



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM
AUTISMO E PSICOSE: DAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS AO SISTEMA DE ENSINO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Cristiane Lazzeri

Santa Maria, RS, Brasil

2010

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM AUTISMO E PSICOSE: DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS AO SISTEMA DE ENSINO

por

Cristiane Lazzeri

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) para a
obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inês Naujorks

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM AUTISMO E
PSICOSE: DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS AO SISTEMA DE
ENSINO**

elaborado por
Cristiane Lazzeri

como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Maria Inês Naujorks. Dr^a. (UFSM)
(Orientadora/Presidente)

Fabiane Adela Tonetto Costas. Dr^a. (UFSM)

Carla Karnoppi Vasques Dr^a. (UNISUL/SC)

Liliana Soares Ferreira Dr^a. (UFSM)
(suplente)

Santa Maria, 29 de março de 2010.

***Agradeço a todos
que de alguma forma
fizeram parte desta caminhada.***

Na estrada, os encontros inesperados acontecem. Esses encontros colocam em jogo, justamente, a possibilidade de mudança de estrada ou de rumo, e nisto reside, a nosso ver, o aspecto mais interessante desse cronotopo. É que ele é lugar por excelência de alteridade: o encontro com o outro traz em si a possibilidade de me desencaminhar.

(AMORIM, 2001).

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM AUTISMO E PSICOSE: DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS AO SISTEMA DE ENSINO

AUTORA: Cristiane Lazzeri

ORIENTADOR: Maria Inês Naujorks

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 29 de março de 2010.

Este trabalho de dissertação insere-se na Linha de Pesquisa em Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, tem uma significativa caminhada na discussão a respeito da educação inclusiva, sendo considerado como referência na região. Porém, no tema o qual se refere essa pesquisa, ou seja, autismo e psicose, após investigação prévia, descobriu-se que quase não existiam dados sobre a escolarização desses alunos no sistema municipal de ensino. Tendo como base esses dados pouco expressivos, essa pesquisa buscou desvelar se existe alguma especificidade no sistema educacional do município que este não consegue atender esses alunos. Assim, o objetivo desse estudo foi investigar como está organizado o sistema da rede municipal de ensino fundamental de Santa Maria/RS para os alunos com autismo e psicose. O aporte teórico teve como alicerce as políticas educacionais, em especial, a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) e formulações teóricas sobre o tema do autismo e da psicose. Para o desenvolvimento deste estudo, foi realizado um mapeamento dos alunos com autismo e psicose no sistema municipal de ensino, com a finalidade de sistematizar os sujeitos, as escolas e a estrutura do ensino dos alunos com autismo e psicose que estão matriculados na rede municipal de ensino fundamental de Santa Maria. Esta é uma pesquisa qualitativa que fez uso de entrevista, questionários e diário de campo como instrumentos de coleta de dados. Para a análise dos dados, foi empregada a análise de conteúdo. Como resultados, foram encontrados oito alunos matriculados e freqüentando seis escolas regulares de ensino fundamental. Nas escolas do município de Santa Maria, não existem mais classes especiais, estas foram extintas em conformidade com a nova política de educação inclusiva. Esses alunos estão incluídos nas salas de aula regulares e recebendo o atendimento educacional especializado como suporte à escolarização. As alterações no sistema de ensino trouxeram alguns problemas. Em função disso, nem todos os alunos conseguiram se adequar às novas formulações do sistema municipal na perspectiva da educação inclusiva, alguns foram remanejados para as escolas do estado, e os professores encontraram alguns obstáculos com o funcionamento do novo sistema na perspectiva da educação inclusiva. Nesse sentido, o papel da educação especial e o seu público-alvo foram as maiores dificuldades encontradas pelos docentes. Ao final deste estudo, mais do que buscar soluções, esta pesquisa teve como intenção primeira trazer algumas reflexões que possam servir de apoio para a escolarização de alunos com autismo e psicose no município. Assim, pensar em políticas de educação não se encerra no documento oficial, as repercussões que se originam delas é que dão vida às orientações políticas, por isso, é necessário levar em conta cada realidade, cada sujeito envolvido no processo, principalmente no que diz respeito aos alunos com autismo ou psicose.

Palavras-chave: Educação Especial, Políticas Educacionais, autismo e psicose.

ABSTRACT

Masters Dissertation
Pos-Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

INCLUSIVE EDUCATION FOR PUPILS WITH AUTISM AND PSYCHOSIS: FROM EDUCATIONAL POLICIES TO THE TEACHING SYSTEM

AUTHOR: Cristiane Lazzeri
ADVISOR: Maria Inês Naujorks
Date and Place of Presentation: Santa Maria, March, 29th, 2010.

This work of dissertation inserts in the line of research in Special Education of the Pos Graduation Program in Education at the Federal University of Santa Maria – UFSM. The city of Santa Maria, in Rio Grande do Sul state, has a meaningful path in the discussion about the inclusive education, being considered as a reference in this region. However, the subject which this research is about, what means, autism and psychosis after previous investigation, it was discovered that there were not many data about the scholar life of these pupils in the municipal system of teaching. Having as basis those unexpressive data, this research aimed to deveal if there is any specificity in the educational system in this city that can not answer those pupils. This way, the objective of this study was to investigate how is organized the system of the municipal net of fundamental teaching in Sma to pupils with autism and psychosis. The theoretical support had as basis the educational policies, specially, the national policy of special education in inclusive education perspective (2008) and theoretical formulations about the subject of autism and psychosis to the development of this study, a mapping of pupils with autism and psychosis in the municipal system of teaching was done, with the aim of systematizing the subjects, schools and the teaching structure of pupils with autism and psychosis that are enrolled in the fundamental teaching in the municipal net in Santa Maria. This is a qualitative research that used interviews, questionnaires and a diary as tools for data collection. To analyze the data, a content analysis was applied. As results, there were found eight (8) pupils enrolled and six attending regular schools of fundamental teaching. In schools of this city there are no special classes anymore, those were extinct in compliance with the new inclusive educational policy. These pupils are included in regular classrooms and receive specialized educational care as a support for schooling. The changes in the educational system brought some problem. This way, not all pupils could adequate to the new formulations of the municipal system in the inclusive educational perspective, some we moved to state schools, and the teachers found some obstacles with the new system, working in the perspective f inclusive education. This sense, the role of special education and its target public were the major difficulties found by teachers. By the end of this study, more than finding a solution, the study has as first intention to bring some reflection that can work as a support to the teaching of pupils with autism or psychosis in the city. This way, to think in educational policies does not end in the official paper, the repercussion originated in them, gives life to political orientation, that is way it is necessary to take into account each reality, each subject involved in the process, mainly when it is about the pupils with autism or psychosis.

Key-words: special education, educational policies, autism and psychosis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Traz os dados do censo escolar/Inep dos anos de 2005 e 2006 no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul, para as matrículas de alunos com autismo.

QUADRO 2 – Traz os dados do censo escolar/Inep dos anos de 2007 e 2008 no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul, para as matrículas de alunos com Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.

QUADRO 3 – Dados apresentados no questionário respondido pelo Coordenador da Educação Especial no município de Santa Maria.

LISTA DE REDUÇÕES

AEE - Atendimento Educacional Especializado.

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação.

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEI's – Escolas Municipais de Educação Infantil.

EMEF's – Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

LDBN - Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC – Ministério de educação.

NEs – Necessidades Especiais.

RS – Estado do Rio Grande do Sul.

SEESP – Secretaria de Educação Especial.

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento.

TID – Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Carta de aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa.

ANEXO B – Roteiro e transcrição da entrevista semi-estruturada.

ANEXO C – Questionário aplicado ao Coordenador da Educação Especial e o Questionário aplicado nas escolas.

ANEXO D – Síntese dos dados dos questionários das escolas.

ANEXO E – Resposta do questionário aplicado ao Coordenador da Educação Especial.

ANEXO F – Carta de Apresentação; Termo de Consentimento Livre e esclarecido e Termo de Confidencialidade.

ANEXO G – Ficha do censo escolar 2009.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
1.1 Construindo um percurso.....	12
1.2 Justificativa.....	14
2. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	19
2.1 Cenário Internacional.....	19
2.2 Panorama da educação especial no Brasil.....	23
2.2.1 <i>Educação Especial em Números.....</i>	<i>28</i>
2.3 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	31
3. AUTISMO E PSICOSE.....	36
3.1 Difícil tarefa de diagnosticar	37
3.2. Incluir ou não incluir, eis a questão.....	40
4. PERCURSO METODOLÓGICO.....	47
5. DISCUSSÃO DOS DADOS.....	57
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	78

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação é o caminho que escolhi para seguir. Porém, como nos incita Rubem Alves (2008, p. 11), pensar a educação apenas como o caminho a seguir a engessa no lugar de vir a ser. Segundo esse autor, a educação é um caminho e um percurso: “Um caminho que de fora se nos impõe e o percurso que nele fazemos.” O caminho só existe quando o percorremos, quando incidimos sobre ele nossas experiências e construímos nosso percurso.

O presente trabalho faz parte do percurso que venho trilhando nos caminhos da educação, buscando sempre refletir sobre as questões que interpelam o meu caminhar. Esse percurso vem sendo construído desde a graduação em Educação Especial, quando meu objetivo ainda era um dia poder ser mestre e ensinar. Ao final do curso de graduação, esse sonho já apresentava sinais de esmorecimento. Ao passar pela especialização em Gestão Educacional, comecei a compreender a responsabilidade de ocupar o lugar de quem ensina e o quanto ainda tenho a aprender. E, por fim, sem pretender encerrar essa jornada, chego ao curso de mestrado em educação, o qual me oferece a titulação de mestre. Mas ao chegar nesse momento da formação acadêmica, pergunto-me o que é ser mestre? E a convicção que tinha quando iniciei essa caminhada, a de um dia ser mestre, já se reveste mais em dúvidas do que certezas.

1.1 Construindo um percurso...

As questões que motivaram a atual pesquisa emergiram da monografia de especialização em Gestão Educacional, concluída no ano de 2008, na Universidade

Federal de Santa Maria. A monografia apresentada ao curso de especialização intitulou-se “Gestão Educacional e Inclusão de alunos com Autismo e Psicose: é muito difícil?”. O trabalho teve como objetivo investigar como os gestores educacionais percebem a inclusão de alunos com autismo e psicose. Para isso, foi explorado como a gestão das escolas vem se organizando a partir das políticas educacionais vigentes, tendo como focos principais a política de inclusão e a inclusão de alunos com autismo e psicose.

Durante a elaboração da pesquisa, muitas questões apareceram nas falas dos participantes, um grupo formado de professores, pais e equipe diretiva, que o trabalho de especialização não conseguiu dar conta de investigar. A questão que permeava o discurso dos professores é a dificuldade em lidar com a inclusão de alunos com necessidades especiais. A maior queixa reside no sentimento de solidão e de despreparo para lidar com as vicissitudes da educação inclusiva.

Esses sentimentos se fundam no fato de que a partir da política de inclusão, as escolas tiveram que se reorganizar para atender um público que divergia dos padrões estabelecidos pelo ensino regular. Essa situação gerou muitos desconfortos no interior das escolas. Diante de tal situação os profissionais da educação não se sentem preparados para trabalhar com essa parcela de alunos.

Existe um mal-estar instalado nas escolas que se evidencia no posicionamento dos profissionais docentes diante dos percalços diários do ambiente escolar, trabalhar com os preceitos da educação inclusiva tem sido um desafio árduo para a pluralidade dos docentes. Quando indagados sobre a inclusão de alunos com autismo e psicose, a discussão torna-se mais delicada, esses alunos representam um desafio maior na concepção da maioria dos professores, e a resposta unânime que apareceu nas falas dos entrevistados foi de que “é muito difícil” incluir esses alunos.

Ao me deparar com essas demandas, busquei refletir sobre o que estaria tornando tão difícil a inclusão dos alunos com autismo e psicose. Na monografia de especialização, foi possível perceber que os sentimentos de incredulidade e incapacidade diante da escolarização dos alunos com autismo e psicose revelam por que é muito difícil incluir esses alunos. A eles está associada à idéia de que não são aptos à aprendizagem no ensino regular. Kupfer e Petri (2000), no texto “Por

que ensinar a quem não aprende”, tratam essa questão que é muito presente nas falas dos professores. Segundo as autoras, enquanto os teóricos discutem a necessidade da inclusão para todos, os professores insistem em perguntar sobre a real condição de esses alunos estarem na escola.

