

**A PERCEÇÃO DOS  
PROFESSORES ACERCA DA  
INCLUSÃO DO ALUNO  
AUTISTA NO ENSINO  
REGULAR PÚBLICO  
MUNICIPAL**

THE TEACHERS' PERCEPTION ABOUT  
THE AUTISTA STUDENT INCLUSION IN  
REGULAR MUNICIPAL PUBLIC  
EDUCATION.

LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES  
ACERCA DE LA INCLUSIÓN DEL  
ALUMNO AUTISTA EM LA ENSEÑA  
REGULAR PÚBLICA MUNICIPAL

**Denise de Barros Capuzzo<sup>1</sup>**  
**Miliana Augusta Pereira Sampaio<sup>2</sup>**  
**Simone Lima de Arruda Irigon<sup>3, 4</sup>**

**RESUMO**

O presente artigo buscou investigar o cotidiano da inclusão de alunos com autismo nas classes regulares nas escolas municipais de um determinado município do Estado do Tocantins, partindo da ótica dos educadores. A pesquisa de cunho qualitativo analisou a percepção dos professores sobre a inclusão desses alunos, em 02 escolas públicas municipais da zona urbana, onde foram

<sup>1</sup> Psicóloga. mestrado em pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: [capuzzo@uft.edu.br](mailto:capuzzo@uft.edu.br).

<sup>2</sup> Mestranda em Educação - UFT, Especialista em Neuropsicoedagogia Clínica e Graduada em Pedagogia. e-mail: [milianasampaio@gmail.com](mailto:milianasampaio@gmail.com).

<sup>3</sup> Graduação em Pedagogia pela Fundação UNIRG e Serviço Social pela Fundação Universidade do Tocantins - UNITINS e Aluna Especial no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) - Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Tocantins. E-mail: [simonealianca@bol.com.br](mailto:simonealianca@bol.com.br).

<sup>4</sup> Endereço de contato dos autores (por correio): Universidade Federal do Tocantins (UFT). Mestrado em Educação (PPGE-UFT). Avenida NS 15, 109 Norte - Plano Diretor Norte - Palmas - TO, 77001-090 Brasil.

entrevistados 12 professores. Verificou-se que os processos de exclusão social são marcantes e contínuos e a falta de conhecimento e preparo dos professores para lidar com o aluno autista ficou evidenciado. Concluiu-se que a inclusão não cabe no paradigma tradicional existente da educação e requer um modelo diferente das propostas e práticas existentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão; Autismo; Percepção dos Educadores.

#### **ABSTRACT**

This article aimed to investigate the daily inclusion of students with autism in the regular classrooms in the municipal schools of a certain municipality of the State of Tocantins, from the perspective of educators. The qualitative research analyzed the teachers' perception about the inclusion of these students in 02 municipal public schools in the urban area where 12 teachers were interviewed. It was verified that the processes of social exclusion are striking and non-stop and the lack of knowledge and preparation of the teachers to deal with the autistic student was evidenced.

**KEYWORDS:** Inclusion; Autism; Educators' Perception.

#### **RESUMEN**

El presente artículo buscó investigar el cotidiano de la inclusión de alumnos con autismo en las clases regulares en las escuelas municipales de un determinado municipio del Estado de Tocantins, partiendo de la óptica de los educadores. La investigación de cuño cualitativo analizó la percepción de los profesores sobre la inclusión de ES los alumnos, escuelas públicas municipales de la zona urbana, donde fueron entrevistados profesores. Se ha comprobado que los procesos de exclusión social son marcados y continuos y la falta de conocimiento y preparación de los profesores para hacer frente al alumno autista que quedó evidenciado. Se concluyó que la inclusión no cabe en el paradigma tradicional de la educación; requiere un modelo diferente de las propuestas y prácticas existentes.



ISSN nº 2447-4266

Vol. 5, n. 3, Maio. 2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2019v5n3p405>

**PALABRAS CLAVE:** Inclusión; Autismo; Percepción de los Educadores.

Recebido em: 01.12.2018. Aceito em: 23.02.2019. Publicado em: 01.05.2019.

