente à complexidade de adaptar os conteúdos para eles. Como bem coloca a professora Fernanda:

Então era uma grande busca por isso eu terminei o ano insatisfeita e com a sensação de fracasso foi o que eu senti. Se a gente pensar: você é um profissional tem a obrigação de ir buscar do mesmo jeito que você busca pra uma criança com outras limitações você também tem a obrigação de ir buscar pra um autista, se a gente pensar assim é, mas aí são exigências muito maior do que eu consigo, por exemplo, eu tenho habilitação pra trabalhar com as crianças na área de alfabetização, eu me especializei nisso aí eu faço o trabalho [...] não é porque eu sou especialista na área de alfabetização que todos os meus alunos são alfabetizados, que todos os meus alunos dão conta, não, só que os desafios eu consigo ter uma condição maior melhor pra atender o meu aluno nessa área do que com autismo, então vai ser mais desafiante, eu vou á menos conta é claro que eu vou dar menos conta disso.

Sabemos que a rotina é algo importante para o estudante com TEA, e durante nossas entrevistas percebemos que apenas 40% das entrevistadas preocupavam-se em adequar a rotina ao estudantes. Algumas professoras relataram que a efetivação a rotina seria algo difícil, já que seus alunos não obedecia fielmente a rotina instituída pela docente. A docente Luciana informa que:

A rotina é imprescindível, a gente chega tem o boa tarde, tem a oração, que a principio ele resistia, com muita ajuda da estagiária, eu tenho muito apoio dela, então ela chega faz a oração, a hora do lanche é sempre a mesma, eu procuro manter se tiver de fazer uma fila, se tiver de fazer um circulo, se tiver de fazer horário de biblioteca, sempre o mesmo inclusive ele marca até o horário, ele sabe que uma e meia é o horário da entrada, ele sabe que três e meia é a hora do lanche, então ele cobra isso, é muito importante que a gente siga.

Quando interrogamos as docentes sobre se existia a colaboração e troca de informações com a professora do Atendimento Educacional Especializado para auxiliá-las no atendimento e inclusão de seus estudantes dentro do TEA, recebemos uma resposta afirmativa de todas, embora uma das escolas campo já trabalhe com inclusão a mais de três anos e a outra esteja implantando esse atendimento este ano.

A docente Fernanda pontua a importância da implantação desse serviço, quando diz: “é um ganho muito grande pra escola [...] ela vem muito aqui perguntar como é que o aluno tá, ela dá feedback em reuniões é muito bom a gente tem aprendido junto com ela”. É perceptível o ganho na qualidade do serviço oferecido ao estudante em processo de inclusão.

Cunha (2011, p. 53) pontua que: “A relação afetiva do aluno autista com o professor é o início do processo de construção da sua autonomia na escola. Ainda que o autista encontre dificuldades para compreender os sentimentos e a subjetividade das pessoas, ele não está desprovido de emoções”.

Durante nossas observações antes da implantação identificamos muitas dificuldades, embora tivesse a preocupação de toda a equipe funcional em garantir com muito esforço o máximo possível de qualidade na inclusão de seus estudantes com deficiência. E retornar a escola após a implantação do Atendimento Educacional Especializado, nos mostra que ocorreram algumas mudanças significativas e que estão sendo minimizadas as lacunas encontradas durante nosso estágio curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, o docente tem um papel importante no processo de inclusão do estudante com TEA. Cunha (2011, p.101) ressalta isso quando expõe que: “não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor”. Foi partindo dessa premissa que buscamos identificar aspectos do processo de inclusão desses estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de uma perspectiva docente. Segundo Mantoan (2015, p. 196): “A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos estudantes com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Com base nas análises das categorias elencadas, compete destacar alguns pontos de relevância quanto aos objetivos propostos. Embora os discursos dos docentes entrevistados sigam em uma mesma direção no que concerne a um dos principais desafios enfrentados na inclusão dos estudantes com TEA, a falta de capacitação/formação para atenderem a essa demanda, ficou evidente que todos os docentes apesar de não terem recebido nenhuma formação específica, esforçam-se pra aprender a “lidar” com esse público e proporcionarem aspectos importantes dentro uma perspectiva de escola e de educação inclusiva.

Embora muitos ainda acreditem que essa inclusão não é possível, não cabe a nós, enquanto profissionais da educação, impor limites a nossa práxis pedagógica, não podemos nos limitar a esperar por formação/capacitação, nem podemos limitar as nossas capacidades investigativas, criativas e de aprender com o outro. Segundo Vygotsky (1997 p. 13): “não é possível prática educativa alguma construída sobre a base de princípios e definições puramente negativos”.

