

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Um olhar familiar sobre inclusão: percepções sobre a inclusão de um filho autista

 Doricéia de Souza Dias Barreto*

Resumo: Este artigo é uma síntese do resultado da pesquisa de curso de formação continuada, realizada no ano de 2016 pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE/SEEDF. Remete a uma visão panorâmica sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência em escola regulares, tendo como estudo de caso, a experiência de um estudante com Transtorno do Espectro Autista/TEA. Aborda a avaliação da família sobre o retorno do filho para um Centro de Ensino Especial do Distrito Federal, após inclusão em uma escola regular, sem êxito. O texto sugere identificar e refletir sobre práticas pedagógicas da escola que temos hoje e a importância da participação da família no contexto escolar. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, utilizando técnicas da análise documental e entrevista semiestruturada. O artigo ilustra as fragilidades no processo de inclusão escolar e caminhos que precisam ser consolidados para sanar falhas identificadas.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Família. Inclusão Escolar.

* Doricéia de Souza Dias Barreto é graduada em Pedagogia pela Faculdade Integrada do Planalto Central de Goiás, pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado (2012), pela Universidade de Maringá - PR, e em Psicopedagogia (2004) pela Faculdade Apogeu - GO. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal no CEE 01 de Santa Maria. Contato: doribarretu@yahoo.com.br.

Introdução

Este artigo é resultado de pesquisa realizada a partir de abordagens sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais em escolas regulares, reflexões sobre práticas pedagógicas e adequações curriculares necessárias para garantir aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sucesso no processo educacional. A Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) atende estudantes com diagnóstico de autismo tanto em Centros de Ensino Especial como em classes inclusivas e classes especiais de escolas regulares.

O autismo está no grupo do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), sendo um transtorno de desenvolvimento, caracterizado por prejuízos precoces na socialização e comunicação seguidos de comportamentos estereotipados, bem como interesses restritos. Assim, o TEA pode ser definido como alterações na comunicação social de um indivíduo. É possível, já nos dois primeiros anos de vida, detectar sinais desse transtorno que engloba um conjunto muito heterogêneo de comportamentos sociais, com início precoce e curso crônico, com impacto variável em diversas áreas do desenvolvimento. O autismo afeta uma em cada 370 crianças ou 0,3% da população (APA, 2013).

De acordo com a proposta do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais, DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013), fazem parte desse grupo o Transtorno Autista (TA), a Síndrome de Asperger (SA) e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TGDSOE), antes descritos no DSM IV-R.

Diante desse quadro de características tão pontuais, muitas vezes presentes já na infância, a família se torna uma instituição fundamental no desenvolvimento global da criança. Silva (2009) destaca que existe uma relação fundamental entre o conhecimento dos aspectos autísticos e a família como facilitadora da saúde emocional do filho autista; ele também ressalta que as famílias capazes de elaborar suas vivências apresentam condições de garantir aos seus membros um desenvolvimento mais tranquilo e saudável, ou seja, efetivo. Assim, acredita-se que seja importante ampliar a discussão sobre a participação efetiva da família no processo de inclusão do estudante com necessidade especial, conforme nos traz o artigo. Nesse sentido, a relação estabelecida entre família e escola é um fator essencial no desenvolvimento de estudantes com deficiência. O conceito de pessoas com deficiência compreende a condição da pessoa em relação a déficits nas áreas física, intelectual e sensorial e as barreiras do seu ambiente. Uma definição que contempla melhor a abordagem feita acima encontra-se no Decreto Legislativo nº 186/2008, discutido na Convenção da ONU (2008):

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2008).