## **Introdução**

De acordo com Saviani (2003), durante uma retrospectiva acerca do surgimento dos debates sobre educação inclusiva, o princípio de que a Educação é um direito para todos e um dever do estado foi o grande marco prático que inspirou a organização dos Sistemas Nacionais de Ensino, em meados do século XIX. Isto revela que a educação inclusiva não é de hoje: O governo preocupa-se há mais de um século na busca pela promoção da escolarização, a igualdade social e a universalização a todas as crianças isonômicamente.

Em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos afirmou que todas as pessoas têm direito à educação. Com base no Princípio de Integração, a Declaração de Salamanca e a Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais foram produzidas na cidade espanhola de mesmo nome, em 1994, durante o evento denominado “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”. A Conferência aprovou a Declaração de Salamanca, que defende que toda criança tem direito à educação e ao acesso aos conhecimentos, nos sistemas comuns de ensino (GARCIA, 1988).

No contexto brasileiro ainda temos como marco a Constituição Federal de 1988, que estabelece atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, principalmente e preferencialmente na rede regular de ensino. Para provocar mudanças na realidade brasileira e se aproximar de uma premissa ideal, o Ministério de Educação Brasileiro (MEC) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (1996), enfatizando dois grandes temas: a organização dos Sistemas de Ensino para o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais e a formação inicial e continuada do professor.

Contudo, por mais que haja resguardo legal existente sobre a inclusão, o principal problema se constituiu e continua sendo, formação e a capacitação de recursos humanos, os professores das classes regulares para atuar em escolas

inclusivas. A inclusão não cabe no paradigma tradicional da educação, pois esta requer um modelo diferente das propostas já executadas e uma prática diferenciada, que leve em consideração o aluno em suas individualidades e necessidades.

A questão fica ainda mais evidente quando o assunto é a inclusão do aluno Autista. Especialmente no caso dos alunos autistas, a inclusão ainda é mais polêmica, pois, mesmo os educadores que, por vezes já ouviram sobre o autismo, ignoram as discussões sobre sua gênese e não estão familiarizados com as principais características destes transtornos (SUPLINO, 2005). A manifestação dos comportamentos estereotipados por parte das pessoas autistas é um dos aspectos que assume maior relevo no âmbito social, representando um entrave significativo para o estabelecimento de relações entre as mesmas e seu ambiente.

Este trabalho buscou desnudar quais as percepções que permeiam a prática e responder a seguinte questão: Tendo em vista a perspectiva da educação democrática, como nossos educadores percebem a inclusão de alunos com autismo?

### **Autismo e Inclusão**

A terminologia Transtornos Globais do Desenvolvimento é uma classificação psiquiátrica do Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais – DSM V (2015), da Associação Americana de Psiquiatria, que inclui o autismo (Transtorno Autista) e o que anteriormente se diagnosticava como psicose infantil. Para Kupfer (2001, p.45), “embora tal classificação possa facilitar as trocas entre os profissionais da área, ela não produziu um avanço real na compreensão desses quadros, já que deles fornece apenas uma descrição”. Vale ressaltar, ainda, que estão incluídos na categoria de Transtornos Globais do Desenvolvimento a Síndrome de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância, a

Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação.

Na Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID10 (1993), o autismo infantil está incluído na categoria "Transtornos Invasivos do Desenvolvimento". E é no autismo que essa classificação inclui a psicose infantil e se enfatiza que o mesmo se manifesta em três áreas: interação social, comunicação e comportamento.

Para Oliver Sacks (1995), descrever o autismo implica em se converter em um "antropólogo em Marte" de forma a desvendar o seu mundo, muitas vezes impenetrável. O motivo dessa dificuldade reside no fato de precisar explicar e compreender como é o relacionamento com uma pessoa autista, pois, até certo ponto é "[...] um ser estranho que se movimenta num plano diferente de existência, [...] uma pessoa com a qual não podemos conectar" (Hobson, 1993, p. 16). Estudos recentes indicam que seu índice de incidência poderia ser maior que o afirmado em décadas passadas quando se acreditava que a incidência correspondia a 4/10.000 nascimentos. Segundo Nash (2002), poderia ser cinco vezes mais comum que a Síndrome de Down e três vezes mais comum que o diabetes, chegando a ser 1 em cada 175 nascimentos. Por outro lado, 75% das pessoas com autismo sofrem também de defasagens cognitivas (Gauderer, 1993).

