

II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Inclusão de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista nos anos finais do Ensino Fundamental

INTRODUÇÃO.

Buscamos trazer um recorte de nossa pesquisa de mestrado em educação, a qual teve como problema: como os alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) vêm sendo produzidos na escola no contexto da educação inclusiva, a partir da narrativa dos profissionais da educação? Na busca em responder tal questão, realizamos entrevistas com profissionais da educação que atendiam ou lecionavam para esses educandos nas séries finais do ensino fundamental em duas escolas estaduais de uma cidade do extremo sul catarinense.

MATERIAIS E MÉTODOS.

A pesquisa teve cunho qualitativo e empírico. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e também grupos focais, com o intuito de dar mais liberdade aos participantes e um maior aproveitamento na coleta de dados. Selecionamos um total de quatorze profissionais, sete em cada escola, sendo dois Segundos Professores (2P), cinco Professores Titulares (T) e dois Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP). Optamos por identificar os profissionais e as escolas por letras/números com o intuito de manter o anonimato dos mesmos.

Os objetivos elencados na pesquisa foram: investigar o lugar do diagnóstico clínico para os profissionais da educação que atuam com alunos diagnosticados com TEA e conhecer como Professores Titulares, Segundos Professores e Assistentes Técnicos Pedagógicos concebem os alunos com tal diagnóstico.

Durante a pesquisa fez-se necessário conhecer a conceituação dos profissionais pesquisados quanto os temas inclusão e transtorno do espectro autista. Sassaki (2009, p. 1) considera inclusão como um “[...] processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações”.

Há diversas vertentes conceituais sobre o que é Transtorno do Espectro Autista. Se seguirmos ao que indica os manuais de diagnósticos psiquiátricos, teremos um contexto mais voltado a patologia: [...] prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário. (APA, 2014, p. 53). Entretanto, existem conceitos mais humanizados, como nos demonstra Oliver Sacks (2006, p. 277): “[...] o autismo, embora possa ser visto como uma condição médica, e patologizado como síndrome, também deve ser encarado como um modo de ser completo, uma forma de identidade profundamente diferente, de que se deve ter consciência (e orgulho)”, o qual utilizamos para nossas análises, desvinculando-nos do olhar patologizante.

Durante a coleta de dados, alguns profissionais pesquisados demonstraram sentir “*dificuldades em incluir alunos especiais [...] às vezes o aluno fica meio abandonado porque ele não se insere nos contextos*” (P4-1). Sobre isso, Skliar (2003) considera que, ao exigir do aluno sua inclusão, parece que acabamos por oferecendo-lhe “um currículo colorido”, um lugar vago, em que sua escolarização sugere uma semelhança aos demais e não uma promoção de si mesmo.

Alguns profissionais nomeavam o aluno por seu diagnóstico “o autista”. P7-2 classifica os alunos que atende em uma mesma patologia, “*são todos autistas*”; evidenciando uma visão patologizante: “*Eu não sei se ele aprende, é muito agressivo, tem dia que ele quer fazer [atividades], tem dia que está agitado por causa dos remédios [...] dos que eu trabalhei, ele é o mais agitado. O autismo dele é mais difícil*”.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Percebemos durante as entrevistas que há desinformações quanto aos alunos que estão inclusos, principalmente por parte dos professores da disciplina. Também há confusões quanto aos conceitos implicitamente comentados durante as conversas “inclusão” e Transtorno do Espectro Autista”.

A ATP-1 considera que é o professor que *“precisa respeitar as características e conhecer mais o aluno. Eles têm sensibilidades sonoras e também na pele. Aprendem mais no concreto, têm boa memória. Podem ter outros problemas adicionais, mas conseguem assimilar o que lhes foi ensinado”*. E P4-1 diz que: *“Ainda precisa muito para que a inclusão aconteça. A gente não pode opinar muito, a gente tem que aceitar muita coisa”*. Lunardi-Lazzarin (2001, p. 3) diz que *“inclusão/exclusão são faces da mesma moeda, ou seja, elas operam simultaneamente, não se resolvem dialeticamente, fazem parte de um mesmo sistema de representação”*. Esse conceito polarizante não colabora com a inclusão de alunos com diagnóstico de TEA. Como percebemos na fala de P4-1: *“A gente acaba deixando até de lado esse [aluno] incluso, porque tem uma mescla de alunos bem maior que tem que dar atenção [...] Fica difícil contextualizar essa criança, mas eu o vejo como normal”*. Enquanto o aluno for notado antes pelo seu diagnóstico do que pelo seu nome, pela pessoa que é, suas diferenças refletirão para a sociedade para além dos muros da escola. Todavia, a escola só age assim porque espelha uma atitude espalhada na sociedade. Por isto o tema inclusão requer reflexão e atitude da totalidade social.

