



UNIVERSIDADE  
DO BRASIL  
UFRJ

**Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE**

**VIVIANE FELIPE DAVID**

**AUTISMO E EDUCAÇÃO:  
A CONSTITUIÇÃO DO AUTISTA COMO ALUNO  
DA REDE MUNICIPAL NO RIO DE JANEIRO**

Rio de Janeiro  
Fevereiro 2012

VIVIANE FELIPE DAVID

AUTISMO E EDUCAÇÃO:  
A CONSTITUIÇÃO DO AUTISTA COMO ALUNO  
DA REDE MUNICIPAL NO RIO DE JANEIRO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Irma Rizzini

Rio de Janeiro  
Fevereiro 2012

VIVIANE FELIPE DAVID

AUTISMO E EDUCAÇÃO:  
A CONSTITUIÇÃO DO AUTISTA COMO ALUNO  
DA REDE MUNICIPAL NO RIO DE JANEIRO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Aprovada em:

---

Orientadora: Profa. Dra. Irma Rizzini (UFRJ)

---

Profa. Dra. Miriam Waidenfeld Chaves (UFRJ)

---

Profa. Dra. Rosana Glat (UERJ)

Suplentes:

---

Profa. Dra. Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes (UFRJ)

---

Profa. Dra. Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter (UERJ)

## FICHA CATALOGRÁFICA

David, Viviane Felipe.

*Autismo e Educação: a constituição do autista como aluno da rede municipal no Rio de Janeiro* / Viviane Felipe David. – Rio de Janeiro: UFRJ/FE/PPGE, 2012.

xiii, 158 f.: il.; 29,7 cm.

Orientadora: Irma Rizzini

Dissertação (mestrado) – UFRJ / FE / Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

Referências Bibliográficas/Fontes: f. 136-147.

1. Educação especial. 2. Políticas públicas para educação especial. 3. Cultura escolar. 4. Autismo. I. David, Viviane Felipe. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Educação. III. *Autismo e Educação: a constituição do autista como aluno da rede municipal no Rio de Janeiro*.

*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.*

*Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.*

*E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:*

*— Me ajuda a olhar!*

*A função da arte/I*  
*Eduardo Galeano*  
*(O Livro dos Abraços, Porto Alegre: L&PM, 2002)*

Ao meu marido, Alberto.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Alberto, o meu especial agradecimento. A você, que deu régua e compasso para a minha vida. A você, que foi meu porto seguro nos momentos de maior incerteza. O seu amor e o tempo a mim dedicados nesse percurso contribuíram para que a caminhada fosse menos dolorosa e de grande crescimento. Sem a sua ajuda, o trabalho teria sido muito mais difícil. Esse trabalho não é meu, é NOSSO!

Aos meus pais, Maria de Fátima e Paulo Fernando e ao meu irmão Luis Cláudio, que sempre me apoiaram, mesmo quando não sabiam o que de fato eu estudava e mesmo sem perceber, emanam a luz que me faz seguir adiante e enfrentar meus medos.

À minha orientadora, Irma Rizzini, por ter me acolhido no momento em que eu mais precisava, por ter acreditado em mim, pela disponibilidade dispensada em todas as situações e pelas suas sugestões que foram preciosas para a concretização deste trabalho.

À professora Carmen Teresa Gabriel, minha coordenadora, que no momento mais difícil e decisivo dessa jornada, soube me ouvir e me acolher e, com toda a sua sabedoria, colocou em minhas mãos a professora Irma.

Às professoras Miriam Chaves e Sonia Lopes, pelas contribuições oferecidas em suas disciplinas e por terem gentilmente me acolhido em minha banca de qualificação, que proporcionou discussões e sugestões que serviram para o crescimento, aprendizado e incentivo à pesquisa.

A Solange Rosa de Araújo pelo carinho, pela paciência e pela disponibilidade em ajudar sempre e com a humildade de dizer: “Não estou fazendo mais que a minha obrigação!”

À queridíssima amiga Sandra Melo, que antes mesmo de eu entrar para o Mestrado, e despida de qualquer interesse, me mostrou o plano de vôo e me fez acreditar que era possível voar e eu voei...

Aos colegas de turma com os quais dividi tantos momentos, em especial no início dessa caminhada. Quantas discussões, quanto aprendizado, quantos cafés, quanto cansaço, quanta alegria, quanta partilha.

Especialmente à Geise de Moura Freitas, minha querida amiga, que além do conhecimento, partilhamos a vida, você é do coração.

À queridíssima Luciana Alves de Oliveira, pela acolhida e as lúcidas orientações.

A todos com os quais realizei essa pesquisa e que tanto aprendi a respeitar: os professores da escola, aos professores do Instituto Municipal Helena Antipoff, o vereador da cidade do Rio de Janeiro e seu assessor parlamentar, os pais de alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento. Esse trabalho é de vocês e para vocês.

À FAPERJ (Bolsa Nota 10), que financeiramente me proporcionou a oportunidade de realizar este trabalho e também pela premiação que me motivou emocionalmente a seguir em frente.

A Deus, na certeza de que tudo que vivi e vivo está além das explicações, muito além, lá na frente, e não se sabe o que é, mas já está valendo a pena.

## RESUMO

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

O objetivo principal deste trabalho é compreender como o aluno autista torna-se objeto de política pública e como estas políticas afetam e são afetadas pela cultura escolar, investigando os conflitos entre os imperativos legais das políticas inclusivas e as imposições práticas da cultura escolar na rede de ensino municipal da cidade do Rio de Janeiro. Parte-se do pressuposto teórico de que há contradições e uma relação conflituosa entre a implementação de políticas públicas inclusivas nas escolas regulares e as práticas orientadas pela cultura escolar. Para tanto, busca-se como referencial de análise as contribuições teóricas do historiador inglês Edward Palmer Thompson e de autores da história da educação que nele se baseiam, de modo a compreender não somente o percurso histórico das políticas públicas ligadas à educação do autista e o papel destas políticas como formas de ordenação, controle e formalização de novas práticas educacionais, mas também qual a participação ativa que os setores sociais (famílias, instituições, etc.) interessados na questão tiveram nesse percurso histórico. Investiga-se o processo histórico pelo qual os governos, nos seus três níveis, passaram a elaborar políticas públicas para a educação dos autistas e como essa temática chega à educação: a luta política, os embates e resistências ancorados na cultura escolar e os grupos de pressão familiares e sociais.

A metodologia utilizada é a pesquisa de fontes referentes às políticas públicas para a educação dos autistas no Rio de Janeiro. Somado a isto, papel igualmente importante tem a metodologia da história oral, utilizada por meio de entrevistas com os responsáveis pelos programas de inclusão de deficientes na escola municipal e os agentes nas lutas sociais pela educação dos autistas. O material das entrevistas foi estudado por meio da análise de conteúdo. As relações, conflituosas ou não, entre as diversas categorias de análise permitem enxergar as lutas sociais expressas através das políticas públicas e como se dá o conflito entre a imposição da lei e a cultura escolar na educação especial.

**Palavras-chave:** educação especial, políticas públicas para educação especial, cultura escolar, autismo.

## **ABSTRACT**

DAVID, Viviane Felipe. **Autism and Education: the constitution of the autistic as a student in the municipal school in Rio de Janeiro.** Dissertation (Masters in Education). Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

The main goal of this work is to understand how the autistic student becomes object of public policies and how these policies affect and are affected by the school culture, investigating the conflicts between the legal impositions of inclusive policies and the practical impositions of the school culture in the municipal school of the city of Rio de Janeiro. We start with the theoretical supposition that there are contradictions and a conflicting relation between the implementation of inclusive public policies in regular schools and the practices oriented by the school culture. For this, we use the theoretical contribution of the English historian Edward Palmer Thompson and other authors of the history of education based on him as an analysis referential, in order to understand not only the historical trajectory of public policies related to the autistic's education and the role of these policies as a form of ordination, control and formalization of new educational practices, but also the active participation that interested social sectors (families, institutions, etc.) have in this historical trajectory. We investigate the historical process in which the government, in its three levels, started to elaborate public policies for the autistic's education and how this theme arrives at the educational field: the political struggles, controversies and resistances anchored in the school culture and the familiar and social pressure groups.

The methodology used is the research of documental sources related to public policies for the autistic's education in Rio de Janeiro. Additionally, the oral history methodology plays an equally important role, by means of interviews with some people responsible for the inclusion programs in the municipal school and the agents in the social struggles for the autists' education. The material collected in the interviews was studied by means of content analysis. The relations, conflicting or not, among the different analysis categories allow us to see the social struggles expressed by means of the public policies and the conflicts between the legal imposition and the school culture in special education.

**Keywords:** special education, public policies for special education, school culture, autism.

## **LISTA DE FIGURAS E TABELAS**

<b>Tabela 1: Entrevistas Realizadas.</b>	<b>13</b>
<b>Figura 1: Organização das categorias para análise das entrevistas.</b>	<b>16</b>
<b>Figura 2: Categorias de análise do eixo “Autismo e Educação”.</b>	<b>22</b>
<b>Figura 3: Categorias de análise do eixo “Políticas Públicas para a Educação Especial”.</b>	<b>51</b>
<b>Figura 4: Categorias e subcategorias de análise do eixo “Cultura Escolar e Políticas Públicas para a Educação Especial”.</b>	<b>65</b>
<b>Figura 5: Cartaz da audiência pública para debates e manifestações sobre a educação inclusiva.</b>	<b>88</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE: Atendimento Educacional Especializado

CEB: Câmara de Educação Básica

CNE: Conselho Nacional de Educação

CRE: Coordenadoria Regional de Educação

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GT: Grupo de Trabalho

IHA: Instituto Municipal Helena Antipoff

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PLO: Projeto de Lei Ordinário

PNEE: Plano Nacional de Educação Especial

SEESP: Secretaria de Educação Especial do MEC

TEA: Transtorno do Espectro do Autismo

TGD: Transtorno Global do Desenvolvimento

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
1.1. <i>Justificativa</i>	2
1.2. <i>Referencial Teórico</i>	5
1.3. <i>Metodologia</i>	11
1.4. <i>Organização da dissertação</i>	16
<b>2. O AUTISMO E SUA HISTÓRIA DE (NÃO) INCLUSÃO</b>	<b>18</b>
2.1. <i>Dificuldades da Educação do Aluno Autista</i>	22
2.2. <i>Desenvolvimento do Aluno Autista</i>	29
2.3. <i>Classe Especial vs. Classe Comum</i>	32
2.4. <i>Algumas Considerações a Título de Síntese</i>	42
<b>3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	<b>43</b>
3.1. <i>Atendimento “Preferencialmente” em Classe Comum</i>	52
3.2. <i>Autismo e Legislação</i>	55
3.3. <i>Lei como Inspiradora de Novas Práticas</i>	58
3.4. <i>Algumas Considerações a Título de Síntese</i>	60
<b>4. OS EMBATES EM TORNO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO AUTISTA NO RIO DE JANEIRO</b>	<b>62</b>
4.1. <i>Imposição da Lei vs. Cultura Escolar</i>	66
4.1.1. <i>Inclusão por Força da Lei</i>	68
4.1.2. <i>Resistências</i>	76
4.1.3. <i>Pressões</i>	86
4.1.4. <i>Diálogo</i>	95
4.2. <i>Suporte Oferecido pelas Políticas Públicas</i>	98
4.2.1. <i>Facilitador</i>	99
4.2.2. <i>Salas de Recursos</i>	106
4.2.3. <i>Capacitação Docente</i>	111
4.3. <i>Mal Estar Docente</i>	117
4.4. <i>Visões sobre a Inclusão</i>	124
4.5. <i>Algumas Considerações a Título de Síntese</i>	130

<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>136</b>
<b>ANEXO A: O Instituto Municipal Helena Antipoff</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO B: Documento de aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil do Rio de Janeiro</b>	<b>151</b>
<b>ANEXO C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO D: Roteiro geral das entrevistas</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO E: Termo de cessão de direitos do depoimento oral</b>	<b>157</b>

# 1. INTRODUÇÃO

Durante meus 10 anos de atividade profissional em uma pequena escola da rede particular na cidade do Rio de Janeiro, identifiquei barreiras que dificultavam a minha atuação como professora de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, em especial, o aluno autista, e o acesso, a participação e a aprendizagem desses alunos. A dificuldade foi ainda maior pela escassez de estudos nessa área, para que eu pudesse aprimorar minhas estratégias de ensino. Tal fato é agravado também pela cultura escolar vigente, que entende as políticas de inclusão escolar<sup>1</sup> simplesmente como o acolhimento do aluno portador de necessidades especiais, e não um processo permanente de adaptação e transformação da escola.

As contradições que encontrei entre as políticas de inclusão e a realidade da cultura escolar me despertaram o interesse pelo tema deste trabalho, que abordará: as contradições entre políticas públicas e cultura escolar e as disputas nos campos sociais, profissionais, familiares e de setores do governo que participam dessas políticas e programas no município do Rio de Janeiro.

Há algum tempo tem se discutido a importância da implementação de políticas públicas inclusivas nas escolas regulares e também a relação dessas políticas com a cultura escolar. Em meus estudos sobre a história da educação do deficiente no Brasil, pude perceber que o autista encontrava-se ausente das políticas públicas focalizadas na inclusão social.

A legislação brasileira tradicionalmente se refere a alunos deficientes visuais, auditivos, físicos e mentais, porém até bem pouco tempo atrás não especificava o autismo. Essas leituras iniciais me deram indícios de que os autistas eram confundidos com os deficientes mentais, e assim não foram atendidos em suas especificidades acadêmicas. Dessa forma, investiguei o processo histórico pelo qual os governos, nos seus três níveis, passaram a elaborar políticas públicas para a educação dos autistas e como essa temática chega à educação: a luta política, os embates e resistências ancorados na cultura escolar e os grupos de pressão familiares e sociais. O objetivo é compreender como e por que o autista passa a ser objeto de política pública e de intervenção educacional.

---

<sup>1</sup> Em alguns momentos, ao longo do texto, usarei apenas o termo “inclusão” referindo-me à inclusão escolar.

Este trabalho se justifica, fundamentalmente, pela escassez de pesquisas na área das políticas públicas de inclusão dos autistas e da relação dessas políticas com a cultura escolar.

A metodologia utilizada é a história oral, por meio de entrevistas com os responsáveis pelos programas de inclusão de deficientes na escola municipal e os agentes nas lutas sociais pela educação dos autistas. Também foi feita uma pesquisa bibliográfica e documental de fontes referentes às políticas públicas para a educação dos autistas no Rio de Janeiro. O material coletado nas entrevistas foi analisado por meio da metodologia de análise de conteúdo.

O objetivo principal do trabalho é compreender como o aluno autista torna-se objeto de política pública e como estas políticas afetam e são afetadas pela cultura escolar, investigando nas escolas os conflitos entre os imperativos legais das políticas inclusivas e as imposições práticas da cultura escolar. Para tanto, foi necessário o trabalho de campo, investigando a escola, a família e elementos dos poderes legislativo e executivo, para compreender os grupos de pressão e as disputas nos campos sociais e de governo que levaram à mudança das representações sobre o autismo.

A pesquisa foi norteada pelo seguinte conjunto de questões:

- Como o autismo se torna objeto de intervenção de políticas públicas na educação? As políticas públicas na área de educação atendem os autistas em sua especificidade?
- Como ocorrem os conflitos entre as políticas públicas e a cultura escolar? Como a cultura escolar resiste às imposições das políticas? Como as políticas públicas alteram a cultura escolar?

## **1.1. Justificativa**

Apesar da crescente importância dos temas “Inclusão em Educação” e “Educação Especial”, há uma necessidade de mais estudos se aprofundando na questão da inclusão de alunos autistas na escola regular. Minha pesquisa bibliográfica confirma a afirmação de Camargo e Bosa (2009), que alegam haver poucos estudos sobre a inclusão de crianças autistas na rede regular de ensino. Segundo os mesmos autores, tal fato parece refletir a realidade de que a inclusão escolar ainda está mais voltada para as

deficiências que implicam menor adaptação e reestruturação da escola, de modo que crianças com déficits cognitivos acentuados, como os autistas, não são considerados em suas habilidades educativas.

A pesquisa de Vasques (2008) a respeito da produção de conhecimento dos programas de pós-graduação brasileiros sobre sujeitos com Transtorno Globais do Desenvolvimento e o lugar conferido à escolarização, reforça a necessidade de mais estudos na área:

Foram identificadas 264 produções acadêmicas distribuídas entre os anos de 1978 e 2006. Considerando a quantidade de teses e dissertações produzidas pelos programas de pós-graduação no Brasil, pode-se afirmar que a temática do autismo e das psicoses infantis não constitui um tema frequentemente estudado pelos pesquisadores brasileiros. (Vasques, 2008, p. 2)

Segundo dados da autora, o Portal Periódicos CAPES computa um total de aproximadamente 366.000 trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação brasileiros no período acima, de modo que a temática em questão representa apenas 0,074% deste total. No entanto, a autora ressalta o significativo incremento do número de trabalhos a partir de 2001, provavelmente devido à crescente influência do movimento inclusivo e às políticas públicas nacionais e recomendações internacionais sobre inclusão escolar e social.

O estudo das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil, por sua vez, é um tema recente e em contínuo movimento, diante das frequentes renovações da legislação da educação especial. Enxergar o percurso das políticas públicas de inclusão escolar como campo de lutas políticas e sociais é importante para compreendermos os hiatos existentes entre essas políticas e a cultura escolar. No entanto, como afirma Brizolla (2009), a inclusão escolar aparece na história da educação com uma tarefa aparentemente “incontestável” e isenta do embate ideológico. Segundo a autora, numa primeira impressão, a política de inclusão escolar apresenta um caráter unificador entre as divergências ideológicas, pois é uma política que sofre pouca resistência a suas propostas para a educação. Em tese, ninguém se opõe à ideia de que a escola precisa se adaptar para atender um leque mais alargado de alunos. Esse aparente “desígnio inquestionável”, segundo a autora, é uma contradição com a visão das políticas públicas

como campo de debates, e leva ao risco de transformar a inclusão escolar num “novo discurso totalizante”. Assim, é necessário o investimento em estudos que apreciem não só as políticas, mas também as ações, os resultados e os impactos das mesmas na cultura escolar (Marins e Matsukura, 2009).

O estudo dessas lutas e contradições, focado na educação do aluno autista, nos campos da educação especial, das políticas públicas e da cultura escolar é uma contribuição no sentido de entender a grande distância existente entre as políticas e práticas na educação dos autistas. Pois, segundo Serra (2008), apesar das exigências dos governos e da inclusão pela “força da lei”, ainda estamos longe de oferecer uma inclusão de qualidade, especialmente para alunos com autismo.

Para obter uma visão contextual dos trabalhos realizados nos vários eixos que compõem esta proposta de projeto, consultei as referências mais citadas sobre o tema, tais como os livros de Jannuzzi (2006) e Mazzotta (2005), e fiz uma pesquisa bibliográfica em alguns veículos: base de dados Scielo, banco de teses da CAPES, e artigos das últimas reuniões anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). As consultas realizadas nos bancos de dados acima usaram chaves como “autismo & educação” e “políticas públicas & educação especial”. Em alguns casos, a leitura dos artigos encontrados me levou a outros artigos, cuja leitura me pareceu importante. Além disso, consultei alguns documentos oficiais dos órgãos governamentais para ter contato com os textos das políticas públicas mais recentes.

Esta dissertação, para efeitos de organização, dividirá os resultados em três eixos, que serão apresentados, respectivamente, nos capítulos 2, 3 e 4 do presente texto:

- *Autismo e educação*: nesse eixo introdutório abordo a temática da educação do autista. Este eixo serve como substrato para os dois eixos subsequentes, sobre os quais nossa atenção estará mais focada.
- *Políticas públicas para educação especial*: nesse eixo investigo o percurso histórico das políticas públicas para a educação especial, a abrangência dessas políticas, e fatores que influenciaram a produção das mesmas. Os trabalhos avaliados e os documentos consultados foram restritos àqueles que abordam políticas públicas de alguma forma ligadas ao autismo.
- *Cultura escolar e políticas públicas para educação especial*: esse é o eixo mais “denso” da pesquisa, onde foi obtida maior quantidade de

informações nas entrevistas. Por outro lado, foi o eixo onde encontrei menor quantidade de referências. Procurei trabalhos que tentassem de alguma forma analisar a relação tensa entre a cultura escolar vigente e as políticas públicas voltadas para a educação especial. Na verdade, esse eixo representa uma extensão do eixo anterior, com trabalhos que apresentam um olhar mais crítico, voltado para as dificuldades de implementação dessas políticas e os conflitos e as contradições entre os grupos envolvidos.

## **1.2. Referencial Teórico**

O principal referencial teórico do trabalho é o pensamento de Edward Palmer Thompson, historiador inglês que lançou na década de 1960 a expressão a “história vista a partir de baixo”. Thompson recolocou a política no interior do social e o social no interior da política. Trouxe o movimento das lutas de classe e as possíveis brechas existentes na lei, através das quais setores mais amplos da população puderam reivindicar aquilo que acreditavam constituir seus direitos, sendo o próprio campo jurídico um instrumento não apenas de produção de um domínio, mas um meio e uma arena institucional de conflitos sociais, permeados por embates de ordem cultural. Thompson afirma:

As regras e as categorias jurídicas penetram em todos os níveis da sociedade, efetuam definições verticais e horizontais dos direitos e status dos homens e contribuem para a autodefinição ou senso de identidade dos homens. Como tal, a lei não foi apenas imposta acima de homens: tem sido um meio onde outros conflitos sociais têm se travado. (Thompson, 1987, p. 358).

Autores de história da educação, com base em Thompson (Faria Filho, 1998, Oliveira, 2008), destacam a relação tensa entre os imperativos legais e os imperativos da prática pedagógica. Dessa tensão os historiadores podem extrair indícios dos motivos pelos quais tentativas de inovação vingaram ou não, seja no plano legal, institucional ou da prática; das diferentes reações da comunidade intra e extra escolar àquilo que se tentou normalizar como ‘o melhor’ para cada comunidade; enfim, das formas diversas

como diferentes indivíduos, grupos e classes, conceberam e interagiram com a cultura escolar. Segundo Thompson:

Num contexto de flagrantes desigualdades de classe, a igualdade da lei em alguma parte será sempre uma impostura. Mas, mesmo aí, as regras e a retórica impuseram algumas restrições. (Thompson, 1987, p. 357)

Embora Thompson não tenha abordado diretamente a cultura escolar, alguns autores têm abordado os temas da cultura escolar e das políticas públicas dialogando com o pensamento de Thompson. Eles propõem estudar culturas escolares como processos vivos, encarnadas nos indivíduos que as fazem, pensam e sentem e esses indivíduos em seus grupos e/ou classes diante dos quais e com os quais constroem a história.

Cultura escolar pode ser entendida como um conjunto de normas e práticas. Essas normas propõem as condutas e os conhecimentos que deverão ser ensinados, através de práticas que permitam a apropriação desses conhecimentos e comportamentos. Dominique Julia diz que “normas e práticas não podem ser analisadas sem levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação.” (Julia, 2001, p. 10-11). Segundo Julia:

a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto de culturas que lhe são contemporâneas. (Julia, 2001, p.10)

Segundo Oliveira (2008), se Thompson tivesse proposto um programa para a história das culturas escolares, provavelmente o proporia em termos de expectativas, interesses, necessidades, valores, enfim, em termos de *experiência* dos indivíduos de “carne e osso”. Thompson propõe estabelecer, pelo menos de forma aproximativa, como sujeitos de “carne e osso” se ajustam e/ou resistem às mais diversas tentativas e formas de conformação. Dessa forma, um estudo das culturas escolares baseado nas ideias de Thompson deveria considerar tanto a relação do movimento interno das unidades

escolares com uma lógica de sistema que normatiza a organização escolar, quanto os fatores que movimentam os indivíduos e as sociedades da escolarização (por exemplo, as histórias de vida e profissionais dos diferentes sujeitos no interior das culturas escolares, as motivações individuais e de grupos, etc.). O permanente diálogo entre essas duas perspectivas pode estabelecer uma conexão entre o processo histórico de normatização e as ações humanas individuais, visto que são coisas intrinsecamente relacionadas, conforme menciona Oliveira:

Ao parafrazeá-lo<sup>2</sup>, eu diria que o professor “conhece” a sua rotina e o seu saber-fazer, assim como o aluno “conhece” as rotinas e as interdições às quais está submetido e suas possibilidades diante delas, bem como as comunidades “conhecem” os imperativos da escolarização e as brechas que elas reservam. Portanto, conhecem e reagem diante de tais imperativos. Mas ao historiador dessas culturas deve interessar o fato de permanecerem adstritos a determinadas prescrições, o que indica claramente que a cultura escolar como modelo estrutural (por exemplo, a escola graduada com seus ritmos, ritos, práticas, saberes, condutas etc.), bem como todo suporte normativo que a rege, deixou marcas inconfundíveis na cultura que a gerou e que dela sofre influência (Oliveira, 2008, p. 5-6).

Também dialogando com Thompson, Luciano Mendes de Faria Filho aborda a legislação escolar que, segundo ele, deve ser compreendida, em seus diversos momentos e movimentos, como lugar de expressão e construção de conflitos e lutas sociais. Este autor recorre a Thompson para afirmar que:

O último dos aspectos relacionados à lei para o qual interessa-me chamar a atenção, e com o qual temos lidado em nossas pesquisas, toma como referência o fato da legislação, em suas várias dimensões e em seus vários momentos, significar, ao mesmo tempo, um dos modos como as lutas sociais são produzidas e expressas. Esse aspecto está ligado, sem dúvida, à compreensão de que também a lei, em sua

---

<sup>2</sup> Oliveira parafrazeia o seguinte trecho de Thompson: “a experiência é válida e efetiva, mas dentro de determinados limites: o agricultor ‘conhece’ suas estações, o marinheiro ‘conhece’ seus mares, mas ambos permanecem mistificados em relação à monarquia e à cosmologia”. (Thompson, 1981, p. 16)

dinâmica e contradições, objetiva a própria dinâmica das relações sociais em uma de suas manifestações. (Faria Filho, 1998, p.113)

Neste contexto, interessa-nos compreender não somente o percurso histórico das políticas públicas ligadas à educação do autista e o papel destas políticas como formas de ordenação, controle e formalização de novas práticas educacionais, mas também qual a participação ativa que os setores sociais (famílias, instituições, etc.) interessados na questão tiveram nesse percurso histórico. Como se deram as lutas para que esses setores interessados fizessem valer seus interesses, que meios eles se utilizaram para se fazerem ouvir, enfim, como olhar as políticas públicas para a educação do autista considerando as diferentes forças em jogo. As ideias de Thompson mais uma vez servem de inspiração aqui, mostrando a importância dessa visão do “em torno” das leis:

O que tenho tentado mostrar, talvez repetitivamente, é que cada elemento dessa sociedade, considerado em separado, pode ter precedentes e sucessores, mas que, considerados em conjunto, formam uma soma que é maior que a soma de suas partes: é um conjunto estruturado de relações, em que o Estado, a lei, a ideologia libertária, as ebulições e as ações diretas da multidão, todos desempenham papéis intrínsecos a esse sistema, e dentro de limites designados por esse sistema, que são, ao mesmo tempo, os limites do que é politicamente “possível” e, num grau extraordinário, os limites do que é também intelectual e culturalmente “possível”. (Thompson 2005, p. 77)

Ainda no “em torno” das leis, Viñao Frago (2001) identifica a cultura escolar com as “continuidades e persistências” e a utiliza para entender o relativo fracasso das reformas educativas a partir do enfrentamento entre a cultura dos reformadores e gestores e a cultura dos professores. Em consonância com Viñao Frago, Höfling afirma que fatores culturais são determinantes para o sucesso ou fracasso de políticas ou programas:

Um dos elementos importantes deste processo – hoje insistentemente incorporado na análise das políticas públicas – diz respeito aos fatores culturais, àqueles que historicamente vão construindo processos

diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição, de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade. Com frequência, localiza-se aí procedente explicação quanto ao sucesso ou fracasso de uma política ou programas elaborados; e também quanto às diferentes soluções e padrão adotados para ações públicas de intervenção (Höfling, 2001, p. 39).

O trabalho de Luciano Faria Filho (1998), que toma como base algumas ideias de Edward Thompson para refletir sobre o uso da legislação escolar como fonte para a História da Educação, é um dos referenciais metodológicos do presente trabalho. O autor advoga o entendimento da legislação como “espaço”, objeto e objetivo de lutas políticas. Ele aborda algumas das várias dimensões em que a lei pode ser compreendida, por exemplo, como ordenamento jurídico, como linguagem, como prática ordenadora das relações sociais, e como campo de expressão e construção das relações e lutas sociais.

Ao abordar as dimensões da lei como prática social, o autor destaca os dois momentos fundamentais: o momento da produção e o momento da realização da lei. No momento de produção da lei, segundo ele, deve-se analisar não só o papel dos produtores da lei (vereadores, deputados, prefeitos, governadores, etc.), mas também o papel dos setores sociais interessados na questão abordada pela lei e os meios de pressão que estes setores utilizaram para serem ouvidos. No segundo momento de realização da lei, busca-se entender a lei como forma de ordenação e formalização ou imposição de (novas) práticas. Em outras palavras, busca-se relacionar a legislação com as práticas que a produziram (momento de produção) e com a produção de novas práticas (momento de realização).

De maneira semelhante, Prieto (2005), apud Marins e Matsukura (2009), considera fatores de diferentes ordenações para a apreensão de políticas públicas de cunho social: a gestação, a formação e a implantação. Na fase da gestação da política, observam-se as forças em disputa e as diferentes concepções por elas concebidas. Na fase da formação consideram-se os acordos possíveis, decorrentes em parte da correlação entre as forças políticas. Na fase da implantação, observam-se os novos confrontos decorrentes das imposições legais e do processo de definição de prioridades de cada gestão governamental.

Luciano Faria Filho (1998) resume sua abordagem com relação ao uso da legislação para o estudo da história da educação atentando para o entendimento do que existe no “em torno” da legislação e que, para tanto, é necessário um intenso cruzamento de fontes:

pretendi chamar a atenção para o “em torno” à legislação, um emaranhado de práticas e representações que, sem dúvida, uma vez constituídas como objeto de investigações históricas, poderiam muito contribuir para o entendimento do fenômeno educativo em várias suas dimensões. (Faria Filho, 1998, p. 124)

a análise da legislação isoladamente não é suficiente. Ou seja, a abordagem que proponho somente é possível se se realiza um intenso trabalho de cruzamento de fontes. (Faria Filho, 1998, p. 123)

O cruzamento de fontes, mencionado por Faria Filho (1998) pode ser bastante enriquecido com o uso da história oral, ou das fontes orais da história – que segundo Rémond (2006) é um termo mais adequado que a expressão “história oral”. Um dos méritos da história oral é permitir que se recrie a multiplicidade de pontos de vista envolvidos em uma realidade complexa e multifacetada. Segundo Paul Thompson (1992), com a história oral o historiador da educação “passa a preocupar-se com as experiências dos alunos e estudantes, bem como com os problemas dos professores e administradores” (p. 26).

Dessa forma, a essência deste trabalho consiste em investigar e analisar as políticas públicas ligadas à inclusão escolar do autismo de acordo com o referencial teórico-metodológico mencionado por Faria Filho (1998), inspirado nas ideias de Edward Thompson, e nos demais autores que vêm desenvolvendo reflexões no campo da história da educação com base nas contribuições do historiador inglês (Oliveira, 2008; Schueler, 2007). Como afirmam Faria Filho e Bertucci (2009), na história da educação não se deve negligenciar “a história das tradições e dos costumes que conformam as práticas formativas, que tensionam com as práticas escolares e são com elas combinadas”, pois assim estará se negligenciando uma dimensão que diz respeito ao núcleo do processo de escolarização. Dessa forma, as entrevistas realizadas no presente trabalho poderão ajudar a reconstruir, talvez sob um novo olhar, o cenário das

lutas e tensões que marcaram o percurso histórico da produção e a implantação dessas políticas.

### **1.3. Metodologia**

A metodologia utilizada é a pesquisa de fontes referentes às políticas públicas para a educação dos autistas no Rio de Janeiro: legislação, resoluções, planos educacionais, etc. Somado a isto, papel igualmente importante terá a metodologia da história oral, utilizada por meio de entrevistas com os responsáveis pelos programas de inclusão de deficientes na escola municipal e os agentes nas lutas sociais pela educação dos autistas.

Por ser uma história do tempo presente, a história das apropriações do autista no campo da educação é uma história inacabada, em constante movimento, refletindo comoções que se desenrolam diante de nós, e objeto de renovações sem fim (Bédarida, 2006). As entrevistas que realizei com integrantes dos vários grupos de pressão que movem essa história poderão ajudar a apresentar um novo enfoque para essa história ou abrir novas áreas de investigação dentro do tema. Dessa forma, a história oral se apresenta como fonte de pesquisa adequada para o tema, pois segundo Paul Thompson (referindo-se à história oral):

Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior, e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras. (Thompson, 1992, p. 22)

Segundo Alberti (2005), a história oral é um método de pesquisa que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas, etc., como forma de se aproximar do objeto de estudo.

Há dois tipos de entrevistas que podem ser realizadas: temáticas ou de história de vida. No caso do presente projeto, as entrevistas temáticas foram as indicadas, pois

esse tipo de entrevista versa prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema de estudo. As entrevistas temáticas são mais curtas que as de história de vida e, segundo Alberti (2005), elas são adequadas para “o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como por exemplo, (...) o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicos”.

Dessa forma, busquei entrevistar diferentes atores envolvidos no processo de apropriação do autista como aluno da Rede Municipal do Rio de Janeiro, de modo a coletar diferentes experiências, o que aumenta a possibilidade de “jogar luz” sobre a questão de pesquisa a partir de uma maior variedade de aspectos, aumentando a credibilidade da análise (Graneheim e Lundman, 2004).

O primeiro conjunto de entrevistas ocorreu em uma Escola Municipal da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro que possui um aluno autista de 6 anos incluído em turma comum do 1º ano do ensino fundamental. Este aluno sempre esteve incluído em turma comum<sup>3</sup>. Entrevistei a coordenadora pedagógica da escola, a professora da turma comum do aluno autista, e também a professora da sala de recursos, que faz o atendimento educacional especializado com o aluno no contraturno algumas vezes por semana.

O segundo grupo de entrevistas foi realizado no Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA), órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro responsável pela implementação da política de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, na rede de ensino do município (no Anexo A, apresento informações adicionais sobre a história e o papel do IHA). Foram realizadas quatro entrevistas no IHA: uma profissional do serviço de oficinas, que atende alunos autistas, um membro da diretoria do instituto, um membro do centro de memória, e uma participante do grupo de trabalho especializado na área de Transtornos Globais do Desenvolvimento na educação especial.

O terceiro grupo de entrevistas buscou a visão das famílias. Para isso, entrevistei uma mãe de aluna autista de 9 anos da rede municipal do Rio de Janeiro, que teve experiência prévia de inclusão em turma comum na rede privada, mas atualmente estuda em classe especial. Entrevistei também o pai de aluno autista da rede particular da mesma cidade.

---

<sup>3</sup> Usarei aqui os termos turma/classe comum ou regular para diferenciar da turma/classe especial.

Finalmente, o quarto e último conjunto de entrevistas envolveu o Poder Legislativo. Entrevistei o coordenador da área de educação do gabinete de um vereador da cidade do Rio de Janeiro, e o próprio vereador, que tem sido atuante na área de educação, e em particular na problemática da educação inclusiva na rede municipal de ensino.

A Tabela 1 mostra alguns detalhes adicionais sobre as entrevistas realizadas.

**Tabela 1:** Entrevistas Realizadas.

	Entrevistado	Local	Data	Horário: Início-Fim
Escola	1 M., Coordenadora pedagógica de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro	Sala da coordenação da escola, 2º andar	31/08/11 01/09/11	09:40-10:10 10:09-10:31
	2 J., Professora da sala de aula regular da mesma escola, com aluno autista incluído	Sala da coordenação da escola, 2º andar	01/09/11	09:24-09:55
	3 A., Professora da sala de recursos da mesma escola, que atende o aluno autista	Sala da coordenação da escola, 2º andar	01/09/11	10:55-11:53
IHA	4 B., Serviço de Oficina do Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA)	Oficina de dança do IHA, 2º andar	05/09/11	9:05-9:48
	5 T., Diretoria do IHA	Sala da administração do IHA, 3º andar	05/09/11	10:05-10:31
	6 E., Centro de Memória do IHA	Sala de leitura do IHA, térreo	05/09/11	10:48-11:09
	7 C., Grupo de Trabalho de TGD do IHA	Oficina de teatro do IHA, 2º andar	12/09/11	9:09-10:09
Pais	8 R., Mãe de aluna autista da Rede Municipal do Rio de Janeiro	Por telefone	14/09/11	19:41-21:35
	9 U., Pai de aluno autista da Rede Particular <sup>4</sup>	--	--	--
Legisladores	10 L., Coordenador da área de educação do gabinete de um vereador do Município do Rio de Janeiro	Por telefone	21/09/11	15:11-16:50
	11 P., Vereador do Município do Rio de Janeiro, atuante na área de educação	Gabinete do vereador na Câmara Municipal do Rio de Janeiro	13/10/11	12:20-13:13

<sup>4</sup> O entrevistado não autorizou a divulgação de dados sobre local, data e horário da entrevista.

Para a realização dos dois primeiros conjuntos de entrevistas, na escola e no IHA, foi necessária a aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil do Município do Rio de Janeiro (Anexo B), que também aprovou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado aos entrevistados (Anexo C) e o roteiro geral das entrevistas (Anexo D).