O Brasil tem buscado aplicar o conceito da Convenção para avançar no campo político e prático e vem ampliando oportunidades de discussão dessa temática, porém ainda temos muito

o que avançar, especialmente quando nos reportamos a trechos da Declaração de Salamanca (1994). Salamanca, segundo Edler (2005), defende uma atitude em relação a pessoas com deficiência vai além de “apelos sentimentais ou atitudes de tolerância” – significa sim uma inclusão para todos, ou seja, que todos são sujeitos da educação. Destacamos que a Declaração fala diretamente dos estudantes com deficiência, sendo sujeitos centrais na organização de ações educacionais e políticas públicas.

Mantoan (2006) e Lira (2004) reforçam a necessidade de práticas inclusivas por meio de adequações necessárias ao estudante com deficiência. Então, considerando as particularidades comportamentais de pessoas com TEA/autismo, bem como práticas pedagógicas da escola que temos hoje, propõe-se o questionamento: será possível incluir um estudante autista em uma instituição regular, sabendo-se que nossas escolas foram moldadas historicamente para atender uma clientela que foge a todas as características aqui já elencadas? De fato, ainda é preciso muitas discussões e ações pedagógicas que garantam adequações curriculares que contemplem as necessidades e particularidades desses estudantes.

Dando seguimento à reflexão acima, Silva (2007) e Balduino (2006) ressaltam também a importância de adequações curriculares em sala de aula, estas voltadas para as especificidades de estudantes com deficiência e/ou necessidades especiais. Portanto, só as mudanças curriculares não são a solução, uma vez que fatores diversos fazem parte dessa inclusão, entre eles, a formação dos profissionais, orientação às famílias, bem como as relações sociais vivenciadas por esse estudante no cenário escolar.

1. Centro de Ensino Especial e classes comuns nas escolas regulares

Os Centros de Ensino Especial (CEE - Centro), mesmo divergindo um pouco da política nacional, fazem parte da estrutura especializada da Secretaria de Educação do Distrito Federal, respaldada pela Lei Distrital nº 3218/2003, artigo Primeiro:

Os atendimentos em estruturas especializadas ocorrerão nos casos nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança ou quando necessário para o seu bem-estar. Desse modo, fica a rede pública de ensino autorizada a manter instituições educacionais especiais para atendimento em casos excepcionais, caso o procedimento seja o mais recomendável (SEEDF, 2013, p. 95).

A Lei também preceitua que a permanência do estudante no CEE deve ser de caráter transitório, sendo política da rede pública possibilitar seu encaminhamento às instituições de ensino regular a partir de uma avaliação contínua pelos serviços especializados da instituição, a fim de avaliar e identificar as habilidades já apresentadas em seu desenvolvimento global, além de apoio aos profissionais do ensino regular:

A inclusão será viabilizada na Educação Básica, da rede pública de ensino do Distrito Federal, cabendo à instituição educacional regular garantir o acesso e a permanência do estudante com necessidades educacionais especiais, apoiando-o, e aos seus professores, a fim de que lhe seja assegurado o acesso à aprendizagem (SEEDF, 2013, p. 63).

Conforme as orientações pedagógicas da SEEDF, há uma preocupação não apenas com o acesso do estudante com deficiência à escola regular, mas com aquisições acadêmicas correspondentes. Além da inclusão diretamente na classe regular, o processo de inclusão pode se dar de forma gradual. Ressalta-se que é possível encontrar classes especiais em algumas escolas públicas regulares do Distrito Federal “prontas” para receber estudantes dos CEEs, assim como outras instituições e/ou comunidades escolares, como forma de realizar a inclusão gradual. Ou seja, mediante avaliação, conclui-se que algumas habilidades ainda não foram adquiridas pelo estudante e outras se encontram em processo de consolidação. Por isso, o estudante passa, em alguns casos, pela classe especial como um estágio intermediário para a classe inclusiva.

2. Contexto de Pesquisa e procedimentos metodológicos

Para a realização deste estudo, foi utilizada a pesquisa qualitativa, baseada nos discursos construídos por uma mãe de estudante com autismo que estudou por sete anos no Centro de Ensino Especial e viveu a experiência de inclusão, sendo matriculado numa escola regular, na classe especial, permanecendo por dois anos, tendo posteriormente, a pedido da família, retornado para o Centro de Ensino Especial, em razão da frustração com a experiência “inclusiva”.