Diante de tais questionamentos sobre o objetivo e a permanência dos alunos com autismo e psicose no sistema regular de ensino, bem como as indagações e angústias apresentadas pelos professores e profissionais da educação, é possível perceber que o contexto educacional brasileiro vive um descompasso entre as políticas educacionais e a ação nas escolas. Assim, o objetivo deste estudo é investigar como está organizado o sistema da rede municipal de ensino fundamental de Santa Maria/RS para os alunos com autismo e psicose.

Para isso, foi realizado um mapeamento dos alunos com autismo e psicose no sistema municipal de ensino. Isso teve a finalidade de sistematizar os sujeitos, as escolas e a estrutura do ensino dos alunos com autismo e psicose que estão matriculados na rede municipal de ensino fundamental de Santa Maria.

1.2 Justificativa

A inclusão educacional é um movimento que vem se configurando mundialmente e tem envolvido muitos países nas últimas décadas. Esse movimento ganhou força a partir da década de 1990, quando assumiu uma dimensão política maior, por meio de acordos internacionais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontien, na Tailândia, em 1990; a Declaração de Salamanca, em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994; e a Convenção da Guatemala, em 1999, entre outros.

O Brasil, como parte integrante desses acordos internacionais, tem buscado proporcionar o desenvolvimento de ações para a implantação da política de educação inclusiva em nosso país. Dentro desse contexto que a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) foi promulgada em 1996. A partir da lei 9.394/96, as escolas brasileiras têm sido convocadas a atender todas as crianças na rede regular

de ensino. Logo, a política de inclusão está se difundindo pelo país, ancorada em acordos internacionais que, em nosso país, estão materializados a partir de leis. (Kassar, 2006)

Conforme o Art. 11 da LDB/96, os municípios devem manter e organizar os seus sistemas de ensino de acordo com as políticas e planos educacionais da União e dos Estados. O município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, tem uma significativa caminhada na discussão a respeito da educação inclusiva. Muito se deve ao fato de estar localizada na cidade a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), importante instituição de ensino superior. Outro fator relevante é a existência do curso de graduação em Educação Especial, desde a década de 1960, na referida instituição. O Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade também possui uma linha de pesquisa em Educação Especial, da qual a pesquisadora faz parte, e onde têm sido realizadas muitas pesquisas que envolvem temas da educação especial, deficiências, políticas educacionais e inclusão.

Ao investigar o banco de dados das bibliotecas da Universidade Federal de Santa Maria, sobre o tema ao qual se refere esta pesquisa, ou seja, autismo e psicose, encontrou-se quatro trabalhos acadêmicos. Dois deles de especialização¹ e dois de mestrado. É relevante destacar que os dados encontrados nesses trabalhos são de fundamental importância para esta pesquisa.

Peranzoni (1999), na monografia de Especialização em Educação Especial – habilitação deficiente mental, intitulada “Autismo Infantil: da identificação ao atendimento escolar em Santa Maria – RS” fez um levantamento do número de pessoas portadoras da Síndrome do Autismo² nas escolas de Santa Maria. A coleta de dados foi realizada mediante visitas a sessenta escolas municipais, trinta e sete estaduais, vinte e nove particulares, três federais e duas associações, totalizando 56.078 alunos frequentando a rede de ensino, no primeiro semestre de 1998³. Nessa ocasião, foram encontrados dezesseis alunos com autismo infantil,

¹ Um dos trabalhos é a monografia de especialização em Gestão Educacional, concluída no ano de 2008, pela pesquisadora, na Universidade Federal de Santa Maria, que se intitulou “Gestão Educacional e Inclusão de alunos com Autismo e Psicose: é muito difícil?”, mencionado anteriormente.

² Nomenclatura utilizada pela autora.

³ Dados fornecidos pela 8ª Delegacia de Ensino e pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, no ano de 1998.

distribuídos em seis escolas. Porém, apenas cinco desses alunos estavam incluídos em sala regular, um em classe especial e o número mais expressivo, totalizando dez alunos em uma escola especial.

Alves (2005) realizou outro levantamento, no ano de 2004, em quarenta escolas estaduais e em oitenta e seis escolas municipais de Santa Maria, na dissertação de mestrado intitulada "As Representações Sociais dos Professores acerca da Inclusão de Alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento". Nesse mapeamento, a autora encontrou dez alunos com autismo e psicose, incluídos em oito escolas estaduais. No entanto, em uma das escolas, havia dois alunos na mesma classe, e um aluno matriculado em uma escola municipal não estava frequentando as aulas. Desses alunos, seis com psicose e quatro com autismo. Devido a esses números, a pesquisa de Alves limitou-se a escolas estaduais localizadas no perímetro urbano de Santa Maria.

Guareschi (2006), na dissertação de mestrado intitulada "Aprendizagem e Representações Sociais: pensando a escolarização de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento", realizou mais um mapeamento em abril de 2005. Nele, foram encontrados mais quatro alunos com hipótese diagnóstica de autismo e psicose, em duas escolas estaduais diferentes das oito primeiras mencionadas.

A partir desses estudos, destacam-se alguns pontos importantes. O primeiro, e que mais se sobressai, é o fato de não se obter dados de alunos com autismo e psicose incluídos na rede municipal de Santa Maria. Tendo em vista que existem cinquenta e seis escolas municipais de ensino fundamental, esse fato é surpreendente e dá indícios de que alguns equívocos podem estar ocorrendo. O segundo ponto é a diferença de terminologias utilizadas nos trabalhos de pesquisa, para contemplar os alunos com autismo e psicose. No primeiro trabalho, empregou-se o termo "Síndrome do Autismo", no segundo, "Distúrbios Globais do Desenvolvimento" e, no terceiro, "Transtornos Globais do Desenvolvimento". Essa variação terminológica é reflexo da falta de consenso entre os especialistas.

Segundo Kupfer (2001), um dos principais entraves ao avanço nos estudos sobre a psicose e o autismo infantil está na disputa diagnóstica. O autista do neurologista não é o autista do psicanalista, que por sua vez não é o do psiquiatra.

Assim, a abrangência do quadro nosográfico varia de acordo com a perspectiva teórica.

No intuito de evitar equívocos terminológicos, esta pesquisa utilizará apenas os termos psicose e autismo, levando em consideração que a categoria dos transtornos globais do desenvolvimento envolve outros quadros nosográficos. Porém, não se pretende, de modo algum, reduzir a discussão em torno da questão diagnóstica, que é sempre relevante. Assim, neste texto, psicose e autismo são entendidos como duas estruturas diferentes⁴.

Com base nos dados pouco expressivos sobre a escolarização de alunos com autismo e psicose nas escolas do município de Santa Maria, esta pesquisa buscou desvelar a existência de alguma especificidade no sistema educacional do município devido ao fato de este não conseguir atender esses alunos. Nesse sentido, alicerçada nos documentos oficiais, na política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e nos reflexos dessa política no ideário escolar, levanto o seguinte problema de investigação: Qual a organização do sistema da rede municipal de ensino fundamental para os alunos com autismo e psicose na cidade Santa Maria/RS?

Do problema de pesquisa emergiram as seguintes questões:

- ❖ Quem são esses alunos?
- ❖ Onde se encontram?
- ❖ Como as políticas educacionais norteiam o sistema de ensino para os alunos com autismo e psicose no município de Santa Maria?

A preocupação deste estudo foi investigar como está se desenvolvendo o sistema de ensino para os alunos com autismo e psicose no município, Secretaria

⁴ Nesta pesquisa, entende-se autismo e psicose como duas estruturas distintas. “Alfredo Jerusalinsky (1993) marca radicalmente a diferença e propõe que se entenda o autismo como uma quarta estrutura clínica, ao lado das três outras – psicoses, neurose e perversão – propostas por Lacan. [...] vem propondo, para ser mais simples, uma forma de diferenciar psicose de autismo nos seguintes termos: no autismo, falha a função materna; na psicose, falha a função paterna.” (Jerusalinsky, 1993 apud Kupfer 2001).

de Educação, e nas escolas regulares de ensino fundamental na cidade Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul. Sob esse panorama, lancei-me nessa jornada investigativa, em busca de novos questionamentos para produção de conhecimentos em Educação Especial, que possam servir de apoio para a escolarização de alunos com autismo e psicose no sistema de ensino municipal de Santa Maria.

Assim, para desempenhar melhor essa tarefa, esta pesquisa foi organizada da seguinte forma: a primeira parte traz as considerações iniciais do trabalho, uma breve narração da trajetória acadêmica da pesquisadora e a justificativa do presente estudo. A segunda parte versa sobre o referencial bibliográfico que deu embasamento teórico para a pesquisa, trazendo uma discussão a respeito das políticas educacionais e os alunos com autismo e psicose. Quanto à terceira parte, ela contempla o caminho metodológico percorrido para desenvolver a pesquisa e a discussão dos dados, que compreende o enlace da teoria com os dados obtidos na pesquisa. Por fim, apresentam-se algumas considerações finais. No entanto, mais do que responder perguntas, esse estudo teve como objetivo trazer outras reflexões para o âmbito da educação especial, sobretudo no que diz respeito aos alunos com autismo e psicose.

Este estudo poderá servir como um suporte para o processo de escolarização dos alunos com autismo e psicose. A partir de um diagnóstico da realidade educacional desses alunos, ou seja, quem são esses alunos? Quantos são? Em quais escolas eles estão? E como está sendo organizado o sistema de ensino? Tal pesquisa poderá auxiliar no atendimento educacional desses alunos. A partir dessas informações, será possível disponibilizar uma rede de apoio para a inclusão de alunos com autismo e psicose nas escolas regulares de ensino fundamental do município de Santa Maria.

2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva tem sido foco de debate nas políticas educacionais em âmbito mundial. Como esta pesquisa não se propõe a efetuar uma reconstrução histórica do percurso da Educação Especial, tampouco fazer uma apresentação linear de documentos produzidos ao longo dos últimos anos, na tentativa de alcançar uma educação de qualidade para todos, deter-me-ei apenas nos documentos considerados como marcos para o processo de construção da educação inclusiva.

Primeiramente, serão apresentados alguns documentos internacionais que são reconhecidos mundialmente como parâmetro para políticas de educação. Tais documentos influenciaram fortemente a políticas educacionais brasileiras. Esse contexto será explanado, posteriormente, a partir de documentos e programas desenvolvidos pelo governo do Brasil, com ênfase na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e nos documentos que referenciam o AEE⁵.

2.1. Cenário Internacional

No Brasil, a política de educação inclusiva é relativamente recente, se levarmos em conta que, na educação, o processo de adaptação a novos parâmetros é lento e acontece gradativamente. Porém, em alguns países, esse processo teve início há muitas décadas.

⁵ Atendimento Educacional Especializado.

Segundo Mrech (1999), a preocupação com relação aos alunos com necessidades especiais⁶ tem suas raízes na Europa, no ano de 1968, quando foi convocado um grupo de especialistas da UNESCO, para montar um programa de atendimento a pessoas com necessidades especiais.

Alguns anos depois, em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”. O objetivo desse evento era discutir o direito universal de todos os cidadãos a uma educação de qualidade. De tal evento participaram 155 governos, agências internacionais, organismos não governamentais, associações profissionais e personalidades do mundo inteiro. Quatro agências patrocinaram o evento, são eles: a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial. (Torres, 2001).

A partir de 1990, os esforços pelo direito à educação de todos os cidadãos, principalmente os menos favorecidos social e culturalmente, incluindo as pessoas com necessidades especiais, tornaram-se meta para os governos de todos os países que fizeram parte dessa conferência. O foco do referido documento é direcionado à educação básica. Todos os 155 países, incluindo o Brasil, assumiram o compromisso de buscar satisfazer as metas de erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância. “Jomtien não foi só uma tentativa de garantir educação básica – satisfação de necessidades básicas de aprendizagem – para a população mundial, mas uma tentativa de renovar a visão e o alcance dessa educação básica”. (Torres, 2001, p. 8).