O que talvez chame mais a atenção no Transtorno, é que essas defasagens sociais afetivas e cognitivas, não se apresentam uniformemente em todos os processos cognitivos. Um exemplo disso é a capacidade de percepção de sujeitos com autismo. Em geral, sujeitos com autismo têm um ótimo desempenho em funções perceptivas visuais e espaciais, como quebra-cabeças, mas apresentam dificuldades se nesse processo perceptivo é requerido compreender o significado de uma situação, como, por exemplo, compreender uma sequência de imagens que constituem uma história (Hobson, 1993) e (Peeters, 1998).

Isso se deve, de acordo com Peeters (1998), ao fato que os sujeitos com autismo tem um estilo cognitivo diferente "[...] eles sentem, ouvem e vêem, mas seu cérebro administra estas informações de maneira peculiar (por este motivo a definição do autismo no DSM V é relacionada com desajustes qualitativos na comunicação e interação social)". Para Hobson (1993), esse estilo cognitivo diferenciado é derivado da limitação ou deficiência na capacidade de ter um "sentido da relação pessoal" e de experimentar essa relação, ou dito de outra forma, de criar um significado para a interação social e conseqüentemente participar da mesma.

Evidentemente, isto traz dificuldades inerentes à generalização de conhecimento a partir da imitação que diferentemente da imitação do desenvolvimento normal que é criativa e ativa, no autismo parece ser "engessada" como uma cópia exata (Jordan e Powell, 1995). Também se percebe que na atenção conjunta sujeitos com autismo raramente compartilham a atenção do parceiro ou mesmo do adulto sobre algum objeto ou evento particular "... crianças autistas têm em geral pouca ou nenhuma estratégia para compartilhar a atenção com os outros".

Um outro déficit presente no autismo é a falha na simbolização. Pessoas com autismo apresentam falhas no ato de simbolizar, compreendendo os símbolos como os próprios objetos e tomando situações metafóricas de forma literal. Dados de pesquisas indicam que tal déficit poderia estar associado a problemas linguísticos apresentados no Transtorno. No desenvolvimento normal, conceber ou representar um objeto implica em desenvolver um modelo. Para isso, algumas funções cognitivas são necessárias, entre elas: capacidade de percepção do conjunto sistêmico ou totalidade e não de partes isoladas, capacidade de abstração, e capacidade de utilizar símbolos para representação.

Por outro lado, mesmo com características tão assustadoras, a inclusão de Autista é um processo social que ganhou força nas últimas décadas em todos os setores da sociedade e principalmente evidente no âmbito da educação. Porém, “A primeira condição para a educação inclusiva não custa dinheiro ela exige uma nova forma de pensar” (Beyer, 2005, p.28).

Essa mudança na “forma de pensar” implica numa mudança cultural que na opinião de Beyer (2005), passa pelo projeto de um currículo diferenciado que promova a aprendizagem comum sem deixar de lado as necessidades especiais. Isso significa um currículo flexível e adaptado no qual seja possível estabelecer níveis de ajudas diferenciadas de acordo com a potencialidade de cada aluno. Beyer (2005), considera que deveria ser possível nessa flexibilização curricular, não somente ter uma avaliação individual, mas também poder estabelecer didática e métodos individuais, assim como, ajuda pedagógica ajustada às possibilidades e necessidades do aluno.

## **Método**

O presente estudo trata-se de um estudo qualitativo que visa a descrever o modo como os educadores enxergam as questões ligadas à inclusão educacional como um todo, mais especificamente, no que se refere à inclusão de alunos com Autismo.

Optou-se pela pesquisa qualitativa por que as mesmas são exploratórias, ou seja, estimulam os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. Isso possibilita a busca pelas percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação.

Segundo Severiano (2010), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de valores e significados que poderá também concorrer para que identifiquemos as Representações Sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com Autismo. Tais representações emergem das situações de trabalho, ou seja, no lugar onde se efetuam trocas sociais que é a escola e permeiam a práxis educativa em si (MOSCOVISCI, 1961).