A fala da mãe foi perscrutada por meio de entrevista semiestruturada que tem como principal característica a flexibilidade, propiciando a participação do entrevistado com maior subjetividade aplicada (MAY, 2004). O roteiro de entrevista compreendeu desde o nível de escolaridade até questões mais subjetivas sobre o comportamento de filho no processo de inclusão escolar, abordando conceito de autismo na visão da participante, percepções sobre a inclusão de autistas, intervenções ocorridas no processo de inclusão do filho, bem como seu olhar diante do retorno do filho para escola especializada, sendo essas informações gravadas e transcritas posteriormente. Realizou-se ainda a análise do dossiê do estudante e conversa informal com um dos professores de Lucas¹, da escola regular.

Os dados foram organizados em três categorias definidas após o tratamento destes, sendo elas: Escola Especial *versus* Escola Regular; a escola e a família: relação assimétrica; e concepções sobre as práticas escolares inclusivas.

3. Resultados e discussão da pesquisa

3.1 - Escola Especial x Escola Regular

No contexto da conversa, a mãe deixa clara a diferença entre a escola regular e a escola especial (CEE), expressando o quanto a escola tem um papel importante na acolhida do estudante e família, como também a família tem uma contribuição relevante no processo educacional. Mediante tal realidade compreende-se que um canal de diálogo precisa ser aberto para que a família possa expressar sua opinião, expectativas e até insatisfações com a escola e seus atendimentos. Na relação com a escola regular, a mãe aponta a proximidade com seus profissionais como um fator negativo:

Lá eu nunca tive apoio não, não conheci a equipe de apoio não. Eu não tinha contato com a professora, aquela professora, eu só via ela lá na sala e pronto, se tivesse um contato e diálogo com a família seria interessante (Participante 1).

Dentre as contribuições que a família pode trazer para o processo educacional, Oliveira (2011 *apud* Serra, 2004, p. 25) destaca que os pais são portadores de informações riquíssimas e que podem contribuir na elaboração de estratégias – especificamente nas intervenções que serão realizadas com o estudante autista, até por compreender a comunicação restrita do filho, sendo esta uma característica peculiar dos autistas. Assim, identificamos que a concepção da mãe em relação à escola especial e à escola regular está atrelada à segurança que os dois espaços garantem ao seu filho. Nesse sentido, a mãe pontua que, com seu filho no CEE, se sente “tranquila”, referindo-se ao Centro com a uma “segunda casa”. A mãe avalia o retorno de seu filho da escola regular para o CEE como “positiva”. Ela percebe a mudança em atitudes e comportamentos:

Sabe assim, quando ele está lá no Centro aí fico tranquila, é como se ele tivesse na segunda casa. Ele mudou muito, mudou muito sim, é visível (risos), avalio como positivo, logo de início já se percebia. Hoje, a gente sai com ele pra qualquer lugar, ele se comporta perfeitamente e deve-se ao Centro (Participante 1).

Ao demonstrar a segurança que o Centro lhe passa, a mãe está reforçando o quanto avalia como positiva a volta de seu filho para a instituição. Aliás, mais que isso, deixa claro que algumas habilidades que haviam se perdido já fazem parte novamente da vida diária de seu filho. Quanto à preocupação da mãe com as aquisições acadêmicas por meio do registro de atividades formais, destaca-se uma passagem em que ela faz uma comparação expressiva entre ambas escolas, relatando com orgulho que no CEE foram realizadas com o filho produções, ou seja, a mãe de Lucas está atenta, guardou todas as pastas e isso se constitui para ela um parâmetro para avaliar o trabalho da escola. Nesse sentido, a mãe se sente decepcionada pelo fato de Lucas não ter registros de atividades semelhantes na escola regular:

Lá também não teve trabalho de atividade. Eu guardo todas as pastas do Lucas, lá do Centro, de todas as professoras que ele já passou e se quiser eu te mostro, não tem nenhuma de lá (Participante 1).