É importante ressaltar que, conforme Torres (2001, p.20), “Educação para Todos’ equivale a ‘Educação Básica para Todos’. Entendendo-se por educação básica uma educação capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos.” Não apenas a educação primária.

⁶ O termo necessidades especiais será utilizado durante todo texto com o objetivo de uniformizar a terminologia. Porém, é válido ressaltar que a terminologia utilizada para caracterizar esses sujeitos sofreu muitas alterações durante toda trajetória da Educação Especial.

Entre as estratégias definidas para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem está a “atenção especial aos grupos desamparados e as pessoas com algum tipo de deficiência, facilitando sua aprendizagem e corrigindo as desigualdades educativas impostas a elas.” (Torres, 2001, p. 21).

Ratificando a preocupação com a educação de alunos com necessidades especiais, destaca-se a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, entre sete e dez de junho de 1994. Este é o documento que institui a educação inclusiva como compromisso mundial. Ela corrobora a importância de se respeitar as diferenças individuais de cada sujeito e a responsabilidade das instituições em promover as condições necessárias ao processo de aprendizagem.

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p. 4).

Esse documento entende a diferença como algo que vai além da deficiência, abrangendo todas as diferenças, isto é, raciais, econômicas, sociais, entre outras. As escolas, segundo esse documento, teriam de receber todos os estudantes, independentes da sua condição. A perspectiva da educação inclusiva propõe que os alunos, de modo geral, sejam respeitados em suas diferenças e que a escola se estruture para atender a todos de forma que nenhum deles seja impedido de ter acesso ao ensino formal.

[...]deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p. 4).

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (Convenção da

Guatemala), celebrada na Guatemala, em 1999, surge como um novo documento, que no Brasil tem valor de lei ordinária, para reinterpretar a LDBEN, anulando disposições contraditórias ou complementando falhas e/ou omissões.

A Convenção da Guatemala define discriminação como:

Toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (art. 1º, nº2, "a")

Portanto, nenhuma criança, deficiente ou não, em idade escolar deve deixar de frequentar a classe regular. A Educação Especial como único recurso fere o que está proposto nessa convenção, por ser um tratamento diferenciado em razão da deficiência.

No entanto, a mesma convenção abre uma possibilidade para o atendimento educacional especializado, quando esclarece o que não se configura como discriminação:

(...) a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. (art. 1º, nº2, "b")

Outro ponto importante a ser mencionado diz respeito ao direito de opção expresso no referido documento (Convenção de Guatemala) que dispensa o atendimento educacional especializado, este só poderá ocorrer mediante a aceitação da pessoa com deficiência ou responsável, não sendo obrigatório. Esse fato, porém, não estava previsto na LDBEN e, com isso, permitia que a escola encaminhasse os alunos para Educação Especial, normalmente, por imposição, sem consulta aos pais ou alunos.

Após essa longa caminhada em busca dos direitos das pessoas com necessidades especiais, que abrangeu todos os documentos citados anteriormente,

o último, e mais recente, documento internacional é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência⁷ realizada pela ONU (Organização das Nações Unidas). Em 2007, nasceu a primeira convenção internacional do milênio, da qual o Brasil é signatário e parte integrante da construção. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo foi assinado, sem reservas, em 30 de março de 2007, por 192 países.

Com a Convenção da ONU, se não houver acessibilidade significa que há discriminação, condenável do ponto de vista moral e ético e punível na forma da lei. Cada Estado Parte se obriga a promover a inclusão em bases iguais com as demais pessoas, bem como dar acesso a todas as oportunidades existentes para a população em geral. (VANNUCHI, 2007, p.6)

Entre as disposições da convenção, encontram-se os seguintes princípios: o respeito pela dignidade, independência e a autonomia individual, a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades das crianças com deficiência. (Maior, 2007). Assim, o principal objetivo da educação inclusiva é acolher todas as pessoas que estiverem, principalmente, em idade escolar obrigatória e os que dela queiram usufruir. São documentos nacionais e internacionais que amparam tal condição.

Por conseguinte, discutir se deve ou não incluir tornou-se inconveniente diante da preocupação mundial com a cidadania e os direitos humanos, conceitos estes que orientam as políticas internacionais. É direito de “todos” ter acesso aos padrões mínimos de vida e de escolarização.

2.2. Panorama da educação especial no Brasil

A educação no Brasil passou por grandes transformações historicamente, desde quando era privilégio de poucos até a universalização do acesso ao ensino

⁷ Mais informações no site: <http://portal.mec.gov.br>

para todos os cidadãos brasileiros. Na educação especial, não foi diferente. Inicialmente, a educação especial configurou-se como alternativa ao ensino regular. Os alunos com necessidades especiais eram atendidos em classes ou instituições especializadas.

O marco para a democratização do país é a Constituição Federal de 1988, abrangendo todos os setores, inclusive o âmbito da educação nacional. Até então, não havia uma política pública efetiva de acesso universal ao ensino.

A Constituição Federal garante o direito à cidadania e à dignidade (art.1º, inc. II e III) e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inc. IV). Além desses, garante o direito à igualdade, no seu art. 5º, o direito de todos à educação, no artigo 205, e a democratização do ensino no artigo 206. Diante de tais artigos, toda e qualquer instituição escolar tem o dever de atender a todos, não podendo realizar nenhum tipo de exclusão. Nesses parâmetros, compreende-se também qualquer tipo de deficiência ou ausência dela.

No que tange à Educação Especial, foco desta pesquisa, no artigo 208 inc. III, também da Constituição Federal, está garantido o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Em tais termos, a Educação Especial tem o papel de complementar a aprendizagem dos alunos com algum tipo de deficiência. Por exemplo, é possível o uso da LIBRAS, do código Braille, a utilização de recursos de informática, incluindo a Educação Especial, que deve atuar em turno oposto, na medida do possível, sem substituir a escolarização ministrada na rede regular de ensino.

Na década de 90, Influenciada por documentos internacionais como “Conferência Mundial de Educação para Todos” e a “Declaração de Salamanca”, e leis nacionais como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial, em 1994.

Entenda-se por Política Nacional de Educação Especial a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que

garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos. (MEC/SEESP, 1994, p. 7).

A Política Nacional de Educação Especial (1994) não trouxe grandes mudanças para o contexto educacional brasileiro, apesar de buscar a democratização do ensino para todas as pessoas. Ao seccionar as modalidades de atendimento educacional ao aluno com necessidades especiais, podendo este ser atendido em classe comum, classe especial ou qualquer outra modalidade de ensino, abre uma ampla margem de questionamentos para a inserção desses educandos no ensino regular.

Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, lei nacional 9.394, que aborda, em seu capítulo V, as disposições gerais sobre a Educação Especial. O artigo 58 desta determina que “entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais.” Os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organização específica para o atendimento às suas necessidades especiais. (art. 59, inc. I).

Embora o atendimento aos alunos com necessidades especiais deva ser prioritariamente responsabilidade do ensino regular, ainda existem brechas para o ensino especializado. Tanto no artigo 60 da lei 9.394/96, está previsto o apoio a instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, quanto no artigo 58, está previsto o atendimento educacional especializado realizado em classes, escolas ou serviços especiais, quando não for possível a inserção do aluno no ensino comum. (art. 58, § 2º).

As diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica encontram-se na resolução CNE/CEB nº 02/2001. Essa resolução confirma a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos no sistema de ensino.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (art. 2º).

Segundo este documento (resolução CNE/CEB nº 02/2001), o atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais deve acontecer em classes comuns do ensino regular (art. 7). As escolas devem conhecer as demandas e precisam oferecer todos os recursos necessários ao atendimento desses educandos, sejam eles materiais, humanos ou metodológicos. Com isso, este documento é considerado um marco na atenção à diversidade.

As diretrizes ampliaram o caráter de atendimento da educação especial, podendo esta atuar como apoio, complemento ou suplemento do ensino. No entanto, ao admitir que em alguns casos a educação especial possa substituir os serviços educacionais comuns, acaba por não reforçar a política nacional de inclusão nas escolas regulares.

Como mencionado anteriormente, a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, impulsiona a política de educação inclusiva no país. Esse decreto tem significativa influência no entendimento da educação especial na educação nacional. Ao definir discriminação e diferenciação, colabora para a eliminação de barreiras no acesso à escolarização de todos os brasileiros.

No intento de promover a disseminação dos ideais da educação inclusiva, em 2003, o MEC implanta o *Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade*, que forma gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos. Esse programa promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo disso é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação com a oferta do atendimento educacional especializado e a garantia da acessibilidade. (MEC/SEESP).

Atualmente, o programa está em funcionamento em 162 municípios-polo. Em parceria com o Ministério da Educação, esses municípios oferecem cursos, com duração de 40 horas, em que são formados os chamados multiplicadores. Após a formação recebida, eles se tornam aptos a formar outros gestores e educadores. De

2003 a 2007, a formação atendeu 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios⁸. (MEC/SEESP).

Como é possível perceber, a partir dos dados mencionados acima, depois de 2004, o processo de educação inclusiva disseminou-se por todo país. As políticas que antes eram conhecidas apenas no papel tornaram-se realidade crescente em muitos municípios brasileiros.

Nesse sentido, os princípios da educação inclusiva passaram a fazer parte dos sistemas de ensino nos estados e municípios de forma mais efetiva. Aquelas escolas que ainda não haviam iniciado um processo de reestruturação do ensino, para atender a todos os alunos, sem diferenciação, tiveram que fazê-lo.

Porém, dizer que esse processo foi recebido de modo consensual nas escolas seria um embuste. Muitas escolas e profissionais da educação acreditavam ser praticamente impossível incluir alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, e ainda hoje existe resistência. 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.

Nesse momento, é oportuno lançar uma reflexão acerca dos cursos de formação docente. Será suficiente um curso de 40 horas com disseminadores para reverter um processo de séculos de exclusão escolar? É possível formar profissionais inclusivos após uma base formativa inicial excludente?

A formação docente para trabalhar na e para diferença precisar partir do desejo do profissional. Um curso de formação só terá valor efetivo se o docente estiver aberto a refletir sobre sua prática e sobre as vicissitudes da educação.

Apesar das muitas dificuldades ainda encontradas em nosso sistema educacional, são indiscutíveis os esforços políticos que vem sendo demonstrados na forma de decretos e leis auxiliares ao processo de inclusão. Entre eles, na perspectiva da educação inclusiva, está a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

⁸ Outras informações: seesp@mec.gov.br

Educação Básica. Em seguida, a Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão. Também a Portaria nº 2.678/02 do MEC que aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille. Depois disso, em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. O Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Já o Decreto nº 5.626/05, regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos. Este dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. Isso ocorreu em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal. (MEC/SEESP, 2007).

Em seguida, no ano de 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esta política tem delineado o percurso da educação especial em nosso país, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

2.2.1 Educação Especial em números

Ao relatar a ausência de dados sobre a escolarização de alunos com autismo e psicose no município de Santa Maria, esta pesquisa suscita questionamentos muito importantes a respeito do tema. Quais são os dados nacionais com relação a esses alunos? A ausência local de dados sobre a escolarização dos alunos com autismo e psicose é um reflexo do panorama nacional?

Assim, esse tópico pretende apresentar um esboço do cenário nacional e estadual das matrículas dos alunos com autismo e psicose nas instituições de ensino. Os dados que serão informados a seguir fazem parte do arquivo de sinopses

estatísticas do censo escolar realizado pelo Inep - *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*.

Fazendo uso das especificações da página do Inep⁹, o Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e conta com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. (MEC/Inep)

Sendo assim, configura-se como instrumento fundamental de coleta de informações da educação básica. O censo abrange as diferentes etapas e modalidades de ensino, a saber: ensino regular, educação especial e educação de jovens e adultos (EJA).

Nesse sentido, as informações obtidas no censo escolar são essenciais para delinear o panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e a execução de programas na área da educação. Tornando-se, assim, essenciais para esse estudo.

Os censos escolares examinados para a presente pesquisa são referentes aos anos de 2005, 2006, 2007 e 2008. Os dados referentes ao ano de 2009 que constam na plataforma do Inep não fazem especificação sobre as diferentes necessidades especiais.