Ainda conforme Minayo (2002 p.21-22), esse tipo de pesquisa se preocupa com:

(...) um nível de realidade que não pode ser quantificado. O seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para Lüdke & André (1986, p.18), o estudo qualitativo "(...) se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada".

### **Participantes**

Os sujeitos intervenientes nesta pesquisa foram doze professores do ensino fundamental de duas escolas da rede pública regular municipal de Araguatins - Tocantins, que possuíam alunos com diagnóstico de autismo incluídos nas suas turmas.

O mapeamento foi realizado primeiramente através de contato telefônico com a Secretaria Municipal de Educação e com os diretores e/ou coordenadores das escolas que apresentava alunos autistas incluídos na instituição. O momento seguinte constitui-se de visitas às escolas para o primeiro contato com os professores desses alunos. O mapeamento revelou um total de

08 alunos com autismo incluídos. Por este motivo, o estudo restringiu-se somente às escolas onde o quadro foi constatado.

### **Instrumentos**

Os dados foram recolhidos junto aos atores sociais através de entrevistas semiestruturadas que partiram de um roteiro com questões relativas à inclusão de alunos com este tipo específico de Transtorno Global de Desenvolvimento.

Este roteiro de entrevistas não constou de categoriais previamente estabelecidas. Elas emergiram da análise de conteúdo das falas dos professores. As entrevistas coletaram informações, procurando identificar as preocupações, as dificuldades, as carências, as expectativas e as representações dos professores acerca da inclusão de alunos com autismo.

### **Análise Dos Dados**

Para a realização das sínteses descritivas e interpretativas das entrevistas, utilizou-se como método a análise de conteúdo de Bardin (1977). A análise de conteúdo permite fazer inferências, as quais, de acordo com Bardin (1977, p. 39), são "operações lógicas, pelas quais se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras". Bardin (1977, p. 42) define esse tipo de análise como:

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

Para o tratamento dos dados a técnica da análise temática ou categorial foi utilizada e, de acordo com Bardin (2002), baseia-se em operações de

desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias.

As categorias que compuseram a pesquisa foram elaboradas a partir da leitura das entrevistas. Fizeram parte da pesquisa as seguintes categorias:

- a) Conceito de Autismo;
- b) Perspectiva dos professores acerca da Inclusão do autista;
- c) O que o educador pode fazer para garantir uma inclusão eficaz;

Desta forma, os procedimentos metodológicos da nossa análise de conteúdo foram abertos /exploratórios, ou seja, não fizeram intervir “categorias pré - definidas”, tendo por isso um caráter puramente descritivo/exploratório (BOUDIN, 1961).“... os resultados são devidos unicamente à metodologia de análise, estando isenta de qualquer referência a um quadro teórico pré-estabelecido” (GHIGLIONE & MATALON, 1997). Devemos começar por colocar em evidência as propriedades dos textos produzidos na entrevista, definir as diferenças e as semelhanças e eventualmente as transformações que, devem ser interpretadas de forma a permitir uma caracterização dos comportamentos observados.

### **Conceito de Autismo**

Com relação à primeira categoria de análise, esta revelou a dificuldade dos professores para conceituar o autismo. Os professores buscaram na sua formação profissional argumentos para justificar a desinformação sobre o assunto relatando que nunca haviam trabalhado com alunos tão diferentes. Através das entrevistas dos professores foi possível observar o desconhecimento acerca do tema.

Os professores relataram também nunca terem trabalhado com alunos “especiais”, o que poderia remeter a ideia de uma escola que está presa a critérios e aptidões para a aprendizagem, ou seja, uma escola que acredita que todos os alunos aprendem do mesmo jeito e no mesmo tempo e são todos iguais. Essa questão reporta-nos a Representação Social de um aluno modelo, pressupondo que existe uma uniformidade para a apropriação do saber (GUARESCHI e NAUJORKS, 2008).