Na metodologia da história oral, o roteiro geral de entrevistas tem uma função dupla: sintetizar as questões levantadas durante a pesquisa e orientar a elaboração dos roteiros individuais (Alberti, 2005). No caso das entrevistas realizadas no presente trabalho, os roteiros individuais acrescentaram aspectos ligados a cada um dos grupos, tais como os problemas da escola, o trabalho dos legisladores junto ao tema, etc.. A unidade dada pelo roteiro geral aumenta as possibilidades de uma análise comparativa, facilitando a identificação de divergências, concordâncias ou recorrências.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e as transcrições foram entregues para a leitura dos entrevistados, que então assinaram um termo de cessão do depoimento oral (Anexo E).

As entrevistas serviram de matéria-prima para uma análise de conteúdo utilizando a abordagem indutiva-constructiva, muito comum na área de Educação, que não tem como finalidade generalizar ou testar hipóteses, mas construir uma compreensão dos fenômenos investigados (Moraes, 1999). Nesse caso, a “teoria” emerge das informações e das categorias de análise.

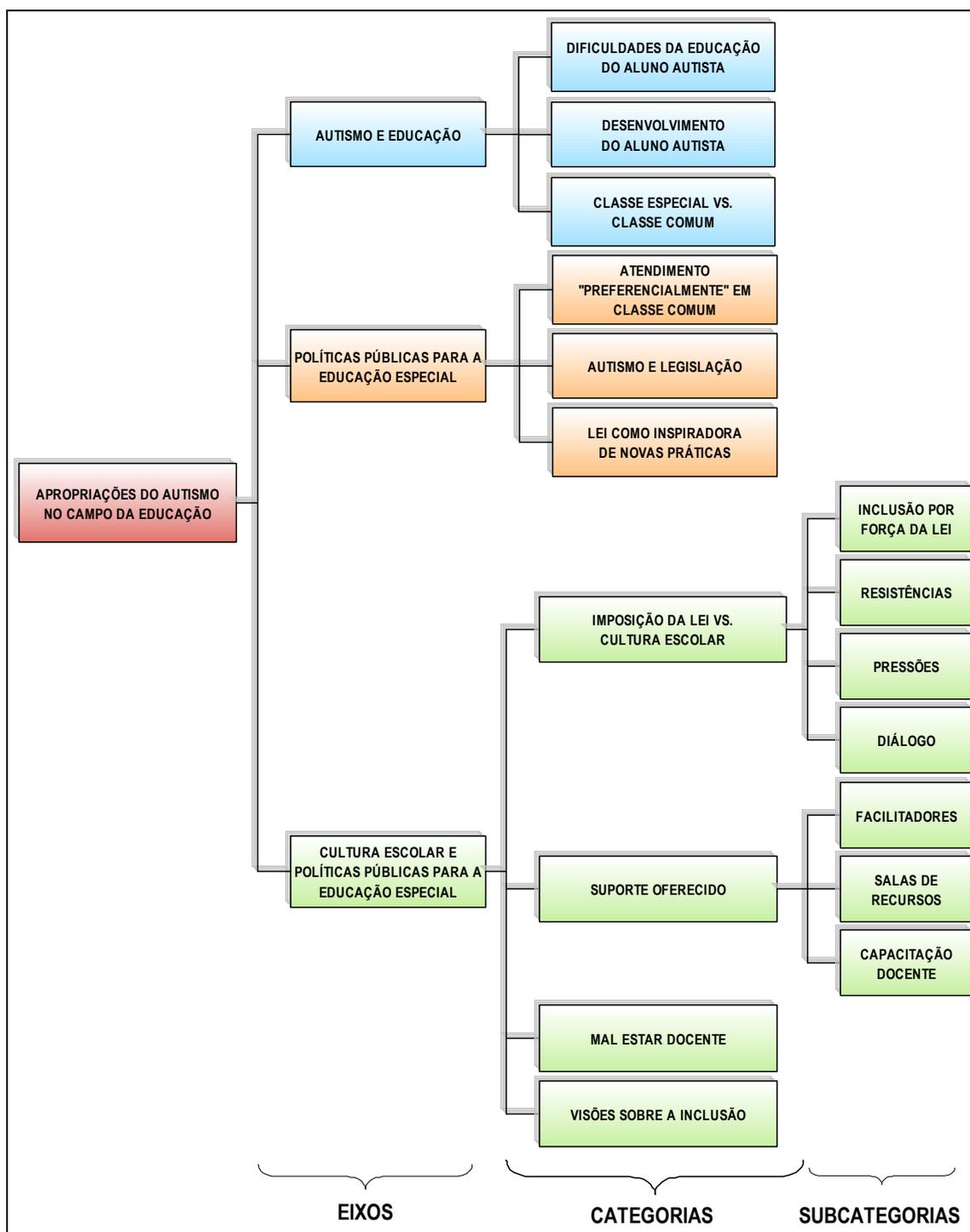
A categorização é a etapa da análise de conteúdo onde dados são agrupados por semelhança ou analogia, segundo critérios definidos no processo. O processo de categorização é, em essência, um processo de redução de dados, destacando os aspectos mais importantes de uma comunicação (Moraes, 1999). Na abordagem indutiva-constructiva, as categorias são construídas ao longo do processo de análise, a partir de repetidas leituras dos dados, para que o pesquisador consiga a “imersão” nos dados e obtenha a visão do todo (Hsieh e Shannon, 2005). Segundo Moraes (1999):

A emergência das categorias é resultado de um esforço, criatividade e perspicácia de parte do pesquisador, exigindo uma releitura exaustiva para definir o que é essencial em função dos objetivos propostos. (Moraes, 1999)

A Figura 1 apresenta um gráfico em forma de árvore ilustrando a organização das categorias que emergiram das entrevistas realizadas. As categorias foram definidas a partir dos três eixos de análise descritos anteriormente: *autismo e educação*; *políticas públicas para educação especial e cultura escolar e políticas públicas para educação especial*. O terceiro eixo, que aborda os embates entre a imposição das políticas públicas e a cultura escolar, foi o que apresentou material mais rico, de modo que foi necessário criar subcategorias em alguns casos, conforme ilustrado na Figura 1.

Após a etapa de categorização, resta a etapa de comunicação dos resultados do trabalho. Para cada categoria é produzido um texto sintetizado expressando o conjunto de significados presentes nas categorias. É bastante comum e recomendável o intenso uso de citações diretas de trechos das entrevistas (Moraes, 1999). A etapa de comunicação dos resultados deve ir além da descrição das categorias. É importante atingir uma compreensão aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação. Na abordagem indutiva-constitutiva da análise de conteúdo, a própria “teoria” é resultado de uma interpretação construída com base nos dados e nas categorias de análise.

**Figura 1:** Organização das categorias para análise das entrevistas.



#### 1.4. Organização da dissertação

Os capítulos 2, 3 e 4 do presente documento abordarão os três eixos de análise do trabalho mencionados anteriormente. Em cada capítulo, discutirei trabalhos relacionados ao tema e apresentarei a descrição e interpretação das categorias referentes

ao respectivo eixo, tomando como base referenciais teóricos desta pesquisa. As relações, conflituosas ou não, entre as diversas categorias permitirão enxergar as lutas sociais expressas através das políticas públicas e como se dá o conflito entre os imperativos legais e os imperativos pedagógicos.

O capítulo 5 encerra a dissertação, apresentando as conclusões e as contribuições do trabalho, as questões que permanecem em aberto e sugestões para aprofundamento do trabalho em pesquisas futuras. Depois disso, são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos, com alguns documentos elaborados para a pesquisa.

## 2. O AUTISMO E SUA HISTÓRIA DE (NÃO) INCLUSÃO

O Autismo é uma denominação que atualmente é melhor explicada pelas nomenclaturas Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)<sup>5</sup>, que indicam uma ampla variação na sintomatologia, onde se inclui um tripé de características: dificuldade de comunicação, de interação social, e interesse e atividades restritos, estereotipados e repetitivos. Dentro do quadro do autismo, existem vários graus de comprometimento dos sintomas, tornando mais ou menos severa a situação do portador desta síndrome. Dentre os graus de severidade, propõe-se um indivíduo de comprometimento maior, outro intermediário e o terceiro com comprometimento mais discreto. Conforme Klin (2006):

Há uma variação notável na expressão de sintomas no autismo. As crianças com funcionamento mais baixo são caracteristicamente mudas por completo ou em grande parte, isoladas da interação social e com realização de poucas incursões sociais. No próximo nível, as crianças podem aceitar a interação social passivamente, mas não a procuram. Nesse nível, pode-se observar alguma linguagem espontânea. Entre as que possuem grau mais alto de funcionamento e são um pouco mais velhas, seu estilo de vida social é diferente, no sentido que elas podem interessar-se pela interação social, mas não podem iniciá-la ou mantê-la de forma típica. O estilo social de tais indivíduos foi denominado ‘ativo, mas estranho’, no sentido de que eles geralmente têm dificuldade de regular a interação social após essa ter começado. As características comportamentais do autismo se alteram durante o curso do desenvolvimento. (Klin, 2006, p. 6)

As primeiras publicações sobre o autismo datam da década de 1940, quando o psiquiatra Leo Kanner, em Baltimore, nos EUA, e o pediatra Hans Asperger, em Viena, na Áustria, independentemente, relataram de maneira sistemática suas suposições teóricas sobre casos que acompanhavam dessa síndrome até então desconhecida (Bosa, 2002). Outro marco sobre o estudo do autismo ocorreu na década de 1970, quando a psiquiatra inglesa Lorna Wing traduziu para o inglês os trabalhos de Asperger

---

<sup>5</sup> Atualmente, a nomenclatura mais utilizada para o autismo é transtorno global do desenvolvimento (TGD), porém utilizarei também o termo autismo nesta dissertação.

(originalmente escritos em alemão e, portanto, pouco conhecidos até então) e propôs a noção de espectro do autismo e do que ficou conhecido como “Tríade de Wing” – déficits específicos do sujeito autista em três áreas: imaginação, socialização e comunicação. O crescente corpo de estudos sobre o autismo influenciou sua colocação no DSM-III (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* ou Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais), em 1980, quando o autismo foi pela primeira vez reconhecido e colocado numa nova classe de transtornos, que hoje é chamada de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Antes disso, a CID-8 (Classificação Internacional de Doenças) e a CID-9 classificavam o autismo, respectivamente, como uma forma de esquizofrenia e como psicose infantil. Hoje em dia, a DSM-IV<sup>6</sup> e a CID-10<sup>7</sup> integraram suas definições e estabelecem como critério para o transtorno autista o comprometimento das três áreas principais anteriormente mencionadas (Klin, 2006; Bosa, 2002).

Uma análise do percurso histórico da Educação Especial no Brasil nos permite observar que foi a partir de meados do século XIX que a sociedade passou a defender a educação dos deficientes. No final do século XIX e início do XX, no contexto dos debates sobre a prevenção das doenças consideradas hereditárias, médicos passaram a se preocupar com os indivíduos deficientes e a esta preocupação somaram-se atitudes e campanhas em prol da eugenia e da saúde pública. Médicos higienistas clamavam pela higienização da população, o sanitarismo e a limpeza das cidades e com o diagnóstico da deficiência mental relacionado com a concepção de doença, contaminação e tendências criminosas; a segregação dos diferentes parecia ser a única saída (Jannuzzi, 2006). Os médicos também perceberam a importância da pedagogia, criando instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, para crianças bastante comprometidas, que até então estavam segregadas nestes hospitais, junto com adultos loucos. Nesta época a educação era oferecida aos deficientes de maneira segregada, assistencialista, por meio de instituições especializadas, que existem até hoje, tais como o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (Serra, 2008; Mazzota, 2005).

Até meados do século XX, no Brasil, a Educação Especial se caracterizou também pela ausência completa de qualquer política para os deficientes mentais.

---

<sup>6</sup> <http://virtualpsy.locaweb.com.br/dsm.php> (acesso em 19/12/2011)

<sup>7</sup> <http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm> (acesso em 19/12/2011)

Apenas deficientes visuais, auditivos e físicos (estes, em menor escala) eram considerados.

A partir de meados do século XX, a noção da educação dos deficientes passou por grandes transformações. Na década de 1950, surgem na Dinamarca movimentos em favor da integração dos deficientes mentais, que iniciaram a inserção dos deficientes nos sistemas sociais, como a educação, trabalho, família e lazer. Essa abordagem teve como fator fundamental a elaboração do princípio da normalização que, segundo Mantoan (1997), “visa tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas as condições de vida análogas às que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade”. De acordo com esse princípio, os deficientes devem ser educados num ambiente o mais normal possível, oferecendo a eles recursos materiais e ambientes o mais próximo possível dos demais alunos, mas sem exigir nenhuma modificação no ambiente ou nas propostas pedagógicas para permitir que o aluno aprendesse (Miranda, 2005; Serra, 2008).

Finalmente, na década de 1990 começaram as discussões em torno do modelo de atendimento escolar denominado “inclusão escolar”, que teve como marcos dois eventos mundiais: a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a “Conferência Mundial sobre Educação Especial”, em Salamanca, na Espanha, em 1994. Essa segunda conferência gerou a Declaração de Salamanca<sup>8</sup>, a diretriz internacional mais conhecida para a educação inclusiva. Assim como no processo de integração social, a inclusão escolar prega a inserção dos alunos deficientes na escola regular. Porém, a inclusão prega também a necessidade da escola se adaptar às condições dos alunos.

Da mesma forma que os outros deficientes, a noção de educação dos autistas passou por todas essas fases (Orrú, 2009). Inicialmente foram criadas instituições especializadas, onde ficam segregados, convivendo com crianças com o mesmo perfil ou com transtornos de outra natureza, sem referências sociais que os auxiliem a superar suas dificuldades. Na rede municipal do Rio de Janeiro, até o início da década de 1990, esse alunado era atendido em escolas especiais, classes especiais de retardo mental e na Escola Municipal Ulisses Pernambuco, criada especialmente para atender essa população, oriunda, principalmente, do Hospital Psiquiátrico Pedro II. O atendimento específico para o autista fora do contexto de instituições especializadas começou na rede

---

<sup>8</sup> A Secretaria de Educação Especial do MEC disponibiliza esta declaração traduzida para o português no endereço: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

municipal do Rio de Janeiro em 1992, quando a Secretaria Municipal de Educação autoriza o início de um projeto para atendimento aos “portadores da Síndrome do Autismo e Síndromes Correlatas”, realizado pelo Instituto Helena Antipoff (IHA) (Cunha, 1999). Ao término do projeto, a modalidade de Condutas Típicas foi instituída no atendimento da educação especial da rede municipal, em consonância com o Plano Nacional de Educação Especial<sup>9</sup> de 1994. Em menos de duas décadas, o alunado com TGD se tornou uma das principais modalidades de atendimento pela educação especial no município<sup>10</sup>, dentro da perspectiva inclusiva.

A inclusão do autismo nas classificações internacionais de doenças e sua necessidade de atendimento reconhecida na educação especial indicam que a sociedade começa a atribuir uma identidade ao autista há relativamente pouco tempo. Apesar da falta de dados oficiais sobre os autistas no Brasil<sup>11</sup>, o autista está em processo de se tornar uma “categoria socialmente disponível”, de acordo com o conceito de Dubar:

a identificação utiliza categorias socialmente disponíveis e mais ou menos legítimas em níveis diferentes (designações oficiais de Estado, denominações étnicas, regionais, profissionais, até mesmo idiosincrasias diversas...). (Dubar, 2005, p. 137)

Segundo Dubar (2005), o processo de criação de identidade é composto de dois processos heterogêneos e não necessariamente coincidentes. O primeiro é a atribuição da identidade pelas instituições e agentes que estão em interação direta com os indivíduos. Esse processo de atribuição leva a uma forma variável de rotulagem, onde a “formalização” legítima das categorias se impõe coletivamente aos atores implicados, pelo menos por um tempo.

O segundo processo na criação da identidade é a incorporação da identidade pelos próprios indivíduos. No caso do presente trabalho, interessa-nos apenas o primeiro

---

<sup>9</sup> O termo “condutas típicas” foi definido no PNEE de 1994 como “manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado” (Brasil, 1994, p. 13-14).

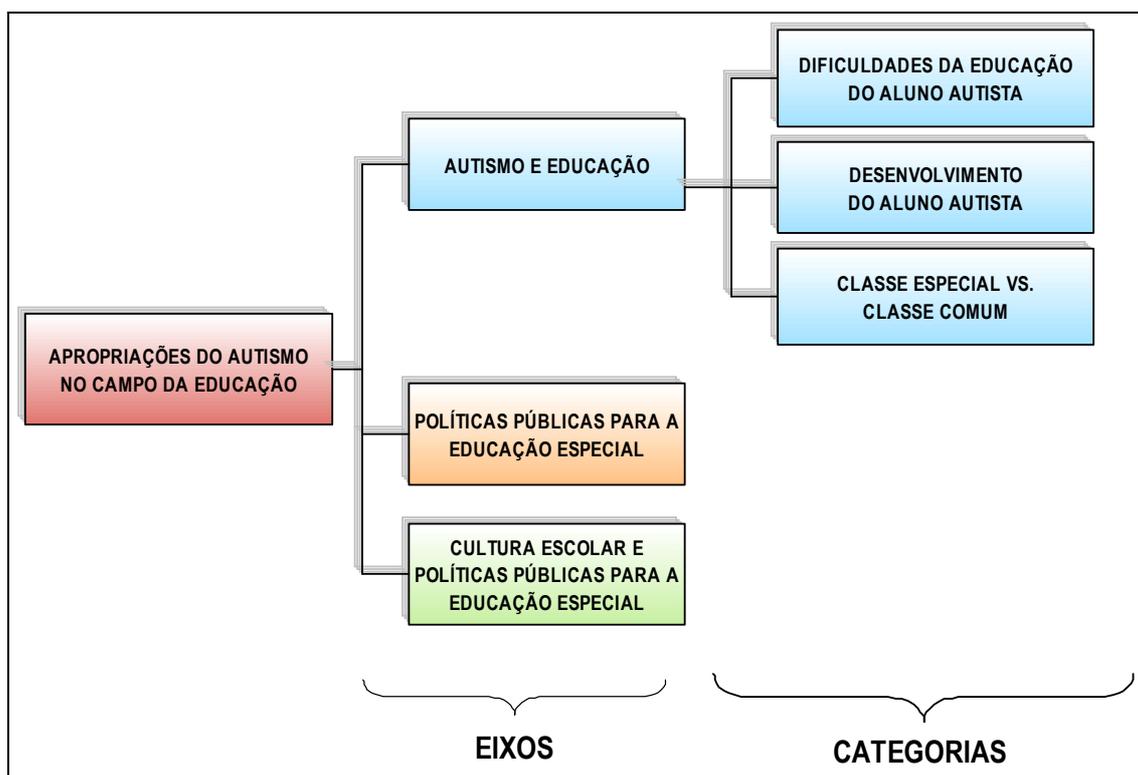
<sup>10</sup> Segundo dados do IHA, TGD é atualmente a segunda modalidade de atendimento na educação especial da rede municipal, atrás apenas da “Deficiência Intelectual”.

<sup>11</sup> Não há dados estatísticos sobre o número de autistas no país. O IBGE, no censo de 2010, não considerou o autismo na categoria de “deficiência mental permanente”, segundo [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/pdf/Guia\\_do\\_censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/pdf/Guia_do_censo2010.pdf). Estatísticas nos EUA atribuem o número de 1 autista a cada 110 nascimentos naquele país, de acordo com o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (<http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss5810a1.htm>).

processo, ou seja, a atribuição da identidade ao autista, mais particularmente, nos aspectos relativos à sua educação.

O primeiro eixo que proponho no presente trabalho, discutido neste capítulo, aborda a questão da educação do aluno autista. Depois de apenas três décadas de reconhecimento do TGD no DSM-III e de menos de duas décadas de atendimento específico na rede municipal do Rio de Janeiro, este eixo procura analisar como os agentes da educação do autista o reconhecem, como o autista pode se desenvolver na escola, como suas limitações dificultam seu processo de aprendizado, e qual modelo de atendimento escolar se aplica melhor ao aluno autista. A Figura 2 mostra, destacadas em azul, as categorias de análise obtidas a partir das entrevistas para esse eixo, que serão discutidas nas próximas seções.

**Figura 2:** Categorias de análise do eixo “Autismo e Educação”.



## 2.1. Dificuldades da Educação do Aluno Autista

Segundo Bosa (2002), poucas patologias do desenvolvimento suscitaram tanto interesse e controvérsias quanto o autismo, e ainda há vários aspectos que permanecem obscuros quanto a esse tema. Este fato, somado ao recente reconhecimento do autismo

nas classificações internacionais de doenças, torna a escolarização de crianças e adolescentes com autismo um campo ainda em construção.

O ainda relativo desconhecimento sobre o autismo e, em particular, o desconhecimento sobre como lidar com a educação do autista apareceu como angústia para as famílias e professores que entrevistei. O pai de aluno menciona a dificuldade da família em colaborar com o desenvolvimento educacional do autista:

*A dificuldade principal das famílias é o saber fazer. Saber o que vai fazer para continuar aquela educação em casa. Você vai fazer como? Você tem que ter todo o treinamento, eu acho que os pais precisam desse treinamento para saber como vão trabalhar com as crianças em casa, é importante. O que acontece é que a criança chega em casa, vai ver televisão para ela ficar mais calminha ou então vão passear de carro, ou vão passear na pracinha. Sentar para fazer tarefa em casa, não acontece, é muito difícil. (U., Pai de aluno autista da Rede Particular)*

A coordenadora pedagógica, por sua vez, reclama da falta de preparo para lidar com o aluno autista:

*Como trabalhar com esta criança autista? A gente não sabe, a gente não tem preparo. A maior angústia, se você conversar com a professora, você vai ver que é não saber o que fazer com ele e como fazer. Esta é nossa maior preocupação, porque eu acho que a grande dificuldade está em como trabalhar. (M., Coordenadora pedagógica de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

O aluno autista apresenta inúmeras dificuldades em sala de aula. Tentando obter uma visão geral sobre o processo de inclusão de alunos autistas na escola regular, Serra (2008) analisou o processo de inclusão de alunos com autismo em duas escolas públicas de dois municípios da Baixada Fluminense, entrevistando famílias, professores, diretores e alunos que conviviam com os colegas autistas. A autora conclui que a diversidade de característica dos alunos autistas é um dos grandes desafios para a inclusão desses alunos:

Se estamos diante de um sujeito repleto de diversidades, seria um absurdo oferecer um “pacote educacional” para autistas e, mais ainda, procurar “normalizá-los”, seja por meio das oportunidades de inclusão ou de técnicas padronizadas de treinamento comportamental. (Serra, 2008, p. 114)

Em consonância com a conclusão de Serra, a diversidade de características do autista apareceu em algumas das entrevistas como uma das dificuldades na educação do aluno autista:

*Os autistas têm vários aspectos, e isso varia muito. Você tem o autista que não consegue nenhum tipo de comunicação, tem uma gradação. Então, a primeira coisa é esse entendimento de que não dá para tratar de forma tão igual seres tão diferentes e que não convergem muito para uma coisa só. Essa é a primeira dificuldade em você educar o autista. (...) Eu me arriscaria a dizer que ainda é muito incipiente o tratamento da educação do autista na rede pública. Ainda não se sabe muito bem o que vai se oferecer a esse cidadão. (L., coordenador de educação do gabinete do vereador)*

O desconhecimento das famílias e da comunidade escolar sobre como lidar com a educação do autista, somado à grande variedade de características do espectro do autismo, mostra que, pelo menos do ponto de vista educacional, a identidade do autista ainda está em construção. Conforme menciona Dubar, “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (Dubar, 2005, p. 135).

Segundo Castro (2004), algumas das dificuldades para a educação dos autistas são os comportamentos inapropriados, facilmente constatados pelo professor: estereotipia motora, isolamento, fracasso em desenvolver relações de coleguismo, demora ou falta de desenvolvimento na linguagem falada. Particularmente, a comunicação foi um aspecto mencionado por professores como uma das principais dificuldades na educação do aluno autista. O depoimento abaixo, da professora da sala de recursos do aluno autista, mostra que sua principal preocupação é a comunicação, e

que seu principal esforço é no sentido de utilizar a comunicação suplementar ou ampliada<sup>12</sup>:

*Com o autista, o que a gente busca em primeiro lugar é a comunicação. No caso do menino que eu atendo, ele tem 6 anos, está no 1º ano, e foi incluído desde sempre, nunca esteve em classe especial desde a pré-escola. Ninguém nunca soube o que fazer (...). A queixa sempre na sala de aula é “ah, mas ele não aprende com os outros, ele não estuda com os outros, ele não faz trabalhos com os outros”, então, a nossa preocupação agora na sala de recursos com ele, não é que ele não faça os trabalhos, não é com a alfabetização, a maior preocupação é a comunicação. O que eu faço com ele é a utilização da comunicação suplementar e ampliada. A gente está ensinando ele a pedir, ensinando ele a se relacionar com os outros para poder participar da sala como deve. (A., Professora da sala de recursos de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Da mesma forma, o depoimento da professora do serviço de oficina do IHA levanta a dificuldade de comunicação com o autista:

*A comunicação é um problema. Como é que vai compreender o que se passa com a criança? Eu acho que é essa a grande dificuldade de lidar com essa deficiência porque você não chega, não pergunta ‘o que está havendo?’ Ele não te diz e ele não reage e você vê a reação ali, como às vezes um PC [paralisado cerebral] grave que pode até dizer se está triste, se não gosta daquilo, mesmo sem a linguagem. (B., Serviço de Oficina do IHA)*

A preocupação com a comunicação está em concordância com Rivière (apud Orrú, 2009), que coloca a ajuda aos autistas a aproximarem-se de um mundo de significados e de relações humanas significativas como a relação que põe à prova, mais do que nenhuma outra, os recursos e as habilidades do educador.

---

<sup>12</sup> A comunicação suplementar ou ampliada enfatiza formas alternativas de comunicação visando dois objetivos: promover e suplementar a fala, e garantir uma forma alternativa de comunicação para um indivíduo que não começou a falar.

Quando se fala de inclusão do autista em sala regular, outros aspectos acabam somando ao problema da dificuldade de comunicação. Segundo Cunha (2009), é normal a criança autista sentir-se desconfortável e intimidada com um ambiente novo, como o da escola; é normal a birra quando alguém a contraria, e é normal a raiva e o medo ganharem proporções traumáticas. Tal “comportamento inapropriado” também foi bastante destacado nas entrevistas realizadas na escola, o que é explicável pela grande interferência que isso causa na prática pedagógica:

*O aluno autista interfere muito na minha prática pedagógica. Ele anda pela sala batendo palma, ele fica o tempo inteiro batendo palma e, ele anda, vai para um lado, vai para o outro, senta na minha mesa, fica riscando a parede, a escola foi pintada. E aí? O que eu faço? “Não pode riscar a parede”. Eu não faço isso. (J., Professora da sala de aula regular de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

*Ontem ele estava bem nervoso em sala. Ele deu um ataque ali no corredor que a gente teve que fazer a contenção física. (A., Professora da sala de recursos de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

O depoimento abaixo, da professora do serviço de oficina do IHA, levanta que o “comportamento inadequado” do autista pode ocorrer fora da escola, afetando sua frequência escolar e é agravado nas classes sociais mais baixas.

*Eles faltam muito. Porque o garoto não quer sair de casa, acaba vindo para cá, não quer descer do ônibus, essas questões sociais, que a família não tem um carro para trazer. (B., Serviço de Oficina do IHA)*

Uma grande ajuda para todos os autistas, independente do grau de severidade, vem da família, em razão do enfoque na comunicação, na interação social, e no afeto (Cunha, 2009). Porém, segundo Orrú, a família costuma-se apresentar “desolada, emocionalmente frágil e sem esperanças, vivenciando uma experiência de dor por concluir que não tem um filho saudável, desde o fechamento do seu diagnóstico, por toda a vida” (Orrú, 2009, p. 173).

Também é de fundamental importância o trabalho conjunto entre a família e a escola da criança autista, parceria esta já enfatizada pela Declaração de Salamanca (itens 56 a 60)<sup>13</sup>. Porém, Serra (2008) afirma que a família também pode ser um grupo excludente, quando toma atitudes como esconder a criança deficiente dentro de casa e retardar o ingresso da criança na escola. Nas minhas entrevistas, constatei que atitudes excludentes e a desesperança da família são mencionadas entre as principais dificuldades na educação da criança autista, como no relato abaixo de uma das professoras entrevistadas:

*Eu estou vendo essa mãe sofrendo muito com essa inclusão. (...) Eu vejo, no caso particular desse menino, uma expectativa muito baixa na família. Não da mãe, a mãe tem um sonho, queria que o filho falasse, queria ver ele fazendo os deveres da escola, ela tem esses anseios todos, mas ela mora com os pais e os irmãos, e na casa eles têm uma expectativa muito baixa em relação a ele. Eles sempre acham que ele nunca vai conseguir “ah, mas porque você vai levar ele para escola? Ele não precisa de escola. Ele não aprende nada.” Ele tem um tio que tem um computador em casa e “ah não pode usar porque ele vai quebrar”. Ele usa aqui. (A., Professora da sala de recursos de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Atitudes excludentes e desconhecimento da família e dos educadores sobre o autismo, diversidade de características do espectro do autismo, dificuldade de comunicação, comportamentos inapropriados em sala de aula que atrapalham a prática pedagógica... Todas essas questões levantadas na presente pesquisa e tantas outras mostradas na literatura da área tornam bastante amplo o leque de dificuldades para a educação do autista. Apesar disso, o depoimento da profissional do grupo de trabalho de TGD no IHA apontou uma visão complementar sobre a educação do autista:

---

<sup>13</sup> Por exemplo, o item 57 da Declaração de Salamanca, conforme tradução no portal do MEC diz: “A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca”.

*As dificuldades encontradas pelas famílias dos autistas são bem variadas, vai depender da família, de sua história com o filho, a região em que mora. Eles falam da dificuldade em encontrar um serviço de saúde de referência, tem pais com muita dificuldade de ter o atendimento e outros casos que tem o atendimento, mas não aceita, falta e perde o serviço. Muitos precisam de acompanhamento psicológico, de fonoaudiólogo, psicomotricista, terapia ocupacional, cada profissional em um local diferente, na maioria das vezes tem uma fila de espera ou têm muitos entraves e acabam desistindo. Outra dificuldade é de encontrar dentro da sua comunidade espaços que aceitem o filho para uma natação, praticar um esporte ou aula de desenho. Quando acham um lugar que atendem não é próximo de casa e isso dificulta. A escola é um espaço que já foi garantido, agora a sociedade ainda está precisando investir mais nos serviços em geral. (C., Grupo de Trabalho de TGD do IHA)*

O depoimento acima ressalta que a sociedade precisa olhar o autista para além da sala de aula e aponta para a dificuldade de acesso dessas crianças ao lazer, aos bens culturais e a outros serviços necessários no apoio do seu desenvolvimento – encerrando uma questão de classe, já que é uma limitação vivida pelas crianças que moram em áreas carentes na cidade. Conforme nos alerta Silva (2010, p.7), os alunos com deficiências não devem ser concebidos fora do tempo e do espaço, fora das relações sociais de poder e de exploração, fora do seu meio cultural. Segundo a autora, isso pode levar a uma “visão idealizada de suas possibilidades em uma escola também idealizada como inclusiva”.

De qualquer forma, apesar das dificuldades, despreparo, falta de recursos, pressões, resistências, e outros aspectos que serão abordados ao longo desta dissertação, certamente não deve ser ignorado o fato de que a garantia de atendimento ao autista pela escola pública é um avanço em nossa sociedade, pois, segundo (Jordan, 2008), a educação provavelmente é o melhor “tratamento” para os transtornos do espectro do autismo. Esse assunto será abordado na próxima categoria de análise.

## **2.2. Desenvolvimento do Aluno Autista**

Os autores Baptista e Oliveira (2002) e Camargo e Bosa (2009) afirmam que hoje em dia é reconhecido que a convivência do autista com outras pessoas desenvolve habilidades, estimula suas capacidades interativas e diminui parte de uma limitação do autista associada à sua educação: o isolamento social. Desta forma, evidencia-se que crianças com desenvolvimento dito normal fornecem modelos de interação para as crianças com autismo, ainda que a compreensão social destas últimas seja difícil. Assim, acredita-se que a convivência da criança com autismo na escola regular possa oportunizar os contatos sociais. Porém, segundo Tezzari e Baptista (2002), na maioria dos casos encontrados na produção teórica em educação especial, prevalece a integração, e não a inclusão, associando a possibilidade de ingresso na escola regular apenas a alunos que não exigem da escola uma forte capacidade de adaptação. Tal constatação também foi feita por Suplino (2007), que usou a pesquisa etnográfica para estudar dois meninos autistas de diferentes instituições de ensino regular, suas professoras e demais integrantes das escolas. Nos casos estudados, a autora constatou não ter havido uma transformação nos procedimentos de ensino utilizados pelas escolas. As professoras aplicavam os mesmos modelos de exercícios usados pelas demais crianças para os alunos autistas e não alteraram os critérios de avaliação para eles, caracterizando a visão da integração escolar, e não a da inclusão.

Vários estudos de caso encontrados na literatura têm mostrado possibilidades de sucesso da inclusão de alunos autistas na escola regular, ao mesmo tempo em que levantam questões ainda não respondidas e mostram o longo caminho a ser percorrido pelos setores envolvidos: profissionais da educação, familiares, gestores, etc. Baptista (2002), Braga (2002), Lago (2007) e David e Sepúlveda (2010) apresentam casos de alunos com características do autismo inseridos em classes regulares. O trabalho de Serra (2004) aborda não só os efeitos da inclusão escolar sobre o aprendizado de uma criança autista, mas também sobre sua família. Melo (2004), por sua vez, usa a abordagem de pesquisa etnográfica para o estudo das interações face a face e das relações entre duas crianças autistas e os outros participantes dos respectivos ambientes educacionais (professoras, funcionários da escola, diretores, colegas de classe e familiares) e também a abordagem da pesquisa-ação para um estudo de caso do grupo formado pelos pais das crianças.

Kern (2005) investigou um processo de escolarização inclusiva de um aluno com autismo, cujo percurso escolar envolveu uma estadia anterior do aluno na escola especial e a posterior transferência para uma escola regular. Esses estudos focaram nas práticas pedagógicas realizadas para a redução das barreiras à participação e à aprendizagem desses alunos, mostrando a importância da mediação e destacando a escola como um espaço privilegiado, sendo o professor como elemento essencial para o acesso à aprendizagem. Vygotsky nos traz a contribuição da zona de desenvolvimento proximal que, segundo ele, aquilo que a criança não sabe fazer sozinha, mediada por um membro mais maduro de cultura a leva a aprender. "O caminho do objecto até a criança e desta até o objecto passa através de outra pessoa." (Vygotsky, 1991, p. 33).

A maioria das pessoas que entrevistei acredita no desenvolvimento do autista na escola e tem relatos positivos para contar. A professora do grupo de trabalho de TGD do IHA apresenta uma visão positiva, advinda de sua experiência geral como educadora:

*Eu vejo muitos avanços no desenvolvimento do aluno autista na escola. Tanto os de classe especial quanto os que estão incluídos, em todas as áreas, tanto na área do desenvolvimento da linguagem, da interação social que são as áreas que eles apresentam um maior comprometimento, no comportamento, quanto na aprendizagem. A interação social se amplia, o aluno com TGD começa a ser visto diferente pelo grupo e ele começa a aceitar melhor a possibilidade de estar com mais pessoas e fazendo trocas significativas e qualitativamente melhor dentro desse espaço escolar. A comunicação se desenvolve, surge a vontade de se comunicar, muitos deles vêm sem uma comunicação funcional, sem uma fala articulada, então a partir dessa vivência escolar a gente incentiva a relação, o diálogo e acaba surgindo a vontade, a intencionalidade da comunicação. A forma dele interagir modifica, os comportamentos que a gente classifica como inadequados, principalmente quando fica irritado ou há mudança na rotina, diminuem bastante. (...) Eu percebo que tudo melhora, ele se desenvolve, acontecem aprendizagens não só nessas áreas sócio-cognitivas, mas aprendizagens acadêmicas mesmo, aprender a ler, escrever, se alfabetizam como as outras crianças. (C., Grupo de Trabalho de TGD do IHA)*

A professora da sala de recursos da escola municipal relata o desenvolvimento que ela enxerga no aluno incluído:

*Percebo muito desenvolvimento desse autista na interação com o grupo, na sala de aula. Teve uma queda com a mudança do professor (...). Mesmo assim, o que eu queria ver no começo com ele era essa interação maior com a turma, a gente consegue ver. Ele consegue perceber o espaço dele, a sala de aula dele, os colegas dele, ele participa da educação física, aceita, que ele não aceitava antes, é super carinhoso, aceita abraço, aceita brincar de roda quando as crianças puxam. (A., Professora da sala de recursos de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

A mãe de aluna autista também relata aspectos positivos de sua experiência pessoal com o desenvolvimento da filha:

*Eu consigo ver o desenvolvimento da minha filha. Não vou te dizer que ela sabe jogar, que ela saiba ler os números, essa parte, mas ela reconhece muita coisa, há muito tempo que eu percebo, ela agrupa muitas coisas por cor, quando ela vai brincar, por quantidade ela sabe... (R., Mãe de aluna autista da Rede Municipal)*

Apesar das opiniões, de uma maneira geral, concordarem com a visão de que a escola pode contribuir para o desenvolvimento do autista, verifiquei relatos de uma experiência negativa nas entrevistas realizadas na escola, tanto da professora da sala regular quanto da coordenadora pedagógica:

*Por enquanto não vejo nenhum desenvolvimento no aluno autista. Nem com a sala de recursos que ele começou há algum tempo. Nenhum. ( J., Professora da sala de aula regular de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

*O aluno autista está aqui desde o início do ano. Eu não vejo avanço no desenvolvimento deste aluno. Minha conversa com a professora da classe especial que o atende é extra-oficial, às vezes no corredor, na*

*secretaria. Eu converso como estão as coisas, pergunto se ela acha viável ele permanecer nesta classe regular, se não seria melhor ele ir para a classe especial. Ela diz que não, que ele está tendo desenvolvimento sim, que está sendo muito bom para ele, que ele está conseguindo manter um contato mais íntimo com as crianças, que para ele está sendo bom. Eu acho que é um olhar de uma professora de classe especial, porque eu não consigo ver isso. Eu olhei para ela, comecei a rir e falei “professora, você é muito otimista, o seu olhar é um olhar mesmo de quem quer incluir”. Porque eu não consigo ver. Então eu acho que eu estou cega. (M., Coordenadora pedagógica de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Os depoimentos acima revelam uma discordância de opiniões da professora da sala regular e da coordenadora pedagógica da escola com relação à opinião da professora da sala de recursos, A., que afirmou ter visto “muito desenvolvimento desse autista na interação com o grupo, na sala de aula”. Uma análise mais aprofundada das entrevistas da professora e da coordenadora pedagógica não revela visões preconceituosas sobre o aluno autista e nem uma descrença sobre o papel da escola no desenvolvimento do autista. Essas duas entrevistas revelam, principalmente, um descontentamento com a inclusão, da forma como ela está sendo realizada na escola. Da mesma forma, alguns autores criticam a experiência da inclusão para autistas, alegando que, sem as devidas adaptações, paradoxalmente, pode ser uma prática excludente. Isso porque alunos autistas não aprendem sem um devido suporte, pois possuem uma forma própria e singular de aprendizagem (Serra, 2008).