Aqui destacamos que a escola dá várias pistas para a família das ações realizadas, inclusive em sala de aula, a família capta isso nas relações e na rotina escolar do filho e faz sua própria leitura de como a escola é. Assim, a fala da mãe, o riso dado ao falar das mudanças de Lucas ao retornar para escola especial e o sentimento de tranquilidade nesse retorno, ilustram que sua visão em relação ao CEE é positiva, tendo clareza de detalhes que fazem com que avalie a escola como um espaço inclusivo e que favorece possibilidades de aprendizagem.

Em contrapartida, aponta posteriormente no seu discurso que a inclusão de Lucas na escola regular não foi bem sucedida pela falta de apoio, pela ausência de comunicação e contato por parte da professora, pela falta de atividades acadêmicas e

despreparo da regente entre outros fatores que serão abordados ao longo do texto.

3.2 - A Escola e a Família: relação assimétrica

É uma especialidade da escola esse poder disciplinador, definido por Foucault, como poder que estabelece várias relações, entre elas as que definem comandos e comandados, conforme Raitz & Nunes (2009). Tal comando encontra-se atrelado aos métodos, as normas administrativas e em especial ao controle do estudante e acaba se estendendo à relação família – escola.

Em alguns momentos, a mãe demonstra sua insatisfação quanto ao atendimento ao filho e o distanciamento da escola regular na relação família e escola. Ela ressalta, ainda, a prevalência da posição escolar como também a posição resignada da família frente às decisões unilaterais da instituição educacional e frente ao discurso da inclusão. Por exemplo:

Inclusão escolar eu, eu respeito, eu acho até que seria muito bom se realmente fosse colocada em prática, né? Mas pela experiência que eu tive, dois anos que Lucas teve na escola não foi muito boa (Participante 1).

Quando a mãe emprega o verbo “seria” passa-nos a impressão que a inclusão é um fato não experimentado ainda – pelo contrário, sua fala transparece que a experiência que ela teve “não foi muito boa”. A mãe em sua fala deixa claro que a inclusão “não é colocada em prática”. A questão é: por que é que a inclusão – presente em nossos discursos, abordada nas formações continuadas, redigidas nos documentos normativos – não tem acontecido para quem deve ser de direito?

Nesse aspecto, Edler (2005) ressalta que se atingirmos alguns consensos nessa prática dialógica, perceberemos a necessidade de rever a natureza das práticas que temos assumido, seja na escola comum ou na escola especial, nos mais diversos serviços especializados. Acreditamos que ações que nos permitam reflexões sob essa ótica contribuirão para respeitarmos essa voz que ecoa nas famílias dos estudantes com deficiência, porém muitas vezes abafada por uma prática unilateral.

A posição da mãe é de “respeito” em relação à “inclusão”. Talvez porque a temática seja amplamente abordada em sua conotação positiva. Ela está na mídia, nas políticas, até nas conversas mais simples. Nesse sentido, a mãe enuncia seu respeito à inclusão, mas demonstra, a seguir, que essa inclusão não se concretizou na experiência de Lucas – em outras palavras, a inclusão “não foi muito boa”.

Apesar de querer o retorno do filho para o CEE, é possível identificarmos que essa mãe cede à permanência na escola regular, principalmente por causa da relação de poder da escola, abordada acima, mas, também, por expectativas de sucesso carregadas pela família, em razão da troca de professor:

Eu só aceitei, porque quando ele foi transferido me falaram que ele estava apto a frequentar, então eu aceitei, pra mim se tão falano, então tá bom, só que quando ele começou eu vi que não era bem isso. Um ano eu dei por perdido, no ano seguinte, eu tinha até pedido pra ele voltar pro Centro, mas aí falaram ‘ele vai ficar mais esse ano’, aí eu deixei porque ele já estava com o professor Sérgio? (Participante 1).