“Nunca trabalhei com um aluno assim. Eu pensava que o autista era mesma coisa que louco, quando vi “C” se debatendo. Depois que fui pesquisar. Não vi nada disso na graduação...” (Professor A)

“Faço 40 horas, não tenho muito tempo pra ler não e não vi isso no meu curso. Mas acho que autismo é viver em outro mundo. Percebo que eles vivem numa realidade paralela e tento trazer ele pra nossa, fazer ele interagir com os coleguinhas...” (Professor B)

“Antes do “D” chegar na minha sala, sinceridade, já tinha ouvido falar, mas não sabia que autismo era assim. É muito difícil chegar nele, fazer ele aprender. Ele nem fala comigo, não olha pro quadro...” (Professor C)

Na tentativa de conceituarem o autismo, os professores referiram-se a esses alunos como vivendo em um “mundo próprio”, encontram-se fora da realidade. Esta é uma Representação Social que enfatiza o déficit e o não saber desses alunos, desprezando assim as suas singularidades e o modo como esses sujeitos se apresentam no mundo.

### **A Perspectiva dos Professores Acerca da Inclusão do Autista**

Na segunda categoria de análise que contempla a ótica dos professores acerca da inclusão de alunos com autismo, os mesmos se posicionaram dizendo que a inclusão serve somente para a integração desses alunos. Ao dizerem isto os professores estão depositando no aluno uma ótica do não aprender do aluno

autista, ou seja, o aluno autista apenas aprenderia a conviver em sociedade e a escola permaneceria isenta de rever sua prática frente à diversidade de seus alunos, com vistas a aprendizagem (GUARESCHI e NAUJORKS, 2008).

Os professores, ao verem na socialização a única razão para a inclusão de alunos com psicose e autismo, fecham aí uma ideia, um conceito e, com isso, deixam de vislumbrar, por exemplo, que a exclusão desses alunos possa estar ligada a fatores sociais em ação nos processos de aprendizagem, bem como a fatores provenientes do próprio funcionamento do sistema escolar, que precisa se modificar para receber todos os alunos e que, por diversas razões, têm sido excluídos, abandonando precocemente a educação escolar.

“Com relação ao meu aluno autista, especificamente, eu acho que não fiz praticamente nada para ele em termos de conhecimento. Ele não aprendeu nada em termos de conteúdo”(…) (Professor D)

“A gente procura sempre priorizar isso: a integração entre os alunos especiais e os outros. Então, a gente tenta sempre estar desenvolvendo essa questão da socialização, da integração aluno/sociedade” (Professor A).

“Sinceramente? Eu passo ele e pronto. Ele não tem condições de aprender. Pra mim escolas especiais são melhores para ele. O coitado aqui só sofre…” (Professor B)

Assim, apesar de constatar que uma das representações sociais, acerca da aprendizagem dos alunos com autismo, é a de que a socialização é o objetivo principal da escolarização desses alunos, sua integração às normas sociais, e não uma busca de se adequar a escola e sua prática pedagógica às necessidades desses alunos, o que, possivelmente, dificulta um investimento em sua aprendizagem. Também podemos perceber uma preocupação quanto ao ensino dos conteúdos escolares, mas a nível de inadequação ao nível de aprendizagem esperado, o “padrão normal” e não uma busca por métodos individualizados e avaliações específicas para o público autista.

## **O que o Educador Pode Fazer Para Garantir Uma Inclusão Eficaz**

Outro ponto de destaque é que a chegada de uma criança com autismo na escola detona uma série de questionamentos sobre o funcionamento geral da instituição e muda toda dinâmica em sala de aula. Isso causa resistências, pois desloca as pessoas de seus lugares, fazendo-as se perguntarem sobre os caminhos que a educação está tomando para atender os alunos que, supostamente, não aprendem.

A terceira categoria de análise, portanto, abordou a opinião dos professores a respeito de como deveria ser feita por eles mesmos para garantir a inclusão de alunos com autismo. Os professores deixaram transparecer a ideia de que estar preparado para trabalhar com esses alunos é uma condição alcançada a partir de uma formação profissional, assumindo que a que tiveram foi totalmente carenciada, precisando que estes atualmente invistam em formação continuada, já que a escola e a Secretaria Municipal de Educação, segundo suas percepções, não tem dado o destaque que o assunto merece.