Particularmente, a coordenadora pedagógica acredita que o aluno em questão não deveria estar na turma comum, mas sim em uma turma especial, onde ele poderia se desenvolver melhor. Essa discussão já nos leva à próxima categoria de análise, que revelará opiniões bastante divergentes sobre a melhor maneira de acolher o autista na escola regular: em classe especial ou em classe comum.

### **2.3. Classe Especial vs. Classe Comum**

Segundo Bosa (2006) alguns estudos sugerem que, com educação apropriada, mais crianças autistas são capazes de utilizar as habilidades intelectuais que possuem

para avançar em níveis acadêmicos. Esses conceitos são muitas vezes ancorados em Vygostky (2000), que afirma que é a partir do “outro” que a criança se socializa; é na interação com outros sujeitos que se adquire a capacidade de internalização de conceitos e de regulação interna das ações.

No entanto, mesmo com a consciência de que o contato com outras crianças ditas normais é importante para o desenvolvimento do autista, não há um consenso sobre a melhor forma de atendimento educacional para o autista. Uma possibilidade é atender o autista em classe especial, com poucos alunos. Outra possibilidade é receber o aluno autista em sala de aula comum, idealmente com a ajuda da figura do mediador, que atua junto ao autista em algumas atividades específicas. O atendimento em sala regular é complementado pelo atendimento em salas de recursos, com atendimento individualizado ao aluno no contraturno, em dias e horários determinados. Castro (2004) sinaliza que essa é uma questão ainda em aberto:

No caso específico do aluno com autismo, a complexidade das suas manifestações assume um papel relevante na discussão sobre a inclusão, e levantam questões obrigatórias, alvo de intensas controvérsias. Como devem ser educados os alunos com autismo? Existem possibilidades de recebê-los em uma escola regular, onde os professores não estão preparados para atender alunos com esse tipo de problemática? Qual deve ser o espaço educativo mais indicado para um aluno com autismo: a Educação Regular ou a Educação Especial? (Castro, 2004, p. 20)

De um lado dessa questão, existe a visão da inclusão total, que prega o fim das escolas especiais e das classes especiais, acreditando que não há porque existir dois sistemas paralelos de ensino (o regular e o especial). O ideal, segundo essa visão, é a construção de um sistema único, que seja capaz de prover educação para todos os alunos matriculados, comungando com o princípio de que todos os seres humanos possuem o mesmo valor e os mesmos direitos (Silva e Silva, 2009). Tal visão é coerente com as diretrizes internacionais da conferência de Jomtien e da Declaração de Salamanca. Esta última, em particular, deixa bastante clara a perspectiva da inclusão:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da

educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. (Declaração de Salamanca, conforme tradução disponível no site do MEC/SEESP)

Como as políticas públicas brasileiras tentam refletir essas diretrizes internacionais com a perspectiva da inclusão, os entrevistados do Instituto Helena Antipoff, que são responsáveis pela implantação dessa política na Rede Municipal do Rio de Janeiro, comungam inteiramente com essa visão, conforme os depoimentos abaixo:

*Acredito que todos os alunos com necessidades especiais devem estar nas turmas regulares. Estamos implementando a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Queremos que todos tenham o mesmo direito, queremos promover as condições para o acesso de todos a uma educação de qualidade em classe comum. (C., Grupo de Trabalho de TGD do IHA)*

*Nós fazemos um investimento pra inclusão, a gente sabe que através desse grupo de referência da faixa etária dele desde a creche, que ele vai ser beneficiado, por estar junto com os seus pares. A educação especial vem oferecendo o apoio necessário pra que ele se desenvolva como qualquer outra criança, então, o investimento é na inclusão desde a creche. (C., Grupo de Trabalho de TGD do IHA)*

O depoimento abaixo, da diretoria do IHA, reforça a concordância com as políticas inclusivas, mas ressalta a permanência das classes especiais, para atender a “pressão” das famílias:

*A escola tem que ser escola para todos, só que ela ainda não tinha legitimado que a escola é para todos. Só que no município do Rio de Janeiro, alguns pais, pela deficiência de seus filhos, ele ainda hoje não tem Braille, ele ainda não está capacitado em libras, então ele*

*ainda requer o atendimento em classes especiais. Então, a Secretaria garantiu que enquanto a rede, enquanto as famílias tiverem ainda desejos de alguns encaminhamentos, ela garantiu que os pais ainda farão parte desse processo. Então, as classes ainda existem para dar conta da especificidade individual do aluno. (T., Diretoria do IHA)*

A visão em prol da inclusão em classe comum também é compartilhada pela professora da sala de recursos da escola:

*Eu acredito mais na sala de recursos com o aluno incluído. Às vezes me chamam de louca, mas por mim, todos os meus alunos da classe especial estariam incluídos, mesmo os mais comprometidos. (A., Professora da sala de recursos de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Alguns entrevistados reforçaram que a inclusão em sala comum é particularmente apropriada para o autista, visto que a convivência dele com outras crianças é importante para seu desenvolvimento, como no depoimento do vereador:

*Eu entendo a educação do autista em escola regular, sem dúvida nenhuma. Porque é regular incluir. O autismo é um transtorno invasivo do desenvolvimento muito específico social. Então, a criança, o autista desenvolve uma comunicação melhor, passa a imitar as crianças, observar, interagir, aquilo ali dá uma evolução para ele muito grande, a inclusão em sala regular. Pelo contrário, você deixar o autista em uma sala só com crianças com deficiência que exemplo ele tem para se comunicar? Então, é lógico que de todas as especificidades, como eu falei, o autista é o que mais tem que estar incluído. (P., Vereador da cidade do Rio de Janeiro)*

A professora da sala de recursos da escola municipal compartilha a visão do vereador, mas alerta para possíveis exceções:

*Eu acho que o autista tem que estar em escola comum, em turma comum, mas eu acho que tem que ter o apoio sim. A sala de recursos, o mediador na turma. Já vi casos (...) que não aceitavam sala comum,*

*que não queriam entrar, era um ambiente em que a criança não se sentia bem. Eu acho que a inclusão só não deve ser feita se não fizer bem para a criança, se ela mesma sinalizar isso. Mas mesmo quando ela sinaliza isso, a gente tem que ver se aquele ambiente tem que ser modificado para receber ela, se ela está sinalizando é porque aquele lugar não está sendo legal para ela. (A., Professora da sala de recursos de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Do lado oposto da questão, há pesquisadores que não compartilham com uma visão tão otimista da inclusão. De acordo com Glat e Blanco (2007), nem sempre a inclusão em turma comum é o melhor para a pessoa com necessidades educacionais especiais:

Não se pode esperar que a turma comum seja o ambiente de aprendizagem melhor para todos, sobretudo para os que apresentam comprometimentos graves. Há crianças com comportamentos que colocam em risco a si mesmas e aos outros; há aquelas que não se expressam ou movem, e, que sem uma interação mais próxima, em ambiente mais estruturado, o professor não terá respostas a dar às suas necessidades educacionais especiais. Some-se a isso o fato de que muitas dessas crianças e jovens tiveram seu ingresso na escola tardiamente e não têm qualquer referência educacional (Op.cit., p. 32).

Pereira (2009) investigou a trajetória de pais de autistas no processo inclusivo de seus filhos e constatou a mesma divergência de opiniões. De um lado, há pais que lutam pela inclusão, seja por questões de direito à igualdade, por crença na estimulação do desenvolvimento do seu filho ao interagir com as crianças “normais”, ou mesmo por questões práticas, como seu filho poder estudar em uma escola mais próxima de casa, ou na mesma escola que o irmão estuda. Do outro lado, há pais que negam a inclusão, seja por medo de que o filho sofra discriminações na sala comum, por acreditarem que as escolas especiais possuem atendimentos diversificados, não encontrados nas escolas regulares, ou por crerem que os professores da sala comum não têm qualificação adequada e que estas turmas são cheias de alunos, impossibilitando o tratamento individualizado e especializado de seu filho. Particularmente, a mãe de uma aluna

autista da rede municipal que entrevistei, compartilha dessa última visão, contrária à inclusão:

*Eu não concordei com a inclusão da minha filha em sala regular. Eu não sou contra a inclusão. (...) Mas eu acho que nesse momento, ainda não é esta questão, o autista tem várias peculiaridades que não são estereótipos, eles têm a peculiaridade de cada um, por exemplo, a minha filha não gosta de tumulto, de briga, de adulto brigando com criança, de crianças brigando. Isso é uma das coisas de escola, que eu acho que aconteceriam em uma sala de aula com frequência e que ela não conseguiria tolerar. (...) Então aí eu fico imaginando ela em uma sala de aula onde a professora briga com uma criança, dá um berro com uma criança porque isso é normal de acontecer, e ela vai dar outro berro, ela vai ficar estressada. (...) Quem é que vai controlar, como é que vai controlar, entendeu? Vai desorganizar uma sala de aula de 30 alunos. Que seja 25, que seja 20... desorganiza. Eu acho que não é interessante nem para as crianças, nem para a professora e muitos menos para ela. Então eu não vejo, neste momento, talvez um dia, tomara que um dia ela vá para a sala regular, mas não vejo nesse momento, acho que não seria responsável da minha parte concordar e colocar ela em uma sala regular. (R., Mãe de aluna autista da Rede Municipal)*

*Eu não sou contra a escola especial não, (...) eu acho que tem aquelas crianças que são muito difíceis, que têm muitos comprometimentos e que fica complicado você estar na sala de aula mesmo com um facilitador, enfim, crianças que não conseguem ter nenhuma coordenação motora, que não conseguem segurar uma colher, que não conseguem pegar em um lápis, não controlam as fezes e a urina, coisas assim que não tem como estar numa sala de aula nem de classe especial (R., Mãe de aluna autista da Rede Municipal)*

A posição contrária à inclusão em sala comum também apareceu em outros relatos. A entrevistada da diretoria do IHA e o vereador relatam suas experiências de casos de pais contrários à inclusão:

*Hoje muitos dos pais acreditam que o melhor atendimento é o individualizado, por conta de que muitos alunos ainda requerem um atendimento individualizado. Se ele tem uma necessidade, de trabalhar ele e o professor, ele e a família, eu acho que esse tem que ser devagar, tem que ser respeitado. Nenhum aluno autista é igual ao outro, cada um tem as suas necessidades, tem que ser respeitado. O que é oferecido para um não é padrão para todos. (T., Diretoria do IHA)*

*O problema é chegar para um pai e dizer “pai, vamos incluir o seu filho a partir do ano que vem. O autista estará na sala de aula e você não vai estar ali para olhar o que está acontecendo com ele”. O professor tem 40 alunos dentro de sala aula e também não vai dar atenção. O pai não vai aceitar nunca um negócio desse e sabe o que vai acontecer? O pai vai tirar da escola. Vai deixar ele em casa e vai piorar o desenvolvimento da criança. (P., Vereador da cidade do Rio de Janeiro)*

A professora da classe comum da escola municipal fala de sua contrariedade com a inclusão do aluno autista em sua classe, mencionando também seu desconhecimento em como lidar com o autista:

*Eu acho que ele deveria estar na sala especial sendo atendido, para depois então a gente fazer a inclusão dele. Eu conheço pouca coisa do autista, mas sei que ele é capaz de evoluir várias coisas. Eu acho que o professor tinha que ter conhecimento disso, do autista. Eu acho que nessa fase que ele está de alfabetização, estar numa classe especial, na sala dele, uma sala em que ela pudesse ter a troca com ele. Depois dessa classe especial, se houvesse condições, porque tem muito autista que não tem condições de entrar em uma classe normal, se tivesse as condições básicas e sendo bem avaliado, tudo bem que ele voltasse para a classe regular, mas aí já com toda a estrutura se não, não adianta nada. Deixa ele na classe especial. (J., Professora da sala de aula regular de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Também encontrei relatos de experiências mal sucedidas de inclusão. Segundo Bastos (2001), é preciso refletir sobre a inclusão; devemos indagar se essas crianças têm as ferramentas necessárias para usufruir daquilo que o convívio escolar deve proporcionar-lhes, enquanto gerador de laços sociais. Isso nos alerta para a frequência em que a inclusão pode significar “tão-somente a manutenção da exclusão sob novas bases” (Pletsch, 2009). Os relatos a seguir, da professora da sala de recursos e da coordenadora pedagógica da escola, mostram exemplos vividos de tentativas de inclusão malfeitas ou mal sucedidas:

*Tem aluno que já está comigo há 5 anos, e a mãe não quer tirar da classe especial porque a criança já esteve em classe comum, e é o que ela diz ‘ a criança ficava lá largada, ninguém fazia nada com ela’. Então, o medo da inclusão malfeita. (A., Professora da sala de recursos de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

*Temos duas classes especiais, tínhamos dezesseis alunos, desses dezesseis uma mãe quis que a criança fosse incluída. Foi feita a inclusão, depois a mãe se arrependeu. (...) Ela viu que no final do ano, em vista dos que tinham permanecido na classe especial, que o desenvolvimento do filho dela foi péssimo. (M., Coordenadora pedagógica de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Os depoimentos acima apontam para uma desarticulação entre os programas oficiais de inclusão e a realidade da escola e do aluno, assunto que será analisado mais adiante. Em particular, as entrevistas que realizei na escola revelaram esse problema, conforme menciona a coordenadora pedagógica:

*Eu acho ótimo que elas estejam em classes regulares, porque eu acho que ela tem que conviver, a sociedade é um convívio, (...) todos têm que se relacionar; a gente não pode excluir ninguém. (...) Só que eu acho que a gente tem que aprender que às vezes a nossa realidade não é o nosso sonho. E aí quando a gente brinca com a realidade do outro, isso para mim é muito sério. (M., Coordenadora pedagógica de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Dentro desse debate sobre a melhor forma de atender um aluno autista na escola, o depoimento abaixo, da mãe de uma aluna autista da rede municipal, nos alerta para o fato de que pode ser equivocada a visão de que a inclusão só ocorre quando o aluno entra na mesma turma que os alunos ditos normais, prevalecendo uma (às vezes inadequada) igualdade de direitos:

*Na classe especial existe todo um trabalho voltado, que é diferente e que eu não acredito que isso seja exclusão. (...) Eu tenho certeza que uma criança, tipo minha filha, que eu chego na escola, que as professoras conhecem ela, chamam ela pelo nome, que a merendeira brinca com ela, o rapaz da Comlurb<sup>14</sup> sabe quem ela é, que participa de uma culminância, de uma festa junina e participa com outras crianças, na verdade ela só está em uma turma específica, mas ela não está sendo excluída de nada. (R., Mãe de aluna autista da Rede Municipal)*

Com uma visão conciliadora, Caniza de Páez (2001) advoga por um sistema educacional que ofereça diversas modalidades, para se adaptar e atender a todos os alunos. A autora defende as classes especiais convivendo com as comuns, pois os autistas, principalmente no início da sua escolarização, podem necessitar de um atendimento especializado e individual para aprender a conviver no ambiente social da classe comum, para onde eles poderiam migrar em um segundo momento, num modelo dinâmico de trânsito entre essas modalidades de ensino. Apesar do viés em favor inclusão total, presente nas conferências internacionais e nas políticas públicas brasileiras, esta visão conciliadora de manter as duas modalidades em paralelo, é a predominante atualmente na rede municipal do Rio de Janeiro<sup>15</sup>, conforme depoimento da profissional do IHA:

*No município do Rio de Janeiro as mães podem escolher entre sala regular ou classe especial, mas sugerimos a inclusão, oferecemos os apoios necessários, mas se nessa conversa, a mãe não se sentir segura, achar que aquele momento não é o momento em que ela*

---

<sup>14</sup> Companhia Municipal de Limpeza Urbana da cidade do Rio de Janeiro.

<sup>15</sup> Como analisarei no capítulo 4, que discute nosso terceiro eixo de análise, essa visão conciliatória atual foi resultado de embates e pressões da cultura escolar, ancorada neste caso principalmente na figura de pais atuantes.

*investiria na inclusão do filho, a gente respeita essa decisão e encaminha para a classe especial. Mesmo na classe especial, a mãe a todo o momento pode pedir para o filho ser incluído, às vezes é só uma questão de tempo até sentir mais segura. (...) Ela não sofre pressão nenhuma para por, para mudar, ou para tirar, a gente acompanha e sugere. (C., Grupo de Trabalho de TGD do IHA)*

O que se pode concluir a respeito da discussão sobre a melhor forma de acolher o aluno autista é que não há um consenso a respeito. As opiniões são bastante divergentes, variando conforme as crenças e experiências individuais de cada pessoa envolvida no processo de educação do aluno autista. Bosa (2006) resume bem a questão, apontando os prós e contras das diferentes abordagens de atendimento educacional ao autista:

Uma pergunta comum tem sido se uma criança autista deve frequentar uma escola especial para crianças com autismo, que aborda dificuldades amplas de aprendizado, ou ser integrada na escola tradicional. Até agora, não há uma resposta final a esta pergunta, já que não há estudos comparativos metodologicamente bem controlados em relação aos níveis de integração nesses sistemas. Parece que cada caso deve ser tratado individualmente, focando nas necessidades e potencialidades da criança. É importante ter em mente as vantagens de se expor a criança com autismo à convivência com aquelas sem comprometimento e de aprender com elas por meio da imitação, mas também não esquecer o risco de que ela seja vítima da gozação dos colegas. (Bosa, 2006, p. S49)

Dally Glaner (2006) apud Serra (2008) reconhece haver um meio termo entre a inclusão total e a repulsa dela. Segundo a autora, quando feita com critérios, com flexibilidade e com uso de um programa de apoio, a inclusão pode dar certo. Porém, diante da diversidade de características do espectro do autismo e do desconhecimento que ainda prevalece nas escolas e nas famílias, os caminhos para a inclusão do aluno autista são hoje um intenso palco de embates envolvendo políticas públicas, cultura escolar e famílias de autistas.

## 2.4. Algumas Considerações a Título de Síntese

Este capítulo analisou o primeiro eixo da dissertação: a formação do autista como categoria social dentro da cultura escolar. Abordei algumas das dificuldades pedagógicas encontradas na educação do autista, tais como o desconhecimento da família e da escola, a diversidade das características do autista, a dificuldade de comunicação e os “comportamentos inadequados” em sala de aula. Também abordamos as possibilidades de desenvolvimento do autista na escola e as divergências existentes entre as diferentes visões sobre qual o modelo de educação mais apropriado para o aluno autista – mais especificamente, a discussão sobre classe especial vs. classe comum.

O que se percebe é que a forma identitária do autista, de acordo com o conceito de Dubar (2005), ainda está em processo de construção na cultura escolar. A escola, a família e a sociedade de uma maneira geral ainda precisam se aprofundar na descoberta dos caminhos para melhor atender o aluno autista.

Dessa forma, mais pesquisas na área da educação do autista são necessárias. No entanto, Gomes e Mendes observam que a tradição de pesquisas sobre autismo e educação no Brasil parece envolver apenas estudos de casos com poucos participantes. Segundo estas autoras, embora retratem a situação atual, as pesquisas com poucos participantes “não permitem avaliar adequadamente políticas de sistemas educacionais em maior escala para a escolarização de crianças e jovens com autismo” (Gomes e Mendes, 2010, p. 378).

A pesquisa bibliográfica que realizei neste eixo parece indicar que as pesquisas realmente privilegiam os estudos de caso, confirmando a observação de Gomes e Mendes. Percebi que há poucos trabalhos fazendo a análise da articulação entre as políticas públicas e a cultura escolar na implementação dos programas de inclusão escolar. Para avançar nesse sentido, que é o foco deste trabalho, é necessário entender o que está prescrito nas legislações com relação à educação especial. Como afirma Gonçalves (2006), conhecer as apropriações feitas pelos atores no cotidiano da escola implica conhecer também as estratégias de imposição, ou seja, é preciso saber antes o que é prescrito nas normas que regem as difusões e circulações das imposições. Com esse intuito, no próximo capítulo analisarei o segundo eixo proposto para essa dissertação, que são as políticas públicas para a educação especial, olhando com a perspectiva do aluno autista.

### 3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Após algumas campanhas educacionais apoiadas pelo governo para a educação dos surdos (1957), dos deficientes visuais (1958) e dos deficientes mentais (1960), a educação especial apareceu pela primeira vez versada claramente na legislação brasileira no ano de 1961, na LDB<sup>16</sup> 4.024/61 (Brizolla, 2002; Freitas, 2010). Segundo essa lei, a “educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Porém, de fato o Estado não propôs a si mesmo nenhuma responsabilidade com a educação especial e, ao dizer que a integração dos “excepcionais” com a comunidade ocorreria “na medida do possível”, a lei deixou a entender que “as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou ‘sistema geral de educação’.” (Mazzotta, 2005, p. 68). Até aquele momento, prevalecia a noção segregacionista da educação especial, em instituições especializadas.

Na década de 1970, promulgou-se a LDB 5.692/71 que dedicou apenas um artigo para educação especial, gerando polêmicas com as pessoas e grupos que lutavam a favor dos deficientes. Ao citar as deficiências, ateu-se apenas aos alunos que apresentavam deficiências físicas ou mentais. Outra questão que gerou discussão foi o atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, expressando que este atraso conduzia à educação especial (Miranda, 2005).

Apesar das contradições, a década de 1970 é considerada um marco na educação especial, com o crescimento da mobilização das entidades e pessoas relacionadas a esse segmento e com o fortalecimento do papel das entidades filantrópicas, como a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e a Pestalozzi, que agremiaram-se como federações nacionais. Nessa década (no ano de 1973), também foi criado o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), o primeiro órgão governamental para definição de metas governamentais específicas para a educação especial (Jannuzzi, 2006). Nesta década, chega ao Brasil o movimento de integração social, pregando explicitamente a inserção do deficiente no ambiente escolar regular.

Freitas (2010) salienta que no final da década de 1970, “a sociedade civil, representada por instituições especializadas, mas contando com a participação das

---

<sup>16</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

próprias pessoas com deficiência, começou a organizar-se para reivindicar direitos relacionados a este público” (p. 60).

Nos anos 1980, a fim de que suas necessidades educacionais especiais ganhassem visibilidade no contexto nacional, a população interessada empreende muitas lutas sociais. Segundo Cardoso (2010), uma das expressões desse movimento é a Constituição Federal Brasileira de 1988, que em seu artigo 208<sup>17</sup>, “estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Miranda, 2005, p. 12).

Já na década 1990, influenciadas pelas diretrizes internacionais já mencionadas, como a Conferência de Jomtien e a Declaração de Salamanca, as políticas públicas para a educação especial com a visão da inclusão escolar, se contrapondo à integração, passaram a reconhecer as diferenças e começaram a adquirir um caráter mais focalizado. Segundo Cury (2005), as políticas focalizadas voltam-se para os direitos de determinados grupos marcados por uma diferença específica. A ideia por trás dessas políticas é dar mais a quem precisa mais, compensando ou reparando sequelas do passado. Elas são baseadas no princípio da equidade, que afirma que uma das formas de fazer-se justiça é “tratar desigualmente os desiguais”.

Em 1994, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP) lança a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), consolidando princípios, objetivos, diretrizes e metas da educação especial, definida como "Um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino". (p. 17). Esse documento incluiu indivíduos com “condutas típicas” de síndromes dentro do público alvo da educação especial, garantindo assim o atendimento na rede pública do aluno com autismo.

A LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), quanto ao direito à educação especial, expressa a obrigação constitucional do Estado na oferta da educação especial na pré-escola (faixa etária de 0 a 6 anos); a ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais e a necessidade do professor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender a diversidade dos alunos (Miranda, 2005).

---

<sup>17</sup> Constituição Federal de 1988, Artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Entretanto, as políticas públicas federais da década de 1990 ainda eram formais e pouco efetivas, como reconhece o próprio governo, em um documento recente da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP, 2010), ao criticar a PNEE de 1994:

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que ‘(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais’ (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial. (SEESP, 2010, p. 12)

Na década de 2000, as diferenças começaram a ser mais explicitamente reconhecidas pelas políticas públicas. As “Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica”, Resolução CNE/CEB<sup>18</sup> nº 2/2001 oficializou no Brasil os termos “educação inclusiva” e “necessidades educacionais especiais” (Pletsch, 2009). Em seu artigo 2º, este documento menciona que caberá “às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001a).

Em 2004, a Lei 10.845 institui no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), em cumprimento do disposto no inciso III do art. 208 da Constituição Federal de 1988. Através desta lei, fica garantida a universalização do atendimento das pessoas com deficiência, em salas especiais, quando sua necessidade exigir isso, bem como, sua inserção progressiva no ensino regular (Brasil, 2004).

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, adotada pela ONU em dezembro de 2006 reforça a recomendação em prol da educação inclusiva. Em seu artigo 24, esta convenção estabelece que “os Estados Partes

---

<sup>18</sup> Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica.

reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”. (ONU, 2006). A Convenção da ONU se tornou equivalente a uma emenda constitucional brasileira em 2008, mediante aprovação na Câmara e no Senado Federal.

No ano de 2007, depois do lançamento do PAC (Plano de Aceleração do Crescimento), o governo lançou o que foi apelidado de “PAC da Educação”, ou o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), envolvendo um conjunto de cerca de 40 programas e ações desenhado pelo Ministério da Educação. Em um documento que explica razões, princípios e programas do PDE, é feita uma crítica à visão fragmentada da educação, que teria predominado no Brasil até pouco tempo (Brasil, 2007a). Segundo o documento, no que diz respeito à Educação Especial, essa visão fragmentada “intensificou a oposição entre educação regular e educação especial (...) a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola...” (p. 14).

No bojo do PDE, a SEESP lança em 2007 uma versão preliminar de um documento intitulado: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007b). Nessa versão preliminar, era prevista a “inclusão total”, propondo-se a “substituição das classes especiais por salas de recursos multifuncionais para a realização do atendimento educacional especializado” e a não criação de novas escolas especiais, transformando as existentes em “centros de atendimento educacional especializado para o atendimento, a produção de materiais acessíveis e a formação docente”. Essa proposta não foi adiante porque o governo continuou admitindo a distribuição de recursos do FUNDEB<sup>19</sup> para instituições com atuação exclusiva na educação especial. Por conta disso, a SEESP apresentou uma nova versão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007c), admitindo a oferta dos serviços e recursos da educação especial “nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares” (p. 11). Até onde pude

---

<sup>19</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

pesquisar, este foi o primeiro documento público federal a mencionar explicitamente os autistas na educação especial (embora o termo “condutas típicas” fosse aplicado ao autismo, desde a PNEE de 1994):

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

(...)

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (Brasil, 2007c)

O Decreto nº. 6571 de 17 de setembro de 2008 dispôs sobre o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios que prestarem atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (Brasil, 2008). Este decreto determinou que desde 2010 o aluno deficiente atendido em classes regulares conta em dobro para efeitos de cálculo do FUNDEB, somando as matrículas em classe comum do ensino regular e no atendimento educacional especializado, de forma concomitante.

Recentemente, o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, revogou o Decreto nº 6.571/2008, mas reafirma que o público-alvo da educação especial são

peças com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Esse novo decreto, embora reforce a “oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino”, também mantém, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas, incluindo instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial (Brasil, 2011). Em outros termos, este decreto reafirma a manutenção das escolas e das classes especiais para a educação especial.

Em 2009, a Resolução nº 4 do CNE/CEB, determinou que, “os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (Brasil, 2009). Esta resolução também categoriza mais claramente o TGD:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

No entanto, esta resolução vem sofrendo críticas, por não contemplar a inclusão de pessoas com múltiplas deficiências e por silenciar-se sobre uma série de fatores essenciais, tais como a educação para o trabalho e necessidades específicas da educação

infantil, como por exemplo o apoio e suporte às famílias, colocando como função prioritária do AEE apenas o ensino e uso das tecnologias “como forma de desenvolvimento das habilidades funcionais e de participação social” (Bruno, 2010, p. 11).

A Resolução acima (Brasil, 2009) instituiu que o projeto pedagógico da escola regular deve prever na sua organização, dentre outros, profissionais de apoio. A Nota Técnica SEESP/GAB nº. 19/2010 (Brasil, 2010a) esclarece que, no caso de alunos com TGD matriculados em escola regular, um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do aluno não é atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes e que é responsabilidade dos sistemas de ensino prover tais profissionais de apoio.

Como indício das perspectivas de curto prazo, Laplane e Prieto (2010) estudaram a CONAE (Conferência Nacional de Educação), em 2010, que movimentou, em âmbito nacional, distintos segmentos da sociedade em torno da discussão de diretrizes e estratégias com efeito de elaborar um novo Plano Nacional de Educação para vigorar no período de 2011-2020. O tema central da CONAE 2010 é “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação” e, em seu Documento Final, abarca seis eixos, que segundo as autoras evidencia uma série de necessidades, a saber:

a necessidade de trabalhar com as diferenças em todos os níveis e modalidades do ensino, de reconhecer e valorizar a diversidade, de transformar os sistemas educacionais em inclusivos, de formar professores na perspectiva da inclusão, de estudar e difundir conhecimento sobre todos os temas que dizem respeito às diferenças, de alocar recursos financeiros de maneira diferenciada, de acordo com prioridades pré-estabelecidas e de atender toda a demanda educacional em instituições públicas. (Laplane e Prieto, 2010, p.925-926)

No texto do Documento Final da CONAE 2010, o tema educação especial, reafirma o acesso irrestrito à educação, a permanência e o sucesso nas escolas das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação relacionado ao direito de condições políticas, pedagógicas e financeiras para por em prática uma Política Nacional de Educação Inclusiva,

salientando, entre outras coisas, a importância da participação da família e das comunidades nas instituições educacionais (CONAE, 2010, p. 132-133).

O Projeto de Lei Ordinário (PLO) nº 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação, correspondente ao decênio 2011-2020 está atualmente em trâmite no Poder Legislativo. A meta 4 deste projeto pretende “universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (Brasil, 2010b). Como já aconteceu no PNEE de 2007, a redação original do documento de 2010 apresenta a visão da inclusão total, onde a estratégia 4.1 prevê, para cômputo do repasse do FUNDEB, apenas as matrículas na rede regular de ensino. Porém, dentre as centenas de emendas que o projeto tem recebido na Câmara<sup>20</sup>, há emendas que incluem nessa contabilização instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na modalidade de educação especial, conforme reiterado pelo governo no recente Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011). A inclusão dessas emendas revela os embates entre os diferentes setores que atuam na educação dos deficientes, que atuam de modo muitas vezes diverso ao que se pretende prever nas regulamentações governamentais, ilustrando o papel dos grupos de pressão no momento de elaboração das leis.

No âmbito da legislação municipal, a Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2010) estabelece o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência por equipe multidisciplinar de educação especial, mediante matrícula em escola da rede municipal mais próxima de sua residência, em turmas comuns, ou, quando especiais, segundo critérios determinados para cada tipo de deficiência e também mediante oferta de equipamento, recursos humanos e materiais nas escolas municipais, adequando-os, sempre, ao tipo de deficiência. Tal determinação está de acordo com as normas federais, que estabelecem a matrícula preferencialmente em classes regulares. Porém, diferentemente dos documentos federais, que colocam as pessoas com TGD numa categoria a parte, a Lei Municipal nº 4709 de 23 de novembro de 2007 do Rio de Janeiro determina que, “para fins de fruição dos direitos assegurados pela Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, o Município reconhece a pessoa com diagnóstico de autismo como portadora de deficiência” (Rio de Janeiro, 2007). O site da

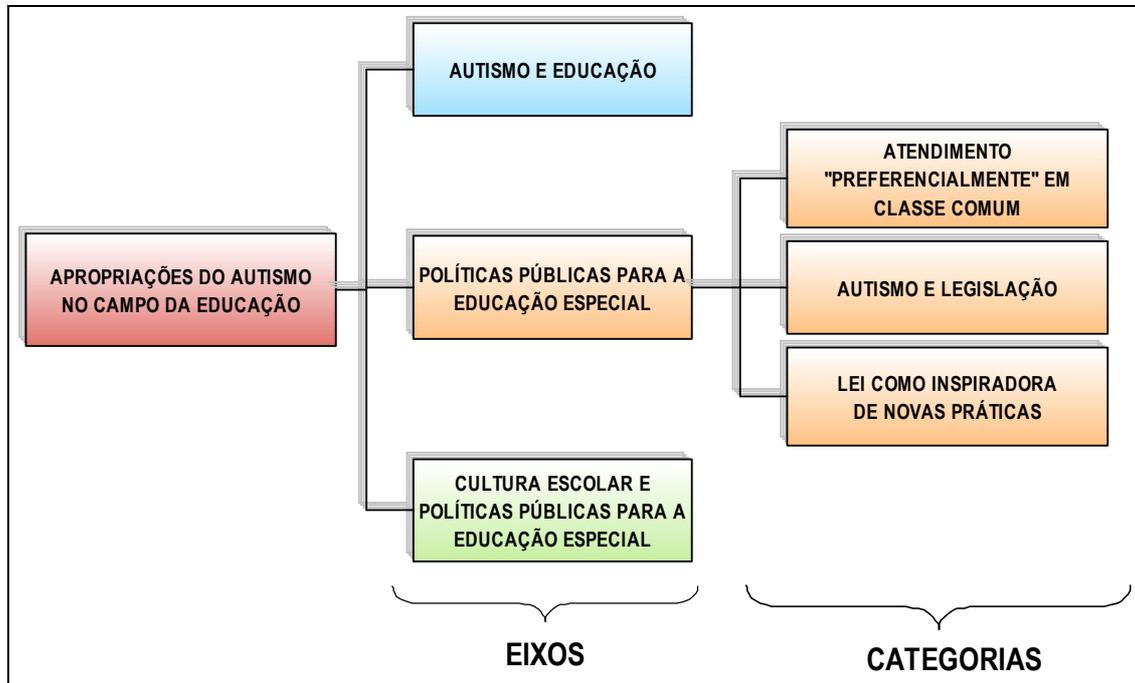
---

<sup>20</sup> [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_emendas?idProposicao=490116](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_emendas?idProposicao=490116) (Acesso em 22/11/2011).

Secretaria Municipal de Educação<sup>21</sup>, também explicita o autista na conceituação de deficiente. Segundo o site, “para efeito de conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que pode ter restringida sua participação plena na escola e sociedade. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndrome do espectro de autismo e psicose infantil, além de crianças com altas habilidades/superdotação”.

Conforme conclui Pletsch (2009), podemos afirmar que “já existe no Brasil um arcabouço jurídico-institucional pró-inclusão considerável, independentemente do juízo de valor que se possa fazer a seu respeito”. Porém, como será visto com mais ênfase no Capítulo 4, existe uma distância muito grande entre os postulados oficiais e o que de fato ocorre no ambiente escolar. No eixo de análise que proponho neste capítulo, serão abordadas algumas questões relativas às políticas públicas mencionadas. As categorias de análise estudadas (destacadas na Figura 3 em alaranjado) abordam temas como: a atual redação das políticas públicas, como as leis consideram o autista, e uma visão de lei como ideologia<sup>22</sup>, inspirando novas práticas.

**Figura 3:** Categorias de análise do eixo “Políticas Públicas para a Educação Especial”.



<sup>21</sup> <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=96318> (Acesso em 22/11/2011).

<sup>22</sup> Cabe esclarecer que, ao considerar lei como ideologia, não a entendo no sentido da imposição de uma classe sobre outra, inspirando-me nos estudos de Thompson (1987); e sim como um campo de conflitos entre diferentes interesses oriundos de grupos e setores diversos.

Alguns trechos das entrevistas que serão mencionados a seguir apontam para as forças em disputa, as diferentes concepções por elas concebidas no momento de gestação das leis e os meios de pressão que esses grupos utilizam para serem ouvidos. Esses trechos mostram indícios dos embates em torno da elaboração dessas leis, caracterizando-as como lugar de expressão de conflitos e lutas sociais.

### **3.1. Atendimento “Preferencialmente” em Classe Comum**

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, garante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Desde então, o termo “preferencialmente” vem sendo reproduzido nas sucessivas políticas públicas, fomentando grandes debates. Por exemplo, Minto (2000, p. 9) critica o uso do termo “preferencialmente”, pois segundo ele, este pode ser o “termo-chave para o não cumprimento do artigo, pois quem ‘dá primazia a’ já tem arbitrada legalmente a porta de exceção”. Além disso, o autor também se preocupa com possíveis brechas que possam ser utilizadas para “empurrar” crianças que extrapolam os comportamentos ditos normais – por exemplo, alunos indisciplinados, hiperativos, agressivos, ou apáticos – para as classes especiais.