A mãe aceita a indicação da escola, confiando na avaliação quanto à capacidade de seu filho para acompanhar as atividades da nova escola, e isso gera esperança quanto ao preparo da escola para acolher seu filho com sucesso acadêmico. Percebemos, ainda, que a participante, durante o processo de inclusão, identifica limitações que revelam o quanto a escola ainda se mostra excludente, apontando falhas na ação pedagógica do professor e dificuldade em promover a autonomia do estudante autista.

A escola não identificou e nem discutiu adequadamente fatores que estavam contribuindo para o fracasso de Lucas naquele momento, e com isso passou-se um ano sem nenhum tipo de intervenção para fazer a inclusão acontecer ou viabilizar o retorno do estudante para o CEE, fato que está claro na fala da mãe quando diz: “um ano eu dei por perdido”. Será que os fatores que revelavam o fracasso da inclusão só eram perceptíveis para a família?

3.3 - Concepções sobre as práticas escolares inclusivas

Independente do modelo de escola, é desejo de qualquer mãe que seu filho consiga realizar coisas simples, como se comportar numa festa, fazer a troca do vestuário, ter autonomia no uso do banheiro, ou seja, desenvolver capacidades que considera importantes na vida diária. A mãe esperava que Lucas vivenciasse isso também na inclusão social, até porque muitas dessas habilidades já estavam consolidadas ou em processo, ou seja, esperava que o professor estivesse preparado para dar conta dessas necessidades apresentadas pelo filho.

Corroborando com a reflexão acima, Suplino (2007) aponta que a escola “não está se transformando para lidar com aluno com deficiência ou pelo menos não num ritmo condizente”. Nesse caso, fica evidente o motivo de tantas lacunas encontradas nesse sistema educacional inclusivo adotado pela escola regular:

Eu senti que ele mudou totalmente, as coisas que ele já sabia fazer, ele desaprendeu né? Começou a fazer xixi na roupa de novo, ele não se trocava mais, regrediu muito, vê que nem comer ele queria comer sozinho (Participante 1).

Para operacionalizar o atendimento, precisamos ter uma escola sensível a essas expectativas da família, conforme já abordado anteriormente. Aqui identificamos que o papel do CEE não pode ser deixado de lado no contexto da inclusão, pois o estudante, apesar de estar na escola regular, é o mesmo e suas necessidades não mudaram. Lucas regrediu, sendo sua regressão percebida pela mãe nas habilidades perdidas, ou seja, além de voltar a fazer xixi na roupa, já não fazia mais a troca de vestuário sem auxílio, não apresentava comportamento sociável em festas e em locais públicos, nem tolerava participar de atividades ofertadas pelo próprio ambiente escolar.

A mãe permanece atenta ao desenvolvimento do filho na nova escola, ela tem critérios de aferição do que é uma escola boa. Ela avalia não só o desenvolvimento do filho, mas o trabalho realizado pela escola por meio da coleção de trabalhos organizados na pasta dele. Assim, na avaliação da mãe e diante dos resultados apresentados, a professora não deu conta de realizar a inclusão que a escola regular anuncia.

As palavras da mãe demonstram que ela está conectada com o mais simples dos objetivos da inclusão: a pertença a um grupo social. E até nesse que é o mais simples, a escola falha, configurando aqui que a interação do estudante autista ainda é algo distante no processo de inclusão da escola regular, tanto que coloca sua frase no futuro como se fosse algo que ainda não aconteceu, inclusive com seu filho: “eu fico pensando se eles vão ficar assim com os outros”. Logo em seguida, deixa transparecer que uma das condições para garantir a inclusão é o estudante não ficar “abandonado”.