Nos anos de 2005 e 2006, a terminologia utilizada para abranger os sujeitos desta pesquisa foi o autismo infantil. Quanto à psicose, ela não aparece nos dados dos censos escolares. A tabela abaixo demonstra o número de matrículas dos alunos com autismo infantil nas diferentes modalidades de ensino, no país e no estado. Não foram encontrados dados referentes aos municípios.

⁹ Fonte de pesquisa: <http://www.inep.gov.br/basica/censo>.

Quadro 1

Alunos com autismo infantil	Escolas e classes especiais		Escolas especiais		Classes especiais		Ensino regular (com atendimento em sala de recursos)		Ensino regular (sem atendimento em sala de recursos)	
	BRASIL	RS	BRASIL	RS	BRASIL	RS	BRASIL	RS	BRASIL	RS
2005	7.123	429	6.210	393	913	36	1.082	57	1.848	82
2006	7.513	568	6.406	503	1.107	65	1.498	74	2.204	73

A partir do ano de 2007, houve uma alteração na terminologia utilizada pelo censo escolar. Em substituição ao termo autismo infantil é utilizado transtornos invasivos do desenvolvimento (TID). E a subdivisão do ensino regular, em com atendimento em salas de recurso ou não, é suprimida pela classe única do ensino regular. Conforme tabela abaixo.

Quadro 2

Alunos com transtornos invasivos do desenvolvimento	Escolas e classes especiais		Escolas especiais		Classes especiais		Ensino regular	
	BRASIL	RS	BRASIL	RS	BRASIL	RS	BRASIL	RS
2007	25.050	1.750	17.569	1.414	7.515	341	64.781	5.716
2008	26.189	2.251	18.269	1.680	7.965	575	93.900	10.515

Os dados numéricos encontrados nos censos escolares realizados nos últimos quatro anos demonstram uma procura crescente pelas instituições de ensino de um modo geral, sejam elas especiais ou não. Os índices crescentes indicam um aumento na oferta de escolarização para os alunos com necessidades especiais, mais especificamente, nesse caso dos alunos com autismo e/ou transtornos invasivos do desenvolvimento.

O salto quantitativo mais significativo aconteceu entre os anos de 2006 e 2007. Concomitante com esse acontecimento incidiu a mudança de nomenclatura para a categorização dos alunos com autismo e psicose. Enquanto até o ano de 2006, os alunos eram inseridos na classe do autismo infantil e a psicose não aparecia nas opções. A partir do ano de 2007, surge a categoria dos transtornos

invasivos do desenvolvimento, abrindo a possibilidade de registro para os alunos com psicose.

No entanto, a classificação dos transtornos invasivos do desenvolvimento não abre possibilidades apenas para os alunos com autismo ou psicose. Esse quadro nosográfico compreende outros casos clínicos, entre eles: síndrome de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância e a síndrome de Asperger.

Ainda que os dados referentes ao censo escolar do ano de 2009 não estejam especificados nas diferentes necessidades especiais, é possível destacar informações importantes com relação a esse estudo. Para o ano de 2009, foram realizadas algumas mudanças expressivas no censo escolar. O atendimento educacional especializado passou a fazer parte do cadastro das escolas. Estas devem identificar-se como: exclusivamente de atendimento educacional especializado, não exclusivamente ou se a escola não oferece atendimento educacional especializado. (MEC/Inep)

Com relação ao cadastro dos alunos, o campo Necessidades Educacionais Especiais teve seu nome alterado para Aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, com isso, alguns tipos de deficiência estão constando nas novas categorias. Dessa forma, todas as modificações no desenvolvimento do censo escolar, em 2009, foram feitas para adequar o instrumento de pesquisa do Inep à nova política educacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

2.3 Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva.

A partir de 2008, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) vem desenvolvendo ações, a fim de delinear a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Após muitos anos de discussões a respeito do objetivo da educação especial na educação inclusiva, esse documento se configura

como uma referência, pois ele trouxe definições importantes para o campo da educação especial, que serão aludidas a seguir.

A partir dessa nova política, os alunos avaliados como público alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. (MEC/SEESP, 2008).

Definidos como:

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. (MEC/SEESP, 2008)

As dificuldades de aprendizagem não se encaixam mais como especificidades a serem atendidas pela educação especial. Logo, o professor do ensino regular deve estar preparado para atender a toda e qualquer diversidade em sala de aula.

Quanto aos alunos com autismo e psicose, eles estão inseridos nos transtornos globais do desenvolvimento, que também abrange síndrome de rett, síndrome de Asperger, e transtornos invasivos em outra especificação. Segundo a política de 2008, os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que possuem dificuldades nas áreas das interações sociais recíprocas e da comunicação, com interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos.

Sendo assim, o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é assegurar a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Para tanto, lança algumas orientações aos sistemas de ensino, no intuito de garantir o acesso ao ensino regular, entre elas: a participação dos alunos na aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, a transversalidade da educação especial, a oferta do atendimento

educacional especializado, a formação de professores, a participação da família e da comunidade, bem como a acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. (MEC/SEESP, 2008).

Dessa forma, a educação especial não será mais aceita como sistema de ensino independente, e sua prática exclusiva fere os preceitos da política de 2008. Dentro desse panorama, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, constituindo sua transversalidade. Além disso, ela é também responsável pela oferta do atendimento educacional especializado aos alunos que dele necessitarem, assim como orienta alunos e professores na utilização dos serviços e recursos do atendimento.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (MEC/SEESP, 2008).

O atendimento educacional especializado deve ser realizado em turno inverso ao do ensino comum, não podendo substituí-lo. Esse atendimento tem caráter complementar, sendo obrigatória a oferta nos sistemas de ensino que acolhem alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

É importante ratificar que o atendimento educacional especializado não se configura como reforço escolar. As atividades realizadas nas salas de recurso multifuncionais devem ser diversificadas, criativas e instigadoras de outras possibilidades de aprendizado diferentes das utilizadas em sala regular.

Para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter conhecimentos gerais de docência, além de conhecimentos específicos da área. Portanto, os cursos de formação continuada têm o propósito de formar professores para atuar na área de educação especial, ou seja, no atendimento educacional

especializado. Para tanto, os sistemas de ensino devem oferecer oportunidades de formação para a educação inclusiva.

Dentre as ações desenvolvidas pelo governo, destaco aqui o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, o qual institui o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para garantir a oferta de atendimento educacional especializado, complementar à escolarização no ensino regular, para os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Esse decreto abrange todos os sistemas públicos de ensino, federal, estadual e municipal. Com isso, o atendimento educacional especializado deve se integrar à proposta pedagógica de todas as escolas para garantir o acesso de todos os educandos à escolarização de qualidade.

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

No intento de garantir os objetivos mencionados acima, o Ministério da Educação compromete-se em auxiliar financeiramente, de acordo com o Art. 3º, ações que sejam voltadas para o desenvolvimento e oferta do atendimento educacional especializado, são elas:

- I - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

O apoio financeiro vai além da disponibilização de formação continuada, salas de recursos multifuncionais e recursos de acessibilidade. De acordo com a RESOLUÇÃO Nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, os alunos matriculados no ensino regular e no atendimento educacional especializado serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB.

Assim, consta no Art. 8º as disposições sobre o financiamento:

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Com isso, as instituições de ensino que possuem alunos no ensino regular que recebem atendimento educacional especializado devem matricular esses alunos nas duas categorias no Censo Escolar/INEP, para receber recursos em dobro referentes a esses alunos. Para fins de cumprimento dessa resolução, o atendimento educacional especializado deve fazer parte não apenas da prática pedagógica, é necessário institucionalizar a oferta do AEE prevendo a sua organização no projeto político pedagógico da escola. (Art. 10).

Alicerçada nessa premissa, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, proponho a investigação de uma parcela muito peculiar de alunos atendidos pelo sistema de ensino brasileiro. Nas próximas páginas, discorrerei a respeito da escolarização de alunos com autismo e psicose, fazendo um panorama geral da situação desses alunos.

3 AUTISMO E PSICOSE

Muito se tem discutido contemporaneamente a respeito do autismo e da psicose infantis. O tema ganhou ênfase após a implantação dos princípios da educação inclusiva, nas escolas regulares, e tem suscitado muitos questionamentos no âmbito escolar. Conforme demonstram estudos atuais¹⁰, realizados com educadores, são os sentimentos de impossibilidade e estranheza que estão vinculados à escolarização dos alunos com autismo e psicose.

Desde 1943, quando Leo Kanner nos apresenta a primeira publicação com uma descrição sistematizada do quadro autista, a qual o autor intitulou “Distúrbios autísticos do contato afetivo”, surgiram muitos estudiosos empenhados a colaborar com a produção de conhecimento a respeito do tema. Apesar dos esforços até os dias atuais não se chegou a um consenso sobre a etiologia do autismo. Existem disparidades em diversas áreas profissionais. A definição do quadro autista diverge conforme a área do conhecimento. Segundo Kupfer (2001), a falta de concordância entre os profissionais dificulta enormemente as trocas científicas entre os pesquisadores, visto que não possuem o mesmo objeto de pesquisa.

A seguir, farei uma breve descrição de alguns termos e definições de autores de diferentes áreas a respeito do diagnóstico do autismo. Posteriormente, será discutido o histórico e como vem sendo pensada a escolarização de uma parcela tão particular de alunos como os alunos com autismo e psicose.

¹⁰ Ver estudos de Kupfer e Petri (2000), Lazzeri (2008) e Alves (2005).

3. 1 *Difícil tarefa de diagnosticar*

Os diagnósticos da psicose e do autismo infantil tem se mostrado um verdadeiro desafio para a comunidade científica. Conforme mencionado anteriormente, as variações diagnósticas derivam da filiação teórica adotada.

Na tentativa de instituir critérios para a padronização diagnóstica, com a preocupação de estabelecer um diálogo entre profissionais de diversas áreas, manuais como CID-10 (Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento) e DSM-IV (Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais), da Associação Americana de Psiquiatria, classificam os quadros nosográficos de forma descritiva, buscando constituir-se num sistema ateorico.

Segundo Bosa (2002), há uma controvérsia histórica com relação à distinção entre os diagnósticos de autismo, psicose e esquizofrenia.

As primeiras edições da CID não fazem qualquer menção ao autismo. A oitava edição o traz como uma forma de esquizofrenia, e a nona agrupa-o como psicose infantil. A partir da década de 80, assiste-se uma verdadeira revolução paradigmática no conceito, sendo o autismo retirado da categoria de psicose na DSM-III e no DSM-III-R [...] (BOSA, 2002, p. 28).

De acordo com a décima revisão do CID-10 - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde/Versão 2008, o autismo infantil encontra-se na categoria *F84 Transtornos globais do desenvolvimento*.

Definido como grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões.

F84.0 Autismo infantil

F84.1 Autismo atípico

F84.2 Síndrome de Rett

F84.3 Outro transtorno desintegrativo da infância

F84.4 Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados

F84.5 Síndrome de Asperger (OMS/CID-10)

A psicose infantil se enquadra, segundo esse documento, no grupo dos transtornos desintegrativos da infância (F84.3). Já o DSM-IV integra o “transtorno autista” nos “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento”, juntamente com o Transtorno de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno de Asperger. (DSM-IV, 2003).

Ambos os manuais estabelecem como critério para a identificação do transtorno autista o comprometimento em três áreas principais: “alterações qualitativas das interações sociais recíprocas; modalidades de comunicação; interesse e atividades restritos, estereotipados e repetitivos.” (Bosa, 2002, p. 29).

Conforme Kupfer (2001), ainda que essas classificações possam facilitar as trocas entre profissionais, por apresentarem apenas um caráter descritivo, elas não produziram avanços significativos na compreensão do autismo e da psicose. Desse modo, os psicanalistas mantêm o entendimento de um diagnóstico diferencial entre essas patologias. Porém, mesmo entre os psicanalistas existem discordâncias na concepção dessas duas estruturas.

As diferentes filiações teóricas psicanalíticas apresentam controvérsias em seus diagnósticos. Margareth Mahler, por exemplo, incluía o autismo dentro do quadro geral da psicose. (kupfer, 2001).