Para os adeptos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, as margens deixadas pela palavra ‘preferencialmente’ nas políticas educacionais impossibilitam uma efetiva inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular. Fávero, Pantoja e Mantoan (2007), por exemplo, afirmam que o artigo 58 da LDB de 1996 (Brasil, 1996) deveria ser considerado inconstitucional. O referido artigo, em seu parágrafo 2º, estabelece que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Segundo as autoras acima, o advérbio “preferencialmente” foi mal empregado na LDB, ao permitir que os alunos com necessidades educacionais especiais matriculem-se em outros espaços que não a escola comum. Elas afirmam que o texto da Constituição Federal de 1988 permite a compreensão de que é o atendimento educacional especializado que pode estar tanto na escola comum quanto em outros locais de atendimento, e não o aluno.

Apesar das críticas frequentes na literatura, o que percebi em minhas entrevistas, é que a maioria dos entrevistados tende a concordar com a redação das leis, no sentido de que elas não impõem uma inclusão à força, e deixam margem para a escolha dos pais. Os depoimentos da mãe de aluna autista e do assessor parlamentar deixam essa opinião evidente:

*Essa coisa de acabar com a escola especial eu não sou a favor disso, porque, na verdade eu concordo com tudo, quando o ECA fala, quando a LDB fala, em termos de condições (...) ficar numa classe preferencialmente regular, mas esse preferencialmente, é preferencialmente mesmo, não significa que seja; tudo vai depender daquele aluno, daquela criança, das dificuldades, quando fica mais complicada essa adaptação na escola, mesmo que seja em classe especial, aí eu não sou contra a classe especial não, porque eu acho que tudo ali depende daquela pessoa, daquele aluno. (R., Mãe de aluna autista da Rede Municipal)*

*Se tivéssemos salas de aula regulares prontas para recebê-los, eu acho que eles deveriam estar todos lá. Eu concordo com a inclusão, só não concordo com a forma. Preferencialmente sim, agora obrigatoriamente não, porque tem aluno que não tem como. Agora, preferencialmente, esse termo eu acho muito bem colocado na constituição. Agora, se você diz que é obrigatório, aí nós temos uma questão que é muito complicada. (L., coordenador de educação do gabinete do vereador)*

O vereador entrevistado compartilha de opinião semelhante, porém reforçando a falta de estrutura da escola regular como um fator que ainda impede a inclusão total:

*Eu acho que concordo sim com as políticas públicas que pregam que o aluno com necessidades especiais deve frequentar preferencialmente a sala de aula regular. Eu só tenho dúvidas com relação a casos extremamente comprometidos, por exemplo, a criança que tem uma esquizofrenia mais grave ou uma criança paralisada cerebral, como eu falei, com as suas famílias, ela precisa ter uma atenção maior e aí não tem estrutura. Então, num mundo ideal de que*

*você tem uma super estrutura dentro de sala de aula, com um facilitador, um estagiário para trocar, para fazer a logística do cuidar e não do ensinar, sala de recursos, material adaptado enfim, salas com menos de 50 alunos, num mundo ideal em que a gente espera fazer a inclusão sim, todas as crianças precisam ser incluídas. Tem condições e precisa. (P., Vereador da cidade do Rio de Janeiro)*

Já a professora da sala de recursos da escola municipal tem uma opinião mais favorável à inclusão total, com críticas ao termo “preferencialmente” utilizado nas políticas públicas. Ao mesmo tempo, porém, ela não vê como as políticas públicas poderiam ser feitas de outra forma, pois reconhece que há casos em que a inclusão não é o caminho mais adequado. Ela termina seu depoimento com uma metáfora curiosa, criticando o distanciamento entre as políticas públicas e a realidade escolar.

*Essa palavra dá pano pra manga. Se por um lado esse preferencialmente deixa os pais livres para essa escolha, por um lado também deixa o professor livre para não aceitar ou incluir de qualquer jeito, “ah, se é preferencialmente porque ele não vai para a classe especial? Porque ele está aqui? Aqui não é o lugar dele.” Eu acho que deixa muito aberto. Eu acho que a inclusão, eu não sei como dizer isso, eu não sou advogada, eu não sou legisladora, eu não saberia formular a lei de uma maneira que ficasse claro que essa inclusão tem que acontecer, até porque eu acho que deveriam estar todos incluídos, mas tem casos de doenças mentais, casos de crianças esquizofrênicas que não conseguiriam ficar na classe comum. São casos em que se chegou a um acordo de que aquilo não estava fazendo bem a ele. Então, eu acho que único caso em que não pode haver inclusão é aquele que não estiver fazendo bem para a criança. É difícil nessa lei. De que forma poderia ser escrito para que essa inclusão fosse efetiva e para que a criança, o adolescente incluído tivesse todos os recursos disponíveis para ele? Porque eu acho que já é ponto comum que a gente já saiu da idade da integração onde se achava que o aluno deveria estar preparado para poder entrar para a escola. A escola tem que se preparar para receber ele, mas a escola não se prepara sozinha. Então, essas políticas públicas têm que prever isso. Eu tenho uma amiga que trabalha em classe especial, que*

*diz o seguinte “olha, eles esqueceram que antes de botar o bolo no forno, tem que botar os ingredientes todos, eles pegaram a fôrma, enfiaram no forno sem colocar nada dentro.” (A., Professora da sala de recursos de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Se a redação das políticas públicas para a educação especial como um todo é motivo de polêmicas devido a suas interpretações ambíguas e possíveis omissões, quando a questão é o atendimento específico do autista nas políticas públicas, categoria apenas recentemente atendida nas legislações, são esperadas opiniões ainda mais divergentes, como veremos na próxima categoria de análise.

### **3.2. Autismo e Legislação**

Há no Brasil uma certa controvérsia sobre incluir ou não o autismo como deficiência. A Lei 10.216, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais, não apresenta o termo autismo ou TGD (Brasil, 2001b). Embora os TGD sejam considerados transtornos mentais tanto na CID-10 quanto no DSM-IV, o fato de o termo que se refere especificamente ao autismo não estar escrito na legislação, acaba gerando conflitos em determinados casos, como relata o vereador entrevistado:

*As legislações não atendem ao autista porque não tem quase nenhuma. O TGD não é nem considerado pela legislação como deficiência, não é mesmo deficiência, é um transtorno. Só que assim, para vias de suporte à família, deve ser considerado pela legislação como deficiência, porque, tem uma série de ajudas que devem ser dadas à família. Porque uma coisa é falar do pai que tem condições de pagar um facilitador, um fonoaudiólogo, um terapeuta, uma terapia ocupacional, mas e o pai que não sabe nem o que é o autismo e não sabe que a criança não fala? Tem que se ter tratamento para essa criança, tem que se ter desconto de impostos como qualquer outra deficiência tem, para o pai poder ter dinheiro para talvez pagar uma fonoaudióloga. Existe no Governo Federal isenção de imposto de renda para uma série de deficiências e o autismo não está nesse hall e há agora uma luta para colocar nessa classificação que o Senado*

*deu. Acho que o Brasil está acordando agora um pouco para o autismo mais do que estava há 5 anos atrás. Os pais já estão se mobilizando e estatisticamente é 1% da população. Aqui só no município do Rio de Janeiro a gente teria 60.000 crianças e jovens com autismo na cidade do Rio de Janeiro. É muita gente. 60.000 autistas é uma população maior do que boa parte das cidades do país. Então no Brasil existem muitos casos e estes pais são desunidos, até por falta de conhecimento. Quando você olha um Down, você sabe qual é a deficiência, quando você olha um paralisado cerebral, você já sabe mais ou menos, você vê uma criança numa cadeira com paralisia cerebral você sabe que ele é um paralisado cerebral. Agora um autista é muito difícil diagnosticar. (P., Vereador da cidade do Rio de Janeiro)*

O vereador menciona a classificação do Senado do Projeto de Lei do Senado nº 168, de 2011, onde a pessoa com transtorno do espectro autista é formalmente considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, encerrando as polêmicas mencionadas.

Do ponto de vista da educação, entretanto, o autista é legitimado como aluno a ser atendido pela rede pública desde a PNEE de 1994, e desde então as políticas públicas o têm colocado explicitamente como beneficiário de atendimentos especializados. Tal fato levou alguns entrevistados a opinarem que a legislação vigente atende o autista em suas necessidades educacionais, como a professora do grupo de trabalho de TGD do IHA:

*Eu acredito que as legislações vigentes atendem às necessidades do autista especificamente na questão da educação porque garantem sua inclusão, o acompanhamento pelo atendimento AEE, o apoio do estagiário, acho que no Brasil é o melhor suporte oferecido. Todos esses apoios são garantidos ao aluno autista. (C., Grupo de Trabalho de TGD do IHA)*

No entanto, Vasques (2008) salienta o recente e ainda frágil interesse dos poderes públicos na construção de dispositivos legais que permitam maior agilidade e qualidade assistencial e educacional para o autista. De fato, as políticas públicas para a

educação especial não vão muito além de reconhecer o autista como parte de seu público alvo e deixar a cargo da escola assegurar “o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, em todas as atividades desenvolvidas no contexto escolar” (Brasil, 2010a), mencionando no máximo a oferta de um profissional de apoio e do atendimento educacional especializado. Essa superficialidade das políticas públicas em apresentar os meios para a inclusão dos autistas apareceu nos depoimentos da mãe de aluna autista e do assessor parlamentar, que não concordam que as políticas públicas para a educação especial atendem o autista em suas especificidades.

*Acho que as legislações vigentes não atendem o autista na questão da educação, porque, por exemplo, a questão da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que aconteceu em 2006, que diziam que estava acima de tudo. Então eu fui ver o que é que era. Eu dei uma olhada na parte educacional, no meu entendimento, ela não é clara quando fala, em termos pedagógicos, quando fala das crianças tipo autistas. Ela é muito clara quando fala dos deficientes físicos, sejam eles visuais, enfim, auditivos, questão motora, porque na verdade ela dá subsídios falando dos equipamentos, por exemplo, ela fala do Braille, fala de software, mas quando trata das crianças com síndromes, com transtornos, pelo menos no meu entendimento, eu não vi isso claro. Eu não vi claro isso, como seria essa parte pedagógica, entendeu, então eu acho que ela não dá conta não. (R., Mãe de aluna autista da Rede Municipal)*

*A educação, especificamente, como é um tema que a gente está ainda tateando, você não tem muita certeza na rede pública que tratamento educacional você vai dar ao autista, até porque você (...) tem uma categoria assim que ela não é única. (...) O que tem sido feito é saber quem é o aluno autista, saber a idade, saber o sexo, onde mora, qual é a classe social, se é muito pobre, enfim, identificando esse aluno você consegue ter possibilidades de oferecer políticas públicas para essa parte do alunado, porque você passa a conhecer, porque não dá para fazer política pública sem saber que público é esse que você quer atender. Então o papel parlamentar neste momento, na educação do autista, é iniciante, digamos assim. (...) Eu acho que assim você pode*

*ter um plano educacional direcionado para esse grupo.* (L., coordenador de educação do gabinete do vereador)

O depoimento do assessor parlamentar retoma a questão do desconhecimento do autista como fator limitante para a elaboração de políticas públicas mais eficazes, reforçando que a constituição do mesmo como categoria social ainda está em andamento. De qualquer forma, merece ser observado que as políticas públicas na área de educação estão à frente das outras áreas no que diz respeito ao reconhecimento do autista, talvez pela conotação “pedagógica” das legislações ligadas à educação especial, como será visto na próxima categoria de análise.

### **3.3. Lei como Inspiradora de Novas Práticas**

Faria Filho (1998) aponta que uma das formas em que se pode abordar a lei é como uma prática ordenadora das relações sociais. Estudando leis do século XIX, o autor exemplifica a conotação pedagógica implícita na ação legislativa, com o intento de moldar o caráter, ordenar as relações, civilizar o povo e construir a nação. Thompson (1987) acrescenta que “a lei também pode ser vista como ideologia ou regras e sanções específicas que mantêm uma relação ativa e definida (muitas vezes um campo de conflito) com as normas sociais” (p. 357).

Ainda sobre a função ideológica da lei, Thompson (1987) afirma que é essencial para sua eficácia, que ela mostre independência frente a manipulações flagrantes e pareça ser justa. E acrescenta que a lei não conseguirá parecer justa sem preservar sua lógica e critérios próprios de igualdade, às vezes *sendo* realmente justa (grifo do autor).

O caráter ideológico das políticas públicas para a educação especial no Brasil, fortemente inspirado pelas resoluções internacionais, apareceu em alguns depoimentos das entrevistas. A visão de justiça e igualdade se mostrou presente no discurso em defesa das políticas públicas inclusivas da diretoria do IHA:

*A legislação, a política, tudo isso são realmente discussões de anos. Eu tenho certeza que alguém estava pensando no sujeito com deficiência e veio buscando cada vez mais a igualdade para todos. Eu acho que a lei tem que ser implementada sim, mas de forma a atender. E essa responsabilidade do Instituto, de implementar, de forma, para*

*quando chegar daqui a 10 anos eu espero, de cabelo branco, levantar o dedinho e poder dizer o seguinte “eu participei desse processo, porque a inclusão hoje é natural e os professores estão realmente abertos para trabalhar o aluno com deficiência.” Vai chegar um momento em que isso vai ser natural, a gente vai rir desse momento, depois de tantas discussões, que tem que ser realmente, natural. (T., Diretoria do IHA)*

No entanto, Cury (2005) revela os limites e possibilidades das políticas inclusivas, ancoradas na universalização e generalização do conceito de direitos humanos. Segundo o autor, existe uma contradição entre a necessidade das políticas inclusivas serem feitas no âmbito dos estados nacionais e a natureza humanitária dessas políticas, que transcende os espaços nacionais:

*políticas inclusivas começam no âmbito tradicional dos estados nacionais, deles não se podendo eximir sob o risco de tornarem-se figuras abstratas e sem efetividade. Mas elas só fazem sentido pleno em um mundo globalizado, no qual se possa realizar a essência da humanidade, pondo ênfase no que é comum à espécie humana. (...) Ora, colocar políticas inclusivas à luz da “espécie” humana é pô-las sob a guarda dos direitos humanos, cujo espectro e âmbito de aplicabilidade incorpora e transcende os direitos dos cidadãos em seus espaços nacionais. (Cury, 2005, p. 12)*

Por outro lado, o mesmo autor coloca a história da educação brasileira, marcada pela exclusão, como um desafio e um convite para a vontade política consciente de buscar iniciativas que desconstruam essa herança. Particularmente, os defensores da prática inclusiva defendem a necessidade de uma legislação avançada para forçar uma mudança da realidade. Isso fica evidente no discurso da professora da sala de recursos e no da diretoria do IHA.

*No Helena Antipoff eles falam que é um processo, um processo histórico. Vamos incluir, é um choque? Tá bom, mas se a gente não for conquistando uma lei, se não vier nada que diga que tem ser, nem se começa. Talvez seja um processo, quem sabe, daqui a alguns anos.*

*Eu tenho a esperança com as crianças hoje, na escola, que esses alunos que estão na mesma turma de um aluno deficiente, que eles quando forem professores, quando forem médicos, sei lá – ah, o sonho – eles vão ter tido contato. (A., Professora da sala de recursos de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

*Eu acho que no momento que ainda tem algumas necessidades das famílias, que as famílias ainda requerem, buscam mais subsídios para isso, eu acho que a gente tem que complementar. Eu acho que o autista, cada pai que chega e que diz que ainda está faltando, está revendo e acrescentando, porque não adianta você ter hoje uma legislação já ultrapassada. Você tem que buscar cada vez mais para dar subsídio a ele. (T., Diretoria do IHA)*

A visão das duas entrevistadas acima se encaixa na maneira de pensar a legislação como inspiradora de novas práticas, o que, segundo Faria Filho (1998) coloca o processo de apropriação, isto é, a ação do sujeito supostamente inspirada pela legislação. Ou seja, a legislação aparece antes da prática, como condição necessária para “fazer acontecer”. No entanto, como afirma Carvalho apud Marins e Matsukura (2009, p. 48), essa condição é necessária, mas não suficiente. É preciso considerar os atributos políticos intrínsecos à educação e haver a convicção de que “a escola reflete uma concepção de mundo e de uma sociedade com suas características e formas de organização própria”. Sem isso, há o risco de ficarmos com excelentes retóricas políticas, mas com práticas incipientes e muito distantes dos objetivos.

Com isso, as autoras apontam também para os conflitos existentes entre o discurso e a prática, que será o tema central do nosso terceiro eixo de análise.

### **3.4. Algumas Considerações a Título de Síntese**

Este capítulo analisou o segundo eixo da dissertação: as políticas públicas para a educação especial, particularmente, no que diz respeito ao autista. Uma primeira constatação é que o autismo, embora ainda ausente em outras esferas das políticas públicas, é já há algum tempo considerado pelas políticas públicas na área de educação. Por outro lado, percebi que as políticas públicas para a educação especial “flutuam”

sobre o agitado mar dos embates ideológicos, resistências e pressões. De um lado, os partidários da inclusão total pregam o fim de qualquer forma diferenciada de atendimento educacional, sejam escolas ou classes especiais, alegando igualdade de direitos e determinações internacionais baseadas nessa visão igualitária e universal. De outro lado, todo o legado de instituições especializadas, algumas com séculos de serviços prestados, as resistências da própria cultura escolar e o temor das famílias com a inclusão inadequada de seus filhos clamam por políticas que permitam a possibilidade de escolha e livre movimentação entre as diversas formas de atendimento escolar (inclusiva, em classes especiais, ou em instituições especializadas). Dessa forma, embora criticada por muitos, a legislação ainda deixa a questão em aberto, mantendo, desde a Constituição de 1988, a afirmação de que as crianças com necessidades especiais devem ser atendidas “preferencialmente” na escola regular.

O processo de implementação de políticas públicas para a educação especial tem sido tema de alguns trabalhos acadêmicos, como por exemplo os trabalhos de Oliveira e Amaral (2004) e Brizolla (2007). Oliveira e Amaral (2004) analisam a política de inclusão social em Belo Horizonte, enquanto Brizolla (2007) analisa a implementação da Política Nacional de Educação Inclusiva definida pelo Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” no âmbito de 10 municípios do Rio Grande do Sul.

O que pude perceber, após a pesquisa bibliográfica realizada neste segundo eixo, é que, embora os trabalhos que resgatam, sistematizam e analisam as políticas públicas para a educação especial no Brasil, muitas vezes, destaquem as limitações e contradições dessas políticas, e façam críticas à sua (inadequada) implementação, ainda estamos carentes de estudos de cunho histórico que analisem o movimento das leis como resultado de pressões e embates.

No próximo capítulo, analisarei com mais detalhes esse movimento no contexto do município do Rio de Janeiro. Serão discutidos os principais embates que envolvem a inclusão do autista, a cultura escolar e as políticas públicas.

## **4. OS EMBATES EM TORNO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO AUTISTA NO RIO DE JANEIRO**

Nas últimas duas décadas, a cultura escolar vem subsidiando uma série de análises históricas e emergindo como campo de investigação na história da educação brasileira (Faria Filho et al. 2004). Particularmente importante é a investigação da relação entre a cultura escolar e políticas e reformas educacionais, pois é sabido que é no interior das salas de aula que se decide o destino dessas políticas e reformas, pelas alterações efetuadas nos padrões de trabalho vigentes e pelas resistências oferecidas por professores às mudanças, o que muitas vezes anulam as tentativas de mudança (Azanha, 1991). É dentro da realidade da sala de aula que práticas são inventadas e reinventadas, não apenas por ações passivas de reprodução das imposições formais dos regulamentos, mas principalmente por meio de uma relação complexa de astúcias com estas imposições (Gonçalves, 2006). Negociações, conflitos, burlas, resistências, transgressões e pressões fazem parte da constituição da cultura escolar e precisam ser estudados, para evitar o risco de cairmos em estudos que são muito mais julgamentos ideológicos do que descrições confiáveis sobre as alterações da vida escolar provocadas por alguma nova política pública ou por algum movimento reformista (Azanha, 1991).

Para iniciar a compreensão do conceito de cultura escolar, recorro ao conceito de “cultura” na visão de E. P. Thompson. Ele apresenta sua noção de cultura como uma arena de elementos conflitivos e como algo em movimento contínuo, com possibilidade de reinvenção e também com a perspectiva de conformação (Oliveira, 2008). Com essa visão, Thompson critica as leituras de cultura que a colocam prioritariamente associada a noções estáticas e congeladas. Segundo ele, a invocação do termo “cultura” como sinônimo de consenso pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais existentes dentro do conjunto. Segundo Thompson:

Nos séculos precedentes, o termo “costume” foi empregado para denotar boa parte do que hoje está implicado na palavra “cultura”. (...) No século XVIII, o costume constituía a retórica de legitimação de quase todo uso, prática ou direito reclamado. Por isso, o costume não codificado – e até mesmo o codificado – estava em fluxo contínuo. Longe de exhibir a permanência sugerida pela palavra “tradição”, o costume era um campo para a mudança e a disputa, uma arena na qual

interesses opostos apresentavam reivindicações conflitantes.  
(Thompson 2005, p. 14 e 16)

Dominique Julia (2001), em seus estudos seminais sobre cultura escolar, defende a necessidade de acrescentar a atenção às práticas junto ao excessivo peso que antes era dado apenas às normas. Este autor recorre à metáfora de abertura da “caixa preta” da escola, convidando os pesquisadores a buscar a compreensão do que ocorre nesse espaço particular, ou seja, as práticas cotidianas e o funcionamento interno da escola. Com isso, Julia busca aproximar os estudos voltados para o interior das instituições de ensino aos estudos macropolíticos, que tomavam como fontes privilegiadas apenas os textos legais (Faria Filho et al. 2004). Segundo Julia:

Não existe na história da educação estudo mais tradicional que o das normas que regem as escolas ou os colégios, pois nós atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades. Gostaria de insistir somente sobre dois pontos: os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calmaria, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola. (Julia, 2001, p. 19)

A definição de cultura escolar de Julia pretende analisar a relação que os profissionais da escola estabelecem com as normas postas à obediência. Ele afirma que essa relação não se estabelece pacificamente, sendo sempre permeada de resistências e contradições (Gonçalves, 2006). Segundo Julia, sempre que alguma nova diretriz tenta redefinir as finalidades da educação, os antigos valores não são eliminados milagrosamente, “as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas” (Julia, 2001, p. 23).

Viñao Frago (2001) estende o conceito de cultura escolar a “todas e a cada uma das instituições escolares” (Faria Filho et al. 2004). Ele defende o uso do termo culturas escolares, no plural, pois acredita que cada instituição escolar tem sua própria cultura, com suas características peculiares, modos de fazer e de pensar dos professores, alunos, gestores, família, enfim, de todos os segmentos da comunidade escolar. Esse autor entende que a cultura escolar envolve toda a vida escolar, desde a “construção das ideias sobre o ensinar e o aprender até a ação efetiva desse fazer escolar” (Gonçalves, 2006).

Vinão Frago explica que os atores das instituições escolares atuam dentro de uma política gerenciada por reformadores, que também têm a sua própria cultura. E a interação, o enfrentamento e a diferença entre as culturas dos reformadores e gestores e a cultura dos professores explica, em boa parte, o fracasso das reformas educativas.

Assim, de um lado temos a pouca permeabilidade da cultura escolar às transformações, reafirmada por Vinão Frago. Do outro lado, temos o conceito de cultura como algo dinâmico e em constante mudança, como proposto por Thompson e também reconhecido por Vinão Frago, que afirma que “as instituições escolares mudam. A mesma cultura escolar é algo vivo e cambiante, possui sua própria dinâmica interna” (Viñao Frago, 2001, p. 40). Essa aparente contradição cria um paradoxo, que já era explicado por Thompson no contexto das lutas de classe na Inglaterra do Século XVIII:

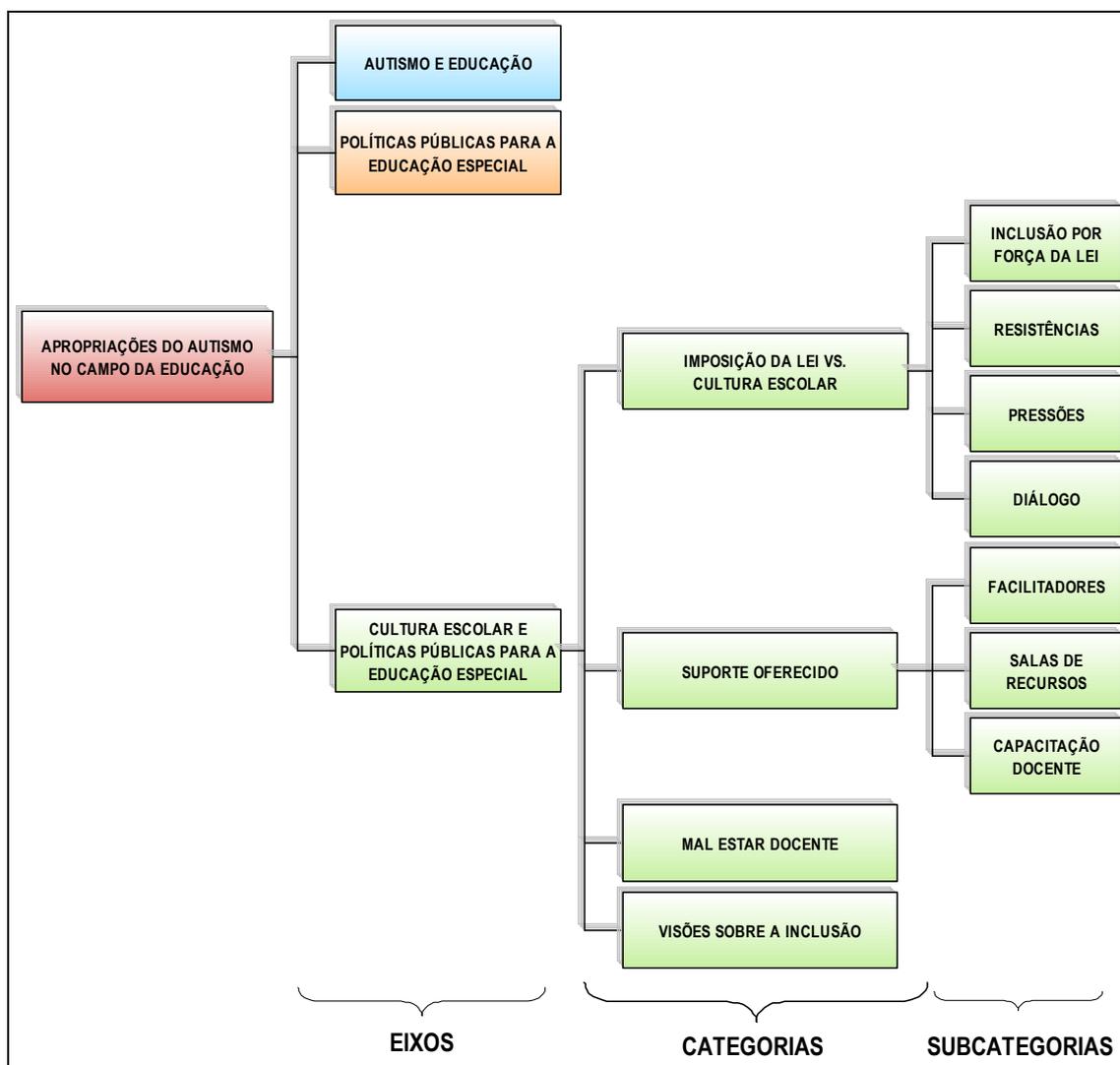
...temos uma cultura costumeira que não está sujeita, em seu funcionamento cotidiano, ao domínio ideológico dos governantes. (...) Temos assim um paradoxo (...): uma cultura tradicional que é, ao mesmo tempo, rebelde. A cultura conservadora da plebe quase sempre resiste, em nome do costume, às racionalizações e inovações da economia (...) que os governantes, os comerciantes ou os empregadores querem impor. (...) A cultura popular é rebelde, mas o é em defesa dos costumes (Thompson 2005, p. 19)

Esse aparente paradoxo está no cerne do que pretendemos avaliar no terceiro eixo de análise deste trabalho: a relação conflituosa entre as imposições e as práticas escolares e a grande distância entre a realidade escolar e o que se ambiciona e se prescreve, no contexto da educação especial, e mais especificamente da escolarização do autista no município do Rio de Janeiro. Com isso, também pretendemos avaliar como a cultura escolar é influenciada pelas mudanças impostas.

As categorias de análise que emergem neste eixo de análise, destacadas em verde na Figura 4, envolvem vários aspectos desse cenário em ebulição. Começaremos pelos efeitos diretos da imposição da lei na cultura escolar, as pressões, as resistências e os diálogos que surgem nesse contexto. Em seguida, olharemos especificamente os conflitos e contradições ligadas ao suporte adicional que a lei reconhece como necessário para o atendimento ao autista: os facilitadores, as salas de recursos e a capacitação docente. Depois analisaremos o mal-estar docente diante desse cenário de

pressões, mudanças e dificuldades. Finalmente, a análise se encerra com uma categoria que retrata as visões dos entrevistados sobre a inclusão do aluno autista.

**Figura 4:** Categorias e subcategorias de análise do eixo “Cultura Escolar e Políticas Públicas para a Educação Especial”.



Na minha busca por trabalhos relacionados aos embates em torno das políticas públicas para a educação especial, encontrei alguns trabalhos que analisam a implementação de políticas públicas de inclusão em escolas regulares, como por exemplo, os trabalhos de Pletsch (2009), Rodrigues (2005) e Joaquim (2006).

Uma das áreas temáticas abordadas por Pletsch (2009) são as políticas públicas vigentes no país e na rede municipal do Rio de Janeiro, revelando a complexidade e as contradições do processo de inclusão nas escolas regulares. Rodrigues (2005) desenvolveu uma análise comparativa entre o que está presente na legislação e as

percepções que os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que trabalham nas escolas comuns da rede estadual de Minas Gerais, construíram sobre a educação inclusiva. Sua conclusão é que ainda prevalece o paradigma da integração, e não o da inclusão escolar. Joaquim (2006) analisa o processo de implementação de políticas públicas de educação especial no município de Campinas, SP, entre 1989 e 2004. A autora adota uma abordagem qualitativa, amparada na história oral, e usa dois eixos para captação e análise de informações: o “documental” e o “vivido”. O eixo documental considera os textos legais e documentos oficiais, enquanto o eixo vivido buscou depoimentos de 10 professores, tentando entender como as propostas e as políticas de educação especial nas escolas municipais de Campinas têm sido geradas, entendidas, implementadas e vividas no cotidiano das escolas. No entanto, os três trabalhos acima não tratam especificamente do autismo e não têm um referencial teórico baseado na relação entre a cultura escolar e as políticas públicas, que é o que pretendo abordar nas categorias de análise a seguir.

#### **4.1. Imposição da Lei vs. Cultura Escolar**

Toda política pública representa um conjunto de ideias de alguma vertente política, com o qual são travadas lutas e embates (Brizolla, 2007). Segundo Faria Filho (1998), a lei está intimamente ligada a determinadas formas de concepção de escola que são produzidas no interior dos parlamentos ou de outra instância do Estado. Porém, segundo o autor, estas concepções são apropriadas das maneiras mais diversas pelos sujeitos ligados à produção e à realização da legislação. Da mesma forma, Gonçalves afirma:

As normas que advêm de lugares diferentes são recebidas por aqueles que atuam no cotidiano da escola, mas são, sobretudo, reinterpretadas, apropriadas taticamente pelos atores. (Gonçalves, 2006, p. 112)

Faria Filho (1998) sugere “uma aproximação das inúmeras leis e reformas de ensino como estratégias de intervenção, de diferentes grupos, no campo educativo” (Op. cit, p. 115). Essa visão de políticas públicas educacionais tanto como instrumento de imposição ideológica como campo de lutas e embates traduz contribuições de

Thompson, originalmente voltadas para lutas de classes, para a área da educação, como menciona Schueler:

Com a perspectiva de afirmar a lei e o direito positivo como instrumentos não somente ideológicos de imposição de domínio de uma classe sobre as demais, porém, como um meio e um locus onde se travam diversos conflitos sociais e de classe, Edward Thompson trouxe contribuições fundamentais para redimensionar as ações humanas e as suas possibilidades de intervenção no processo histórico, ainda que essas ações não escapem das determinações impostas pelas experiências concretas históricas vividas pelos homens e mulheres em seus contextos determinados e suas relações/confrontos de classe (Schueler, 2007, p. 17).

A inspiração nas ideias de Thompson conclama um olhar para dentro da escola, para os sujeitos que agem na cultura escolar. Como afirma Gonçalves (2006), o que se pratica no cotidiano da escola, na sua própria lógica, com suas especificidades, é muito mais do que o cumprimento ou o descumprimento de normas. Para Gonçalves, deve-se entrar na “complexidade e dinamicidade das relações implicadas nas diversas maneiras de organização interna dos grupos escolares” (Op. cit., p. 151-152).

Para melhor compreensão desses indivíduos que, em suas ações, constroem continuamente o movimento da história (e da cultura escolar), recorro ao conceito de “experiência”, definido por Thompson (1981). Segundo ele, “experiência” compreende a resposta mental e emocional de indivíduos ou grupos sociais, a acontecimentos inter-relacionados ou repetições do mesmo tipo de acontecimento. Na defesa da importância da “experiência” para o entendimento dos movimentos históricos, Thompson defende o empirismo dos estudos com os sujeitos que praticam a história, ou “pela história vista de baixo”:

Os homens e as mulheres retornam como sujeitos, dentro deste termo [experiência] – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura (...) das mais complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”) e

em seguida (muitas vezes mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (Thompson, 1981, p.182)

Embora não tenha citado Thompson nem o conceito de experiência, a visão de Viñao Frago (2001) sobre cultura escolar e a sua análise sobre o êxito ou fracasso das reformas educacionais é muito próxima das ideias de Thompson. Segundo Viñao Frago, para entender o êxito ou fracasso das tentativas de reformas, o historiador deve considerar as contradições internas das reformas, as restrições do contexto social e político, os apoios, resistências e obstáculos encontrados, as mudanças políticas e sociais que ocorrem durante a aplicação de uma nova imposição, jogos de interesses, modificações nas hierarquias e relações de poder, e as características da cultura dos reformadores e gestores.

A presente categoria de análise busca exatamente analisar, sob essa ótica, as imposições das políticas públicas no que diz respeito à educação especial, e em particular à educação do autista. Embora não se trate exatamente de uma reforma educacional e nem de um processo histórico acabado, sobre o qual já se possa atribuir um êxito ou fracasso, as ideias dos autores mencionados servem perfeitamente para embasar a análise do material coletado nas entrevistas. Por se tratar de uma categoria com diferentes aspectos, ela foi dividida em quatro subcategorias. Primeiramente será analisada a inclusão forçada pela lei. Na sequência, as resistências e pressões dos vários indivíduos que compõem a cultura escolar. Finalmente, será visto o diálogo e negociações que surgem entre as partes envolvidas, na busca pela conciliação dos embates e tensões existentes.

#### **4.1.1. Inclusão por Força da Lei**

No contexto que está sendo analisado, que é o atendimento escolar do aluno autista, podemos dizer que há duas grandes “imposições” da lei. A primeira delas é a lei que garante a matrícula de qualquer tipo de pessoa na escola, independente de qualquer tipo de deficiência que ela possa ter. A recusa em aceitar a inscrição de um aluno na rede de ensino é configurada como crime na Lei Federal 7.853, de 1989 (Brasil, 1989):

Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa:

I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta.

A segunda, e mais polêmica, imposição dos gestores das políticas públicas, na realidade não está amparada por uma lei: é o fechamento das classes e escolas especiais e a inclusão obrigatória em classe comum. Como vimos nos capítulos precedentes, esse é um tema sobre o qual não existe uma concordância dos pesquisadores, e a lei (pelo menos até o momento) não é incisiva sobre o assunto, optando apenas por indicar a “preferência” pela inclusão em classes comuns. Porém, como mencionado por Glat e Blanco, algumas redes de ensino têm se precipitado em aderir a um modelo de inclusão total:

No entusiasmo em aderir ao novo modelo, algumas redes de ensino têm descontinuado os serviços especializados, com resultados nem sempre meritórios no que diz respeito à apropriação dos conteúdos escolares por alunos com necessidades educacionais especiais (Glat e Blanco, 2007, p. 32).