Eu fico pensando se eles vão ficar assim com os outros ou vão ficar lá no cantinho, desde que ele não fique lá abandonado, meu medo maior é esse [risos] (Participante 1).

A expressão da mãe – “ficar no cantinho” – reprova o isolamento social do estudante, sendo que, em nossa atuação profissional, sabemos que o convívio social do estudante autista com outros professores e colegas no espaço escolar é um aspecto benéfico da inclusão, uma vez que a interação oportuniza trocas de experiências e a aquisição do senso de pertencer no estudante, até porque ele consegue fazer uma leitura de como o espaço escolar se relaciona com ele.

A mãe ainda menciona a atuação de um professor que esteve com seu filho no ano seguinte, conforme relato:

Aí já no segundo ano deu uma melhorada, porque ele pegou o professor Sérgio. Ele ensinou meu filho a andar de bicicleta (Participante 1).

Esse parece ser um critério bastante significativo para a mãe. A importância que ela dá ao professor Sérgio³ é ressaltada na ação dele ao ensinar algo pra Lucas. Aqui saímos do objetivo mais evidente da inclusão, a socialização, para penetrar nas funções típicas da escola: ensinar. Ou seja, confirma-se, então, que a mãe não espera apenas que “não vá ficar lá no cantinho”, mas que seu filho aprenda alguma coisa com o professor que o atende.

Tem que tá observando o desenvolvimento do filho, não deixar ele lá sozinho, tem que ser observado. Acho que tem mães que nem liga pra isso e nem vão ligar, acham que é normal (Participante 1).

Como podemos observar são muitos fatores que sinalizaram e sinalizam para essa família se de fato seu filho está envolvido no processo de inclusão institucional proposto, inclusive as práticas escolares, a relação professor e família e a socialização desse filho autista. Tudo isso esteve envolvido no discurso da participante, bem como a preocupação de uma possível “ausência” na participação, por parte de outras famílias.

Considerações Finais

Partindo dos objetivos propostos e da investigação das concepções da família acerca da inclusão de seu filho autista, compreendemos, apesar dos dados limitados da pesquisa, o quanto parece ser emergencial criarmos momentos de reflexão em busca de uma nova prática pedagógica e desdobramento de políticas que repensem a educação especial.

Os dados também apontam o quanto a escola ainda é fechada no acompanhamento do estudante com autismo, destacando principalmente aspectos ligados à socialização e democratização do ensino, sendo latente em nosso sistema educacional a responsabilidade delegada ao mesmo para adequar-se ao espaço escolar. Os resultados claramente denunciam o distanciamento da relação escola e família, onde esta nem sempre é ouvida e não consegue participar efetivamente o processo educacional em toda a sua complexidade, confirmando que as práticas escolares vão além da inserção do estudante no ambiente escolar, bem como apontando a importância da qualidade pedagógica para a permanência do estudante na escola.

Identificamos que o Centro de Ensino Especial ainda é considerado um dos espaços escolares mais inclusivos para muitas famílias de estudantes com autismo, pois seu currículo contempla metodologias e estratégias voltadas à autonomia do estudante e muitas envolvendo o autocuidado, a socialização, as atividades sistematizadas que respeitam suas potencialidades, entre outras.

Por termos atuado tanto na escola regular quanto em CEEs diretamente com estudantes autistas, algumas indagações e observações nos convidam a pensar mais a fundo em inclusão, mas sabemos que muitas respostas estão intimamente ligadas à escuta dos saberes e fazeres. Deste modo, acreditamos que juntos, num processo que englobe famílias e profissionais que adotem posturas dialógicas, seja possível ofertar uma educação que contemple essas necessidades.