Para os autores influenciados pela teoria kleiniana, o autismo diferencia-se das psicoses infantis por se tratar de uma organização psíquica mais arcaica do ponto de vista psíquico. Já, para autores lacanianos, não há nenhuma identidade de estrutura psíquica, entre o autismo e a psicose. Esses autores defendem o diagnóstico diferencial, pois sinalizam tratamentos diferentes. Outros autores, como Winnicot, consideram desnecessário estabelecer uma distinção entre essas patologias. (Cavalcanti & Rocha, 2001, p. 25).

No Brasil, existem estudos que seguem diferentes linhas teóricas. Seguindo ainda pelo viés psicanalítico, encontramos o CPPL (Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem), em Recife, e a Associação Lugar de Vida, em São Paulo. O primeiro inspirado pelo campo teórico winnicotiano, e o segundo, pela teoria laciana. O Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem - CPPL¹¹ é uma

¹¹ Mais informações no site: <http://www.cppl.com.br>

instituição sem fins lucrativos, com quase trinta anos de existência, fundado por Ana Elizabeth Cavalcanti e Paulina S. Rocha, ele é composto de uma equipe multidisciplinar, formada por profissionais das áreas de Psicologia, Psicanálise, Psiquiatria, Terapia Ocupacional, Linguística, Fonoaudiologia e Pedagogia.

O CPPL desenvolve estudos e pesquisas a partir da teoria Winnicotiana, buscando desconstruir a noção de autismo como um quadro restrito. Rocha (1997) e seu grupo de pesquisa, por exemplo, entendem os transtornos graves como “autismos”. Esses autores questionam a pertinência e o perigo em se diagnosticar crianças de tenra idade: “Pensamos, simplesmente, que elas têm um modo de subjetivação singular e estabelecem contatos, comunicam-se e falam à sua maneira”. (Cavalcanti & Rocha, 2001, p. 25).

Quanto ao Lugar de Vida, em São Paulo, era, primeiramente, uma iniciativa privada fundada por diversos profissionais. Em 1991, passou a ser denominada Pré-escola terapêutica Lugar de Vida e a funcionar no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IPUSP. Maria Cristina M. Kupfer é um dos principais nomes responsáveis por essa instituição que tem como objetivo o atendimento terapêutico e educacional para crianças com distúrbios graves.

É interessante salientar que as práticas da Pré-escola terapêutica Lugar de Vida, que atende crianças com problemas de desenvolvimento como os alunos com autismo e psicose, são inspiradas na educação terapêutica. Esse termo é utilizado para designar:

[...] um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estruturação psíquica interrompida pela eclosão da psicose infantil ou, ainda, à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído. (KUPFER, 2001, p. 83).

A educação terapêutica fundamenta-se em três eixos principais de trabalho. O primeiro deles trata da inclusão escolar, o segundo representa o campo institucional e o terceiro eixo é o escolar propriamente dito.

A partir de agosto de 2007, a Pré-escola terapêutica Lugar de Vida¹² deixou de ser um serviço do Instituto de Psicologia da USP e tornou-se uma Associação sem fins lucrativos, chamada Associação LUGAR DE VIDA – Centro de Educação Terapêutica.

É importante destacar que esta pesquisa entende o autismo e a psicose como estruturas diferentes, também assim o consideram autores já mencionados como Kupfer (2001) e Jerusalinsky (1997). Sobre o referencial bibliográfico aqui utilizado, ele abrange autores e estudos relacionados a esta importante instituição, que se dedica ao atendimento e/ou tratamento de crianças com distúrbios graves, o Lugar de Vida.

3.2. Incluir ou não incluir, eis a questão. ¹³

O atendimento educacional destinado a crianças com deficiências passou por muitas transformações ao longo dos séculos, assim como a educação. Foi do tratamento médico/clínico ao pedagógico, passando por instituições asilares e/ou assistenciais.

No que diz respeito à educação de crianças com autismo e psicose, existem poucos registros. Muito se deve ao fato de que até meados do século XX, estas eram colocadas em um único grande bolo, o da deficiência mental. Um exemplo disso, segundo Kupfer (1997), é o caso de Victor - o célebre aprendiz de Jean Itard – que para esta autora seria a primeira intervenção pedagógica realizada com aluno psicótico. Nos dias atuais, provavelmente, Victor seria diagnosticado como psicótico. Ele teria sido considerado idiota por ser esta a categoria que na época abrangia o quadro das deficiências mentais.

¹² Embora a Pré-escola terapêutica *Lugar de Vida* mantenha uma estrutura de funcionamento acadêmico na USP, todo o atendimento clínico está sendo realizado na sede da Associação. O vínculo com a USP foi mantido para permitir o prosseguimento das pesquisas que ali se realizam e deixar abertas as portas aos estudantes da USP que ali desejarem estagiar. (<http://www.lugardevida.com.br>).

¹³ Paródia da famosa frase: ***Ser ou não ser, eis a questão*** (no original, *To be or not to be, that's the question*) vem da peça *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, de [William Shakespeare](#).

Entretanto é a partir da descoberta de Kanner que começam a se proliferar alternativas de atendimento para essas crianças. Tais alternativas, em sua maioria, restrita a tratamentos clínicos, o acompanhamento pedagógico só ganhou evidência anos mais tarde.

Portanto, faz-se imprescindível mencionar o trabalho desenvolvido por Mannoni em Bonneuil, embora o fazer pedagógico não seja o seu principal objetivo. Bonneuil não é uma escola especial, tampouco um centro de tratamento clínico, é uma instituição de ensino destinada a atender sujeitos com transtornos graves. Esta prioriza o restabelecimento do laço social, oportunizando a inserção desses sujeitos em práticas sociais reconhecidas. Nesse sentido, o trabalho realizado em Bonneuil, além de ser uma referência mundial, foi um dos inspiradores da Pré-escola terapêutica Lugar de Vida.

Dessa forma, a alternativa pedagógica proposta por Mannoni vem ao encontro da prática de inclusão social nascente na década de 70. A perspectiva da inclusão social e o movimento antimanicomial podem ser considerados, segundo Kupfer (1997), como responsáveis pela busca da inclusão escolar.

[...] se para os adultos esta última [refere-se à luta antimanicomial] representou a queda dos muros dos hospitais e o esforço de integração na comunidade, para as crianças a luta antimanicomial representou a bandeira da integração escolar e a guerra contra as escolas especiais [...]. (KUPFER, 1997, p. 56).

Nas últimas décadas do século passado os alunos com autismo e psicose eram, em sua maioria, público das instituições e/ou classes especiais, raramente sendo encontrados no ensino regular. Porém, esse pode ser considerado o primeiro passo para a inserção social desses alunos. As instituições especiais tiveram um papel importante na história da escolarização dos alunos com autismo e psicoses, esses espaços também tiveram um caráter inclusivo para esses sujeitos em particular.

Essas formulações teóricas podem ser visualizadas na prática em relatos como os que o autor (Jerusalinsky) colheu em experiências de escolas para psicóticos. Ele faz alusão ao fato de que as escolas especiais também poderiam ser inclusivas. O

significante ‘*escola*’ torna-se poderoso no tratamento de alunos com autismo e psicose, sendo ela especial ou não.

[...] registra-se quase invariavelmente um acolhimento progressivo e uma crescente disponibilidade dos vizinhos para ‘ajudar’ na trabalhosa tarefa de abrir brechas de comunicação dessas crianças ou adolescente com o âmbito social. A conquista de uma certa popularidade aparece em nome do fato de que ‘eles são os da *escola*¹⁴ aqui do lado’, e não há dúvida de que as reações seriam muito diferentes se se trata de os do *manicômio*; o significante sempre pode ser decisivo. (Ibid, 1997, p. 91).

Portanto, uma instituição especial, desde que em caráter transitório, poderia garantir aos alunos com autismo ou psicose, que ainda não dispõe das habilidades para frequentar uma escola comum, o acesso à reestruturação subjetiva. Kupfer (2001) menciona que a escola ou classe especial poderia ser um trampolim para a inclusão no ensino regular.

Entretanto, assim como a escola, o significante ‘*especial*’ também pode se tornar poderoso. Essas instituições especiais, que poderiam servir como um espaço de transição para os alunos que não estão preparados para a classe regular, muitas vezes aprisionam o aluno no atendimento especializado impedindo o processo de inclusão escolar.

Nesse sentido, que a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), prevê a inclusão de todos os alunos no ensino regular. As margens deixadas pela palavra ‘preferencialmente’ nas políticas educacionais anteriores impossibilitavam uma efetiva inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular.

Para aqueles alunos que estão em condições de usufruir do ensino regular, o discurso social que envolve o universo escolar pode oferecer às crianças com transtornos graves mais do que um ambiente de aprendizagem, pode colaborar para sua reordenação subjetiva, visto que oferece um cenário com leis que regem as relações sociais entre os seres humanos.

¹⁴ Grifo do autor.

Nesse sentido, a inclusão está para além do direito e do cumprimento da lei que ordena que todas as crianças estejam na escola. [...] não é só porque ela precisa ser socializada, nem tão pouco só porque precisa manter as “ilhas de inteligências” preservadas. Certamente é mais do que isso. Pensamos na escola como lugar subjetivante das crianças que, por algum motivo, encontraram um obstáculo no processo de subjetivação. (FREITAS, 2005, p. 122).

A escola pode servir como uma ferramenta terapêutica para esses alunos. O ambiente escolar da maneira como é organizado, com as suas normas e leis, pode agir de forma estruturante para as crianças com autismo e psicose. É irônico pensar que as crianças que são o motivo de maior preocupação e angústia nos professores, como os alunos com autismo e psicose, são as que se beneficiam fortemente da estrutura escolar mais arcaica. Os impasses subjetivos desses alunos são “obstáculos que um bom e velho pátio de escola pode ajudar a transpor.” (Kupfer e Petri, 2000, p. 115).

Assim, a escola assume um papel importante para essas crianças, e não apenas para as crianças, mas também para seus pais que vem na escolarização uma oportunidade de ressignificação do seu papel diante do discurso social. Estar na escola, para as crianças com autismo e psicose, significa mais do que cumprir a lei inclusiva, permite o estabelecimento de um laço social, pois toda criança vai à escola.

(...) preconizar a ida à escola (...) é mais do que um mandamento político, que reza sobre os direitos do cidadão (...) ir à escola, para a criança psicótica, tem valor terapêutico. Ou seja, a escola pode contribuir para a retomada ou a reordenação da estrutura perdida do sujeito. Este alvo, que não consta da política inclusiva, é o diferencial presente no eixo da inclusão proposto pela educação terapêutica. (KUPFER, 2001, p.90).

Cientes da relevância do processo de inclusão escolar¹⁵, a Pré-escola terapêutica Lugar de Vida conta com o trabalho do Grupo Ponte. Este tem como objetivo fazer o acompanhamento da escolarização das crianças em tratamento no Lugar de Vida que estão em condições de ingressar no ensino regular.

¹⁵ A educação terapêutica fundamenta-se em três eixos principais de trabalho. O primeiro deles trata da inclusão escolar.

O Grupo Ponte abre um espaço para que os profissionais, das escolas que recebem as crianças do Lugar de Vida, expressem suas angústias relatando as experiências vividas. Esse grupo foi criado por Maria Cristina Machado Kupfer. Ela averiguou “que o encontro da criança psicótica com o professor gera desconforto, angústia, em ambos, paralisando-os. Com o trabalho do Ponte, o encontro entre os dois pode deixar de ser paralisante e tornar-se produtivo.” (Colli, 2005, p. 31).

Dessa forma, os questionamentos dos profissionais da educação sobre a viabilidade da inclusão de tais alunos não devem impedir o acesso de crianças com psicose e autismo na rede regular de ensino. É preciso considerar que o ambiente escolar pode ser extremamente benéfico para esta parcela de alunos.

Todavia, é prudente discutir em que condições se darão esse processo de inclusão escolar. Nesse sentido, gostaria de problematizar a escolha do título deste subcapítulo, ‘Incluir ou não incluir, eis a questão’. Diante das políticas públicas educacionais esse título é questionável, pois atualmente não é relevante discutir se devemos incluir ou não, pois é direito de toda criança estar na escola, independente da sua condição social, etnia ou deficiência. É direito de todo cidadão ter acesso à educação de qualidade. Porém, acredito ser imprescindível destacar as vicissitudes desse processo, essa é a intencionalidade do título escolhido. Refletir sobre as adversidades encontradas em um processo tão delicado como a inclusão de alunos com autismo e psicose no ensino regular.