O fechamento de classes especiais ocorreu em vários municípios do país, incluindo o Rio de Janeiro, onde houve uma decisão de acabar com todas as turmas especiais, escolas e classes especiais a partir de janeiro de 2010. Tal fato terminou não se concretizando, mas algumas turmas foram fechadas, o que levantou uma grande tensão entre as partes envolvidas desde então. Essa tensão foi observada em vários depoimentos, como no da mãe da aluna de escola municipal, que estuda em classe especial:

*O profissional da classe especial ele tem muitas condições de estar fazendo um trabalho bem legal em termos pedagógicos, o problema é que eu acho que essa coisa da inclusão, eu não sou contra a inclusão, eu sou contra a inclusão indiscriminada, que o município tentou fazer*

*em 2009, aí eu sou contra, aí eu acho que nem o município e nem em lugar nenhum. (R., Mãe de aluna autista da Rede Municipal)*

O principal motivo da contrariedade com a inclusão obrigatória é a falta de preparo da escola para receber os alunos especiais em suas turmas regulares. As críticas da coordenadora pedagógica da escola municipal sintetizam bem as opiniões que encontrei com a maioria dos entrevistados:

*Houve um atropelo para se fazer cumprir a lei. Todos nós sabemos que a lei determina que as crianças estejam em classes regulares e acabe com as classes especiais. (...) Se a realidade atendesse a estas necessidades, seria ótimo, magnífico. Mas como nossa realidade não é esta, nós não temos classes preparadas, nós não temos professores capacitados, nós não temos condições de receber estas crianças. (...) As políticas públicas estão encaminhando para empurrar; embora digam que tem que fazer, não dão condições para gente fazer e isso para mim é uma grande mentira (...) nós não temos condições físicas, pedagógicas e de pessoal para atender estas crianças. Então isso é um grande engodo, é uma grande mentira, é uma grande farsa. (...) Assim, temos que fazer cumprir. (M., Coordenadora pedagógica de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Da mesma forma, a professora da turma regular também se coloca contra a inclusão mal feita por imposição da lei:

*Eu acredito que o município não tem condição de incluir ninguém. E inclui por uma lei e por uma política. De dizer assim: “estamos incluindo todo mundo”. Quando não é verdade. Na verdade as crianças ficam excluídas. É a exclusão. (J., Professora da sala de aula regular de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

A opinião contrária à inclusão forçada é compartilhada até por aqueles entrevistados que apoiam a visão da inclusão, como foi o caso da professora do serviço de oficinas do IHA e da professora da sala de recursos. Ambas, em depoimentos anteriores, se posicionaram em prol da inclusão, mas reconhecem que não há como

fazer essa inclusão por força da lei, sem levar em consideração a realidade e o bom senso:

*Eu acho que não é a lei e “vão bora botar”. A escola ainda não tem rampa, se a escola ainda não tem a máquina Braille, então vamos aguardar porque ele não vai ser beneficiado ali. Se só tem essa turma de 4ª série aí que está totalmente desestruturada, alunos violentos, se não tem outra, então aguarda, tem que ter o bom senso. Acreditar no bom senso. (B., Serviço de Oficina do IHA)*

*A escola pública não está preparada para receber o aluno autista para inclusão. Mas a legislação manda, nós temos que aceitar. E eu acho que temos que aceitar, tem que estar preparado... (A., Professora da sala de recursos de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

No caso do aluno autista incluído na sala regular da escola que visitei, a professora da sala regular foi bastante explícita ao mencionar que a inclusão não está sendo realizada como deveria:

*Não há nenhuma adaptação curricular para o aluno autista. Eu não dou nada. Ele só está na sala. A CRE diz que essa criança tem que ser incluída. (J., Professora da sala de aula regular de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

A incapacidade da escola em promover uma inclusão adequada a todos os alunos com necessidades especiais é sem dúvida o principal argumento que encontrei contrário à inclusão forçada pelas políticas públicas. Tal constatação é reconhecida em inúmeros estudos empíricos que investigaram as práticas da inclusão escolar, como por exemplo os trabalhos de Pletsch (2009), Rodrigues (2005), Serra (2008) e Suplino (2007), apenas para citar alguns.

Além do problema da falta de condições para a inclusão, o assessor parlamentar levanta outro problema, que é a situação de obrigar um aluno, com idade mais avançada e um histórico de não-inclusão, a ter que conviver com uma situação que lhe é adversa, por imposição da lei. Ele entende que a inclusão deveria ser tratada desde o início da

vida escolar, e não a partir de uma medida drástica de fechamento das classes e escolas especiais:

*Eu acho que a gente poderia tratar desse assunto da inclusão de uma forma mais assertiva na creche, na entrada do indivíduo no sistema da educação. Se você colocar ali na mesma turminha de creche surdos, mudos e cegos sendo cuidados devidamente, aí eu acho que iríamos naturalizar o português, o braile, a libras para esses indivíduos, enfim, eles cresceriam com aquilo de uma forma natural. Agora, você chegar para um cara de 15 anos e dizer que ele vai ter de conviver com uma situação completamente adversa a tudo o que ele viveu até então é muito complicado. Minha visão é de que é equivocada essa ideia de fechar esses institutos, equivocado também querer incluir, à força de um decreto, esses alunos. Acho que isso tenha que ser uma escolha. (...) Quem quer tem que ir, quem não quer não tem que ir, tem que ter um espaço próprio para não ir. (L., coordenador de educação do gabinete do vereador)*

Piccolo (2009) reforça a posição da maioria dos entrevistados, ao afirmar que não é pelo fechamento de instituições nem pela inclusão à força que a educação especial vencerá a luta pela qualidade, mas sim pela abertura de todas as instituições aos alunos com deficiências:

a luta pela qualidade na Educação Especial não se dará pelo fechamento de instituições, mas pela abertura dos portões escolares aos alunos com deficiência não atendidos em quaisquer instituições, não significando, todavia, o endossamento aos princípios da inclusão radical, pois se é fato inegável que a escola historicamente excluiu de seus muros os deficientes e que esta situação precisa ser transformada urgentemente, também o é que a inclusão unilateral de todas as crianças em sala regular mediante princípio de força não reverterá tal situação de discriminação histórica, mas apenas inverterá a lógica do problema. (Piccolo, 2009, p. 369)

O que o autor acima defende é o que pesquisadores da educação especial chamam de “continuum de serviços”, ou o conjunto de modalidades de atendimento em

educação especial: sala de recursos, classe especial, escola especial, classe hospitalar, professor itinerante. Ou, em outras palavras, o autor defende a possibilidade de escolha dos pais e responsáveis. Sobre esse ponto, o vereador coloca a necessidade de um plano de fomento para a inclusão que dê segurança aos pais sobre a estrutura escolar que está sendo oferecida, e não uma política radical de inclusão.

*O que é o plano de inclusão? É justamente esse processo que é o processo que eu acredito de fomento da inclusão, mas ao mesmo tempo você está garantindo para o pai a segurança para fazer. Se você disser “pai, você é obrigado a fazer e a partir do ano que vem não vai mais ter turma especial”. Ele vai se desesperar. É diferente de eu dizer “eu estou com toda a estrutura”. Eu acho que esse é o ponto central da discussão. (P., Vereador da cidade do Rio de Janeiro)*

Como toda forma de imposição sobre a cultura escolar, a obrigação da escola em receber qualquer aluno com necessidades especiais também exige um olhar sobre as “artes de fazer” e de usar as regras. Mais precisamente, um olhar sobre os “aspectos relacionados às ações – ou aos usos – dos atores que produzem lance a lance, com conflito, mas também com criatividade esse lugar particular [o cotidiano escolar]” (Gonçalves, 2006, p. 152).

Um caso que ilustra essa “criatividade conflituosa” do cotidiano da escola me foi narrado pela coordenadora pedagógica da escola municipal, que foi obrigada a incluir um cadeirante em classe especial para alunos com deficiência intelectual, onde não havia recursos que permitissem a acessibilidade do aluno (a sala de aula era no segundo andar). A solução encontrada foi um acordo com a mãe, que carregaria o menino para o segundo andar diariamente, e com a professora, que achou alternativas para os momentos em que o aluno precisaria descer:

*Nós temos um cadeirante agora na classe com deficiência intelectual. Foi conversado com os responsáveis, nós mostramos que o nosso impedimento para ele seria a escada, porque a sala é no segundo andar da escola, não tem como colocar para baixo(...). A mãe aceitou, a professora também (...) a mãe viu a dificuldade e concordou, disse que ia trazer o menino todo dia pra cima. A professora aceitou e achou alternativas para poder nestas horas de*

*recreio e de educação física que são na parte de baixo da escola, de ele poder participar. (...) nós sabíamos que tínhamos que fazer, a gente não podia negar, mas antes a gente conversava com os pais, falávamos de toda nossa dificuldade em trabalhar com essa criança, aí ficaria a critério dos pais aceitar ou não. Porque a nossa inclusão não era de cadeirante, porque as nossas classes especiais nunca foram de cadeirante, nunca foram crianças com deficiências físicas, foram crianças com deficiência intelectual. (M., Coordenadora pedagógica de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

No entanto, há casos mais cruéis de imposição da lei, onde não existem “soluções criativas”, e o problema é simplesmente jogado dentro da escola. Prieto (2006) alerta para o risco do poder público, norteando-se apenas pelo cumprimento da lei, não promova as condições adequadas para a educação:

O que se deve evitar é o descompromisso do poder público com a educação, e que a inclusão escolar acabe sendo traduzida como mero ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. O risco é que, dizendo-se norteado pelo atendimento à normativa que confere direito de todos à educação, o poder público não promova o atendimento às demandas escolares de alguns alunos, negando-lhes o que de fato pode ser concebido como educação. (Op. cit., p. 25)

A professora da sala de recursos narrou uma situação que ilustra a questão acima, vivenciada por ela em uma outra escola da rede pública. A fala atribuída ao juiz (“*O nosso papel é tirar da rua e botar na escola, o resto é com vocês*”) indica a grande distância entre a cultura do gestor e a realidade escolar.

*Eu acho que deveria incluir porque todos têm direito à educação, não interessa quem ou que deficiência tem. Mas, a verdade, é que eu acho que incluem para dizer que estão fazendo. O Governo está fazendo a sua parte. Mas não é assim. Eu já ouvi de um juiz famoso, que mandava um papel à escola em que eu trabalhei dizendo “esse aluno tem que estar na turma tal”. Essa turma não tinha mais vaga, estava abarrotada, mas se não recebesse, a direção ia responder com um*

*processo por causa daquilo, era obrigado a receber aquele aluno. Esses alunos eram crianças pegadas nas ruas, menores infratores, que tinham que estar na escola. Tudo bem, inclusão também. Só que uma vez eu perguntei “você colocam aqui, mas não tem apoio, não tem nada, é um aluno a mais em turma que já tem 10 alunos a mais”. (...) A resposta desse juiz foi “O nosso papel é tirar da rua e botar na escola, o resto é com vocês”. Então isso que eu estou vendo acontecer com a inclusão “olha, a gente assina lá, para legitimar que essa inclusão tem que ser feita, mas o resto vocês se viram”. Eu acho que as políticas públicas estão falhando muito na inclusão. (A., Professora da sala de recursos de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Essa grande distância entre a cultura dos idealizadores e dos gestores das políticas de inclusão e a cultura escolar inevitavelmente causa conflitos, tensões e embates, vivenciados no cotidiano escolar, e explicam em grande parte, segundo Vinão Frago (2001), o fracasso das tentativas de reforma. Sobre esse aspecto, Mendes (2006) critica as ações da política de inclusão do MEC que, segundo a autora, “transformaram o debate em embate, produzindo divisão no movimento histórico de luta pelo direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais” (Op. cit., p. 400).

A política do MEC ao incentivar a inclusão radical também foi criticada pelo vereador:

*Não existe aula de Libras nas salas de recursos multifuncionais que também não estão implantadas em sua totalidade no município. O MEC mandou as escolas municipais abrirem salas, abrirem espaços para salas, mandou equipamento, mas não mandou ninguém para instalar. É o mesmo MEC que quer o fechamento da noite para o dia das classes especiais, então a questão é a seguinte: não tem como fazer inclusão compulsória enquanto não tiver a estrutura para seduzir todo mundo. (P., Vereador da cidade do Rio de Janeiro)*

A ausência de “sedução” nas ações da política de inclusão do MEC, segundo Mendes (2006), tem prejudicado o processo de construção da inclusão escolar na realidade brasileira. A autora afirma que o MEC tem tentado, erroneamente, “impor

uma concepção única de política de inclusão, que sequer é consensual, o que tem dificultado a compreensão por parte dos atores desse movimento e, conseqüentemente, tem aumentado a resistência à política de inclusão escolar que o sistema requer” (Op. cit., p. 400). Essas resistências às imposições legais representam nossa próxima subcategoria de análise.

#### **4.1.2. Resistências**

As resistências constituem um importante elemento dentro da visão de legislação como palco de lutas, tensões e conflitos. Thompson (2005) contrasta dois aspectos da realidade da imposição das leis: a conformidade, necessária à sobrevivência no universo regido por estas leis, e o “senso comum”, que colocam as imposições legais à crítica irônica e à revolta. Embora o autor refira-se à situação das lutas de classes e das leis na Inglaterra do século XVIII, esse contraste entre conformidade e resistência é bastante atual, e serve para ajudar a entender as reações vivenciadas dentro da cultura escolar frente às imposições legais das políticas públicas para a educação especial. Segundo Thompson:

Assim, as “duas consciências teóricas” podem ser vistas como derivadas de dois aspectos da mesma realidade: de um lado, a conformidade com o *status quo*, necessária para a sobrevivência, a necessidade de seguir a ordenação do mundo e de jogar de acordo com as regras impostas pelos empregadores, os fiscais dos pobres etc. De outro lado, o “senso comum”, derivado da experiência de exploração, dificuldades e repressão compartilhada com os companheiros de trabalho e os vizinhos, que expõe continuamente o texto do teatro paternalista à crítica irônica e, com menos freqüência, à revolta (Thompson, 2005, p. 20-21).

Traduzindo a visão de Thompson para a cultura escolar, Gonçalves (2006) relata que as relações entre os atores são tensas e conflituosas por causa da existência de questões antagônicas que colocam em xeque, por um lado, “o dever de se cumprir as prescrições dos regulamentos e dos programas estabelecidos e, por outro, a realidade

que contrastava com o que era prescrito” (Op. cit., p. 103). O autor acrescenta que o contraste entre a realidade e o prescrito nas normas se dá ou por que essa realidade não é favorável ao cumprimento das normas, ou porque o que se apresenta à realidade escolar é uma situação completamente nova.

Encontrei, em vários momentos das entrevistas, essa dualidade relatada por Thompson e Gonçalves, entre o “ter que cumprir” e o “não poder (ou não querer) cumprir”. Por exemplo, relato do vereador mostra uma crítica irônica às imposições legais na fala atribuída à professora (“*Você não queria incluir? Está incluído!*”), quando discorre sobre o momento em que algumas turmas especiais foram fechadas no município do Rio de Janeiro:

*E nesse período foram fechadas algumas turmas, salas, e (...) eu tenho relatos de coisas que a gente viu e de pessoas também que viram, por exemplo, você entra numa sala aí tem uma criança paralisada cerebral estacionada na cadeirinha, num cantinho do fundo da sala, a professora dando aula normalmente para 40 alunos. Aí a diretora entra na sala e pergunta “o quê que aquela criança está fazendo ali?”. “Ué, você não queria incluir?”, a professora respondendo, “você não queria incluir? Está incluído!” (P., Vereador da cidade do Rio de Janeiro)*

Segundo Prieto (2006, p. 25), “a mera matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais pode acentuar a resistência de alguns profissionais da educação”, além de não contribuir para transformar as classes regulares em espaços para a educação desses alunos. Em particular, dentro da escola que visitei, prevalece um sentimento de revolta no que diz respeito à permanência do aluno autista incluído naquela escola numa turma regular. O motivo das críticas é principalmente a falta de recursos que permitam uma inclusão eficaz. Os dois trechos do depoimento da professora da sala regular mostram sua revolta com a falta de recursos:

*Eu quero saber o quê que essa Prefeitura dá para que você tenha um aluno especial, dá condições para que este aluno se desenvolva em uma sala regular. Eu quero ver. Não se desenvolvem. Não tem ninguém, não tem nada. Não tem recursos, não tem capacitação de professor, não tem estagiário, você não tem nada. O que você vai*

*fazer com essa criança? Nada? Então ele vai continuar com as mesmas deficiências e talvez até regredir. É isso que a gente tem. Essas políticas públicas, eu vou te contar. O que a gente vê desses governos, é triste. (J., Professora da sala de aula regular de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

*Direito, eu acho que todo mundo tem que ter direito sim, mas tem que ter meios para, não adianta eu te dar direitos e você não ter meios... eu posso te dar o direito de comer em um restaurante chiquérrimo lá na Barra todo dia, mas se eu não te der o dinheiro da passagem, não te dou carro, não adiantou nada. Você vai? Você não vai, então quer dizer, coisas básicas. Não se tem um mural que você possa colocar um desenho ali sem machucar os seus dedos, sabe? Não tem um papel melhorzinho para você fazer uma dobradura. (...) Essa é a nossa verdade. É uma pena que isso esteja sendo levado assim. A educação está virando uma balela, uma vantagem, quem tem vantagem nisso? Você quer uma bolsa-família? Levanta o dedo. É igual o Chacrinha, dá banana. (J., Professora da sala de aula regular de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

O depoimento acima da professora da sala regular, bem como o da coordenadora pedagógica da escola municipal, citado a seguir, representam um discurso comumente reproduzido nas escolas. Segundo Prieto (2006), esse discurso expressa uma visão pessimista ou descrente, considerando a educação inclusiva irrealizável, tendo em vista o fato de que a educação não tem conseguido contemplar os ditos alunos normais, que dirá os alunos com necessidades especiais. É exatamente o que diz a coordenadora pedagógica:

*Nós não estamos preparados para receber criança, geral. Porque o professor não é capacitado, a sala não é adaptada, dentro da síndrome desta criança [o aluno autista], você tem que ter alguns senões, dentro da sala, ou então outras coisas dentro da sala para estimular esta criança. Então, nós não temos. (M., Coordenadora pedagógica de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Os estudos de Pletsch (2005) apontam outro aspecto da resistência à educação especial na escola regular. A autora sugere que a resistência de professores regulares com relação aos profissionais da educação especial se deve a “um misto de preconceito em relação ao aluno com necessidades especiais e o receio em recebê-lo num quadro escolar já normalmente precário” (Op. cit., p. 81). O receio em receber o aluno especial no quadro precário da educação apareceu claramente nos depoimentos anteriores. A possibilidade de preconceito aparece na opinião da professora da sala de recursos da escola municipal.

*O meu maior problema é a não aceitação dele na sala de aula. O discurso da professora dele, da coordenação da escola é, não sei se posso chamar de preconceituoso. (A., Professora da sala de recursos de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

O depoimento acima também retrata o “afastamento histórico entre Educação Especial e Educação Regular” (Glat e Pletsch, 2010). Essas autoras alertam que, embora as classes especiais estejam inseridas em escolas regulares, elas geralmente não são consideradas no projeto político-pedagógico da escola. Concluindo sua visão acerca da inclusão do aluno autista, a professora da sala especial critica a falta de diálogo entre os professores da educação regular e os da educação especial e a falta de um projeto pedagógico da escola para a inclusão do aluno autista:

*Eu acho que a inclusão está deixando muito a desejar. Deveria haver um encontro da professora da sala de recursos, professora da sala comum e equipe pedagógica para falar sobre esse aluno autista. Até imagino um centro de estudos, que este fosse o espaço. Mas não tem muita conversa com a coordenadora porque ela tem o ponto de vista dela e não sai daquilo. Com a professora eu não consigo porque ela está em sala de aula no mesmo momento em que eu estou em sala de aula, quando a gente conversa é para queixa, porque o professor da sala de recursos tem que auxiliar o professor de sala (...). Essa parceria está complicada. (A., Professora da sala de recursos de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Lazzeri (2010) argumenta que no momento em que os princípios da educação inclusiva passam a fazer parte dos sistemas de ensino nos estados e municípios de forma mais efetiva, escolas que ainda não tinham iniciado um processo de reestruturação do ensino, para atender a todos os alunos, tiveram que fazê-lo. Porém, complementa a autora, esse processo é recebido com muita resistência, já que muitas escolas e profissionais da educação acreditavam ser impossível incluir alunos com necessidades especiais no ensino regular. E, sobre os impactos dessa resistência, a autora menciona:

Essa resistência gera muito confronto e desconforto nos sistemas educacionais, já que os professores do ensino regular não se sentem preparados para trabalhar com alunos ditos “diferentes”, apesar do empenho federal em disponibilizar financiamento e promoção de cursos de formação.

O desconforto e o confronto, mesmo diante do empenho dos gestores, aparecem no discurso da coordenadora pedagógica da escola municipal. No caso, ela reconhece a atuação do IHA, que participou do processo de inclusão do aluno autista na escola, mas permanece com a opinião de descrença, diante do que ela enxerga como fracasso da tentativa de inclusão:

*Veio o elemento do [Instituto]Helena Antipoff aqui para ver o aluno autista. Veio para ouvir, ver, e observar o menino dentro da sala. Ver a mãe que estava ali, ver o aprendizado como estava, e foi conversar com a direção. Neste momento, colocamos para ela nossas angústias. O discurso é magnífico; a prática é uma porcaria. O discurso era: não, esse menino é assim mesmo, ele vai interagir com as outras crianças, o Helena [IHA] vai dar o suporte que tem que dar. Ele vai criar um vínculo com este professor, o professor tem que se abrir para esta nova possibilidade para que ele possa criar esta ponte e aí sim tudo vai dar certo. Nós não temos essa realidade aqui. O professor não conseguiu fazer vínculo com ele porque não sabe como fazer, não dá. Eu enquanto coordenadora não fui preparada para isso. (M., Coordenadora pedagógica de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Ouvindo o outro lado da questão, o IHA reconhece a resistência dos pais e professores, e afirma que tem trabalhado continuamente em cima dos questionamentos encontrados sobre a inclusão dos autistas na rede municipal, tentando encontrar as soluções para melhor efetivar essa inclusão.

*Os pais e outros profissionais envolvidos com autismo vêm buscando uma política para as crianças com autismo, sendo que alegam que a rede municipal não está preparada, que na verdade o autista não está sendo bem atendido. Até o momento todo e qualquer questionamento em relação à educação para o autismo o Instituto vem trabalhando em cima, dentro do Centro de Referência para a escola. Todos os serviços, teatro, laboratório de informática, educação física, sala de leitura, todos têm a presença de um aluno com autismo. É trabalhado com eles nessa pesquisa, a formação, e da formação é levada pro campo.(...) Então, o questionamento maior dos pais é em relação a que tipo de política vem sendo dada a eles. Mas a rede, como um todo, já trabalha há anos, o Instituto Municipal Helena Antipoff é o pioneiro para trabalhar com autismo. (T., Diretoria do IHA)*

O depoimento da coordenadora pedagógica, mostrado anteriormente (“*o discurso é magnífico; a prática é uma porcaria*”), também aponta para aquela que provavelmente foi a questão que apareceu mais incisivamente nos depoimentos que mostravam a resistência à inclusão: a disparidade entre o discurso e a prática. A contradição entre a “letra da legislação” e a prática das escolas é reconhecidamente um dos motivos que tornam a educação inclusiva um tema muito polêmico. Segundo Rodrigues (2006) tanto a legislação quanto o discurso de muitos professores se tornaram rapidamente “inclusivos”, enquanto as práticas escolares tendem apenas muito discretamente a se tornarem mais inclusivas. Concordando com Rodrigues, Serra (2008, p. 114) afirma que “apesar de toda a exigência dos governos para a promoção da inclusão educacional e da inclusão pela ‘força da lei’, existem hiatos tão largos quanto profundos entre as políticas e as práticas”. Em vários momentos das entrevistas, encontrei críticas contundentes a esse distanciamento das leis, como no depoimento da coordenadora pedagógica a seguir:

*É fácil você estar no gabinete, é fácil você estar no Congresso, fazendo as leis, agora, vem cumprir a lei com a realidade que existe. (...) Era para gente estar sim, cumprindo a lei, com todas as crianças inclusas, mas com condições, com questões de adaptação de currículo, adaptação de material, com mão de obra especializada. Aí sim, nós teríamos realmente uma educação inclusiva. Mas eu não vejo isso. Então, é por isso que eu sou contra. (...) Isso é um grande engodo. Isso é uma brincadeira. Se é para a gente brincar, então vamos brincar. Agora, brincar com a vida do outro, é muito sério; dessa brincadeira eu não gosto de participar. (M., Coordenadora pedagógica de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

As críticas que encontrei nesse sentido se deram principalmente em cima do que Serra (2008) chamou de “otimismo pedagógico” presente nos principais documentos sobre a inclusão. Segundo a autora, esse “otimismo” acredita que o sucesso da inclusão virá a partir do trabalho pedagógico, o que é “facilmente desmoralizado quando vivenciamos situações atípicas que denunciam claramente que, sem a efetivação de políticas públicas consistentes, não há práticas pedagógicas eficazes” (Op. cit, p. 77). Mais uma vez, o depoimento abaixo, da coordenadora pedagógica, mostra sua posição de desconforto e revolta com a visão idealizada e distante da realidade, presente nas políticas públicas inclusivas:

*A política pública é uma beleza. Se eu começasse a perguntar assim: “será que fazem tudo isso mesmo?” então, a verdade é que se você está no gabinete e você está lá pensando na lei, você pensa realmente nas possibilidades de toda amplitude desta lei. Agora, bota ela em prática, vem para o campo, sai do gabinete e vem para o campo para conhecer a realidade e veja se há essa amplitude toda de atuação que a lei determina. Então, se for a inclusão só pelo fato de incluir, então ela atende, se for só isso: tirar ele da casa e botar dentro de uma sala de aula com 30, 35. Como na verdade não é... (M., Coordenadora pedagógica de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

O depoimento a seguir, do vereador, reforça a crítica ao distanciamento dos gestores e legisladores, bem como aponta para um elemento central da resistência às políticas públicas inclusivas: os pais.

*E isso está gerando não só no Rio, mas em qualquer parte do país, esse problema dos pais ficarem resistentes, e você não consegue fazer o processo de inclusão sem pais e sem as crianças. Não é só eles quererem dentro do escritório, no ar condicionado e decidir que vai acontecer, porque não vai! Aí eles vão enfiar Ministério Público, inventar um monte de problemas no meio do caminho, vão tirar as crianças da escola. E é isso que a gente quer? Não é.” (P., Vereador da cidade do Rio de Janeiro)*

Além dos profissionais de dentro da escola, os pais são apontados como outro grupo de grande resistência às políticas públicas inclusivas, visto que, tanto quanto os professores e demais membros da comunidade escolar, temem a inclusão feita sem as devidas condições. Porém, nas suas críticas às políticas do MEC, Mendes (2006) afirma que tem sido dada prioridade à “opinião de juristas sobre qual é a melhor opção para a escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais, desconsiderando a história e a opinião dos próprios portadores de deficiências, suas famílias, educadores, cientistas e prestadores de serviços” (Op. cit., p. 400). O depoimento do vereador confirma que os pais aparentemente não estão sendo ouvidos, visto que a maioria deles é contra a inclusão plena, o que os transforma num importante público de resistência.

*Quem defende a inclusão plena não conversou com os pais, não conversou com as crianças e não entende a cabeça do público “ah, mas tem aqui 10% que vai aceitar?” Tem. Mas tem os 90% que não vão aceitar. E esses 90% que não vão aceitar, vão virar público de resistência. Você tem um grande número de resistência entre os surdos, os cegos que são muito bem articulados, pois há uma série de interesses políticos por trás de manter essas unidades especializadas. (...) É estúpido esse negócio da inclusão plena sem dar condições ao pai de confiar no processo. Então o projeto que a gente está fazendo é justamente para buscar acertar o processo e deixar o pai bem confiante nele para gente esvaziar esse movimento de resistência que*

*acaba prejudicando as próprias crianças.* (P., Vereador da cidade do Rio de Janeiro)

O papel dos pais nas lutas pela educação dos autistas é extremamente relevante, visto que, de acordo com Castro (2004), a maioria dos atendimentos educacionais para alunos com autismo tem sido realizada por associações de pais e algumas iniciativas privadas. O caso da tentativa de extinção das escolas e classes especiais no município do Rio de Janeiro a partir de 2010 mostra que aquele foi um momento de grande turbulência, e a resistência dos pais e professores foi um elemento fundamental para que esse processo não ocorresse da forma como havia sido planejado (aparentemente de maneira precipitada) pelos gestores municipais. O depoimento da coordenadora pedagógica da escola mostra a resistência encontrada na tentativa de se fazer a inclusão pela força da lei:

*A antiga diretora do Helena Antipoff (...) de um dia para o outro disse que todas as classes especiais iam acabar, porque (...) era um absurdo nós, enquanto educação e enquanto cidadão, negarmos a esta criança o direito de participar da sociedade. Foi um escândalo, foi uma coisa muito assim à revelia, eu acho que a Lei não se faz cumprir dessa maneira. Foi num final de ano, reuniu todos os professores que trabalhavam em classe especial e comunicou a eles que no ano seguinte não teria mais as classes especiais. Falou publicamente para os pais que não teriam as classes especiais e que estas crianças tinham por lei que estar incluídas. Aí foi um alvoroço sem fim, aí foi uma loucura porque toda ação tem uma reação. Ela praticou a ação e a reação foi os professores ficarem indignados, as escolas se indignaram e os pais se indignaram....* (M., Coordenadora pedagógica de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)

O vereador narra o desespero e o início de um movimento mais organizado de resistência dos pais durante esse episódio.

*Eles tinham uma decisão de acabar com todas as escolas e classes especiais a partir de janeiro de 2010. Isso foi um pânico generalizado na rede, todos os pais desesperados porque mesmo que eles fossem,*

*não havia nada preparado para inclusão do dia pra noite. Os professores não estavam preparados, não tinha estrutura dentro da sala, aí você fala de uma forma geral, não só do autista, mas a criança cadeirante, percebeu-se “olha, só tem escada”, ou seja, além dos professores não estarem preparados não tinha acessibilidade, a escola não estava preparada, material adaptado para cegos, áudio-livro, livro em Braille, enfim, você tinha um monte de problemas. E ainda não tinha um profissional na sala de aula, um facilitador escolar. O pai ficava preocupado “ah, vai ter bullying, colocá-lo numa sala regular com 40 alunos, o professor não vai dar conta do que está acontecendo ali”. Enfim, um pânico generalizado. As mães entre elas escolheram 4 mães que eram líderes de um movimento de revolta, porque, se você quer unir as pessoas, é você oprimi-las. Então elas se organizaram e procuraram a Secretaria que não conseguiram atenção direta, tentaram a Prefeitura e também não conseguiram... (P., Vereador da cidade do Rio de Janeiro)*

A mãe da aluna confirma a relação entre o movimento de resistência de pais e professores, ao relatar que a escola a mantinha informada dos acontecimentos.

*E aqui no Rio houve uma certa resistência, de professores, de pais, houve uma certa resistência, mas foi meio que acontecendo (...) os pais começaram a se mobilizar, mas não tinha uma organização de pais única, era uma coisa que alguns pais de algum lugar faziam, não tinha uma força. E aí lá na escola eu tinha me preocupado e a professora da minha filha me mostrava tudo o que ela recebia de documento (...), eles estavam começando a se preparar para dar formação para os professores e tudo, (...) o IHA que é o Instituto Helena Antipoff que cuida dessa parte de crianças especiais, queria a custo incluir todo mundo, achando que as salas de recurso multifuncionais seriam a solução de todos os problemas, de todas as questões para as eventuais situações que acontecessem só que foi um grito vindo de muita gente. (R., Mãe de aluna autista da Rede Municipal)*

O resultado desse movimento de resistência foi uma aparente mudança de postura dos gestores, conforme depoimento da diretoria do IHA, que advoga uma inclusão que não seja forçada, e a necessidade da participação dos pais no processo.

*Anteriormente tinha uma resistência porque as famílias não queriam em hipótese nenhuma, uma política de educação especial inclusiva de uma forma imposta, eles querem diálogos, eles querem parcerias, para essa implementação. (...) A própria LDB diz que a família tem que participar do processo. Então, o Instituto hoje ele não vem trabalhando de uma forma separada, (...) não tem como você trabalhar sem o primeiro núcleo dessa criança que é a família e que é a ponte fundamental para o trabalho. (T., Diretoria do IHA)*

Apesar dessa aparente mudança de postura dos gestores da educação no município do Rio de Janeiro, o viés inclusivo das políticas públicas federais tem mantido um contínuo ambiente de tensão dentro dos atores da cultura escolar. A próxima subcategoria de análise tratará das pressões realizadas pelos atores desse processo. Antes disso, destaco um pequeno trecho do depoimento do vereador, que sintetiza o tema da presente subcategoria (resistências) e aponta o caminho para a conciliação.

*Tudo o que você quer fazer a força vai gerar uma resistência. Esse é o primeiro ponto, um processo de inclusão ele tem que ser de sedução e não de imposição. (P., Vereador da cidade do Rio de Janeiro)*

A citação do vereador mostra o caminho do diálogo, que está sendo aberto no município do Rio de Janeiro, como consequência do movimento de resistência à inclusão pela força da lei. Esse será o assunto da subcategoria que será analisada na seção 4.1.4 (Diálogo).

#### **4.1.3. Pressões**

Ozga (2000, p. 19) afirma que política é “algo sobre o qual se discute, que não se oferece, em lápides de pedra, a populações que se mostram receptivas e gratas por isso”. Faria Filho (1998) menciona que, no momento de produção da lei, os setores sociais interessados na questão têm alguma participação ativa. Esses setores utilizam diversos

meios, como, por exemplo, a imprensa, para fazer valer seus interesses ou para serem ouvidos. Segundo Oliveira (2008, p. 10), o pensamento de Edward P. Thompson também nos impele a “não desconsiderar a tensão entre formas de dominação e resistência a essas formas (...) em termos de luta hegemônica”.

A presente subcategoria de análise aborda como os setores interessados na educação especial, e em particular na educação do autista, têm resistido, pressionado e influenciado a formação das políticas públicas. Pois, como afirma Gonçalves (2006), os atores da cultura escolar não só são produzidos pelas reformas, mas também as produzem, seja indicando os conflitos entre as práticas prescritivas e a realidade local, ou mesmo sugerindo modificações nos regulamentos.

Uma das formas de pressão que verifiquei em minha pesquisa foi a pressão para se fazer ouvir, pois como vimos na categoria de análise anterior, as políticas públicas federais para a educação especial não têm considerado a opinião dos portadores de deficiências, de suas famílias, nem dos educadores. A própria secretária municipal da Pessoa com Deficiência do Rio de Janeiro, Georgette Vidor, em reportagem do jornal Folha Dirigida de 7 de junho de 2011<sup>23</sup>, critica os governantes por não dialogarem e não ouvirem os anseios da população: "eles simplesmente elaboram, criam uma ideia de educação inclusiva que é fictícia, pois temos problemas sérios na educação e não se consegue nem absolver e atender nossas crianças, muito menos há um número adequado de professores".

Como exemplo desse tipo de pressão, algumas audiências públicas foram realizadas sobre a educação especial na rede pública e o fechamento das classes e escolas especiais. Uma audiência particularmente marcante foi realizada na Câmara Municipal do Rio de Janeiro em 29 de outubro de 2009, contando com a presença de cerca de 500 pessoas [DCM-RJ, 2009]. A Figura 5 mostra o cartaz de outra audiência pública, realizada em 8 de agosto de 2011, com o slogan “nada sobre nós sem nós”, que promoveu debates sobre a educação inclusiva com autoridades, representantes da sociedade civil e dos movimentos das pessoas com deficiências.

---

<sup>23</sup><http://www.fael.edu.br/Noticias/tabid/148/EntryId/122/Os-riscos-da-inclusao-feita-por-imposicao.aspx> (acesso em 23/12/2011).

**Figura 5:** Cartaz da audiência pública para debates e manifestações sobre a educação inclusiva.



**EDUCAÇÃO INCLUSIVA**  
**Inclusão ou Exclusão**  
**"NADA SOBRE NÓS SEM NÓS"**

**8 de agosto de 2011**  
**Segunda, das 10h às 13h**  
**Av. Marechal Câmara, 150 – 9º andar**

**INSCRIÇÕES NO LOCAL NO DIA DO EVENTO**  
Informações: Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD)  
Tel: (21) 2272-2053/2054  
E-mail: [cdpd@oabRJ.org.br](mailto:cdpd@oabRJ.org.br)

**9h30 – Credenciamento**

**10h – Solenidade de Abertura**

**Wadih Damous**  
Presidente da OAB/RJ

**Geraldo Nogueira**  
Presidente da Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência/RJ

**Deborah Prates**  
Coordenadora do evento e membro da Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência/RJ

**AUDIÊNCIA PÚBLICA**

PROMOÇÃO DE DEBATES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA MAIOR COMPREENSÃO DA NECESSIDADE DE COEXISTÊNCIA DAS ESCOLAS ESPECIALIZADAS COM AS ESCOLAS CONVENCIONAIS.

MANIFESTAÇÃO EM PLENÁRIA DE PARLAMENTARES, AUTORIDADES E REPRESENTANTES DA SOCIEDADE CIVIL E OS MOVIMENTOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

**Realização:**

**Apoio:**

**OABRJ** Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CDPD

**apa bb**  
Associação de Pais e Mães de Alunos com Deficiência de Maricá - Associação de Pais e Mães de Alunos com Deficiência

**adverj**  
Associação de Deficientes Visuais do Rio de Janeiro

**DEFENSORIA PÚBLICA**  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO

O motivo de maior tensão que encontrei nas entrevistas diz respeito à tentativa de fechamento das escolas e classes especiais, no segundo semestre de 2009, ou seja, todos os alunos, com qualquer deficiência, seriam incluídos em turmas regulares. A Secretaria Municipal de Educação voltou atrás dessa decisão a partir da pressão dos pais e professores. Particularmente, na audiência pública de 29 de outubro de 2009 [DCM-RJ, 2009], os pais registraram, na presença da Secretária de Educação e da diretora do IHA, sua posição contrária ao fechamento das escolas e classes especiais, e conseguiram o compromisso da secretária em não fechar turmas ou escolas especiais e em deixar a opção de escolha para os pais. O depoimento do assessor parlamentar detalha o surgimento do movimento de pressão dos pais e o embate ocorrido nessa audiência:

*Essa história começa em agosto de 2009, quando nós fomos procurados por um grupo de quatro mães. A demanda era o*

*fechamento das escolas de classes especiais do município do Rio de Janeiro. (...) Essas famílias ficaram muito perturbadas. (...) A gente resolveu fazer uma audiência pública onde o objetivo era trazer a autoridade pública da Secretaria de Educação e juntamente com especialistas para um público que seriam as famílias e a sociedade civil interessada. Em 29 de outubro de 2009, nós tivemos um público de aproximadamente de 500 pessoas, com uma mesa formada com a Secretária Municipal de Educação, com a Diretora do Instituto Helena Antipoff, alguns especialistas da academia e tinha um representante do IBPD que é o Instituto Brasileiro da Pessoa Deficiente. (...) Foi uma mesa heterogênea, mas que convergia pro tema e o público era essencialmente as famílias e, majoritariamente, mães. Nós ficamos de 18h30 às 00h num debate acalorado em uma dinâmica que foi pensada de uma forma, mas que se transformou completamente lá pelo meio da atividade porque as mães pegaram o microfone e começaram a colocar as situações, questões. E isso suscitou na seguinte coisa: a Secretária de Educação voltou atrás em fechar as turmas e as escolas especiais e, no momento seguinte, um mês depois, ela redigiu uma resolução onde ela diz que não vai fechar as classes especiais e escolas especiais e é uma decisão dos pais ou responsáveis incluir ou não o aluno. Isto é, nenhum aluno seria incluído numa turma regular sem a anuência das famílias. (L., coordenador de educação do gabinete do vereador)*

O depoimento da coordenadora pedagógica mostra que a escola também teve um papel de incitação no movimento dos pais por ocasião da decisão de fechamento das escolas e classes especiais, ao mostrar a eles a distância entre a realidade escolar e o discurso dos gestores:

*Então qual foi a reação das escolas? Chamar os pais e orientar os pais no intuito de que: é direito? A lei está aí? Vamos fazer cumprir? Mas olha, a criança na classe regular a situação hoje é essa: falta capacitação para o professor, falta estrutura para atender o seu filho, no mínimo, trinta alunos(...). Então, essa criança vai ficar como? Agora, é um direito, se a senhora quiser, a senhora tem o direito brigar por isso. Se não, vamos brigar para que permaneçam as*

*classes e vamos fazer a inclusão de uma forma que não venha a agredir ninguém, e pensando principalmente na criança. Então houve uma reação dos pais (...) e a outra diretora do Instituto Helena Antipoff que entrou já amenizou a situação e as classes das crianças não acabaram ainda. Por que não é assim que se faz! (M., Coordenadora pedagógica de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

O vereador relata que, no município do Rio de Janeiro, o movimento de pressão dos pais ocorrido no final de 2009, e em particular na audiência pública comentada acima, impediu que o fechamento de classes especiais continuasse, mas que isso contraria a tendência da política pública federal.