A práxis pedagógica não pode ser fundamentada em uma utopia, é preciso que o docente tenha condições mínimas de trabalhar com a inclusão e na inclusão, porém de que adianta um suporte teórico trazido por uma formação inicial/continuada se o docente não estiver aberto para essa realidade. Não podemos nos prender aos rótulos e nem tampouco usarmos a falta de especialização como desculpa para não efetivar um trabalho de qualidade. Quando limitamos os nossos estudantes, estamos transferindo a eles nossas próprias limitações.

Na inclusão do estudante com TEA, devem ser reconhecidas as suas particularidades, mas compreendemos que todos os estudantes são diferentes e tem o seu próprio tempo de desenvolvimento e aprendizagem que devemos respeitar. Frente a isso percebemos que embora pontuássemos várias “deficiências” e dificuldades nesse processo de inclusão, assim como apontam Brito e Sales (2014, p. 42) é “entender como que, gradativamente, o educando com TEA cria independência e consegue trabalhar junto com os outros estudantes”. Esse é sem dúvida o grande desafio que a escola e os docentes precisam transpor. Precisamos aprender a trabalhar com a diversidade humana que encontramos na sociedade e que precisa estar incluída no ambiente escolar. Quanto a isso, Mantoan (2016, p. 199) afirma que:

Incluir é necessário, primordialmente, a fim de melhorar as condições da escola de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida em sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos cotemporizar soluções, conquanto o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos.

Em suma, as docentes entrevistadas reconhecem que existem dificuldades nesse processo de inclusão, mas nos mostram que embora não disponham de uma especialização na área,

não cruzaram os braços e simplesmente ignoraram o estudante com TEA em um canto qualquer da sala. Os resultados da pesquisa evidenciam que mesmo com toda complexidade trazida pelo prognóstico do TEA, estamos caminhando para tornar possível esse processo de inclusão.

O estudo aponta que ainda existem várias questões a serem investigadas, como por exemplo, a atuação do profissional do AEE nesse processo de inclusão do estudante com TEA, assim como o reconhecimento da importância de capacitar os docentes de forma contínua para a recepção de todos e todas as estudantes com deficiência a fim de viabilizar a inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. *Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência*. Artigo publicado na Revista do Ministério Público do Trabalho, ano XI, n. 21 Março, 2001.
- BANDIM, J. M. *Autismo: uma abordagem prática*. 2ª Ed. Recife: Bagaço, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 1979.
- BEUREN, I. M. (Org.). *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade*. 3. Ed. São Paulo: Atlas; 2008.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. LDB nº 9.394/96, de 20/12/1996.
- BRITO, A.; SALES, N. B. *TEA e Inclusão Escolar: um sonho mais que possível*. 1ª Ed. São Paulo: Edição do Autor, 2014.
- CAVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Ed. Porto alegre: Mediação, 2006.
- CUNHA, E. *Autismo inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família*. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- FERNANDES, L. B.; SCHIESENER, A.; MOSQUERA, C. *Breve histórico da deficiência e seus paradigmas*. Revista do núcleo de estudos e pesquisas interdisciplinares em musicoterapia, Curitiba, v.2, 2011.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo:Atlas AS, 1999.
- GIL, M (Org.). *Deficiência Visual*. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.
- MANTOAN, M. T. E. A Inclusão escolar de deficientes mentais: contribuições para o debate. In: Montoan, Maria Teresa Eglér. *Ser ou estar, eis a questão: Explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- MANTOAN, M. T. E. (Org.). *Pensando e Fazendo Educação de Qualidade*. São Paulo:Moderna, 2002.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico*. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 17ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.
- MITTLER, P. *Educação Inclusiva. Contextos Sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª Ed. Novo Hamburgo: Feevale; 2013.

RODRIGUES, D. (Org.) Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo Summus, 2006. Capítulo 8, MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**.

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

SILVA, F. T. S.; LIMA, F. J. de **Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola**. 2007. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=20411>, acesso em 27/08/15.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SURIAN, L. **Autismo: informações essenciais para familiares educadores e profissionais da saúde**. São Paulo: Paulinas, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología**. Madri: Visor, 1997.

Recebido em: 26 de junho de 2018

Modificado em: 01 de outubro de 2018

Aceito em: 02 de dezembro de 2018