No sistema educacional brasileiro, a proposta de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais no ensino regular gerou muitos desconfortos no ambiente escolar, principalmente nos professores. Estes dizem não estar preparados para receberem alunos com necessidades especiais em suas salas de aula. E a inclusão de alunos com autismo e psicose torna-se um tema mais delicado, visto que se trata de crianças que possuem um funcionamento intelectual diferente dos demais alunos.

[...] sofrem uma exclusão de outra natureza. Sua diferença não está em sua condição social, nem em seu funcionamento intelectual efetivamente rebaixado por determinantes genéticos, funcionais ou anátomo-patológicos. São diferentes porque apresentam graves distúrbios de desenvolvimento e demonstram um funcionamento intelectual absolutamente atípico. (KUPFER, 1997, p. 53).

Tais fatores dificultam o processo de inclusão e trazem angústia aos professores que recebem esses estudantes. Jerusalinsky (1997), quando questionado a respeito dos benefícios da escolarização de crianças psicóticas na escola comum, responde que às vezes sim, às vezes não. Nesse sentido, os efeitos da escolarização na estrutura psíquica da criança com problemas graves no desenvolvimento vão depender da posição subjetiva em que a criança se encontra. “Depende de que grau de extensão tenham as metáforas paternas¹⁶ que cada criança psicótica em particular poderia vir a constituir, para encontrar pontos de referência que mobilizem seu desejo de aprender, sua curiosidade.” (Jerusalinsky, 1997, p. 86).

Que a educação é um direito de todos os cidadãos e dever do Estado são irrevogáveis. Porém, de acordo com Jerusalinsky, nem sempre a frequência na escola será positiva, em alguns casos, o ambiente escolar poderá ser extremamente angustiante e ameaçador. Isso irá depender do nível de estruturação subjetiva em que o aluno com autismo ou psicose se encontra.

O autismo, por exemplo, como falha na constituição do sujeito, precisa, assim como a psicose, de uma atenção mais singular a respeito da inclusão. Em alguns casos, a falha na estruturação é tão significativa que os sujeitos autistas não admitem a presença do outro. Em casos assim, a inclusão será, possivelmente, sem sucesso se for feita a qualquer custo.

A criança psicótica tem, para dizer de modo breve, problema com a Lei. Para ela, essa igualdade de estrutura, esse pacto simbólico ao qual é preciso curvar-se para que apareça o sujeito, está comprometida. Como, então, afirmar sua diferença, seu estilo, seu sujeito, se ela não está mergulhada o suficiente na Lei, não está por ela regulada? [...] no caso das crianças autistas, haverá uma dificuldade suplementar. Para algumas, os outros poderão ser localizados em uma posição ameaçadora, e essas crianças terão dificuldade em aceitar barulho e a “invasividade” dos outros ao seu redor. [...] eis porque a inclusão não é para todos. (KUPFER, 2005, p. 24).

¹⁶ Metáfora paterna “quer dizer descobrir uma série significativa com suficiente peso de significância na vida do sujeito psicótico, para servir de referência para um conjunto mais ou menos extenso de significações possíveis, de tal modo que atuando como substituição parcial do Nome-do-Pai forcluído, permita ao sujeito em questão um certo nível de circulação social e, também, de resolução de sua angústia siderativa.” (Jerusalinsky, 1997, p. 86).

Para os alunos com autismo ou psicose, a inclusão pode ser pensada sob outro viés, paralelo ao da política nacional de educação inclusiva, em que todos os alunos devem estar matriculados no ensino regular. Em alguns poucos casos, essas crianças necessitam de um atendimento individualizado feito por especialistas, o que a maioria das escolas comuns não proporciona.

O processo inclusivo dos alunos com autismo e psicose, bem como de todos os demais alunos, deve ser pensado caso a caso, pois nem todos se encontram preparados para usufruir do ambiente escolar, nesse momento. Assim, pensar a inclusão não é uma tarefa fácil, é necessário considerar muitos aspectos, entre eles, a forma como o aluno aprende, o tempo que necessita para construir os conhecimentos e as condições subjetivas em que o aprendiz se encontra. Esses entre tantos outros aspectos estão intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem, porque o sucesso da educação inclusiva está no respeito à individualidade e às diferenças.

Logo, é relevante destacar que esta pesquisa não pretende fazer oposição à política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, mas levantar alguns questionamentos a respeito dos objetivos relacionados aos alunos com autismo e psicose, visando a contribuir para a construção de outros caminhos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia é o caminho que seguimos para alcançar nossos objetivos na construção do conhecimento. É mais que técnicas e instrumentos, “ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”. (MINAYO, 2009, p. 15). A teoria e método andam lado a lado desde o momento em que formulamos as indagações que dão origem à pesquisa.

Segundo Minayo (2009), pesquisar implica apropriação teórica, que dará a luz das teorias para a construção do conhecimento, indagação e construção da realidade, pois toda investigação nasce de uma questão e/ou problema da vida prática.

Assim, a construção do percurso metodológico precisa estar em conformidade com a teoria e os objetivos da pesquisa, para oferecer coerência e fidedignidade à pesquisa. Para o presente trabalho, utilizou-se a abordagem qualitativa, que se justifica pela abrangência do objeto de estudo. Ao tentar compreender a dinâmica da realidade educacional, é preciso levar em conta o universo de relações que se estabelecem envolvendo as subjetividades, valores e histórico social que não podem ser quantificados.

Em educação, a pesquisa se reveste de algumas características específicas, porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida. O conhecimento a ser gerado aqui, raramente – e bem ortodoxamente poderíamos afirmar nunca – pode ser obtido por uma pesquisa estritamente experimental onde todos os fatores da situação podem ser controlados. (GATTI, 2002, p. 12).

Outro ponto relevante a ser mencionado diz respeito à subjetividade do pesquisador, que também não pode ser negligenciada. Ao se lançar em um trabalho

de pesquisa, inevitavelmente, o pesquisador estará envolto por sua subjetividade e características pessoais.

A seleção dos objetivos e a opção teórica estão relacionadas com o que há de mais singular na existência humana, a subjetividade de quem pesquisa. Segundo Alves (2005, p. 53), “A construção do objeto de pesquisa é uma tarefa humana e não há como o sujeito que investiga se colocar à margem do processo, fora da realidade que se apresenta para investigação”. Assim, pesquisar em educação significa mais do que coletar e analisar dados mensuráveis. Compreende a riqueza da experiência humana em suas relações.

No atual cenário de inquietações provocado pelo processo de inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, torna-se relevante investigar os altos e baixos desses acontecimentos no âmbito educacional. Consciente da multiplicidade de aspectos imbricados no campo da educação, essa pesquisa se deteve a uma parcela muito peculiar de alunos que compõe, juntamente com os docentes e demais educandos, o panorama da educação no país.

Tendo em vista a amplitude do contexto educacional e a complexidade estrutural do sistema político-educacional brasileiro, este estudo fez um recorte das políticas públicas nacionais, enfocando as questões da política de inclusão e a organização do sistema de ensino fundamental da rede regular do município de Santa Maria, mais especificamente em relação aos alunos com autismo e psicose.

Por isso, é de fundamental importância pontuar que, para o desenvolvimento desta pesquisa, foram considerados os preceitos do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que é um colegiado interdisciplinar e independente, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Res CNS 196/96, II.4). O trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa no início do mês de novembro de 2009, e a carta de aprovação encontra-se no ANEXO A.

4.1. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos de pesquisa foram:

- ✓ O Coordenador da Educação Especial no município de Santa Maria.
- ✓ Seis educadoras especiais das escolas participantes da pesquisa.

A escolha das escolas se deu pelo fato de possuírem alunos com autismo e/ou psicose matriculados no ensino fundamental. Em seguida, foram realizadas visitas a dez escolas municipais de ensino fundamental que, de acordo com os dados do EDUCACENSO – 2009, possuíam esses alunos matriculados.

Porém, das dez escolas visitadas, apenas seis tinham alunos com diagnóstico clínico de autismo ou psicose. Esta pesquisa limitou-se aos alunos diagnosticados por especialistas para evitar inconsistências.

Houve quatro escolas em que não se confirmaram os dados do EDUCACENSO, esse fato se deu por diferentes motivos. Em alguns casos, por falta do diagnóstico clínico, em outros, por equívocos no preenchimento do formulário do censo escolar, ou por falha no sistema adotado para realizar o censo. São dados relevantes que também serão discutidos na análise dos dados.

A intenção inicial era realizar a pesquisa nas escolas com o profissional responsável pela organização do atendimento educacional dos alunos com autismo e psicose. Portanto, não se limitava ao professor da educação especial.

No entanto, em todas as escolas visitadas, o profissional da educação especial foi apontado como responsável pela organização do atendimento educacional dos alunos com autismo ou psicose.

4.2. Operacionalização para coleta de dados

O percurso desta pesquisa teve início com as questões que emergiram do trabalho de especialização, anteriormente mencionado. Os questionamentos relacionados ao conflito sobre o objetivo e a permanência dos alunos com autismo e psicose no sistema regular de ensino, as indagações e as angústias apresentadas pelos professores e profissionais da educação, assim como o descompasso que se pode constatar no contexto educacional entre as políticas educacionais e a ação nas escolas impulsionaram o desenvolvimento deste estudo.

Assim, a presente pesquisa teve como objetivo investigar como está organizado o sistema de ensino da rede municipal de Santa Maria/RS para os alunos com autismo e psicose, no ensino fundamental.

A primeira etapa para a elaboração desta pesquisa foi a construção de um marco teórico que forneceu os eixos para reflexão sobre o tema escolhido.

Para tentar responder às questões de pesquisa, foi efetuada, inicialmente, uma revisão bibliográfica, a fim de aprofundar os conhecimentos sobre os seguintes assuntos: políticas educacionais, sobretudo a política de educação inclusiva e o autismo, bem como a psicose infantil.

Essa fase da investigação é bastante importante, pois é preciso conhecer o que está sendo produzido na área de interesse do pesquisador.

O processo de avaliação do material bibliográfico que o pesquisador encontra lhe ensinará até onde outros investigadores têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram de enfrentar, o que pode ser ainda investigado etc. (...). (TRIVIÑOS, 1987, p. 99-100).

A revisão bibliográfica dá a fundamentação necessária ao entrelaçamento dos objetivos da pesquisa com a opção teórica do pesquisador. Tanto um quanto outro dizem muito a respeito do pesquisador.

Na segunda etapa da pesquisa, foi obtida a coleta dos dados. Os métodos escolhidos foram: entrevista semiestruturada, questionário aberto e diário de campo.

Inicialmente foi realizada uma entrevista semiestruturada com o coordenador da educação especial no município de Santa Maria, cujo roteiro da entrevista e a transcrição da mesma encontram-se em anexo. (ANEXO B). Essa entrevista foi realizada por dois motivos. O primeiro, para maior ambientação com o objeto de estudo, a saber, o sistema de ensino municipal. O segundo motivo diz respeito à elaboração do questionário que posteriormente foi aplicado nas escolas e com o próprio coordenador da educação especial.

Entrevistas são úteis como um recurso em si mesmo, ou como parte do processo. Neste último caso, por exemplo, podem ser pertinentes para oferecer informações que permitam a aplicação de um questionário, ou como iluminadoras de observações participantes ou não, ou como complemento de pesquisa documental. (VERGARA, 2009, p. 5)

As questões da entrevista foram elaboradas no intuito de apreender as percepções do entrevistado sem restringir a respostas diretas. A entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada.” (MINAYO, 2009, p. 64).

Esse primeiro encontro, no momento da entrevista, com o coordenador da educação especial do município de Santa Maria, possibilitou reunir dados muito importantes para esta pesquisa. Durante a visita, foi possível ter acesso aos dados que a Secretaria de Educação tem sobre os alunos com autismo e psicose, além de começar a tecer alguns fios de conhecimento sobre a organização do sistema municipal de ensino, mais especificamente ao que se refere à educação especial.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/RS, adquiridos a partir do Censo Escolar 2009 – EDUCACENSO, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep existem hoje cinco alunos com autismo e trinta e sete alunos com psicose, no total de quarenta e dois alunos incluídos em dez escolas regulares de ensino fundamental na cidade Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul. Além dos dados numéricos, a entrevista revelou outro dado muito importante. No município de Santa Maria, não existem mais classes especiais nas escolas, estas foram extintas no intuito de

atender aos preceitos do Decreto 6.571, que institui o Atendimento educacional especializado.