*A secretária [municipal de educação] realmente percebeu que não dava para fazer a inclusão da noite para o dia. Não tinha sala de recurso, não tinha nada preparado para fazer aquela virada. Seria catastrófico, como foi. Chegaram a fechar algumas salas especiais, nesse período, porque a audiência de fato a gente conseguiu em outubro de 2009. (...) Desde lá o que a gente propôs foi essa inversão completa de ordem, em vez de a inclusão ser feita compulsória, obrigatória, a gente mudou para que ela fosse sedutora. Você diz para o pai: “pai, eu te dou toda essa estrutura, vem, experimenta, se você gostar, se o seu filho tiver evolução, você fica, se não gostar, você volta”. É evidente que o MEC jamais propôs isso, mas eu acho que esse é o caminho correto para se fazer, o MEC não “ah, fecha tudo” (P., Vereador da cidade do Rio de Janeiro)*

A mãe da aluna autista também se mostrou satisfeita com a conquista da manutenção do continuum de atendimento na educação especial.

*Antigamente, a criança ia para a classe regular e tinha que permanecer na classe regular a vida toda. Uma das coisas que ela [a secretária municipal de educação] garantiu para a gente em audiência pública é que a criança pode ir para a classe regular, caso o responsável assim queira, mas que, se isso não der certo, ela pode voltar para a classe especial. Isso é uma das coisas que nós sempre*

*quisemos, é algo pelo qual sempre batalhamos. (R., Mãe de aluna autista da Rede Municipal)*

A partir do recuo da Secretaria Municipal de Educação sobre a questão do fechamento das classes e escolas especiais, houve a necessidade de uma organização dos pais para que o assunto continuasse a ser tratado junto aos gestores e legisladores, conforme menciona o assessor parlamentar:

*A audiência resultou numa volta atrás do gestor em relação ao fechamento das unidades. O momento seguinte foi “e agora, o que vamos fazer?”, por que você não estanca a questão na realização da audiência e a autoridade voltando atrás na questão do fechamento, um movimento deveria acontecer. (...) E aí vem a ideia de criar um grupo de trabalho de pais. (L., coordenador de educação do gabinete do vereador)*

Na sequência da mencionada audiência, foi criado o grupo de trabalho (GT) de pais de alunos com deficiência. O GT é constituído por dois pais ou responsáveis representantes junto a cada uma das 10 CREs, sendo um titular e um suplente. O Grupo tem como objetivo sugerir, discutir e propor ações sobre a Educação Especial na Rede Municipal, que atendam as reais necessidades dos alunos com deficiência. A ideia central do GT é abrir o diálogo entre a sociedade civil organizada e o poder executivo da cidade. O GT vem trabalhando desde o final de 2009, tendo sido oficializado pela SME em setembro de 2011.

Este grupo tem sido o elemento oficial de pressão dos pais dos alunos com deficiências. Um dos seus papéis, conforme relata o assessor parlamentar, é fiscalizar a qualidade da educação especial da rede municipal.

*Não deixar acabarem as escolas especiais e turmas especiais, essa foi a primeira luta do GT de pais. A principal luta hoje é trazer, tanto para a classe especial, a escola especial, tanto para o aluno que já está incluído, qualidade a esses alunos. O GT de pais é vigilante com relação a isso, se o projeto de inclusão prevê salas de recursos multifuncionais, prevê equipamentos, prevêem estagiários. Eles fiscalizam isso o tempo todo e onde isso não está funcionando, eles*

*apontam e fazem funcionar, essa é a principal preocupação deles hoje.* (L., coordenador de educação do gabinete do vereador)

A garantia dada pelos gestores municipais em 2009 conseguiu acalmar os conflitos, mas abriu outra luta, que é a regulamentação das garantias prometidas pelos gestores atuais, pois a tendência federal continua sendo forçar a inclusão.

Os defensores do direito de escolha querem que isto se torne uma política pública ofertada pelo governo, e não pelo grupo de poder que está ali neste momento. O vereador relata o que está sendo planejado nesse sentido:

*O processo desse plano é uma lei que vai definir justamente qual a estrutura que a gente precisa ter, qual o programa pedagógico, facilitador dentro de sala de aula, quantidade de alunos por sala, quais as garantias que vão ter que ter os pais e as crianças para eles poderem retornar num período de avaliação, para garantir a confiança e vai ser uma lei. Amanhã trocou o prefeito, trocou a secretária, não vai ser uma política, vai ser uma lei, a não ser que mude a lei no futuro. Mas isso é uma coisa mais difícil de acontecer.* (P., Vereador da cidade do Rio de Janeiro)

Em paralelo às pressões em nível municipal, para regulamentar a liberdade de escolha na forma de lei, há a pressão em nível federal, contrárias à meta 4 do PNE 2011-2020, que tenta acabar com as escolas e classes especiais. Essa pressão tem tido repercussão na imprensa e obtido o apoio de vários parlamentares, conforme reportagem do jornal Folha Dirigida de 7 de junho de 2011<sup>24</sup>. A reportagem em questão fala de uma audiência pública realizada no dia 3 de junho de 2011 na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, para que fossem feitas sugestões de emendas à meta 4. Nessa reportagem, parlamentares de diferentes filiações partidárias se colocam contra a imposição, como por exemplo, o deputado federal Chico Alencar (PSOL-RJ): "esse clamor dos pais, daqueles que têm entes muito amados nesse processo educativo, não pode ser desconsiderado pela frieza do planalto central. Tenho certeza que tudo que ouvi na audiência pública é absolutamente correto do ponto de vista pedagógico, e há de ser acolhido pelos deputados e senadores, para que o plano decenal de educação represente

---

<sup>24</sup><http://www.fael.edu.br/Noticias/tabid/148/EntryId/122/Os-riscos-da-inclusao-feita-por-imposicao.aspx> (acesso em 23/12/2011).

uma realidade, e não seja constituído de metas frias, com o objetivo meramente estatístico".

Nessa mesma reportagem, os embates no Rio de Janeiro têm movimentado também outros estados, e que o município do Rio de Janeiro, com os eventos já relatados do final de 2009, serviu de exemplo para demonstrar a todo o país que um sistema de inclusão plena não funciona.

Apesar de estarmos vivendo um momento bastante movimentado em termos de resistências e pressões com relação às políticas públicas para a educação especial na rede municipal do Rio de Janeiro, encontrei nos depoimentos fornecidos à presente pesquisa uma situação que diverge desse cenário. A mãe do aluno autista incluído na escola municipal em que visitei não tem tido qualquer papel de contestação ou resistência, mesmo diante da supostamente inadequada inclusão de seu filho, conforme relata a professora da sala de recursos daquela escola, que tem cobrado uma maior participação dessa mãe, mas não aponta as dificuldades que essa mãe, e possivelmente outros pais na mesma situação, enfrentam para lutar:

*Não existe uma luta maior de ela ir aos órgãos responsáveis, de jeito nenhum, ao contrário. Ela é humilde, muito passiva, na verdade sou eu quem fica instigando ela, “você tem que lutar, você tem que ir atrás da escola, você é mãe dele...” (A., Professora da sala de recursos de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Essa postura passiva dos pais mesmo diante das contradições vividas na escola parece ser comum na escola que visitei, por atender essencialmente uma população de classes sociais mais humildes. A coordenadora pedagógica explica que as famílias já se sentem “agradecidas” por terem o direito de enviar a criança para a escola. Esse fato é relatado pela coordenadora pedagógica:

*A família não exerce pressão sobre a escola. Até porque a maioria destas famílias acha que o governo está fazendo um grande favor, de receber estas crianças. Então o fato de você reclamar ou exigir, eu vejo assim: “se eu pedir, se eu forçar, se eu reclamar, eu vou perder; então eu prefiro que fique assim do jeito que está”. Eu vejo os pais aqui muito passivos com relação a isso. Eu vejo um grande agradecimento ao governo pela criança estar aqui dentro, por ter*

*dado esta oportunidade da criança sair de casa. (...) Quando tem alguma coisa, a gente vai conversar, elas botam o ponto de vista delas, mas com aquela naturalidade de aceitação: “ah, se pode, pode; se não pode, não pode”.* (M., Coordenadora pedagógica de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)

Essa constatação nos alerta para o fato de que a população mais simples, que não recebe o devido suporte do governo em tantas outras áreas, como saúde, transporte, etc., vê no direito à educação, e em particular à educação especial, uma grande conquista. Isso sem dúvida é um avanço muito positivo da área de educação, mas ao mesmo tempo nos alerta para o perigo de uma excessiva conformação com a situação da educação especial, que ainda está muito longe de ser satisfatória. O vereador coloca essa questão em seu depoimento:

*É tudo uma questão de referencial, o que é para uma pessoa que não tem nada, que não tem perspectiva nenhuma, qualquer coisa, por pior que seja, ela vai achar ótimo e realmente a rede tem muito que evoluir ainda, ela é muito melhor que a rede privada para isso, mas ela tem muito que evoluir.* (P., Vereador da cidade do Rio de Janeiro)

Esta subcategoria de análise pretendeu mostrar as políticas públicas para a educação especial de forma mais abrangente do que considerá-las apenas ações de governo para atingir determinados objetivos. A ideia foi mostrar as elaborações dessas políticas como um processo, mais do que como um produto, envolvendo negociações, contestações e lutas entre diferentes grupos (Ozga, 2000).

O município do Rio de Janeiro viveu há pouco tempo um momento de intenso conflito com relação à imposição da inclusão total por força da lei. Este episódio, embora traumático, parece ter sido bastante elucidativo, principalmente para os gestores, de que o caminho da imposição sem discussão sempre gera resistências, conflitos e pressões. Por mais justa e correta que a lei possa parecer, a partir do momento em que ela se distancia das práticas reais da cultura escolar, ela se torna um potencial fracasso se não houver um longo processo de negociação e diálogo, de modo a produzir novas culturas escolares e permitir que a cultura escolar vigente também influencie a elaboração das políticas públicas. Segundo Brizolla (2009, p. 3), uma postura equivocada sobre participação política e crítica social “favorece a continuidade

de políticas autoritárias nas quais as ações de um governo são sempre vistas como ‘doação’ e das quais a sociedade é apenas um expectador”.

A próxima subcategoria de análise vai apresentar como a questão das políticas públicas para a educação especial no município do Rio de Janeiro evoluiu do embate para o debate, e que ações estão sendo realizadas nesse sentido.

#### **4.1.4. Diálogo**

Processos de mudança sempre geram reações e resistências de todo tipo. Segundo Dias (2010, p.42), mudanças na educação requerem diálogo e respeito pelas diferenças, “para que seja possível encontrar os pontos em comum, estabelecendo relações humanas pautadas em uma nova ética”. Oliveira et al. (2006, p. 163), afirmam que a aceitação da inclusão “é uma conquista que pode se dar por meio da desmistificação, do desvendamento do até então desconhecido, por meio da busca de cooperação, da sedução ou da apresentação de atividades práticas bem-sucedidas”.

No Rio de Janeiro, a necessidade de diálogo entre a sociedade e o governo a respeito das políticas de inclusão de alunos com necessidades especiais foi reforçada a partir do episódio da tentativa de fechamento das escolas e classes especiais. Porém, esse tipo de diálogo é ainda pouco comum em nossa cultura política e gera alguma desconfiança em ambas as partes, conforme relata o assessor parlamentar.

*Inicialmente, esse diálogo não foi fácil, até porque isso não é uma prática dos poderes. Estabelecer um diálogo entre a sociedade civil e os poderes não é algo trivial e não é muito da cultura recente da nossa prática. Existia, portanto, uma desconfiança muito grande, tanto do lado da sociedade civil quanto do lado do poder executivo, pois não é algo que naturalmente ia se estabelecendo. Existiam gargalos. (L., coordenador de educação do gabinete do vereador)*

Ainda sobre esse diálogo, o vereador critica o cenário político, que muitas vezes favorece o embate, em detrimento do debate, do processo de negociação e diálogo que tem sido tentado.

*O cenário político que infelizmente tem muita influência em cima desse processo. As escolas regulares têm uma deficiência muito grande para incluir, e os alunos das escolas especiais não querem vir para cá. Em vez de trabalharem para ter estrutura, para seduzir, não, eles trabalham o pânico. (P., Vereador da cidade do Rio de Janeiro)*

Apesar das dificuldades acima relatadas, percebe-se no discurso dos legisladores e gestores que todos parecem dispostos a uma ampla participação dos setores interessados na formação das políticas públicas para a educação especial. O assessor parlamentar comenta que neste momento, o Legislativo e o GT de pais estão elaborando em conjunto um novo plano para a educação inclusiva para o município do Rio de Janeiro.

*A Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro propôs ao Presidente da Comissão de Educação que juntamente com o GT [de pais de alunos com deficiência] estudassem e construíssem uma proposta para ser o Projeto de Educação Inclusiva no Município. (...) A gente passou a estudar a legislação, a estudar e a entender os marcos regulatórios internacionais. Então, começamos a fazer reuniões periódicas para construir esse projeto. Temos feito isso desde maio desse ano, 2011. Esse projeto está com a primeira fase determinada, e vamos inaugurar sua segunda fase, que é levar o que temos pronto aos especialistas de vários lugares e de várias tendências, inclusive, pessoas que são totalmente a favor da inclusão, pessoas que são totalmente contra. (L., coordenador de educação do gabinete do vereador)*

Neste aspecto o município do Rio de Janeiro está caminhando numa direção aparentemente correta. A ideia de se criar uma política paralela municipal para a educação especial é algo importante para a conquista da condição democrática, conforme afirma Brizolla (2009):

O desenvolvimento de políticas paralelas locais, convergentes ou alternativas à política central, é tarefa social imprescindível para o avanço da democracia, numa acepção de que a conquista da condição

democrática demanda embates e resistências, incorporação e refutação de políticas mas, jamais, a simplificadora postura de “desresponsabilização” de alguns agentes da política em relação ao processo a ser construído. (Op. cit, 2009, p. 2)

Porém, os gestores municipais não poderão aprovar uma política que descumpra as determinações da legislação federal. Dessa forma, o assessor parlamentar comenta a seguir a preocupação geral com a meta 4 do PNE 2011-2020. Se as emendas que flexibilizam a tendência da inclusão total não forem aprovadas para a meta, e o PNE terminar por impor a inclusão de todos os deficientes em classes regulares, conforme originalmente proposto, uma política pública municipal que caminhe para a liberdade de escolha certamente não poderá ser sustentada. Certamente esse é e provavelmente será ainda mais um palco de embates, resistências e pressões em todo o país.

*Está sendo analisado o Plano Nacional de Educação, em Brasília. Nesse plano, a meta 4 versa sobre educação inclusiva. A política do MEC em relação à educação especial vai ao sentido de incluir todos os alunos em todo o território nacional e sem exceção. Então, o projeto que a gente está fazendo tem um cunho que vai de encontro à política do MEC. Mas, o Plano Nacional de Educação, onde trata do assunto, ele anda muito perto da política do MEC do jeito que ele está hoje, mas, com as emendas que foram propostas, ele modifica bastante. E, se essas emendas são aprovadas, o nosso projeto está dentro do que seria a política nacional de educação inclusiva. Agora, se as emendas não forem aprovadas e o texto fica como ele foi para o congresso originalmente, aí nosso projeto ia de encontro e dificilmente ele seria aceito pelo executivo. (L., coordenador de educação do gabinete do vereador)*

O grau de aproximação ou distanciamento entre a sociedade e o estado, as formas de utilização ou não de canais de comunicação entre eles, que refletem fatores culturais como aceitação, rejeição, incorporação de conquistas, etc. estabelecem contornos próprios para as políticas pensadas para uma sociedade (Höfling, 2001). As formas de organização, as pressões e as articulações de diferentes grupos no processo de

estabelecimento e reivindicação de demandas são fundamentais para a conquista de direitos sociais mais amplos.

O que vimos nesta categoria de análise, dentro do contexto da educação especial no município do Rio de Janeiro, ilustra muitos dos processos da dinâmica da criação e implementação de políticas públicas educacionais: distanciamento entre o discurso das leis e a prática, formas de imposição, resistências da cultura escolar, pressões, momentos de grandes conflitos, aceitação, recuo, negociação, diálogo. A questão central desta categoria de análise foi a imposição da inclusão total, em detrimento das classes e escolas especiais. Na próxima categoria abordarei outros tópicos importantes para a questão da inclusão, que são os apoios adicionais necessários para a efetivação da inclusão do aluno autista.

## **4.2. Suporte Oferecido pelas Políticas Públicas**

Percebe-se que, desde a Constituição Federal de 1988, as políticas públicas para a educação especial têm abordado cada vez mais detalhadamente os procedimentos para a implementação das políticas inclusivas. Uma vez que as políticas inclusivas defendem a organização da escola para favorecer a aprendizagem de cada aluno, faz sentido que essas mesmas políticas tendam a apontar os caminhos para essa difícil e complexa tarefa. Atualmente, os documentos oficiais falam no Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos, em formação especializada para professores da educação especial, mediadores, etc. Porém, como alega Laplane (2006), as propostas centradas nos aspectos práticos da inclusão só terão possibilidade de sucesso se inseridas numa análise de escola como instituição atravessada por conflitos e demandas contraditórios entre si:

Enquanto os documentos abordam, cada vez mais detalhadamente, os procedimentos destinados à implementação das políticas inclusivas e tentam resolver os problemas práticos, cresce a tensão entre essas prescrições e a dinâmica geral do sistema educativo, que é regida por uma lógica bastante diferente, tendendo à seletividade e à eficiência na classificação e distribuição dos alunos. Da mesma forma em que o sistema educativo, malgrado os parâmetros curriculares, reformas e projetos de aceleração, não consegue educar todas as crianças, ele não

dá conta tampouco de oferecer um ensino relevante para aquelas com necessidades educativas especiais. (Op. cit, p. 702-703)

A presente categoria de análise abordará três aspectos práticos da inclusão, já prescritos em leis, sobre os quais encontrei tensões e contradições na cultura escolar. Cada um desses três aspectos será abordado em uma das subcategorias que se seguem: facilitador, sala de recursos e capacitação docente.

#### **4.2.1. Facilitador**

Mousinho et al. (2010) explicam que, a partir do movimento de inclusão, iniciado na década de 1990, as escolas de todo o mundo tiveram que dar conta de incluir, em classes já existentes, crianças que precisavam de ajuda. A solução encontrada por muitos foi então colocar um profissional especializado na sala de aula para acompanhar o aluno em parceria com o professor da classe. Com a propagação da ideia do mediador escolar, surgiu a necessidade de estudar mais a fundo esse assunto, sobre o qual ainda existem poucos trabalhos científicos. As autoras assim definem o papel do mediador, ou facilitador escolar:

A principal função do mediador é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, onde se depara com dificuldades de interpretação e ação. Logo, o mediador pode atuar como intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas na escola. O mediador também atua em diferentes ambientes escolares, tais como a sala de aula, as dependências da escola, pátio e nos passeios escolares que forem de objetivo social e pedagógico. Também pode acompanhar a criança ao banheiro, principalmente se estiver com objetivo de desfralde, auxiliando nos hábitos de higiene, promovendo independência e autonomia no decorrer da rotina. (Mousinho et al., 2010, p. 95)

Apesar do mediador se enquadrar como o profissional de apoio necessário à adaptação do sistema escolar sendo, portanto, garantido por lei, Mousinho et al. (2010) afirmam que não existe muita clareza quanto ao papel e às atribuições deste profissional. Na rede pública, incluindo a rede municipal do Rio de Janeiro, estagiários

têm sido usados, enquanto na rede privada, este profissional é pago pelos pais da criança, podendo ser um profissional de diversas formações acadêmicas na área de educação ou saúde, dependendo da maior demanda da criança.

No caso do aluno autista, parece haver um consenso sobre a necessidade do professor de apoio. Cutler (2000) coloca como apoio necessário para a inclusão do autista a presença de um “tutor/facilitador/professor”. Segundo a autora, a inclusão do autista não pode ser feita sem a presença de um facilitador e a tutoria deve ser individual. Serra (2008) reconhece a presença do professor assistente como uma das condições para a inclusão do aluno autista, mas essa autora prefere usar o termo “facilitador”, ao invés de “professor assistente”, visto que nem sempre se conta com um professor ou técnico com formação, e o comum é contar com estagiários de Pedagogia ou Psicologia.

A necessidade do mediador é comentada pela professora da sala de recursos da escola municipal que visitei, para o caso do aluno autista incluído naquela escola.

*Ele era uma criança que fugia o tempo todo da sala, e corria pela sala o tempo todo, a professora não conseguia trabalhar com ele e com a turma. Tinha que ter esse mediador na sala para dar este atendimento para ele. (A., Professora da sala de recursos de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

A Nota Técnica SEESP/GAB nº. 19/2010 (Brasil, 2010a) afirma que um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do aluno não é atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes. Portanto, dada a reconhecida necessidade do autista em contar com o apoio do facilitador quando incluído em turma regular, é responsabilidade dos estabelecimentos de ensino o provimento dos profissionais de apoio e dos recursos específicos necessários para garantir a igualdade de condições no processo educacional.

No município do Rio de Janeiro, o que existe hoje é a oferta de estagiários para escolas regulares com alunos autistas incluídos em salas regulares. Porém, como afirma o vereador, a garantia de estagiários, embora seja um avanço, não é a condição ideal para atender os autistas incluídos em classe comum:

*A gente já conseguiu um avanço que não resolve, que é o negócio dos estagiários, que é um dedal para apagar incêndio. Mas a solução para a inclusão do aluno com autismo é o facilitador dentro da sala de aula. Existe adaptar prova, adaptar conteúdo, isso é importante, mas o principal, a base de tudo, é ter um facilitador dentro da sala de aula. Eu não acredito na inclusão do aluno autista só com um professor e mais 40 crianças, não tem como. Ele tem que ter um facilitador, senão alguma coisa vai ficar deficitária. Ou o professor vai dar mais atenção para um ou ele vai conseguir dar atenção para os 40 alunos. Ele tem que conseguir dar atenção igual e o aprofundamento da interação da criança autista com a turma é o mediador que tem que fazer. (P., Vereador da cidade do Rio de Janeiro)*

Com uma visão muito mais otimista, a diretoria do IHA reconhece a importância do papel do facilitador na inclusão do autista e acredita que o apoio dado atualmente, com a oferta dos estagiários, é adequado.

*O autista necessita de um apoio adicional na escola, e acho que ele já tem, né? Os facilitadores, os professores especializados, todo e qualquer subsídio tem que ser oferecido. Esses facilitadores são os estagiários, são os voluntários, é o atendimento educacional especializado, e acima de tudo, alguém de referência para esse aluno. Eu acho que é fundamental. (...) O estagiário passa por uma entrevista, no momento em que ele assume a turma, o aluno, ele tem que ser garantido a participar das capacitações, ele tem que ser um profissional estudioso, ele tem que buscar sempre o estudo para realmente atender a especificidade. (T., Diretoria do IHA)*

Na visão dos professores da escola que visitei, o apoio dado pelos estagiários atuando como facilitadores do autista não é adequado, principalmente por dois motivos. O primeiro deles é o despreparo do estagiário, relatado pela coordenadora pedagógica.

*A estagiária não vem preparada. Acredito eu que fazem uma entrevista, uma capacitaçãozinha qualquer para estar aqui dentro. Teve uma que chegou e ficou maravilhada com a nossa professora de*

*classe especial e disse “então você me passa tudo? Tudo o que você souber você me ajuda?” Como alguém vem específico para trabalhar com uma criança com uma deficiência sem estar preparada? Isso não é brincadeira. (M., Coordenadora pedagógica de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

O segundo problema relatado diz respeito à falta de compromisso dos estagiários. Por serem voluntários, eles podem desistir da atividade na escola, causando sérios transtornos às atividades escolares. O vereador relata este problema e as pressões que estão sendo feitas para que o papel do facilitador venha a ser feito por um professor concursado, o que garantiria um profissional mais bem preparado e mais compromissado.

*Na rede pública ainda não tem facilitador e a gente está trabalhando para que a Prefeitura coloque a partir do ano que vem um facilitador por sala. Por concurso, professor assistente mesmo de sala de aula ou um concurso específico para assistente ou coloque um professor a mais dentro da sala de aula, não estagiário de Pedagogia, por mais que já tenha o Ensino Médio ele é um estagiário, não vai um dia e aí como é que fica essa criança? Às vezes precisa trocar uma fralda e aí? (...) Como é que fica o autista dentro de sala de aula que vai começar a ficar inquieto, vai começar a gritar, ter estereotípias, vai querer fugir da sala, e aí como é que fica? Não dá para arrumar um estagiário da noite para o dia. É complicado. (P., Vereador da cidade do Rio de Janeiro)*

O caso relatado a seguir pela professora da turma regular da escola municipal que visitei mostra o descompromisso e o despreparo de uma das estagiárias que a escola recebeu para trabalhar como facilitadora do aluno autista.

*A estagiária veio um dia ou dois dias, porque parece que o marido era ciumento e não queria que ela trabalhasse. E ela ficava com ele [o aluno autista] na sala, aí ela começou a trazer brinquedos, e no primeiro dia ela conversou com a mãe, e passou a ser a estagiária que ia atrás do menino autista quando ele saía de sala, não deixava a mãe ir, ela que ia. Aí no segundo dia ela trouxe uns brinquedos para*

*ele, colocou em cima da mesa, aí todas as crianças foram para os brinquedos.* (J., Professora da sala de aula regular de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)

Mousinho et al. (2010) relatam que a saída de um facilitador antes do fim do ano letivo é um problema ético grave, pois a criança autista precisa de um vínculo estável com esse profissional, e sua saída desorganiza o ambiente escolar:

Outro problema ético considerado grave nesta relação é a saída do profissional antes do fim do ano letivo. Mudanças constantes de mediadores escolares trazem prejuízos importantes para o desenvolvimento da criança que precisa de um vínculo estável nesta função, como também desorganiza o ambiente escolar.

O mediador não pode esquecer que também há vínculos criados com os demais alunos da turma, que ele faz parte da rotina deles. Assumir a mediação é assumir um ano letivo de trabalho, já que o seu desligamento pode provocar uma recusa da escola em aceitar submeter toda a turma à adaptação de um novo adulto em sala de aula, o que comprometerá o desenvolvimento da criança, a relação da família com a escola e da família com os outros pais de alunos. (Op. cit, p.104)

Infelizmente, esse parece ser um problema comum na rede de ensino municipal do Rio de Janeiro. O depoimento da coordenadora pedagógica da escola municipal relata as tentativas mal sucedidas de estagiárias recebidas na escola para trabalhar como facilitadoras, e a dificuldade em se conseguir uma nova, mostrando que o apoio para o autista, previsto em lei, não está sendo atendido de forma adequada pelos gestores, criando tensões entre as normas e a prática escolar:

*A estagiária é um direito, a Lei também diz isso: que ele tenha uma assistência de alguém na sala. (...) Dentro da coordenadoria tem elementos do Helena Antipoff. Então, eles sabem que tem esta criança, eles é que têm que mandar uma estagiária. Veio uma que morava em Magé e não ficou. Tornamos a dizer a eles “a que vocês mandaram, a triagem que vocês fizeram aí não foi suficiente para manter a pessoa aqui, estamos sem, por favor”. Qual foi a resposta?*

*“Ah, vocês já receberam, agora existem as outras”. Aí esbravejamos, falamos, brigamos, ficamos em cima. (...) Depois de muita guerra, mandaram outra estagiária que queria que o marido ficasse aqui dentro com ela; claro que nós não aceitamos porque era um elemento estranho. Não apareceu mais. (...) Disseram para a mãe do aluno autista, ou seja, lá na Lei de Inclusão, disseram que ela ia ter estagiária, que o menino ia ter assistência, que ela iria botar o menino aqui e ir tranquila para casa. Como não aconteceu isso ela vive aqui dentro. (...) Ela ajuda, só que é uma ajuda que atrapalha; ela quer fazer as tarefas pro menino, ela superprotege o menino. (M., Coordenadora pedagógica de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

A presença da mãe do aluno autista atuando como facilitadora de seu próprio filho é um exemplo de dilema vivido pela equipe da escola, entre o dever de se cumprir as prescrições dos regulamentos e o contraste da realidade com o que é prescrito. Como afirma Gonçalves (2006), o que ocorre na cultura escolar é muito mais do que o cumprimento ou o descumprimento de normas. Vemos nesse caso o uso da criatividade e ao mesmo tempo um conflito com relação à viabilização da inclusão do aluno autista. A “criatividade” foi necessária aos elementos envolvidos para negociarem a permanência da mãe como facilitadora. O conflito advém da insatisfação com a incapacidade do gestor em oferecer o apoio necessário e das interferências no cotidiano escolar trazidas pela presença da mãe em sala de aula. A cultura escolar se vê transformada pela presença da mãe atuando de forma “pedagógica”. O depoimento da professora da sala de recursos expõe essa relação conflituosa.

*A mãe dele fica na escola porque autista incluído tem direito a mediador, mas não é um mediador como deveria. Eu acho que o Município deveria contratar uma pessoa para isso. (...) A mãe foi a única alternativa. Foi um acordo da escola com a mãe, dela ficar enquanto não tem o estagiário. Aí levanta um monte de problema: a professora não gosta da mãe dentro de sala; a mãe é uma criança também que quer brincar, que quer ajudar os outros e ajuda errado, um monte de problemas. Está errado, não era para a mãe estar ali.*

(A., Professora da sala de recursos de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)

O acordo entre a escola e a mãe do aluno autista é uma forma de apropriação da lei pela cultura escolar, visto que a legislação diz que a obrigação de provimento de profissionais de apoio “não deverá ser transferida às famílias dos estudantes público alvo da educação especial, por meio de cobrança de taxas ou qualquer outra forma de repasse dessa atribuição” (Brasil, 2010a). Porém, se trata de uma apropriação no sentido de forçar uma situação considerada prejudicial para a dinâmica do cotidiano escolar na tentativa de se fazer cumprir uma imposição legal, para a qual não são oferecidos à escola os recursos que poderiam viabilizar o cumprimento da lei.

Percebe-se, no relato a seguir da professora da turma comum, que fica com a mãe em sala de aula, o grande transtorno causado pela presença da mãe na dinâmica da aula e os conflitos internos trazidos por esse fato.

*Acho que foi um acordo da escola com a mãe desse aluno autista em ela ficar dentro da sala de aula. (...) O que a mãe faz? Ela faz os deveres dele. Ela me pede para corrigir os deveres dele. (...) A mãe não tenta ajudá-lo, ela faz por ele.*

*A mãe, ao mesmo tempo que ela está com o seu filho, ela quer ajudar as outras crianças. Como ela é da comunidade, chamam ela até para ajudar no dever. E ela se coloca à disposição disso. Eu não consegui ainda dar um basta nisso, porque eu acho tão chato, você chegar, estar uma mãe lá. Eu acho que isso aí deveria ter sido esclarecido no início do ano, com a direção que essa mãe não deveria interferir, mas é complicado também, porque as crianças têm uma relação de afeto com esta mãe. (...) As crianças vão pra mesa dela porque ela tem lápis de cor, ela tem canetinha. Eu também tenho canetinha, lápis de cor, tudo, mas ela acaba sendo um atrativo e ainda desenha para as crianças. A atuação da mãe é assim, por exemplo, eu dou um exercício para eles. Aí as crianças vão lá e pedem para ela arrumar. (...) Eu acho que não tenho que interferir nisso, que isso seria uma interferência da direção. (J., Professora da sala de aula regular de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

O caso da ausência de facilitador na escola em que visitei, embora possa ser considerado apenas um caso particular, indica que ainda existem muitas dificuldades em se fazer cumprir o que as políticas públicas prescrevem.

A situação da escola diante da obrigatoriedade da inclusão sem o devido apoio lembra a metáfora usada por Esteve (2003), comparando a situação dos professores a um grupo de atores que entram em um palco com traje de determinada época. Porém, sem qualquer aviso prévio, muda-se o cenário para uma encenação pós-moderna, colorida e fluorescente. Independente de quem provocou as mudanças, são eles que dão a cara, e precisam encontrar uma saída digna, mesmo não sendo os responsáveis pela situação. Assim como esses atores, os professores se vêem diante de circunstâncias que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, já que são os responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino. O resultado, por vezes, acaba sendo um teatro do absurdo, como no depoimento da professora da sala regular a seguir.

*Eu acho que a mãe está ficando autista também. É verdade! Por que fazer o trabalho do filho? Ela faz os trabalhos dele e me dá para corrigir! Ele não lê nada, ele só rabisca. Ela me dá o trabalho para corrigir, e eu corrijo. E devolvo pra ela. (J., Professora da sala de aula regular de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Da mesma forma que o recurso do facilitador não está sendo oferecido de maneira adequada na rede municipal do Rio de Janeiro, a sala de recursos, outra forma de apoio prevista na legislação, também enfrenta problemas em sua implementação, como veremos na subcategoria a seguir.

#### **4.2.2. Salas de Recursos**

As salas de recursos multifuncionais são espaços com equipamentos e professores especializados, que atendem alunos com necessidades especiais incluídos em turma comum, no horário oposto ao que esses alunos frequentam a turma comum. As salas de recursos localizam-se nas próprias escolas, ou em centros de referência. O atendimento nas salas de recursos pode acontecer individualmente ou em grupo.

Segundo Bürkle (2010), o conceito da sala de recursos foi mencionada pela primeira vez na legislação brasileira no Art. 7 da Portaria Interministerial nº 186/78,

sendo definida como “alternativa de atendimento realizada por professor especializado ou por equipe composta de especialista que, periodicamente, trabalham com o educando com necessidades especiais e com professor de classe comum, proporcionando-lhes orientação ou supervisão especializada” (Op. cit., p. 47).

A sala de recursos aparece com esse nome na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001a). O Art. 8 dessa Resolução estabelece que as escolas da rede regular de ensino devem prover na organização de suas classes comuns “serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos”.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece em seu Art. 1, que as salas de recursos multifuncionais constituem o principal elemento do Atendimento Educacional Especializado, ofertado a alunos com necessidades especiais incluídos em turmas comuns:

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

Porém, como critica Bruno (2010), esta resolução reduz o AEE à sala de recursos multifuncionais, desconstruindo outras formas de AEE, como o apoio ao professor na sala comum, o professor mediador, o professor itinerante, a educação para o trabalho, etc.

O Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), reproduz um trecho já presente no Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), definindo salas de recursos multifuncionais como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. Porém, assim como verificado por Bürkle (2010), em seu trabalho etnográfico sobre salas de recursos multifuncionais na rede municipal do Rio

de Janeiro, pude verificar a falta de recursos para essa sala na escola que visitei. A narrativa da professora da sala de recursos mostra diferentes dificuldades encontradas para a montagem da sala de recursos nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. No final, ela conclui que o único recurso da sala é ela, a professora.

*A sala de recursos recebe uma verba do MEC, porque essa sala tem que ter recursos para atender todos os tipos de deficiência. Computador com dois voxs para atender o cego, jogos para você atender paralisado cerebral, material que possa ter a pegada mais fácil para eles, mobiliário diferente para receber os alunos, onde possa encaixar a cadeira de rodas, um material bem diversificado para atender as diversas deficiências, mas muitas salas não estão equipadas ainda. (...) A minha, por exemplo, foi aberta, o material dela está em outra escola; é a sala de recursos transferida, que veio para cá. Não recebemos ainda a verba para fazer mudanças, por exemplo, a porta da sala de recursos tem que ser igual à porta do laboratório de informática, tem que ter uma porta com janela e tem que ter uma grade por fora, então tem que fazer essa mudança. Para fazer isso, depende de uma outra verba que a escola recebe: uma verba é para compra de material a outra é para obra, reparo. (...) A escola não tem uma autonomia assim total para se fazer compras e fazer reparos (...) O aparato, nós já temos, por exemplo, meu mobiliário já está pronto, mas eles só vão vir montar quando a sala estiver pronta para receber, depois que tiver sido trocada a porta. (...) A empresa que vai colocar o computador, só coloca o computador, depois que o mobiliário estiver, então a gente está com problema aqui por causa disso (...). Muita gente está com esse problema, então a gente brinca: “ah, a sala de recursos que recursos têm?” Eu! Nós somos o recurso! (A., Professora da sala de recursos de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

O relato da coordenadora pedagógica da escola mostra, mais uma vez, seu descontentamento com as imposições legais, diante de uma sala de recursos que não está devidamente montada.