Os dados compilados ainda apontam a complexidade da inclusão de estudantes com autismo no ensino regular e a necessidade de pesquisas abordando este tema. Dessa forma, existem vários caminhos a percorrer ainda sobre o tema, porém acreditamos que esta pesquisa se constitui em um deles. Apon-tamos que o desenvolvimento global do estudante com TEA encontra-se atrelado a ampliação de possibilidades ofertadas pela escola, sem esquecer a efetiva participação da família. A forma como professores possibilitam essa inclusão são determinantes, uma vez que é papel também do professor buscar compreensão do processo ensino aprendizagem, entender como se dá a aquisição do conhecimento por esse estudante, planejar estratégias diferenciadas e saber como avaliar esse processo – garantindo, na sua atuação, adequações curriculares que primem pela ampliação de perspectivas cognitivas e que contemplem a singularidade apresentada por esse estudante na condição inicial.

Resalta-se que a inclusão ofertada a Lucas seguia praticamente os mesmos moldes da metodologia adotada pelos CEEs. Apesar de Lucas estar na escola regular, ele estava usufruindo de uma inclusão parcial, porque ele continuou na classe especial, com dois estudantes (ele e outro colega). Mesmo assim, é possível afirmar que a maior parte das falhas apresentadas recaiu sobre a prática da professora. Caso a mãe tivesse apontado essas falhas em relação a uma professora com 15 estudantes ou mais (classe regular), poderíamos atribuir as fragilidades, à falta de condições da professora em atender o aluno por causa dos demais estudantes que lhe exigiam atenção.

Porém, concluímos que a inclusão de Lucas não foi realizada de acordo com aquilo que é idealizado pelo sistema de ensino, pois falhou no momento preparatório, que antecede a inserção

na classe regular. Pode-se depreender da fala da mãe que a professora teve grande contribuição com o fracasso da inclusão e, em alguns momentos, ela disse “não estou culpando a escola, foi o professor que ele pegou”.

Isso nos indica a necessidade de se trabalhar a formação continuada para professores, melhores critérios de distribuição de turma, conexão com a família, coordenações pedagógicas efetivas que permitam planejamentos de intervenções, mediações e avaliações que contemplem a necessidade real de estudantes, reuniões de pais e dias letivos temáticos que estreitem essa relação com as famílias, dando-lhes o poder de voz que as constituem como parte da comunidade escolar. Acreditamos

que a inclusão de Lucas teria sim dado certo caso o despreparo institucional para lidar com o autismo não fosse algo tão real na escola em questão.

É importante destacar que não é por conta de uma única experiência que vamos desacreditar na inclusão. O presente estudo destaca também que é papel do professor garantir a interação do estudante com seus pares e demais membros da instituição, diversificar sua metodologia educacional e realizar adequações curriculares necessárias para o estudante – bem como estabelecer uma relação positiva imbuída de recursos físicos e afetivos, ampliando seu conhecimento de acordo com as especificidades do autismo. ■

Notas

¹ Nome fictício.

² Nome fictício.

³ Nome fictício.

Referências bibliográficas

- ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCVIL/decreto/D3298.htm>. Acesso em 19 setembro 2016.
- EDLER R.C. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- 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**. Brasília: Procuradoria Federal dos direitos do cidadão, 2004.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins, 2000.
- MINUCHIN, Salvador. **Técnicas de Terapia Familiar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MIOTO RODRIGUERO, C. R. B.; YAEGASHI, S. F. R. **A Família e o Filho Surdo**: uma investigação acerca do desenvolvimento psicológico da criança segundo a abordagem histórico cultural. Curitiba: CRV, 2013.
- OLIVEIRA, E. T. P. O. P. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/teses/pdf/suplino_doutorado.pdf. Acesso em set. 2016.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (SEESP / MEC). **Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=288&Itemid=824. Acesso em 28 novembro 2016.
- SILVA, N. C. B. **Contexto familiar com síndrome de Down**: interação e envolvimento paterno e materno. 2007 Tese de Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- SUPLINO, M. H. F. O. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares**. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/teses/pdf/suplino_doutorado.pdf. Acesso em 21 outubro 2016.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 18 nov. 2016.