“Eu, sinceramente não sei o que fazer. Só sei que tenho que aceitar esse aluno na minha sala e fazer ele aprender. Mas não sei como. Eu passo o aluno de ano e pronto.”. (Professor D)

“Me diz como se começa a construir uma casa pelo teto? Essa tal de inclusão nos foi imposta sem sequer haver inclusão no meu currículo, quando cursei matemática. Saí da universidade e não sabia nem o que era Dificuldade de Aprendizagem, veja autismo!” (Professor B)

“Professor nesse país não tem valor nenhum. Vem o MEC, a SEMED e nos obriga a incluir. Mas nunca me foi ensinado como incluir. O que devo fazer, o que, quais são as dificuldades de aprendizagem...” (Professor C)

“Você é psicopedagoga né? Sei que não é economista. Mas vê se me entende! Você sabe quanto ganha um professor aqui??? O povo fala que a culpa é nossa de não conseguir incluir o aluno. Mas eu não tive na minha graduação nenhuma disciplina sobre isso. Nem a Psicologia me falou nisso. Aí, o governo não ajuda muito. Tem só palestra. Se

quiser curso, especialização, tem que pagar ou tem vaga paga, mas é pra poucos. Eu ganho pouco pra isso" (Professor A)

Esse é um comportamento justificável diante do fato de não saber lidar com o enigma, com o diferente, com aquilo que desloca o professor do lugar que pensa ocupar, da sua função enquanto educador, de sua formação que não abrangeu a teoria e prática da educação inclusiva. Uma realidade que os é imposta em sala de aula, com o dever de acolher, de atuar, sem ter lhes dado a chance de aprender a atuar nele.

A questão da formação docente é um ponto delicado, porque não se trata de um treinamento para competências profissionais, mas requer uma certa transcendência dessas competências, no sentido de que o professor possa trabalhar as representações sobre o ofício de ser mestre.

Como diz Voltolini (2004): "Não basta dizer ao professor como deve fazer com o autista. Não se produz o novo assim. É preciso elaborar o passado, o antigo". Elaborar o passado é uma forma de resignificar as representações acerca da inclusão de alunos com psicose e autismo. Esta poderá ser uma proposta de trabalho para os professores que se dispuserem a falar de si e das suas representações, contribuindo desta forma, para o processo de sua própria formação (GUARESCHI e NAUJORKS, 2008).

A problemática não está somente no fato de incluir o autista na escola de ensino regular, mas buscar novos procedimentos e repensar a formação dos educadores, para garantir a qualidade educacional para todos os alunos. O educador é uma referência para o aluno, a sua formação enfatiza o seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão.

Mas os educadores não aprendem no vazio, mas sim de forma interdisciplinar, pois assim permitem ampliar os conhecimentos e realizar troca

de experiências, e desta forma contribuindo para uma sociedade mais cidadã e solidária. Isso perpassa não só pela inclusão de disciplinas sobre a temática na graduação, mas também possibilitar esses professores uma forma de investir e ter uma formação continuada teórico – prática sobre a temática.

### **Considerações Finais**

A Constituição Federal garante o direito a cidadania e dignidade (art.1º, inc. II e III) e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inc. IV). Além destes garante o direito à igualdade no seu art. 5º e o direito de todos à educação nos artigos 205 e demais subsequentes. Com apenas estes artigos toda e qualquer instituição escolar tem o dever de atender a todos, não podendo realizar nenhum tipo de exclusão por cor, raça, sexo... Nestes parâmetros compreende também qualquer tipo de deficiência ou ausência dela. No artigo 208 inc. III, também da Constituição Federal, está garantido o atendimento educacional especializado “preferencialmente” na rede regular de ensino.

Nestes termos a Educação Especial tem o papel de complementar a aprendizagem dos alunos com algum tipo de deficiência. Por exemplo, o uso da LIBRAS, do código Braille, recursos de informática incluindo a Educação Especial que deve atuar em contraturno, não podendo, de forma alguma, substituir a escolarização ministrada na rede regular de ensino.

Por mais significativas que sejam as diferenças o aluno autista tem o direito de usufruir os benefícios do ambiente escolar. Contudo, existência de leis não é garantia de que as mesmas sejam satisfatoriamente implementadas. No caso da inclusão é necessário viabilizar sua implementação tanto na escola como na sociedade. É preciso parar com a criação de novas leis e começar a pensar em como torna-las possíveis.