*Disseram que nós íamos receber equipamentos para atender as várias necessidades e que a professora iria trabalhar individualmente ou em dupla, dependendo da avaliação dela para atendimento. (...) Mas a sala está totalmente capenga. O que eles disseram que iam botar não botaram nada, maquinário, jogos, nada. Quem montou a sala fomos nós, nós montamos para a nossa classe especial. Então a professora utiliza a sala da classe especial que à tarde é a mesma sala de recursos e trabalha com os recursos que nós botamos ali dentro. (...) Agora, vamos fazer o que a lei determina: tem a classe? Tem. Mas ela está organizada? Ela está preparada para receber esta criança? Não. Isso para mim é uma brincadeira. (M., Coordenadora pedagógica de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

A consequência da falta de recursos da sala é a dificuldade em se realizar o AEE, previsto em lei para os alunos incluídos em turma regular. Isso acaba por dificultar o sucesso da inclusão dos alunos, aumentando ainda mais a resistência ao discurso das políticas públicas. Como diz Bürkle (2010, p. 122), “solicita-se que ‘o professor seja multifuncional’, porém não existem recursos para que esta proposta se viabilize”. A professora da sala de recursos narra suas principais dificuldades a seguir.

*Me faz falta ter esse ambiente da sala de recursos montada, que eu tenho que ficar pescando em outros lugares, tenho que usar a sala de informática, mas para gente usar, ela tem que estar disponível, não pode ter ninguém utilizando todos os computadores, até porque se eu chegar e tiver gente lá dentro ele [o aluno autista] fica agitado e morre metade do trabalho aí (...)o meu maior problema mesmo é não ter esse espaço adequado, montado já para receber os alunos. (A., Professora da sala de recursos de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Com relação à sala de recursos, existe o chamado “quinto dia”, um dia para realização de atividades que não sejam de atendimento direto aos alunos. Dentre as atividades do quinto dia, incluem-se o planejamento, os cursos e a visita ao aluno em sua classe comum, o que é conhecido como itinerância. Porém, mais uma vez a realidade se contrapõe ao que seria o ideal prescrito pelas políticas públicas. A professora da sala especial explica que, por falta de professores capacitados, os

professores com capacitação acabam fazendo dupla regência, impossibilitando a itinerância no contra-turno. No caso da professora entrevistada, ela é responsável pela sala de recursos no turno da tarde e é também professora de uma classe especial no turno da manhã, de modo que não tem como visitar o aluno autista em sua classe comum no turno da manhã.

*A exigência da sala de recursos existe, o MEC exige que a pessoa tenha uma formação, mas por falta de professores a pessoa acaba fazendo uma dupla regência: quem está sendo professor na sala de especial, vai para a sala de recursos. (...) Não posso fazer a itinerância com o aluno que estuda de manhã. (...) Não estão querendo mais que a pessoa fique com matrícula presa no contra-turno, (...) porque está tendo muito professor que tem turma comum ou classe especial em outro turno e não pode fazer a visita. Então, a visita está sendo só entrevista com o professor e com a coordenação para ver o acompanhamento, mas a gente não está vendo o aluno na sala de aula. (A., Professora da sala de recursos de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Bürkle (2010, p.118) acredita que só serão criadas condições favoráveis para o desenvolvimento do aluno com necessidades especiais incluído em turma regular “através do estabelecimento de um trabalho de cooperação entre a Sala de Recursos e o professor de classe comum”. A autora acrescenta que essa parceria permitirá o desenvolvimento de metodologias de ensino, elaboração de materiais, modelos de materiais, etc, que seriam mais adequados para o sucesso da aprendizagem e socialização do aluno com necessidades especiais nas turmas regulares.

No entanto, existe um afastamento histórico entre a educação especial e a educação regular. Segundo Glat e Pletsch (2010), professores de salas de recursos e itinerantes nem sempre conseguem trabalhar de forma integrada com os professores das turmas comuns onde seus alunos estão incluídos e muitas vezes as salas de recursos, apesar de inseridas nas escolas regulares, não são consideradas no projeto político-pedagógico da escola. A falta de cooperação entre a professora da turma comum e a da sala de recursos, bem como a ausência de um projeto pedagógico para a sala de recursos são comentados pela coordenadora pedagógica da escola que visitei.

*Não existe uma comunicação entre a professora da sala regular e entre a professora da sala de recursos que atende este menino autista. (...) Dizer que nós temos encontros periódicos para poder fazer uma avaliação sobre o desempenho dele para tentar adaptar, não temos. A nossa professora da classe especial é que conversou com a professora da turma, disse mais ou menos como ela poderia trabalhar com ele. Passou algumas informações para ela poder trabalhar com ele, mas uma coisa bem en passant. (M., Coordenadora pedagógica de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Bürkle (2010), baseado em seu estudo com 10 professoras da Rede Municipal do Rio de Janeiro, constatou que, apesar da prescrição na lei, para atuar na Sala de Recursos, não é necessária nenhuma formação específica ou experiência anterior. Esse assunto fará parte da próxima subcategoria, que analisará a capacitação docente para a educação especial.

#### **4.2.3. Capacitação Docente**

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007c, p.11), o professor que atua na educação especial deve ter conhecimentos específicos da área em que atua.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

É necessário que o professor que atua na educação especial tenha o instrumental pedagógico especializado para atuar frente às dificuldades específicas de seus alunos.

Porém, vários autores constataram que isto ainda não está ocorrendo no país. Müller e Glat (2007), em um estudo com 24 professoras de classes e/ou escolas especializadas no atendimento de alunos com necessidades especiais, constataram que a pouca inserção da educação especial nos cursos de formação faz com que os professores sejam “jogados” no mercado de trabalho muito despreparados. Serra (2008) também constatou que a formação inicial e continuada deficitária dos professores é um dos fatores recorrentes no discurso dos docentes, como causa das dificuldades encontradas na educação especial.

Glat e Pletsch (2010, p. 346) afirmam que a principal barreira para inclusão escolar “é o despreparo dos professores e demais agentes educacionais, que não estão capacitados para lidar com alunos com significativos déficits cognitivos, psicomotores e/ou sensoriais na complexidade cotidiana de uma classe comum”. Essas autoras acrescentam que a deficiência na formação afeta não só docentes que atuam no ensino regular, mas também os professores das classes e/ou escolas especiais. Bueno (1999) sintetiza o despreparo tanto dos professores de turma comum quanto os do ensino especial.

Essa parece ser a dificuldade primeira a ser enfrentada, já que, por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentam deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular. Isso se dá por esses professores terem calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado por eles atendido. (Op. cit., p. 13)

Nos depoimentos que coletei, essa dupla deficiência na formação foi constatada. Por um lado, a professora da turma regular que entrevistei confirma que não teve nenhuma preparação para trabalhar com o aluno autista incluído em sua turma e reclama da falta de um mediador preparado para a função.

*Não tive nenhuma capacitação para trabalhar com o aluno autista. Nada! Eu entrei nesta sala que estava com esta criança autista e disseram que a criança teria uma estagiária pra ficar com ela e acompanhá-la. A estagiária veio um dia e não veio mais e essa*

*criança fica com a mãe em sala de aula. (J., Professora da sala de aula regular de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Por outro lado, a professora da sala de recursos reconhece que, embora ela particularmente tenha a especialização adequada, não é o que acontece sempre na rede municipal.

*O processo no município, normalmente, é o que está no parecer do MEC, o professor da sala de recursos tem que ter formação em Educação Especial, em Educação Inclusiva. No meu caso, eu tenho, mas existem professores que não têm. (A., Professora da sala de recursos de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

O problema na capacitação dos professores é agravado porque mesmo nos cursos com reformulações curriculares recentes, pouca ênfase é dada para o estudo do processo de ensino aprendizagem e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (Glat e Pletsch, 2010). Raros são os cursos que oferecem habilitação ou disciplinas voltadas às especificidades desse alunado. Uma das consequências da falta de formação para a educação especial, é a resistência que muitos professores apresentam à inclusão de alunos especiais em turmas comuns. A narrativa da participante do grupo de trabalho em TGD do IHA indica essa resistência, bem como aponta a capacitação em serviço como uma possível solução.

*Uma das falas que a gente ouviu muito do professor de turma comum é “ah, na minha formação eu não tive esse conhecimento, não se previa na época da minha formação, a educação inclusiva, então eu não sei o que é uma deficiência intelectual, pessoa com surdez, como trabalhar com essas crianças”. Estamos revertendo essa situação, todos os profissionais já formados, recebem as capacitações em serviço. O MEC também oferece a capacitação à distância, pelas universidades que são parceiras do MEC para a formação dos professores AEEs e para os professores da rede que queiram fazer a especialização à distância em educação especial e atendimento educacional especializado, eles estão estudando, estão sendo oferecidos cursos e as capacitações em serviço para preparar os*

*profissionais da rede para a inclusão. (C. Grupo de Trabalho de TGD do IHA)*

O problema da capacitação docente é colocado pela diretoria do IHA como o principal desafio do Instituto, especialmente frente a uma rede de ensino muito grande, como a do município do Rio de Janeiro.

*Eu acho que o maior desafio hoje é capacitar 36.000 mil professores, (...) efetivar uma aprendizagem de 9.000 alunos com deficiência, é um desafio. (...) O maior desafio do Instituto é que a formação não dá mais para colocar para esse aluno com deficiência que a rede não está pronta. Não dá mais para esperar. Tem que acontecer. E para acontecer, não pode ser mais um espaço de convivência, tem que efetivar a aprendizagem. E esse é o desafio de quem vem trabalhando com formação, e formação sábado, domingo, segunda-feira, terça-feira buscar profissionais para que realmente ajude a capacitar, formar profissionais trabalhando com alunos com deficiência. (T., Diretoria do IHA)*

Glat e Pletsch (2010) colocam como bastante preocupante o fato do currículo de formação de professores não contemplar a nova realidade em que a inclusão escolar está sendo gradativamente (às vezes, bruscamente) implementada no país, tornando a composição do alunado cada vez mais diversificada. Para suprir a lacuna deixada pelos cursos de formação, vários autores defendem a formação em serviço, que também auxiliaria no diálogo entre a teoria e a prática (Bürkle, 2010).

No município do Rio de Janeiro, o Instituto Municipal Helena Antipoff é responsável pela capacitação em serviço dos professores, tanto dos atendimentos educacionais especializados quanto dos professores dos outros serviços que são oferecidos pela educação especial e pela rede de apoio. A participante do grupo de trabalho em TGD do IHA reforça o desafio da capacitação em serviço pelo Instituto e os impactos positivos que tal capacitação pode ter para o sucesso da inclusão educacional.

*A principal luta do Instituto Municipal Helena Antipoff atualmente é capacitar a rede Municipal do Rio de Janeiro que é uma rede muito grande. A capacitação em serviço é uma formação que tem que ser*

*constante. Ela não se esgota. A gente faz um ano inteiro de capacitações e de encontros. E no ano seguinte mais pessoas vão se envolvendo nessa capacitação, vão entrando professores novos na rede. Os estagiários do ano anterior se formam. Entram no mercado de trabalho e nós temos que formar os novos que estão chegando. Então essa capacitação é contínua, e muito importante porque a gente acredita que quando o profissional está fortalecido com a teoria, isso reflete diretamente na sua prática pedagógica. Através das trocas de experiência, o professor vê que a inclusão é possível, sendo oferecido o apoio adequado e se capacitando. Vê o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e passa a investir mais em todos os alunos. (C., Grupo de Trabalho de TGD do IHA)*

No entanto, tanto a coordenadora pedagógica da escola quanto a professora da sala de recursos fazem críticas à capacitação em serviço oferecida. A coordenadora pedagógica alega que a capacitação se limitou a uma palestra, onde o que foi mostrado não condizia com a realidade da escola.

*No início do ano letivo é feita uma palestra para dizer como trabalhar com esta criança, se isso é capacitação, então eu vou dizer para você que eles capacitam. (...) Nos convidaram uma vez para uma palestra, (...) mas também não foi nada proveitoso, porque o que eles mostraram não condizia com a nossa realidade e as perguntas que foram feitas eles não souberam responder. Começaram a dar voltas, voltas, voltas... (M., Coordenadora pedagógica de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Já a professora da sala de recursos, que tem bastante experiência com educação especial, considera a capacitação oferecida muito superficial, embora reconheça que pode ser útil para quem está começando agora com a educação especial.

*Eu já tenho experiência com educação especial há 20 anos e existe um curso de capacitação para professores novos na Educação Especial, no Helena Antipoff. E o que aconteceu é que eles mandaram os nomes de todos os professores novos da sala de recursos, para*

*fazer este curso. (...) É um curso, uma vez por semana, durante 06 meses. Tem uma apresentação do IHA que fala sobre o espaço, o que são todas as deficiências, sobre políticas públicas na educação especial e depois entra especificamente em cada deficiência. É um apanhado assim, para mostrar a quem está entrando como a gente trabalha no município, mas não dá para aprofundar muito não. É muito fraco (...) é muito superficial mesmo, mas não tinha jeito, porque é um curso que depois que você se inscreve, não tem como sair. Para eu sair eu tenho que pagar, então eu vou. (...) A gente está sempre ganhando alguma coisa, nem que sejam as trocas, conhecer as pessoas, conhecer quem está entrando, como as pessoas estão fazendo. O curso em si é superficial, mas para quem está entrando agora é uma boa. (A., Professora da sala de recursos de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Também merece destaque, no depoimento acima, o tratamento infantilizante e autoritário junto aos professores. Não permitir que o professor desista do curso de capacitação é uma atitude no mínimo estranha dos gestores.

Percebe-se também que toda a capacitação oferecida diz respeito a capacitar professores para a educação especial. Porém, é necessário também que os profissionais da educação especial sejam capacitados para atuarem no sistema regular de ensino, uma prática que eles não carregam como herança (Prieto, 2006). Como sinaliza Bueno (1999), a educação inclusiva exige algum tipo de especialização do professor do ensino regular para fazer frente a uma população com características diferenciadas, mas também exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, que tradicionalmente são centradas apenas nas características peculiares de seu alunado.

O ser humano tende a se afastar de situações nos quais ele não se sente à vontade nem competente para dominar (Orrú, 2009). Portanto, a falta de capacitação contribui para que o professor duvide de suas funções frente a esse alunado com características peculiares. Reações como resistências, pessimismo, descrença, angústia, tristeza, etc., são frequentes diante das novas tarefas exigidas do professor pela inclusão educacional, sem que sua formação tivesse sido modificada significativamente. Esse conjunto de sentimentos é denominado “mal-estar docente” (Esteve, 2003), e será objeto da próxima categoria de análise.

### 4.3. Mal Estar Docente

Há uma acentuada discussão nos meios acadêmicos envolvendo a identidade profissional, a precarização das funções e o mal-estar vivido pelos docentes (Esteve, 2003; Oliveira, 2004; Dubar, 2005). Esse debate ocorre, dentre outros aspectos, devido às crises de identidade profissionais cada vez mais emergentes, e também devido às constantes mudanças sociais e culturais, que passaram a exigir muito mais do professor de uma maneira geral.

Tais fatores levam ao “mal-estar docente”, um conceito que, segundo Esteve (2003), resume o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social. Esteve enumera 12 indicadores básicos que resumem as mudanças recentes na área de educação. O primeiro dos indicadores apresentados é exatamente o aumento das exigências em relação ao professor:

Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma. (Op. cit., p. 100)

A afirmação de Esteve indica uma relação próxima entre o mal-estar docente e a educação especial. O assunto é importante em função das inúmeras novas concepções da educação que atingem diretamente a função docente na educação especial. Segundo Fonseca (2009), são traçadas determinações e leis de gabinete sem considerar estratégias de adaptação ou adequação dos docentes. Segundo a autora, as ordens de mudança “desabam sobre as cabeças dos professores, em um movimento vertical, de cima para baixo”. Sobre esse aspecto, Lino (2006) constata:

Essas transformações afetam a identidade do professor, ora amedrontando, ora sensibilizando, ora ‘derrubando’, mas sempre exigindo desse profissional metamorfose para que possa cumprir o atendimento dessa clientela tão distinta e tão complexa, isto é, novos desafios. A auto-estima desse professor sofre a cada mudança de postura político pedagógica, influenciando seu rendimento e

produção; há descontentamento, acomodação... e aí muitas vezes vêm novas reformas! (Op. cit., p. 54)

Percebe-se que a identidade profissional do professor é afetada pelos problemas de sala de aula, onde tudo é encarado como função do professor, o que muitas vezes geram desajustes e impotência. Quando se trata do professor de alunos com deficiência, principalmente quando incluído na escola regular, a exigência, além de ultrapassar os limites do cotidiano da sala de aula, força um adentrar em algo desconhecido, mas necessário para o desenvolvimento de sua história e constituição de sua identidade, que é a vida do aluno com deficiência e como a família se relaciona e reage nesse panorama (Fonseca, 2009).

Em última instância, quem lida com o aluno deficiente é o professor. A ele cabe, muitas vezes, decidir impasses que serão determinantes na vida daquele aluno. E, inúmeras vezes, suas decisões são tomadas sem consciência das razões ou das consequências (Castro, 2004).

Castro (2004) constatou a culpa que professoras de alunos com necessidades educativas especiais sentem por não conseguirem resolver as dificuldades de seus alunos, e o nível forte de emoção a que elas são levadas pelo difícil reconhecimento de sua falta de preparo. Referindo-se às professoras de seu caso de estudo, a autora constata:

Como a culpa e a raiva ‘andam de mãos dadas’ em determinados momentos, muitas vezes, sem perceberem, essas professoras direcionavam sua raiva para aqueles que elas julgavam ser os grandes causadores do seu fracasso: os alunos. (Op. cit., p. 66)

Lino (2006) reforça a constatação acima, ao afirmar que muitos professores mostram resistência frente às diferenças de seus alunos, uma vez que sua formação tradicional não contempla a diversidade, cristaliza as barreiras do preconceito, do estereótipo e do estigma. Tais constatações trazem para o domínio da educação especial a afirmação de Esteve (2003), de que alguns professores recordam dos “bons e felizes” tempos em que as aulas só eram frequentadas por uma elite social, trazendo a vantagem da uniformidade. Segundo o autor, a expansão escolar, no entanto, obrigou os professores a repensar sua atitude em relação à presença de alunos que sofreram

processos de socialização divergentes, bem como a assumir tarefas educativas básicas para compensar as carências do meio social de origem dos alunos. E as histórias não são diferentes quando saímos apenas dos processos de socialização divergentes dos alunos, e entramos na área dos alunos com deficiências.

O depoimento a seguir, da professora da turma comum, mostra todas as questões e sentimentos mencionados acima: mudanças e imposições “desabando” sobre sua cabeça, falta de preparo, desencanto, impotência e raiva.

*É muito triste isso, essa hipocrisia, porque é uma hipocrisia, na realidade você não faz nada, os professores estão de mãos atadas porque não têm o que fazer, nós não temos uma orientação. Aí pega “ah, tem um curso lá no Helena Antipoff para você fazer.” Para uma criança. E as outras 27, como que ficam? Aí você pode ir no Helena Antipoff. E até que ponto a Helena Antipoff vai me dar meios para eu agir com este menino? Eu sou uma só na sala para trabalhar com 28 crianças. Isso é um absurdo. O município está perdido. Ele diz que vai incluir, porque é bonito, inclusão de todos, mas e aí, quem é que vai incluir? Quem é que vai estar aí? Quem é que vai dar o suporte para esta pessoa? Quem é que vai atender, quem é que vai ensinar? Quem é que vai dizer o que vai fazer? Quem?(...) Eu já estou ficando tarimbada, sabe? Estou ficando machucada já. Sabe, quando você machuca muito a coisa fica presa, fica a cicatrizinha lá e você passa a mão sem perceber que está doendo muita coisa. Acho que está acontecendo isso comigo em termos de estrutura escolar. (...)Eu estou fazendo o que eu posso, por ele, o aluno autista, eu digo para você, eu não faço nada, eu faço o que eu posso com as crianças, oriento o que eu posso(...) Me sinto cansada, muito cansada e eu acho que a sala fica muito tumultuada. Quando essa mãe com esse menino está na escola, meu Deus. Na sala de aula, eu penso que eu vou morrer. A sala se movimenta com uma pessoa extra, a mãe, e uma criança com a problemática dele. Então, a sala é um movimento que você não consegue fazer nada. (J., Professora da sala de aula regular de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Fonseca (2009) estudou o caso de uma professora que trabalha com alunos autistas na rede pública do Distrito Federal há 11 anos. Ela conclui que a constituição da

identidade da professora “sofre profundas influências da organização e divisão do trabalho docente, como reflexo da refratária política de educação brasileira para a educação especial, que gera o absenteísmo, o adoecimento físico e psíquico, a tristeza e a desesperança” (Op. cit., p. 7). Essa opinião é compartilhada pela professora da sala de recursos que entrevistei:

*Eu já tive autista que subia pelas paredes, subia pela janela, que subia no armário, tive aluno que corria a sala jogando os lápis para cima e dizia “bu, bu, bu”, numa sala com 35, é uma coisa de louco, sem mediador, sem ninguém na sala, isso é loucura, isso é um absurdo. A criança não está ganhando nada, o professor está ficando doente. (A., Professora da sala de recursos de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Os trabalhos de Siems (2008) e Lino (2006) enfocam as transformações e dificuldades que os professores enfrentam no processo de inclusão, que implicam modificações na constituição de sua identidade e provocam, dessa forma, um movimento interno reflexivo.

Siems (2008) trabalhou com um grupo de sete professoras da rede pública de ensino fundamental de Boa Vista, Roraima, e seus resultados apontaram a forma como os professores se relacionam com as diferenças, ao assumirem posturas e procedimentos que vão desde tentativas de correção da deficiência até a compreensão da diferença. Em suas discussões com as professoras estudadas, a autora percebeu como fatores apontados como provocadores da insatisfação no trabalho se acumularam durante o percurso profissional dos professores estudados, levando ao “enfraquecimento ou relaxamento dos vínculos”.

Lino (2006) buscou compreender o processo de constituição da identidade de uma professora especialista em educação especial da rede estadual de São Paulo, frente às atuais políticas públicas de inclusão. Seus resultados mostraram que as transformações ocorridas com o professor especialista, em função do processo de inclusão, afetam sua identidade, ora o amedrontando, ora o sensibilizando, ora o derrotando, e sempre exigindo uma metamorfose para atender sua clientela especial.

Castro (2004), por sua vez, trabalhou com um grupo de duas implementadoras pedagógicas da equipe de educação especial e seis professoras da rede municipal de

Duque de Caxias (RJ), que tinham alunos autistas. Além dos sentimentos de impotência, frustração e culpa, evidenciados pela autora no grupo estudado, foi caracterizado também um sentimento de ansiedade e rejeição:

Neste percurso verificou-se que a ansiedade e rejeição que muitos professores manifestavam diante da tentativa de realização de um trabalho pedagógico com alunos portadores do transtorno autista, em classe regular ou especial, poderiam ser resultado da completa falta de informação e experiência de uma prática anterior com esses alunos. Tanto o professor especialista como aquele que ensina em classes regulares de ensino, desconhece ou conhece muito pouco, sobre quem são os alunos com autismo, e quais as propostas de intervenção que se ocuparam do atendimento a esses sujeitos até os dias de hoje. (Op. cit, p. 14).

A angústia, a frustração e o sentimento de derrota foram frequentes no discurso de todas as professoras que entrevistei. A narrativa a seguir, da professora da sala de recursos mostra sua frustração:

*Eu já trabalhei em turma comum com aluno incluído, eu sei que é muito difícil, a questão de ter um número reduzido de alunos não é respeitada, às vezes a gente não trabalha só com 1 incluído, mas com 2, com 3. Já tive 5 alunos com deficiência em uma turma de 40 alunos. Sei que é impossível, o professor se frustra, quer fazer um trabalho com a turma não consegue, não tem resposta, não é como queria. (A., Professora da sala de recursos de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

De forma semelhante, a coordenadora pedagógica comenta sobre a angústia do professor com o autista incluído:

*Eu acredito que a inclusão desse aluno autista deve interferir na prática pedagógica, porque trabalhar angustiada, sabendo que tem um aluno ali que não está conseguindo te entender e você não se faz entender por ele, isso causa uma angústia. Acho que isso interfere. (...) Não sei como ser professora nesta situação horrível. (M.,*

Coordenadora pedagógica de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)

Castro (2004) verificou também existirem situações de preconceito e segregação com os professores da educação especial. É o que Müller e Glat (2007) chamam de “estigma por contaminação”, ou seja, todas as pessoas diretamente relacionadas com o deficiente acabam sendo com ele identificadas e igualmente rotuladas. Esse estigma acaba por isolar, marginalizar e inibir os professores da educação especial. Esse estigma foi relatado pela professora da sala de recursos.

*Eu sou professora há 20 anos, sempre tive turma comum, sempre com aluno incluído. (...) O que eu sinto no momento em que você sai da turma comum e vai para classe especial e sala de recursos, tem, não sei se a palavra certa seria preconceito, exclusão, tem aquela coisa “ah, mas para você é fácil, você está sozinha com ele”. Tudo é mais fácil para a classe especial porque você tem menos alunos. Para a sala de recursos ainda mais. (...) Então quando eu abro a boca para falar, “ah, você não pode falar nada, você ficou sozinha com ele”. As pessoas parecem que esquecem, professor é professor (...), de qualquer um, não interessa se é do deficiente. (...) Às vezes eu me irritado e digo “então vem, vem para a classe especial. Não é mais fácil?” (A., Professora da sala de recursos de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

A professora da turma comum também se sente excluída, mas no que diz respeito às informações sobre como lidar com o aluno autista incluído. Ela relata seu mal estar a respeito.

*Não me deram nenhuma informação. Errado isso, mas não me deram nenhuma informação sobre o aluno autista. Não tenho contato com a professora da sala de recursos, não há uma reunião com a equipe pedagógica para trocar sobre este aluno autista. Nada, nada, nada. Quer dizer, eu sou a excluída. Em vez de fazerem a inclusão, você veja, a própria escola, me exclui desse processo deste menino autista que está comigo. Falam tanto em inclusão, e, excluem a professora de um processo que é importante, né? Mas são tantas outras coisas*

*importantes, você alfabetizar uma turma de 22 crianças é mais importante do que a inclusão da professora no convívio escolar de uma criança autista. Está entendendo? (J., Professora da sala de aula regular de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Diante das perspectivas apresentadas, fica evidenciada a necessidade de se investir em uma melhora na qualificação e na formação dos recursos humanos que atuam nessa área, seja na educação especial ou regular. É importante que em sua formação, os professores se debrucem mais sobre práticas pedagógicas que o levem a compreender e a lidar melhor com a diversidade, pois o desconhecido leva ao medo, à insegurança, ao engessamento, contribuindo para o mal-estar docente (Lino, 2006). A professora do grupo de trabalho em TGD do IHA compartilha essa visão, mencionando também a vontade do professor em estar com turmas homogêneas.

*A gente tem observado que a dificuldade não é só para o autista, a gente vê que o professor, pela demanda que ele tem hoje na escola, não sabe trabalhar com uma classe heterogênea. Ainda permanece aquela visão de querer que todos sejam iguais, que se comportem como um aluno ideal, isso cada vez distancia mais o professor de sua realidade e cria diversas barreiras para lidar com a diversidade. Toda sala de aula é um desafio muito grande pro professor, independentemente de ter um aluno autista ou um aluno deficiente físico que usa cadeira de rodas, uma pessoa que tenha uma dificuldade de se comunicar ou de se locomover vai ser um desafio, por ser uma situação nova. A partir do momento que a pessoa busca conhecer, se aproxima da situação, passa a ver as possibilidades, as angústias e ansiedades vão diminuindo. O professor tem que se ver como professor, ele precisa ver seu aluno como aluno, tem que estar voltado pra olhar de qualquer criança como alguém capaz, que aprende, e ele se sentir capaz de ensinar. (C., Grupo de Trabalho de TGD do IHA)*

Ainda sobre o mal estar docente, Oliveira (2004) constata que os novos modelos de organização escolar têm expressado “muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade”. Em outras palavras, existe uma grande defasagem entre o que é

propugnado nas reformas educacionais e o que de fato é implementado nas escolas. Daí se vê claramente a importância de se chegar até o “chão da escola”, para compreender não só as mudanças que realmente ocorrem no cotidiano docente, mas também como a cultura escolar reage a essas mudanças e como o professor, sobre o qual recai a responsabilidade pelo êxito ou fracasso dos programas, tem sua identidade afetada.

#### **4.4. Visões sobre a Inclusão**

A última categoria de análise desta dissertação aborda, de forma sucinta, as visões dos entrevistados sobre a inclusão, visões estas que serão analisadas de acordo com o lugar social, o engajamento político, as tensões e pressões de cada sujeito.

Serra (2008) observou não ter havido, entre as professoras que a autora entrevistou, qualquer consideração favorável à inclusão de alunos autistas em turma comum. Muitas foram a favor de sua colocação em turmas especiais. Nas minhas entrevistas, encontrei opiniões semelhantes. Particularmente na escola, todos criticaram a inclusão feita de maneira precipitada, sem fornecer os recursos necessários para que se possa oferecer uma educação de boa qualidade para o aluno especial. As razões para essas opiniões foram mostradas nas categorias anteriores, e se resumem às dificuldades de se colocar na prática aquilo que está estabelecido em lei. O relato da coordenadora pedagógica resume de um modo geral a opinião das professoras entrevistadas na escola:

*Se todas as questões que são levantadas com relação ao atendimento, aos recursos, se tudo fosse feito dentro do que a lei determina não tenho nada contra. Agora, do jeito que hoje está e é feito, aí eu sou contra, literalmente contra. (...) Se a professora chegou e não sabia que tinha uma criança assim porque ela não foi preparada, aí você chega e fala “olha, tem inclusão” aí ela “ih!”. Os alunos, os colegas vão chegar e vão ver “ih!”. Então, é o que acontece. (M., Coordenadora pedagógica de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Dentro do IHA, embora exista uma visão mais favorável à inclusão, há certa concordância sobre a necessidade de se preparar antes a infra-estrutura e a cultura

escolar, para que todo o esforço em prol da inclusão não seja colocado a perder. O relato da professora do serviço de oficinas do IHA segue essa linha de raciocínio.

*Eu acho que inclusão é um processo. Eu acho que inclusão não é só na turma regular, quando você sai de uma escola especial e vai para uma classe especial dentro de uma escola comum, você já está começando o processo de inclusão. (...) Eu acredito nisso, mas com consciência, com uma estrutura, e isso necessita de um tempo para essa estrutura ser feita. (...) Então estar com crianças também sem deficiência é lógico, está comprovado que o ganho é grande, mas precisa de estrutura, se não tem essa estrutura, vamos buscar essa estrutura. Enquanto não tem a estrutura, se não tem condições de ele estar na turma comum, espera-se, é melhor do que jogar e botar tudo a perder. (B., Serviço de Oficina do IHA)*

Em um trabalho no qual ouviu pais de alunos autistas, Pereira (2009) constatou que a educação especializada foi aprovada pela maioria dos pais, enquanto a educação inclusiva foi alvo de diversas queixas, principalmente no que diz respeito à limitação dos recursos de apoio e dificuldades no acolhimento da criança, bem como no que diz respeito à falta de preparo e capacitação dos profissionais de educação para o acolhimento e educação escolar desses alunos.

O vereador aponta essa questão, do ponto de vista dos pais, indicando a resistência dos mesmos a uma inclusão forçada, sem as devidas condições. Seu relato advém das pressões que ele percebe convivendo com os embates em torno das políticas públicas para a educação especial no Rio de Janeiro.

*Nenhum pai que eu conheci, e olha que hoje eu conheço bastantes pais, nenhum pai é contra a inclusão. A única coisa que eles dizem é o seguinte “eu não quero meu filho incluído nas condições que a escola tem hoje”. Esse é o ponto. Então a unanimidade que hoje tem é que eles não querem inclusão porque eles não confiam na estrutura. (P., Vereador da cidade do Rio de Janeiro)*

O assessor parlamentar, por sua vez, coloca a questão de uma maneira mais generalizada, apontando para o despreparo da escola para receber qualquer aluno.

*A escola regular não está preparada nem para receber o aluno regular, que dirá o aluno autista ou qualquer outro, infelizmente. Aí eu não falo como assessor, eu falo como cidadão que estuda o tema, a escola pública ela precisa preparar-se para a educação, ela não tem que se preparar para o autista ou para o deficiente visual ou auditivo, ela precisa se preparar para a educação como um todo. A gente não consegue ainda educar as nossas crianças. (L., coordenador de educação do gabinete do vereador)*

O que se percebe é que não há uma visão totalmente contrária inclusão, o que existe é uma crítica às condições atuais em que a inclusão está sendo feita, e à precipitação dos gestores em se fazer cumprir algo que a realidade educacional ainda não permite. A opinião do vereador, a seguir, sintetiza esse pensamento geral, que encontrei principalmente entre os professores da escola, os pais e os legisladores.

*É furado o argumento do MEC de que no mundo inteiro não existem mais unidades especializadas, mentira! Existem tantos lugares no mundo que têm. Na Suécia, por exemplo, existem universidades específicas para surdos<sup>25</sup>. Eu sou absolutamente a favor da inclusão, tem que ter, mas sem estrutura não dá para fazer isso. Então, a gente tem que fazer o dever. É aquela história, para o MEC eu diria o seguinte “se você quiser mudar o mundo, primeiro dá três voltas dentro de casa. Se você conseguir dar três voltas dentro de casa, você consegue mudar o mundo”. Querem mudar tudo e não fizeram nem o dever de casa ainda. (P., Vereador da cidade do Rio de Janeiro)*

Dentre os defensores mais fortes da inclusão, encontrei uma cobrança por uma mudança de atitude do professor diante das dificuldades. Castro (2004) afirma que o processo de aprendizagem do aluno com necessidades especiais, e em particular do aluno autista, exige muita humildade do professor, pois ele viverá uma constante reconstrução de seus valores, crenças e conhecimentos sobre o mundo. Pereira (2009, p. 122), referindo-se ao papel do professor frente à inclusão, afirma que “o processo de

---

<sup>25</sup> Não consegui encontrar essa suposta universidade na Suécia, mas nos EUA, a Universidade de Gallaudet (<http://www.gallaudet.edu/>) afirma ser a única universidade do mundo cujos programas são desenvolvidos para pessoas surdas. A primeira língua oficial dessa universidade é a American Sign Language, a língua de sinais dos EUA.

inclusão se efetiva quando a consciência ética, moral e social é transformada em uma moção desejante que amplia o sentido de suas funções, de suas ações, da significação do educar”. Corroborando com essa visão, a entrevistada da diretoria do IHA relata sua própria experiência.

*O que eu ouço muito é que a rede não está preparada. Mas hoje eu vim da rede. Eu trabalhei 30 anos com aluno com deficiência. Eu não esperei que ninguém me preparasse. Eu estava pronta. Pela formação humana, eu já estava pronta. Então quando eu procurei subsídio, eu procurei no Centro de Referência Instituto Municipal Helena Antipoff. Foi aqui que eu comecei o meu processo de inclusão. (...) Hoje você tem a internet, hoje você tem as salas de leitura, hoje a informação está aí, hoje os subsídios estão aí pro estudo, só que a especificidade da deficiência requer algum tipo de orientação e esclarecimento, e o Instituto hoje diz “se você não está preparada, busque o centro de referência, busque qualquer subsídio, para que você consiga realmente, você consiga fazer o seu trabalho com qualidade.” Porque hoje eu digo eu não estava preparada, eu busquei e hoje eu estou aqui... (T., Diretoria do IHA)*

Orrú (2009) menciona que, na realidade educacional em que vivemos, muitas vezes a pessoa com deficiência é impedida de se desenvolver plenamente, por causa de conclusões preconceituosas sobre sua aprendizagem. A professora da sala de recursos da escola confirma essa visão, alertando que a deficiência traz consigo um certo estigma, que ela não percebe em outros tipos de dificuldades encontradas no cotidiano da escola, como dislexia, uso de drogas, etc.

*O termo inclusão nem deveria existir. A escola deveria ser para todo mundo. (...) É por isso que eu não aceito o professor dizer “ah, eu não aprendi a trabalhar com isso”. Você aprendeu a trabalhar com o dislexo? Também não. TDA? Também não. Aprendeu a trabalhar com os filhos do crack, os filhos da cocaína? Ninguém aprendeu. Agora só porque traz lá um “algo” que está lá TGD, ele tem deficiência intelectual, ele é surdo, aí causa uma coisa, “ai, eu não sei”. E eu vejo alunos aqui na escola, que têm um comportamento muito pior do que esse menino e que ninguém se queixa de que está na minha sala e*

*não sei trabalhar com ele. (A., Professora da sala de recursos de Escola Municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Outro ponto interessante que encontrei nas entrevistas foi o reconhecimento do esforço da rede pública em preparar seus profissionais para a inclusão, o que é colocado como uma grande vantagem em relação à rede particular. Apesar dos inúmeros problemas aqui relatados, a mãe de uma aluna autista da rede municipal, cuja filha já teve experiência na rede particular, prefere hoje deixar a filha em uma classe especial na rede municipal, por conta do preparo pedagógico oferecido por essa rede, mesmo diante da falta de infra-estrutura. Ela, porém, também é professora da rede municipal, de modo que, como ela mesma afirma, teve facilidades para conseguir uma professora mais comprometida e bem preparada.