Durante o Grupo Focal-2, surgiu a questão de um aluno apresentar agressividade, parecendo não estar medicado corretamente. Skliar (1999, p. 20) esclarece que: *“Existe, é claro, uma prática de medicalização diretamente orientada para o corpo (do) deficiente, porém existe, sobretudo, uma medicalização de sua vida cotidiana, da pedagogia, de sua escolarização, de sua sexualidade”*. Durante a entrevista, ATP-2 comentou que *“[...] há um processo para incluir e outro para ‘desincluir’, vejo um beneficiamento político e familiar através da inclusão, mas para o aluno em si, vejo pouco. Há casos que quando um processo é negado [pedido para Segundo Professor], acaba sendo um salvamento para o aluno”*. Precisamos repensar e analisar como estamos visualizando nossos alunos, se há um desejo em preencher aquilo que “falta” no aluno “diferente”.

RESULTADOS.

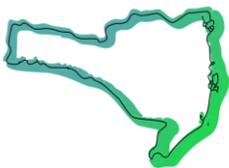
Com essa pesquisa foi percebido que os profissionais se sentem despreparados para atender alunos com diagnóstico de TEA, despreparo justificado por problemas em suas formações iniciais e continuadas. P7-2 diz que: *“A gente não teve preparo, não teve um curso específico, a gente poderia estar fazendo mais pelo aluno. Mas a gente faz tudo que pode. Tem situações que a gente não consegue lidar, que precisamos de apoio, de alguém que dê uma orientação melhor”*.

A ATP-1 diz que incluir *“é mais do que adequar os conteúdos; o trabalho precisa ser realizado de um para um [aluno]”*, na maioria das vezes, existe *“mais integração fora da sala do que dentro”*. Sobre isso, 2P-1 diz que *“ainda é preciso pedir para o professor [titular] que coloque ele [aluno] em tal equipe. Aí eles [os alunos] fazem cara feia, mas como foi o professor quem disse, está dito.”* Assim, a inclusão precisa acontecer naturalmente, sem obrigações. Quando há necessidade de um professor ter que intervir na prática social para a aceitação do aluno, é sinal de que a inclusão ainda não existe verdadeiramente ali.

Os profissionais pesquisados demonstraram uma baixa expectativa em relação ao futuro dos alunos fora da escola, mas também confidenciaram não terem questionado aos alunos com diagnóstico de TEA sobre seus desejos futuros. Foi percebido que há um compromisso em seguir as leis de inclusão quanto à manutenção dos alunos na escola e a consciência de que é preciso saber e aprender mais sobre os temas relacionados à inclusão para que ela se consolide de fato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Durante as narrativas dos profissionais, foi percebida uma supervalorização diagnóstica, aumentando a patologização da educação, mas também a ideia de que o bom professor será aquele que contribui para o diagnóstico do aluno, que levanta suspeitas e que encaminha para a área médica quem se difere



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



dos demais. A falta de formação inicial ou continuada foi denunciada, demonstrando o sentimento de despreparo dos profissionais ao atuarem com alunos com algum diagnóstico. No entanto, alertamos para o teor destas formações, a falta de formação em si não é a questão, mas sim o tipo de formação recebida. Foram percebidas confusões conceituais em relação aos termos inclusão e integração, considerando incluídos os alunos com diagnóstico que se fazem presentes na sala de aula, o que se aproxima mais do conceito integração.

Assim, constatamos que o diagnóstico acompanha a pessoa por toda sua vida, mantendo-a estigmatizado e, por vezes, avaliada como incapaz. De acordo com Lunardi-Lazzarin e Hermes (2017), o diagnóstico promove uma inclusão excludente na qual os alunos são considerados como diferentes e, por vezes, marginalizados do processo de ensino-aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Diagnóstico.

AGRADECIMENTOS:

Agradecemos a Fundação Catarinense de Educação Especial, que possibilitou estar cursando o Doutorado em Educação com dedicação total e também à CAPES, que contribui com o financiamento desse programa de pós-graduação stricto sensu.

Referências.

APA - AMERICAN PSYQUIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM – 5.** 5ª Ed. Porto Alegre. 2014.

LUNARDI- LAZZARIN, Márcia Lise. Inclusão/ exclusão: duas faces da mesma moeda. **Revista Educação Especial.** Ano 18, v. 2. Santa Maria/RS: UFSM, 2001.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; HERMES, Simoni Timm. Educação Especial como campo de saber e poder nas políticas de inclusão escolar. **Revista Contrapontos.** Ano 2, v. 17. p. 290-311. Abr./Jun. Itajaí/SC: UNIVALI, 2017.

SACKS, Oliver. Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação).** Ano 12. p. 10- 16, Mar./Abr. São Paulo, 2009.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade.** Ano 2, v. 24. P. 15- 32, Porto Alegre: UFRGS, 1999.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista.** Ano 5. P. 37-49, Janeiro. Florianópolis: UFSC, 2003.