Após a transcrição da entrevista realizada com o coordenador e a análise dos dados até então recolhidos, foi possível elaborar e dar início a aplicação dos questionários. Um questionário foi elaborado para buscar informações, novamente, junto ao coordenador da educação especial, com questões mais objetivas e direcionadas ao aprofundamento de algumas questões. O segundo questionário foi criado para ser aplicado nas escolas que possuem alunos com autismo e psicose matriculados no ensino fundamental. Ambos encontram-se em anexo. (ANEXO C)

Conforme Vergara (2009), os questionários são em geral utilizados em pesquisas quantitativas, porém, podem ser desenvolvidos em pesquisas qualitativas sem prejuízo para a pesquisa. A escolha pelo questionário se justifica pelo fato de que, com o questionário, foi possível obter respostas mais enxutas para perguntas mais diretas.

Como a finalidade desse momento da pesquisa é constatar como está estruturado o ensino dos alunos com autismo e psicose em âmbito municipal e nas escolas, e a parte da pesquisa direcionada às escolas é meramente organizacional, o desenvolvimento de um questionário atende aos requisitos necessários.

Para a visita às escolas, foi organizado um roteiro de procedimentos. Todas as visitas foram agendadas previamente por telefone, neste momento, era feita uma apresentação pessoal e da instituição educacional, a qual a pesquisadora pertence, posteriormente era explicado o motivo da visita e agendada a data.

No momento da visita à escola, eram apresentados alguns documentos ao participante da pesquisa, são eles: uma carta de apresentação assinada pela orientadora do trabalho e pelo coordenador da educação especial no município; a carta de aprovação do comitê de ética e pesquisa; o termo de confidencialidade, que informa o local onde serão armazenados os dados coletados que estarão à disposição do participante até a data informada no documento; o termo de consentimento livre e esclarecido, que autoriza a realização do questionário e possui todas as informações da pesquisa, incluindo possíveis riscos e desconfortos, benefícios esperados, a opção de livre participação ou não da pesquisa, além da

garantia de sigilo dos dados confidenciais e, por fim, o questionário em si. (ANEXO F)

Das dez escolas visitadas, apenas seis confirmaram a existência de alunos com autismo e psicose matriculados. Reduzindo o número de quarenta e dois alunos com autismo e psicose incluídos no ensino fundamental para sete alunos, quatro com psicose e três com autismo.

Assim, para maior registro das informações obtidas nas visitas às escolas, foi realizado um diário de campo. Tal diário é fruto da observação realizada na imersão do pesquisador no campo da investigação. Essa técnica de coleta de dados constituiu-se uma importante fonte de dados, principalmente nas escolas onde não havia alunos com autismo ou psicose matriculados. Com isso, os motivos pelos quais estes dados não se confirmaram foram registrados.

A partir desse instrumento, foi possível registrar as observações e os depoimentos das pessoas envolvidas na pesquisa, a saber, as educadoras especiais e o coordenador da educação especial. O diário de campo “é o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da coleta de dados.” (BOGDAN, BIKLEN, 1994).

Após completar a segunda fase, deu-se início à terceira, em que foi feita a análise das vinhetas obtidas na coleta dos dados.

4.3. Análise dos dados

A terceira etapa compreende a sistematização e a análise dos dados coletados. Após realizar a transcrição da entrevista realizada com o coordenador da educação especial e a sistematização das informações recolhidas nos questionários aplicados com o mesmo e nas escolas, foi possível dar início à análise dos dados da pesquisa. A transcrição da entrevista semiestruturada encontra-se no ANEXO B, a síntese das respostas dos questionários das escolas e a resposta do questionário aplicado ao coordenador da educação especial no município encontram-se nos ANEXOS D e E.

Para a realização da análise dos dados, será utilizado como método a análise de conteúdo. “Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade.[...]” (Bardin, 1977, p. 07).

A análise de conteúdo assenta-se nos desígnios de uma concepção dinâmica da linguagem. Os conteúdos analisados são trabalhados de modo que sejam produzidas inferências sobre os elementos estudados. Sendo assim, inferir vai além da simples interpretação ou leitura dos elementos conhecidos, significa andar pelas entrelinhas da linguagem, buscando o que está além do que foi claramente dito.

Se a *descrição* (e enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação. (FRANCO, 2007, p. 29)

Para proceder à análise de um conteúdo, existem algumas regras a seguir, segundo Bardin, as análises organizam-se em torno de três pontos cronológicos. São eles: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados. Porém, “[...] não existe um pronto-a-vestir em análise de conteúdo. [...] A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento [...]”. (Bardin, 1977, p. 26)

Assim, após a imersão nos dados recolhidos e nas premissas teóricas do método de análise dos conteúdos, é plausível passar para a fase de categorização dos dados. A separação dos dados em categorias é um dos padrões que identificam a análise de conteúdo.

4.4 Categorias de análise

As categorias emergem da classificação dos dados recolhidos. Após examinar em detalhes os dados separadamente, é chegada a hora de reagrupá-los em categorias de análise. Conforme Bardin (1977), a categorização é uma operação

de classificação dos elementos que constituem um conjunto, nesse caso, um conjunto de dados que convergem sobre um mesmo tema.

Sendo assim, a categorização pode utilizar dois processos, uma categorização prévia ou o sistema de categorias é definido após a classificação dos elementos estudados. Na presente pesquisa, não foram empregadas categorias prévias, as categorias surgiram após um mergulho exaustivo na apreciação dos dados.

Outro ponto crucial diz respeito ao fato de que o sistema de categorias precisa refletir as intenções da pesquisa, pois a etapa de categorização determina o direcionamento das discussões suscitadas pelos elementos analisados.

Embasada nesse pressuposto e inspirada no trabalho de Vasques (2003), as categorias de análise desse estudo foram organizadas conforme as dimensões de abrangência. A primeira diz respeito aos sujeitos que suscitaram a pesquisa, ou seja, os alunos com autismo e psicose.

1ª categoria de análise: Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Autismo ou psicose: quem são esses alunos?

A segunda dimensão envolve a organização da estrutura do ensino desses sujeitos. Para isso, foi seccionada em duas categorias que envolvem essas questões, problematizando como as políticas educacionais ecoam nos sistemas de ensino. São elas:

2ª categoria de análise: Atendimento Educacional Especializado: repercussões de uma política educacional na organização do sistema de ensino.

3ª categoria de análise: Sistema de ensino: política, organização e elementos que o configuram.

Assim, as categorias utilizadas neste estudo originaram-se com base nos problemas de pesquisa, a trama do corpus teórico-metodológico e os dados coletados.

Durante a discussão dos dados nas categorias eleitas, os participantes foram identificados separadamente, de modo que não haja confusão entre os elementos. Como foram obtidas duas fontes de dados na Secretaria de Educação com o Coordenador da Educação Especial no município de Santa Maria, os dados provenientes da entrevista realizada serão identificados como “sec. 1”, e os dados derivados do questionário como “sec. 2”.

No que diz respeito aos dados oriundos das visitas às escolas, estes serão organizados em duas classes: a dos questionários aplicados nas escolas, que foram identificados como: “escola 1”, “escola 2”, “escola 3”, “escola 4”, “escola 5” e “escola 6”; e as notas do diário de campo que serão nomeadas apenas como “diário”.

5 DISCUSSÃO DOS DADOS

1ª Categoria de análise - Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Autismo ou psicose: quem são esses alunos?

Até meados do século XX, os alunos com autismo ou psicose encontravam-se inseridos no grupo das deficiências mentais. Apesar das primeiras publicações serem relativamente recentes, muitas discussões têm sido travadas por diferentes campos teóricos, tanto na clínica como na educação.

Assim, essa primeira categoria de análise teve como focos principais dois aspectos. As discussões em torno da definição e do diagnóstico dos alunos com autismo e psicose.

As definições do autismo e da psicose passaram por inúmeras alterações nas últimas décadas. Ainda hoje existem dessemelhanças, embora haja um esforço de profissionais de inúmeras áreas empenhados em compreender esses sujeitos que causam tanto fascínio.

No que se refere ao sistema educacional brasileiro, a realidade não é diferente. Na dimensão política, esses alunos estiveram incluídos nas mais diversas categorias.

Em 1994, na Política Nacional de Educação Especial, estavam agrupados na categoria das condutas típicas e permaneceram sob essa classificação até o censo escolar de 2004. Nos anos de 2005 e 2006, segundo o censo escolar do Inep, eram compreendidos como autismo infantil. Nos anos seguintes (2007 e 2008), estavam incluídos nos TIDs. Por fim, a partir de 2009 estão identificados sob a rubrica dos TGD.

Todas essas alterações terminológicas têm efeito não apenas sobre a abordagem das políticas educacionais. Elas trazem consigo uma inconstância para o sistema de ensino como um todo, que não sabe ao certo como identificar seus alunos.

A grande variação no número de matrículas dos últimos anos, tanto em âmbito nacional como municipal, pode ter influência de dois aspectos. O primeiro está relacionado com o aumento da procura pelos sistemas de ensino como um todo (ensino regular ou especializado). No período de 1998 a 2006, o número de matrículas na educação especial cresceu 107%. (MEC/SEESP, 2008). E o segundo aspecto refere-se à variação terminológica utilizada para identificar os alunos com autismo ou psicose. Os TGD ou TID incluem outros transtornos além do autismo e da psicose. Por isso, torna-se tão complicado identificar esses alunos fazendo uso dessa terminologia. Esse fato pode ser percebido na fala do responsável pela educação especial no município.

“Eu tenho os dados dos alunos com transtornos no computador, mas não está separado, ele tem psicose, ou ele tem rett...” (sec. 1).

Os sistemas de classificação como DSM-IV e o CID-10, têm trazido avanços para a comunidade científica, identificando e agrupando os quadros clínicos de acordo com suas características comuns e/ou especificidades. Porém, enquanto os referidos manuais amenizam a dificuldade de comunicação entre especialistas de diversas áreas, criando certo consenso, acabam por desenvolver outros problemas.

Para o sistema educacional, conhecer o público-alvo significa proporcionar melhores condições de ensino para os seus alunos. As políticas de educação constataam essa declaração quando afirmam que é imprescindível uma educação de qualidade para todos.

Nesse sentido, os sistemas de ensino devem estar preparados para atender todas as diferenças. Mas como atender as diferenças quando estas estão suprimidas nos processos de reconhecimento do público atendido nas instituições de ensino? O sistema de ensino municipal, assim como o censo escolar de 2009,

segue a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Esta política faz uso do termo TGD para representar os alunos com autismo, síndrome de rett, síndrome de asperger e transtorno desintegrativo da infância (psicose). (ver ficha do censo escolar no anexo H).

Assim, os alunos sujeitos dessa pesquisa, com autismo e psicose, encontram-se nos TGD. Pode parecer repetitivo, mas embora se tenha consciência dessas classificações, pode haver confusão no momento de discorrer sobre esses alunos.

Como podemos ver em destaque, o quadro a seguir, disponibiliza os dados obtidos na secretaria de educação através do questionário.

Quadro 3

Censo 2009		
<i>TIPO DE DEFICIÊNCIA</i>	<i>Nº DE ALUNOS INCLUÍDOS NO SISTEMA MUNICIPAL</i>	<i>Nº DE ALUNOS ATENDIDOS PELO AEE</i>
<i>Surdez</i>	<i>10</i>	<i>8</i>
<i>Déficit Cognitivo</i>	<i>202</i>	<i>202</i>
<i>Deficiência Física</i>	<i>41</i>	<i>22</i>
<u>Transtornos Globais Do Desenvolvimento</u>	<u>37</u>	<u>19</u>
<i>Altas Habilidades/Superdotação</i>	<i>04</i>	<i>01</i>
<i>Baixa Visão</i>	<i>20</i>	<i>16</i>
<i>Cegueira</i>	<i>3</i>	<i>3</i>
<u>Autismo</u>	<u>5</u>	<u>2</u>
<i>Total De Alunos Incluídos</i>	<i>373</i>	<i>-</i>
<i>Total De Alunos No Aee</i>	<i>-</i>	<i>317</i>

(sec. 2)

O autismo enquadra-se nos TGD, não sendo coerente apresentá-los como classes diferentes. Desse modo, a mesma pessoa, só que em fonte de dados diferentes (sec. 1 e sec. 2), como foi mencionado na fala anterior, demonstra não ter segurança sobre as classificações e suas subdivisões.