*No município a diferença é que a gente tem consultorias, a gente tem formação, a gente recebe essa formação, é o que a gente tem que é diferente do particular. O particular, as escolas não dão apoio o que eles dizem é “faça.” Não oferece um curso de professores para fazer, a pessoa tem que se virar e, aí e meio complicado porque a questão financeira pesa então a escola particular não está preparada e eu acho que o município não tem infra-estrutura. (...) Mas se o profissional for comprometido, ele tem condições, o município dá essas condições. Então assim só não faz se o professor realmente não quiser. Então foi essa busca que eu tive, de procurar um profissional e tudo. E eu como estou dentro do município ficou menos complicado de eu conseguir esse profissional. (R., Mãe de aluna autista da Rede Municipal)*

O vereador corrobora a visão de que a escola pública está “muito menos despreparada” para receber o aluno autista, e que a escola particular tem muito mais preconceito em aceitar o deficiente.

*A escola particular não está preparada e até recusa muito mais que a rede pública. (...) As escolas particulares não querem, é preconceito mesmo, não querem porque dá trabalho, não querem porque acham que os outros pais vão ter preconceito de deixar o filho na sala com uma criança com deficiência. Eu tenho inúmeros casos disso, de*

*chegar a uma escola e “não, tem vaga, a escola é maravilhosa, é assim, é assado”; “ah, mas as crianças são autistas, eu vou precisar colocar facilitador”; “ah, mas a escola não aceita facilitador” ou então, “ih, mas tem que ver se vai ter vaga” e ponto. A escola pública está muito menos despreparada para receber a criança com autismo do que a rede privada. Na rede privada tem uma facilidade muito grande que os pais têm condição de pagar facilitador, isso é um ganho enorme. (P., Vereador da cidade do Rio de Janeiro)*

Finalmente, encerrando essa categoria de análise, vale a pena mencionar o depoimento do assessor parlamentar, que associa a inclusão ao modelo de sucesso vigente em nossa sociedade.

*Eu acho que tem um modelo de sucesso na sociedade que a gente vive que não comporta esse aluno que é diferente, que tem uma condição de vida diferente, quer dizer, que ele não é o dito normal que vai estudar Engenharia e que vai construir ponte, e que vai ser um desenhista lá do carro, porque a nossa sociedade tem esse pragmatismo, de ter sucesso, ser um vencedor, significa você passar por esses parâmetros aí, mas é isso que a educação tem que prover exatamente? Eu fico me perguntando isso, porque se for isso a gente muito provavelmente nunca vai conseguir incluir boa parte da população com deficiência porque eles não vão seguir esse paradigma, esse não é o paradigma deles. Eu, na verdade, eu não concordo com esse paradigma que a gente tem na sociedade. (L., coordenador de educação do gabinete do vereador)*

Isso nos faz refletir que a educação inclusiva de fato deve ultrapassar os muros da escola, trabalhando para alterar os paradigmas de sucesso de uma sociedade competitiva, que idolatra os vencedores e evita os perdedores, paradigmas que acabam levando um negativismo para as pessoas responsáveis pelo desenvolvimento dos deficientes, como a família, os professores, etc. (Cunha, 2009).

#### **4.5. Algumas Considerações a Título de Síntese**

O terceiro eixo de análise desta dissertação abordou diversos aspectos relacionados às tensões, resistências e conflitos em torno das políticas públicas para a educação inclusiva no município do Rio de Janeiro. Oliveira (2004, p. 1128) afirma existir uma “grande lacuna na produção bibliográfica, no que se refere tanto às condições atuais de trabalho na escola quanto às formas de resistência e conflito que são manifestas nessa organização”. O estudo dessas lutas e contradições, nos campos da educação especial e da cultura escolar, é uma contribuição no sentido de entender a grande distância existente entre as políticas e práticas na educação especial, bem como o impacto que tal distância representa na identidade profissional do docente, no aprendizado dos alunos especiais, enfim, na construção de uma escola efetivamente inclusiva.

Conforme afirma Arendt (1999) apud Marins e Matsukura (2009), as orientações das políticas educacionais refletem as relações conflitivas entre as forças do Estado, da sociedade e dos indivíduos, e também as contradições existentes no plano das ideias, das legislações e das realidades educacionais. Diante dessa visão de lei como palco de embates e tensões, é difícil acreditar que a cultura escolar aceite e se adapte às mudanças impostas por novas políticas para a educação inclusiva, e críticas ao sistema e às políticas públicas são inevitáveis (Lino, 2006).

Neste eixo de análise, essas críticas apareceram intensamente na forma de resistências às imposições pela força da lei e pressões por mudanças, principalmente no episódio do início do fechamento das escolas e turmas especiais no município do Rio de Janeiro. Esse momento de grande tensão e conflitos acabou por abrir um diálogo e criar uma postura mais cautelosa dos gestores municipais, deixando aberta a possibilidade de escolha pelas diferentes formas da educação especial.

As críticas também foram numerosas no que diz respeito à falta de estrutura para permitir uma inclusão bem sucedida. Observou-se que as políticas públicas, embora estejam cada vez mais preocupadas em se aproximar das práticas para efetivação da inclusão, ainda estão muito longe da realidade da escola pública, que não tem acesso aos apoios previstos em lei: há uma deficiência de mediadores, que é um apoio essencial para o aluno autista, as salas de recursos multifuncionais não estão adequadamente montadas, e a formação do professor ainda não lhe dá o embasamento necessário para o trabalho com os alunos com necessidades especiais. Todo esse cenário de pressões,

conflitos e falta de recursos para a educação especial aumenta o mal estar docente, que por sua vez dificulta que o professor vença as barreiras do desconhecimento e desconforto diante do “desconhecido”, representado pelos alunos deficientes.

Entretanto, percebe-se que a inclusão é, em sua essência, bem vista por todos. O que se discute é a forma precipitada com que por vezes se quer atingi-la, sem que as devidas condições sejam preparadas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que temos vivenciado no Brasil, em termos de educação inclusiva, é uma antecipação da publicação das leis de inclusão escolar em relação às experiências com o processo de inclusão. Ou seja, há uma inversão em relação a outros países, de forma que no Brasil a implementação da inclusão escolar está surgindo a partir da obrigatoriedade imposta pela legislação, e não como fruto de uma nova cultura escolar acerca do papel da educação especial (Beyer, 2007). Além disso, conforme afirma Pletsch (2009), muitas vezes as políticas de inclusão são tratadas como a “solução” para os problemas da educação especial, sem que sejam analisados criticamente os processos que envolvem a adoção dessas políticas.

Portanto, o que temos hoje é uma situação de tensão e ansiedade, onde professores e educadores envolvidos com a educação especial buscam formas de implementar o projeto inclusivo nas escolas, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, não podem fugir das resistências e pressões da cultura escolar às determinações que lhe são impostas por um projeto de educação inclusiva que não reflete suas experiências vividas no cotidiano escolar.

Contribuindo com essa discussão, Thompson afirma que não existem leis que imponham um sentido necessário ao processo histórico porque, dentre outros motivos, os homens organizados ultrapassam e transformam estruturas. Homens agem de forma coletiva a partir de interesses comuns e de uma consciência de grupo em oposição a outros, consciência essa constituída a partir das experiências vividas por essas pessoas de carne e osso, em situações reais (Carmo, 2007). Segundo Thompson:

a história não pode ser comparada a um túnel por onde um trem expresso corre até levar sua carga de passageiros em direção a planícies ensolaradas. Ou então, caso o seja, geração após geração de passageiros nasceram, vivem na escuridão e, enquanto o trem ainda está no interior do túnel, aí também morreram. Um historiador deve estar decididamente interessado, muito além do permitido pelos teleologistas, na qualidade de vida, nos sofrimentos e satisfações daqueles que vivem e morrem em tempo não redimido (Thompson, apud Carmo, 2007)

Nesta dissertação, procurei mostrar a educação especial, e em particular a inclusão escolar do aluno autista na rede municipal do Rio de Janeiro, como um processo histórico em andamento, e as respectivas políticas públicas como palco de embates, conflitos e pressões entre os grupos interessados. E, seguindo o referencial teórico de Thompson, ouvi indivíduos que estão vivendo esta história. Procurei ouvir representantes de vários grupos envolvidos na questão: educadores, gestores, legisladores e familiares, de modo a tentar enxergar um pouco de suas visões e experiências.

O trabalho foi dividido em três eixos. O primeiro eixo, “autismo e educação”, abordou as peculiaridades do autista e as possibilidades e dificuldades de seu desenvolvimento através da educação. Percebeu-se que o autista ainda é uma categoria cuja identidade está em processo de construção. Familiares, educadores e legisladores ainda não compreendem claramente sua diversidade de características e não há um conhecimento difundido sobre como atender o autista na escola. Por outro lado, visto que uma das maiores limitações do autista se relaciona à comunicação e interação com outras pessoas, há um certo “sentimento” geral de que a inclusão em classe regular pode ser particularmente benéfica para esse aluno, desde que feita com o devido suporte da escola e da família. Porém, como a escola ainda não se mostra preparada para receber o autista em turma comum, há uma grande divergência de opiniões sobre a melhor forma de receber o autista hoje na escola: em turma comum ou em turma/escola especial.

O segundo eixo, “políticas públicas para a educação especial”, analisou as políticas públicas recentes para a educação especial. Percebe-se que, embora haja um viés da legislação em prol de um modelo de inclusão total, na tentativa de inspirar e criar uma cultura com essa prática, a legislação ainda deixa em aberto a possibilidade do continuum da educação especial, mantendo as classes e escolas especiais, o que tem sido positivo, segundo a percepção da maioria dos entrevistados. Também foi verificado que as políticas públicas educacionais reconhecem o autista como público alvo da educação especial, ao contrário de leis em outras áreas.

O terceiro eixo de análise, “cultura escolar e políticas públicas para a educação especial”, abordou os conflitos existentes neste contexto. Verifiquei que os dois pontos de maior tensão dizem respeito à imposição da inclusão por força da lei e à falta de recursos na escola para atender a demanda criada pela lei. No que diz respeito à imposição da inclusão, verificou-se uma grande resistência dos agentes escolares e das famílias em aceitar tal imposição, sem direito de escolha, e sem terem sido ouvidos. A

distância entre a cultura dos idealizadores das políticas públicas e a cultura escolar acaba gerando tensões, pressões e embates, vividos no cotidiano escolar. No caso do município do Rio de Janeiro, o episódio que mais vem à tona foi a precipitação em se executar a inclusão total, mediante tentativa de fechamento das escolas e classes especiais no final de 2009. Esse episódio gerou uma grande reação das famílias e escolas e levou a Secretaria Municipal de Educação a recuar e trabalhar hoje em conjunto com um grupo de trabalho de pais, com o objetivo de traçar um plano para a educação especial no município. No que diz respeito aos recursos previstos em lei, o que se percebe é que a escola pública ainda está muito longe de poder se considerar preparada para a inclusão do autista. Não há uma solução satisfatória para o mediador, um recurso essencial para a inclusão do autista, as salas de recursos multifuncionais ainda funcionam precariamente, e a formação do professor ainda é bastante deficitária para lidar com as particularidades da educação especial. Ainda no terceiro eixo de análise, verifiquei que todos esses conflitos e tensões em torno das políticas públicas e a inadequação do apoio oferecido contribuem para aumentar o mal estar docente.

Apesar de tudo, o que se verifica, de uma maneira geral, é que ninguém se opõe à ideia de uma escola inclusiva. O que existe, é uma luta pelo debate e pelo direito de escolha dos pais, pois já ficou claro, pelo menos para a comunidade escolar e para os familiares e legisladores mais próximos da realidade escolar, que ainda não há condições reais de se implementar uma legislação que impõe a inclusão total.

Com este trabalho, espero contribuir para trazer o debate à tona e mostrar que políticas públicas são historicamente, por sua natureza, palco de tensões, resistências, pressões, conflitos, negociações. É dessa forma que as políticas se movimentam no trem da história, seja em direção às “planícies ensolaradas” ou não, mas em um movimento gerado pelas experiências daqueles que vivem a história.

A escola inclusiva resultará tanto das (e nas) normas produzidas quanto das (e nas) práticas realizadas no dia-a-dia escolar (Gonzaga, 2006). São diferentes experiências, com atores participando de lugares diferentes desse processo. Há o lugar dos que produzem as prescrições que indicam como a escola deve se organizar, há o lugar dos gestores, investidos da autoridade de controlar e orientar as ações de organização da escola e há o lugar dos que vivem o cotidiano escolar, que é onde se sente o embate e o conflito com as prescrições e com situações advindas da realidade da escola. É desse “campo tático” que emergirão as criações e reinvenções que produzirão a verdadeira escola inclusiva.

Ignorar a estreita interconexão entre as experiências desses diferentes atores, é correr um grande risco de termos mais uma tentativa de reforma fracassada. O perigo é que, apesar das diferenças de culturas estarem no centro das reformas educacionais, se prevaleça uma “catequização” política na educação especial no país, na medida em que algumas afirmações são insistentemente repetidas (Garcia, 2004). A política pública de inclusão escolar é uma política que tem sofrido, de uma maneira geral, pouca resistência com relação aos seus princípios e ideais para a educação, pois como afirma Brizolla (2009):

as políticas de educação inclusiva propõem a necessidade de adaptação das escolas a sociedades heterogêneas e postula os benefícios advindos desta adaptação para um leque mais alargado de alunos que estavam fora da escola por abandono ou insucesso escolar dentro dela ainda que desmotivados. A isto, ninguém se oporia. (Op. cit., p. 4)

Ainda segundo Brizolla (2009), a falta de resistência leva a políticas totalizantes, que paralisam o movimento dialético salutar às boas práticas sociais, e a educação especial conhece as consequências nefastas das práticas totalizantes, que nesse caso é a segregação dos alunos “diferentes”. A articulação de um discurso “politicamente correto” nas políticas públicas contribui para um processo de dissimulação das desigualdades produzidas (Garcia, 2004), o que não é o que se busca com a verdadeira escola inclusiva.

Para finalizar, expresso que tenho consciência de que este trabalho retrata apenas uma pequena parte da história da constituição do autista como aluno. Entendo que ficam lacunas a serem preenchidas, tanto por conta de ter ouvido uma amostra limitada de pessoas, quanto por ser uma história do tempo presente, o que não nos permite uma visão do processo histórico como um todo. Porém, acredito ter contribuído ao analisar aspectos do movimento em torno das políticas públicas para a educação especial e das reações ancoradas na cultura escolar nesse contexto, servindo de subsídio e inspiração para que eu ou outros pesquisadores possam preencher essas lacunas no futuro quando, espero, possamos chegar a uma escola onde todos, independente de deficiência, sejam acolhidos de maneira digna e consigam se desenvolver.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ª Ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista da USP**, n. 8, p. 65-69, dez/fev 1990-1991.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In: BAPTISTA, C. R. Baptista; BOSA, C. (Org.). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 127-143.

BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BAPTISTA, Claudio Roberto; OLIVEIRA, Anié Coutinho. Lobos e médicos: primórdios na educação dos “diferentes”. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 93-109.

BASTOS, Marise Bartolozzi. O feminino e o professor: impasses vividos na inclusão escolar. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3, 2001, São Paulo. Proceedings online.

BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos & abusos da História Oral**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 219-229.

BEYER, Hugo Otto. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, D. M., BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L.; BARRETO, M. A. S. C., VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação / Prefeitura Municipal de Vitória / CDV / FACITEC, 2007. p. 271-280.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R. Baptista; BOSA, C. (Org.). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

BOSA, Cleonice. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, Supl I, p. S47-53, 2006.

BRAGA, M. C. B. **A interação professor aluno em classe inclusiva: um estudo exploratório com criança autista**. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista, 2002.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP). **Política Nacional de Educação Especial**, 1994.

BRASIL, Presidência da República. Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP). **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, 2001a.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001b**.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004**.

BRASIL, Ministério da Educação, **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. 2007a.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Versão Preliminar**. Setembro, 2007b.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2007c.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). **Resolução Nº 4**, de 2 de outubro de 2009.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB, Nº 19/2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e

transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. 2010a.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020)**. 2010b.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**.

BRIZOLLA, Francéli. Políticas públicas de/para educação especial. In: BAPTISTA, C. R. Baptista; BOSA, C. (Org.). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 165-179.

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas públicas de inclusão escolar: “negociação sem fim”**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UFRGS, 2007.

BRIZOLLA, Francéli. Implementação de políticas públicas de inclusão escolar: a matriz cognitiva como ferramenta de acompanhamento do processo. In: 32ª REUNIÃO DA ANPED – GT 15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL. Caxambu, Outubro 2009. CD-ROM.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. In: 33ª REUNIÃO DA ANPED – GT 15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL. Caxambu, Outubro 2010. CD-ROM.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BÜRKLE, Thyene da Silva. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UERJ, 2010.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CANIZA DE PÁEZ, Stella. A integração em processo: da exclusão à inclusão. **Escritos da Criança**, n. 06, p. 29-39, Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Políticas de educação inclusiva no governo Lula: aproximações iniciais. In: 33ª REUNIÃO DA ANPED – GT 15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL. Caxambu, Outubro 2010. CD-ROM.

CARMO, Jefferson Carriello. Possíveis contribuições de Edward Palmer Thompson para a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 27, p. 9-28, set/2007.

CASTRO, Ruth Cabral Monteiro de. **Um grupo de formação crítico-reflexiva de professoras de alunos com autismo: vozes no silêncio**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UERJ, 2004.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE) 2010. **Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final**. Brasília, DF, 2010.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

CUNHA, Maria de Fátima Gonçalves. **Edição comemorativa - Instituto Helena Antipoff: 25 anos de história 1974 – 1999**. Secretaria Municipal de Educação, Rio de Janeiro, 1999.

CUTLER, B. Rocca. J. Today's criteria for inclusion of students with autism/PPD in their natural communities. **Position paper, Autism National Committee**, 2000. <http://www.autcom.org/articles/CriteriaForInclusion.html>

CURY, Carlos Roberto J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan/abr 2005.

DAVID, Viviane Felipe; SEPULVEDA, Denize A. X. A Síndrome de Asperger e o processo de inclusão/exclusão: percepções de um estudo de caso. In: Seminário Internacional de Inclusão em Educação: Universidade e Participação 2, 2010, **Anais...** p. 79-88.

DCM-RJ – **Diário da Câmara Municipal do Município do Rio de Janeiro**. Ano XXXIII, nº 230, p. 15-32, 17 de dezembro de 2009. Disponível em: [http://www.doinet.com.br/camara/visualizador\\_sumario.aspx?pagina=&codigo=qkyUG](http://www.doinet.com.br/camara/visualizador_sumario.aspx?pagina=&codigo=qkyUG)

AZsBmkUtubj3ITWgw%3d%3d&ext=QmLUBpZ5D6TPAfYcpzldPw%3d%3d&ano=Zm2j%2bYROcHfevrRS4fpYqw%3d%3d&dia=8CFmBRxXSPbrTWVEuYn%2f7g%3d%3d&mes=gxpN8dpKByOvOk7QnItvIg%3d%3d&cod\_jor=p4%2f7RUGfmuxBJGr%2f0infHQ%3d%3d&tp\_edicao=vM8FbnYSz3UakZlqojqQkA%3d%3d&codtpoedicao=YB8d%2fC9xm15IMOmVQ19fWg%3d%3d&inicio=Mk0eS729kXyt%2b9TkjaXWRg%3d%3d&fim=iiUckQf%2bDVOu0yRSVrAvlg%3d%3d&Cod=Ye2GRUDH%2fj4WRaLNmK6zRg%3d%3d&mail=BcR2DDbbE9kk3NN5Axn3Lw%3d%3d&pagImg=Mk0eS729kXyt%2b9TkjaXWRg%3d%3d&codRef=YB8d%2fC9xm15IMOmVQ19fWg%3d%3d (acesso em 12/01/2012).

DIAS, Marília Costa. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, USP, 2010.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In NOVOA, A. (Org.) **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 2003. p. 93-123.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: VIDAL, D. G.; GONDRA, J. G.; FILHO, L. M. F.; DUARTE, R. H. (Org.). **Educação, Modernidade e Civilização.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan/abr 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; BERTUCCI, Liane Maria. Experiência e cultura: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n.1, p. 10-24, jan/jun 2009.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac; MANTOAN, Maria Tereza Égler. Atendimento educacional especializado: aspectos legais. In: BRASIL, MEC/SEESP/SEED. **Formação continuada à distância de professores**

**para o atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas.** Brasília, 2007. p.25-42.

FONSECA, Hellen Vieira. **História de vida de uma professora de alunos com autismo: constituição de uma identidade profissional.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade Católica de Brasília, 2009.

FREITAS, Ana Paula Ribeiro. **A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, USP, 2010.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. In: 27ª REUNIÃO DA ANPED – GT 15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL. Caxambu, Novembro 2004.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Educação Especial** v. 23, n. 38, p. 345-356, Santa Maria, set./dez. 2010.

GOMES, Camila G. S.; MENDES, Enicéia G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 375-396. Set-dez/2010.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Cultura Escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918).** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

GRANEHEIM, U. H.; LUNDMAN, B. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. **Nurse Education Today**, v. 24, p. 105-112. Elsevier, 2004.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 30-41. Novembro 2001.

HSIEH, Hsiu-Fang, SHANNON, Sarah E. Three approaches to qualitative content analysis. **Qualitative Health Research**, v. 15, n. 9, p. 1277-1288. Nov/2005.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2006.

JOAQUIM, Rosângela do Carmo Vendramel. **A política de educação especial: um estudo sobre sua implementação nas escolas municipais de Campinas no período de 1989 a 2004**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2006.

JORDAN, Rita. Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education. **British Journal of Special Education**, v. 35, n. 1, p. 11-15, Blackwell Publishing, 2008.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43. Jan-jun 2001.

KERN, C. **Um processo considerado bem-sucedido de inclusão escolar e a síndrome do autismo: uma história com muitas vidas**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UFSC, 2005.

KLIN, Ami. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, p. 3-11. 2006.

LAGO, Mara. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UFRGS, 2007.

LAPLANE, Adriana. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96 - Especial, p. 689-715. Campinas: out, 2006

LAPLANE, Adriana Lia Frizman; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, ano 31, n. 112, p. 919-938. Campinas: jul-set, 2010.

LAZZERI, Cristiane. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UFSM, 2010.

LINO, Débora Maria de Paula. **O professor e a educação especial frente às políticas públicas de educação inclusiva: um estudo sobre identidade.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, PUC-SP, 2006.

MANTOAN, M. T. E. (org). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: SENAC, 1997.

MARINS, Simone C. F.; MATSUKURA, Telma S. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental das cidades-pólo do estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 1, p. 45-64. Jan-abr 2009.

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

MELO, Sandra Cordeiro de. **Autismo e educação: a dialética na inclusão.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UERJ, 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MINTO, César Augusto. Educação especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – do MEC e proposta da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, UNESP/Marília Publicações, v. 6, n. 1, p. 1-26, 2000.

MIRANDA, Arlete. Marcos históricos da educação especial no Brasil. In: V Jornada do HISTEDBR, **Anais...** 2005.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOUSINHO, Renata; SCHMID, Evelin et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; GLAT, Rosana. **Uma professora muito especial** (Questões atuais em educação especial, v.4). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez 2004.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio T. de. O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa histórica em educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 16, p. 147-170. Jan/abr 2008.

OLIVEIRA, Margareth M. N. S.; FOGLI, Bianca F. C. S.; SILVA FILHO, Lucindo F. Comunicar para viver ou viver para comunicar? Direito mais que natural de qualquer cidadão. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 143-166.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; AMARAL, Cláudia Tavares. Políticas públicas contemporâneas para a educação especial: inclusão ou exclusão? In: 27ª REUNIÃO DA ANPED – GT 15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL. Caxambu, Novembro 2004.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Tradução Oficial/Brasil, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. 2006.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, Linguagem e Educação: interação social no cotidiano escolar** 2. Ed., Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação**. Porto: Porto Editora Lda, Portugal, 2000.

PEREIRA, Márcia Cristina Lima. **Pais de alunos autistas: relatos de expectativas, experiências e concepções em inclusão escolar**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Católica de Brasília, 2009.

PICCOLO, Gustavo Martins. As bases do processo de formação docente voltado à inclusão. **Educação Especial** v. 22, n. 35, p. 363-374, Santa Maria, set./dez. 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UERJ, 2005.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes, políticas, currículos e práticas pedagógicas**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UERJ, 2009.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: AMORIM, V. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

RÉMOND, René. Algumas questões de alcance geral à guisa de introdução. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos & abusos da História Oral**. 8. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 203-209.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 4709** de 23 de novembro de 2007 do Rio de Janeiro.

RIO DE JANEIRO. **Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro**, 2. ed. revisada e ampliada, Centro de Estudos da Procuradoria-Geral do Município, 2010.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

RODRIGUES, Sonia Maria. **Educação inclusiva: das políticas públicas às representações docentes**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UFMG, 2005.

SCHUELER, Alessandra F. de. Marxismo e historiografia no reino de Vitória: as contribuições de Edward Palmer Thompson. **Verinotio – Revista On-line de Educação e Ciências Humanas**, ano III, n. 6, 2007.

SEESP – Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília, 2010.

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=7123&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7123&Itemid=)> Acesso em: 05 mar. 2011.

SERRA, Dayse C. G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UERJ, 2004.

SERRA, Dayse C. G. **Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares**. Tese de Doutorado, Depto. de Psicologia, PUC-Rio, 2008.

SIEMS, Maria Edith Romano. **A construção da identidade profissional do professor da educação especial em tempos de educação inclusiva**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Das políticas curriculares aos documentos curriculares nacionais e locais: diferenciação na escolaridade dos deficientes. In: 33<sup>a</sup> REUNIÃO DA ANPED – GT 15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL. Caxambu, Novembro 2010.

SILVA, Ana Patrícia da; SILVA, Jeane Alves da. Inclusão e deficiência. In: SANTOS, M. P.; FONSECA, M. P. S.; MELO, S. C. (Org.). **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba: Editora CRV, 2009. p. 123-143.

SUPLINO, Maryse H. F. O. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UERJ, 2007.

TEZZARI, Mauren Lúcia; BAPTISTA, Claudio. Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose. In: BAPTISTA, C. R. Baptista; BOSA, C. (Org.). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 145-156.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria – ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. **Senhores & Caçadores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VASQUES, Carla Karnoppi. Transtornos globais do desenvolvimento e educação: análise da produção científica-acadêmica. In: 31ª REUNIÃO DA ANPED – GT 15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL. Caxambu, Outubro 2008.

VIÑAO FRAGO, Antonio. ¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: **Sociedade Brasileira de História da Educação** (Org.). **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-52.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

**ANEXO A:**

**O Instituto Municipal Helena Antipoff**

O Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA) é um órgão que faz parte da Secretaria Municipal de Educação. Ele é o Centro de Referência Municipal em Educação Especial do Município do Rio de Janeiro, responsável pela educação especial da rede municipal da cidade.

A história do IHA começa em 1959, quando foi criado o Instituto de Educação do Excepcional, com a finalidade de realizar todas as medidas que visassem dar ao excepcional assistência física, médica, econômica, social e moral. Em 1974, esse instituto assume novas funções e passa a se chamar Instituto Helena Antipoff (em homenagem à psicóloga e pedagoga de origem russa, pioneira na introdução da educação especial no Brasil, que havia falecido meses antes).

Durante sua trajetória histórica, o IHA percorreu o caminho da ampliação da discussão das concepções de educação especial, migrando da concepção clínica nas décadas de 1960 e 1970, até a visão de educação inclusiva, que predomina atualmente.

O primeiro projeto do IHA para atendimento de portadores da síndrome do autismo e/ou síndromes correlatas aconteceu em 1992, criando-se no instituto uma área de estudos específica para esse alunado. Em 1994 são instituídas as classes especiais de “condutas típicas” em escolas regulares da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro.

O IHA implementa políticas da educação especial na perspectiva inclusiva. Ele faz com que a política da educação especial seja implementada dentro das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) do município do Rio de Janeiro (o município possui 10 CREs). O Instituto protagoniza três tipos de trabalho:

a) Estudo e pesquisa em sua sede, que fundamentam e orientam o processo criativo de metodologias, materiais e conhecimento técnico especializado.

b) Apoio e acompanhamento da educação especial em cada CRE, discutindo e orientando casos específicos. O Centro de Referência Instituto Municipal Helena Antipoff também provê a capacitação em serviço dos profissionais da rede: professores, gestores, estagiários, etc.

c) Acompanhamento das unidades escolares, ao oferecer profissionais de Atendimento Educacional Especializado aos alunos incluídos, e suporte às escolas, através das salas de recursos multifuncionais.

Na área de estudo e pesquisa, destaco duas atividades, das quais entrevistei participantes.

1. Oficinas: as equipes de acompanhamento do IHA que iam a campo orientar professores da rede sentiram a necessidade de terem alunos dentro do próprio IHA

para que os alunos fossem ponto de pesquisa. Assim, em 1994, foram criadas as oficinas, para que através de diversas linguagens de atendimento, trabalhando com os alunos, se descubram novas estratégias, novas metodologias e novos recursos, com o objetivo de levar esse conhecimento ao campo. O instituto hoje oferece oficinas de informática para deficiente visual, informática educativa, teatro, dança, música, artes visuais, sorobã, brinquedoteca e centro de ginástica.

2. Grupos de trabalho: todos os profissionais do IHA participam de grupos de estudo, que têm como objetivo estudar cada área específica da educação especial. Cada grupo de estudo faz o aprofundamento teórico, desenvolve pesquisa e parcerias com instituições e universidades para aprimorar seus conhecimentos. Esses estudos irão servir para fortalecer o planejamento das capacitações e orientações a outros profissionais, além de capacitações internas, fortalecendo a própria equipe de trabalho do instituto. Dentre os grupos de estudo existentes, há: TGD, deficiência intelectual, deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, superdotação/altas habilidades, dentre outros.

**Fontes:**

- <http://ihainforma.wordpress.com>
- Entrevistas realizadas
- (Cunha, 1999)

**ANEXO B:**

**Documento de aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil do Rio de Janeiro**



**Comitê de Ética em Pesquisa**

Parecer nº 201A/2011

Rio de Janeiro, 18 de julho de 2011.

Sr(a) Pesquisador(a),

Informamos a V.Sa. que o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil - CEP SMSDC-RJ, constituído nos Termos da Resolução CNS nº 196/96 e, devidamente registrado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, recebeu, analisou e emitiu parecer sobre a documentação referente ao Protocolo de Pesquisa, conforme abaixo discriminado:

<p><b>Coordenadora:</b> Salesia Felipe de Oliveira</p> <p><b>Vice-Coordenadores:</b> Fabio Tuche Pedro Paulo Magalhães Chrispim</p> <p><b>Membros:</b> Andréa Estevam de Amorim Andréa Ferreira Haddad Carla Moura Cazelli Carlos Alberto Pereira de Oliveira José M. Salame Martine Gerbauld Nara da Rocha Saraiva Rodrigo de Carvalho Moreira Sônia Ruth V. de Miranda Chaves</p> <p><b>Secretária Executiva:</b> Carla Costa Vianna Renata Guedes Ferreira</p>	<p style="text-align: center;"><b>PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 97/11</b> <b>CAAE nº: 0023.0.314.000-11</b></p> <p><b>TÍTULO:</b> Apropriações do autismo no campo da educação: a constituição do autismo como aluno da rede municipal do Rio de Janeiro.</p> <p><b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL:</b> Viviane Felipe David.</p> <p><b>UNIDADE (S) ONDE SE REALIZARÁ A PESQUISA:</b> Secretaria Municipal de Educação.</p> <p><b>DATA DA APRECIÇÃO:</b> 18/07/2011.</p> <p><b>PARECER:</b> APROVADO.</p>
---	---

Atentamos que o pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata (*item V.13, da Resolução CNS/MS Nº 196/96*).

O CEP/SMSDC-RJ deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (*item V.4, da Resolução CNS/MS Nº 196/96*). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas a este CEP/SMSDC-RJ, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Acrescentamos que o sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (*item IV.1.f, da Resolução CNS/MS Nº 196/96*) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (*item IV.2.d, da Resolução CNS/MS Nº 196/96*).

Ressaltamos que o pesquisador responsável por este Protocolo de Pesquisa deverá apresentar a este Comitê de Ética um relatório das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (*item VII. 13.d., da Resolução CNS/MS Nº 196/96*).

  
**Salesia Felipe de Oliveira**  
Coordenadora  
Comitê de Ética em Pesquisa

Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil  
Rua Afonso Cavalcanti, 455 sala 710 – Cidade Nova – Rio de Janeiro  
CEP: 20211-901 Tel.: 3971-1463  
E-mail: [cepsms@rio.rj.gov.br](mailto:cepsms@rio.rj.gov.br) - Site: [www.saude.rio.rj.gov.br/cep](http://www.saude.rio.rj.gov.br/cep)

FWA nº: 00010761  
IRB nº: 00005577

**ANEXO C:**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA (Resolução nº 196/96 – Conselho Nacional de Saúde)

Sr(a) \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: “**APROPRIAÇÕES DO AUTISMO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DO AUTISTA COMO ALUNO DA REDE MUNICIPAL NO RIO DE JANEIRO**”, de VIVIANE FELIPE DAVID, orientada pela Profª Drª IRMA RIZZINI, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que tem como objetivo: compreender como o campo da educação se apropriou do autista e como o aluno autista torna-se objeto de política pública, e investigar nas escolas os conflitos entre os imperativos legais das políticas inclusivas e as imposições práticas da cultura escolar.

A pesquisa terá início no 2º semestre de 2011 e o término previsto para o final do 2º semestre de 2011.

Sua **participação**, como voluntária, nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista. As entrevistas serão gravadas no decorrer da pesquisa e posteriormente transcritas.

Suas respostas, produções orais e escritas serão tratadas de forma **anônima e confidencial**, ou seja, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase do estudo, a menos que tal identificação seja por você autorizada. Os dados escritos e transcritos (da oralidade gravada) coletados serão primeiramente revistos e autorizados por você, para serem então utilizados somente na pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

Em qualquer fase do estudo, participando desta pesquisa, não haverá implicação de custos e nenhuma forma de pagamento.

**Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionada à sua participação nesta pesquisa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Sendo o **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de educação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador e seu orientador. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos sua colaboração. Favor preencher os itens que se seguem, caso não existam dúvidas.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu \_\_\_\_\_, completamente orientada pela Mestranda Viviane Felipe David, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa, de acordo com a natureza, propósito e duração. Concordo em cooperar com este estudo, e estou ciente que sou livre para sair do estudo a qualquer momento, se assim desejar. Minha identidade não será publicada sem o meu consentimento. Os dados colhidos poderão ser examinados por pessoas envolvidas no estudo com autorização do investigador e por pessoas delegadas. Eu concordo que não procurarei restringir o uso que se fará sobre os resultados do estudo. Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e divulgação dos dados obtidos no estudo.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora: Viviane Felipe David

Contatos: vivifelipe@yahoo.com.br / Telefone: xxxx-xxxx<sup>26</sup>  
Irma Rizzini (UFRJ/EDD – PPGE) Orientadora – Doutora em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro  
irma.rizzini@gmail.com / Telefone: xxxx-xxxx

**Comitê de Ética em Pesquisa**

Rua Afonso Cavalcanti, 455 sala 710 - Cidade Nova  
Telefone: 3971-1463

E-mail: cepsms@rio.rj.gov.br / cepmsrj@yahoo.com.br

Horário de Atendimento: **9h às 13h**, de segunda a sexta.

<sup>26</sup> Os telefones particulares foram informados aos entrevistados, mas removidos desta dissertação.

**ANEXO D:**

**Roteiro geral das entrevistas**

**Questões sobre autismo e educação:**

- 1- Quais as principais dificuldades encontradas para a inclusão do aluno autista?
- 2- O autista necessita de apoio adicional na escola? Qual (ou quais)?
- 3- Você vê avanços no desenvolvimento do aluno autista com a inclusão em sala de aula regular?
- 4- Como você entende a educação do autista? Em escola especial ou escola regular? Por quê?
- 5- Em sua opinião, a escola regular está preparada para receber o aluno autista?
- 6- Qual o papel da família na educação do autista? Quais as principais dificuldades encontradas pela família na educação do autista?
- 7- Qual a relação da escola com a família do aluno autista? A família exerce pressão sobre a escola? E sobre os órgãos responsáveis?
- 8- Há resistências/pressões da escola?

**Questões sobre autismo e legislação:**

- 9- Em sua opinião, as legislações vigentes atendem o autista, especificamente na questão da educação?
- 10- Você concorda com as políticas públicas que pregam que o aluno com necessidades especiais deve frequentar preferencialmente a sala de aula regular?
- 11- Na recente polêmica, sobre o fechamento das escolas especiais e a obrigatoriedade de inclusão do aluno com deficiência na escola regular e em turma comum, como você se posiciona?

**ANEXO E:**

**Termo de cessão de direitos do depoimento oral**

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento, \_\_\_\_\_ (nome completo do entrevistado), \_\_\_\_\_ (nacionalidade), \_\_\_\_\_ (estado civil), \_\_\_\_\_ (profissão), carteira de identidade nº \_\_\_\_\_, emitida por \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_, residente e domiciliado em \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_cede o depoimento oral que deu gratuitamente no dia \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, na cidade \_\_\_\_\_ à mestrandia Viviane Felipe David, matriculada sob o nº xxxxxxxx<sup>27</sup> no Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFRJ, carteira de identidade xxxxxxxx-x emitida pelo xxxxxx, CPF nº xxx.xxx.xxx-xx, para que possa ser usado, de forma anônima, integralmente ou em partes, em sua dissertação de mestrado cujo título é **“APROPRIAÇÕES DO AUTISMO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DO AUTISTA COMO ALUNO DA REDE MUNICIPAL NO RIO DE JANEIRO”**, sob orientação da Profa. Dra. Irma Rizzini.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
Local Data

\_\_\_\_\_  
Nome do cedente

\_\_\_\_\_  
Viviane Felipe David

Contatos: vivifelipe@yahoo.com.br / Telefone: xxxx-xxxx  
irma.rizzini@gmail.com / Telefone: xxxx-xxxx

<sup>27</sup> Os dados pessoais da pesquisadora foram informados aos entrevistados, mas removidos do presente texto.