Diante do que está posto, a inclusão ainda tem muitos obstáculos expressivos a serem superados, especialmente, aos alunos Autistas. Além de uma nova reformulação ideológica, social e escolar, o que, por si só demandaria trabalho bastante, existem outros problemas a serem questionados. Como por exemplo, a pressão em incluir, sem haver formação inicial e continuada aos nossos professores sobre o assunto.

O autismo, por exemplo, enquanto falha na constituição do sujeito, precisa, assim como as outras categorias de necessidades especiais inclusivas, de uma atenção mais singular a respeito da inclusão, em alguns casos a falha na estruturação educacional e a carência formativa é tão significativa que estes sob hipótese alguma admitem a presença do Autista como ser que pode aprender, mas não sob os parâmetros da "Normalidade". Nesses casos a inclusão será, possivelmente, sem sucesso se for feita a qualquer custo, como vem acontecendo em Araguatins e região e talvez em todo o Brasil.

Como destacam Mazzota e Souza (2000), é preciso que se deixe de impor slogans, estatísticas, campanhas publicitárias e etc. e se procure consolidar intenções realísticas com uma política educacional objetiva e voltada para a inclusão social, que perpassa pela formação, mas também pela conscientização. Nessa perspectiva, o aluno incluído não é de determinada professora ou da educação especial e, sim, de toda a sociedade. Então, a inclusão educacional passa a ser de responsabilidade de todos, assim como a luta e a responsabilidade para garanti-la.

Diante desta perspectiva, o modelo de escola inclusiva demanda uma nova postura do sistema educacional e político, que invista em formação e não em números. Porém, para que o modelo escolar inclusivo realmente se efetive é necessária à participação de todas as esferas sociais, não somente a escola e os professores, contestando o paradigma inclusivo atual o qual, já está mais do que

provado, não tem dado conta de promover a inclusão no sentido de igualdade de tratamento, oportunidades e de respeito às diferenças.

### Referências

COSME, A. **Escola inclusiva**. Extraído da comunicação apresentada ao Seminário: Autonomia para a escola democrática. Lisboa, nov. 1997. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=338>> Acesso em: 05 janeiro 2017.

CUNHA, M.I.; LEITE, D.B.C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

DEL PRETE, Z.A.P. Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? *In*: GUZZO, R.S.L. **Psicologia escolar: LDB e educação hoje**. Campinas, SP: Alínea, 1999. p.11-34.

FERREIRA, S.L. Diversidade e ensino superior: a universidade estadual de Londrina na construção de uma "sociedade para todos". *In*: MARQUEZINE, M.C. *et al* (Org.). **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MICHELS, L.R.F.; DÍAZ, G.A. **A inclusão da pessoa portadora de necessidades especiais**: perspectiva dos funcionários. Relatório final de pesquisa do Programa Bolsa de Iniciação Científica – PROBIC, Itajaí, 2001.

MICHELS, L.R.F.; SARRIERA, J.C. **A inclusão/exclusão da pessoa portadora de necessidades especiais no contexto universitário**. Alcance, Itajaí, v.7, n.5, p.05-16. dez. 2000.

OLIVEIRA, E.T.G.; CARMO, L.H.M. Uma proposta de serviço social para estudante com necessidade educacional especial na universidade estadual de Londrina. *In*: MARQUEZINE, M.C. *et al* (Org.). **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BEYER, H. **Inclusão e Avaliação na escola: de alunos com necessidades especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MOLL, L.C (comp) **Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación**. Bs. As.: Aique Grupo Editor, 1993.

JORDAN, R. e POWELL, S. **Understanding and Teaching Children with Autism**. West Sussex, England: John Wiley&Sons Ltd, 1995.

NASH, J. M. **The Secrets of Autism**. Reportagem TIME 6/05/2002, p.33-42

PASSERINO, L. **Pessoas com Autismo em Ambientes Digitais de Aprendizagem: estudo dos processos de Interação Social e Mediação**. Tese de Doutorado, UFRGS, 2005.

SACKS, O. **Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VYGOTSKY, L. S **Formação Social da Mente**. 6º Edição.- São Paulo: Martins Fontes,