Durante a análise dos dados do censo escolar de Santa Maria, em 2009, um indicador causou inquietação. Os alunos classificados sob o termo transtorno desintegrativo na infância (psicose) ¹⁷ eram em grande número, ao ponto de mencionar treze alunos na mesma escola.

¹⁷ Transcrição exata da grafia e terminologia usada pelo censo.

Porém, durante a visita às escolas, esses números foram se diluindo. Entre os motivos enumerados como causa do equívoco, estava a falta de opções no censo escolar, item que será discutido na próxima categoria de análise, e a imprecisão diagnóstica, que será discutida a seguir.

O diagnóstico dos alunos com autismo, psicose e demais transtornos graves do desenvolvimento tem se configurado como um desafio para os profissionais de diferentes áreas. Como exposto anteriormente, na revisão teórica, existem discordâncias entre as áreas da psicogênese e da biogênese, e mesmo entre os especialistas da mesma área não há consenso.

Essas controvérsias podem ser percebidas nas queixas das escolas.

Diário 1 - Existe um aluno cujo diagnóstico é TDAH, mas ele tem problemas mais sérios. É perceptível que ele se encontra em sofrimento psíquico, mas não possui esse diagnóstico.

Além dos equívocos diagnósticos e da falta de consenso entre os profissionais, as escolas vem enfrentando outros problemas que envolvem essas discussões. Segundo relatos, alguns profissionais da saúde têm evitado diagnosticar transtornos graves como psicose e autismo. Como se segue nas anotações do diário de campo.

Diário 2 - a escola possui alunos com transtornos, mas esses alunos não possuem diagnóstico médico. De acordo com a educadora especial, os profissionais têm evitado fechar diagnósticos como os de autismo e psicose infantil.

A preocupação de médicos e especialistas é compreensível, visto que um diagnóstico de psicose ou autismo tem repercussões significativas na vida desses sujeitos. É comum haver uma retirada de investimento nesses sujeitos em função de seu diagnóstico. Ainda hoje essas crianças são vistas apenas através das impossibilidades, não falam, não brincam, não se comunicam... E assim continua a lista de não's que recaem sobre eles.

Se por um lado é conhecido o impacto e o peso que um diagnóstico de autismo ou psicose tem sobre uma criança e sua família, por outro, ao evitar esse enfrentamento, o profissional pode estar privando essa criança do tratamento e de atendimentos clínicos e educacionais dos quais ela necessita.

Segundo Laznik e Coriat (2000)¹⁸, especialistas em desenvolvimento infantil e estimulação essencial, as intervenções precoces têm maiores chances de interferência na estruturação subjetiva dos sujeitos com autismo ou psicose. Não se tem a pretensão de “cura”, mas de abertura para novas possibilidades de subjetivação.

A hesitação de muitos médicos da infância em fazer encaminhamentos leva ao acompanhamento tardio desses sujeitos que chegam aos especialistas (psicólogos e analistas) tardiamente, depois de terem atravessado um longo caminho pelos mais diversos tratamentos. Muitas vezes, essas famílias estão enfadadas, desiludidas, e os sujeitos com psicose ou autismo, subjetivamente enfermos.

Essa situação reflete-se imediatamente no sistema educacional que recebe esses alunos envoltos por uma rede de impossibilidades. Mas, infelizmente, no ambiente escolar não é diferente, os alunos precisam ser identificados para poderem receber o atendimento educacional especializado. Só pode receber esse atendimento quem for avaliado com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades. Senão os alunos ficam sem o atendimento necessário.

Por esse motivo, muitos professores e educadores especiais têm assumido essa responsabilidade para si ao inscrever esses alunos no censo escolar, mesmo sem ter o diagnóstico especializado.

Diário 3 - A educadora especial também se referiu ao peso da responsabilidade de avaliar estes alunos sozinha, sem o apoio dos profissionais da saúde. No entanto, os alunos ficariam sem AEE se não fossem cadastrados no censo escolar.

¹⁸ In: **Estilos da clínica**: revista sobre a infância com problemas. Dossiê: Clínica de Bebês. São Paulo: IPUSP, nº 8, 1º sem, 2000.

A definição do autismo é especialmente conhecida no ambiente escolar, esses alunos possuem um quadro de características as quais os professores perfilham com facilidade. Já, no caso dos alunos com psicose, a questão torna-se um pouco dúbia. Existe uma falta de propriedade na identificação desses alunos, aparentemente todos os alunos que não possuem um diagnóstico definido, mas que apresentam problemas no desenvolvimento, são inseridos na categoria dos transtornos desintegrativos da infância (psicose).

De volta aos números, é possível perceber essa inconsistência. O número de alunos com autismo matriculado no ensino municipal se confirmou na visita às escolas, pelo menos no ensino fundamental, eram mencionados dois alunos na educação infantil e dois no ensino fundamental. Já dos trinta e sete alunos com transtorno desintegrativo da infância (psicose), apenas seis possuíam esse diagnóstico.

Segundo Bosa (2002), historicamente tem sido um desafio abordar as questões que envolvem ao autismo e a psicose. As controvérsias com relação a esses quadros têm suscitado muitos questionamentos. No campo da educação, buscar um consenso é sempre importante. É preciso respeitar os sujeitos na sua singularidade, como seres únicos e cheios de possibilidades, sem ignorar as questões de definição diagnóstica, que auxiliam na diferenciação dos quadros clínicos e suas especificidades.

No entanto, a falta de um diagnóstico clínico, definido por profissionais da área da saúde, não deve tornar-se um impedimento para o atendimento educacional desses sujeitos. Os professores através de uma avaliação pedagógica podem, e devem, assumir a responsabilidade pelo destino educacional do aluno. Ao voltar o seu olhar para o sujeito em aprendizagem, o professor tem todas as ferramentas para desenvolver um trabalho significativo com esse aluno.

Assim, a controvérsia permanece. De um lado, a questão diagnóstica com toda sua complexidade, procurando definir seu público-alvo dentro dos parâmetros nosográficos e, de outro, a busca pela valorização do sujeito para além do diagnóstico.

2ª Categoria de análise - Atendimento Educacional Especializado: repercussões de uma política educacional na organização do sistema de ensino para os alunos com autismo e psicose.

Esta categoria anseia discutir as repercussões da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) no sistema de ensino municipal de Santa Maria para os alunos com autismo e psicose.

Para nortear essa discussão, foram eleitos dois eixos principais que se entrelaçam ao longo do texto, a saber, as modificações na estrutura do ensino fundamental e os reflexos dessas alterações no sistema de ensino para os alunos com autismo e psicose. Ambos vistos sob o ângulo da política de 2008.

As políticas educacionais têm poder decisivo na organização dos sistemas de ensino. São elas que orientam e organizam o sistema educacional como um todo, em âmbito federal, estadual e municipal. É a partir das políticas de educação que as concepções de ensino são pensadas e repensadas ao longo dos anos.

A educação especial passou por diversas fases na sua concepção. Inicialmente, era entendida como sistema educacional independente dos demais sistemas, mais tarde, passou a fazer parte dos demais sistemas de educação, mas existindo paralelamente. Essas mudanças ocorreram com base em diversas políticas educacionais promulgadas durante as últimas décadas.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) traz uma significativa alteração no entendimento da educação especial no sistema educacional brasileiro. A partir dessa política, a educação especial passa a ser entendida como uma modalidade de ensino que perpassa todas as demais modalidades, ou seja, educação infantil, ensino fundamental, médio e superior. É a chamada transversalidade da educação especial.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir um sistema de apoio às demais modalidades de ensino, realizando o AEE, disponibilizando recursos e serviços, a partir desse atendimento, aos professores e

alunos do ensino regular. O AEE é oferta obrigatória e não deve substituir o ensino regular.

Com base nessas orientações, todas as classes especiais das escolas do município de Santa Maria foram fechadas.

No ano passado (2008), foi feito o encerramento das classes especiais, o município tinha duas classes especiais que foram extintas. Em função do decreto do atendimento educacional especializado, decreto 6.571, que aí institucionalizou o AEE.

Com essa questão do encerramento das classes especiais aqui de Santa Maria, com a extinção, esses alunos foram remanejados para as classes regulares. A partir desse momento, começou-se a trabalhar a questão da inclusão do aluno dentro da sala de aula regular. (Sec. 1)

Apoiando-se nessa explanação, é possível provocar alguns questionamentos. O primeiro reflete o que foi mencionado anteriormente a respeito da autoridade das políticas educacionais nos sistemas de ensino. Foi necessária a imposição de uma política pública para que os sistemas de ensino atendessem as orientações a respeito da educação inclusiva. A extinção das classes especiais serviu como marco para que fosse iniciada a inclusão efetiva dos alunos com NEs nas salas de aula regulares em Santa Maria.

As políticas anteriores permitiam a existência de atendimentos especializados e por esse motivo a perspectiva da educação inclusiva era limitada, suas concepções e objetivos eram deferidos de modo parcial nas escolas. Desde a Constituição de 1988, a educação especial vem sendo pensada 'preferencialmente' na rede regular de ensino.

Entretanto, algumas políticas de educação subsequentes abriram lacunas, para que o atendimento educacional dos alunos com NEs fosse realizado também em instituições especializadas ou classes especiais. Entre esses documentos, estão a LDB/96 e as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, que se encontram na resolução CNE/CEB nº 02/2001.

As diretrizes ampliaram o caráter de atendimento da educação especial, podendo esta atuar como apoio, complemento ou suplemento do ensino. No entanto, em ambos os documentos, ao admitir que em alguns casos a educação especial possa substituir os serviços educacionais comuns, estes acabam por não reforçar a política nacional de inclusão nas escolas regulares.

Porém, medidas extremas podem ter efeitos inesperados e/ou indesejados. Com a extinção das classes especiais, os alunos tiveram que ser remanejados para o ensino regular. Mas, será que todos os alunos estavam preparados para o ensino em classes regulares? Essa questão pode ser respondida através da fala do coordenador da educação especial no município, quando este admite que nem todos os alunos foram incluídos no ensino regular.

Teve uma demanda que foi para o estado, só que o estado está se reorganizando também em função da política, na perspectiva de educação inclusiva do MEC [...] (Sec. 1)

Os alunos que não estavam em condições de enfrentar o ensino em classe regular foram forçados a procurar outra alternativa de ensino. Como é possível perceber na fala anterior, alguns alunos foram encaminhados para as classes especiais das escolas estaduais. Autores como Jerusalinsky (1997) relembram o fato de que nem sempre a frequência na escola regular será benéfica, em alguns casos, o ambiente escolar poderá ser extremamente aflitivo e ameaçador. Isso irá depender do grau de estruturação subjetiva em que o aluno com autismo ou psicose encontra-se.

Para os alunos com autismo ou psicose, a inclusão pode ser pensada sob outro viés, díspar da política nacional de educação inclusiva, em que todos os alunos devem estar matriculados no ensino regular. Em alguns poucos casos, essas crianças necessitam de um atendimento individualizado feito por especialistas, que a maioria das escolas comuns não proporciona.

Nesse caso, não se está contestando a possibilidade de inclusão desses alunos no ensino regular, apenas realçando que nem todos os sujeitos podem ser

incluídos de forma abrupta. A inclusão deve ser pensada de maneira flexível, atendendo os casos com suas particularidades.

Nesse sentido, Kupfer (2001) afirma que os atendimentos especializados podem servir como uma ponte para o ensino regular. Os alunos poderiam passar por esses espaços como forma de adaptação para o enfrentamento da classe regular de ensino.

Os alunos com autismo ou psicose que permaneceram no ensino fundamental nas escolas do município estão incluídos e recebendo o AEE, conforme previsto na política de educação inclusiva. Entretanto, a realização do AEE não garante a permanência desse aluno em sala de aula, como é possível perceber na falas dos entrevistados:

Tenho somente o D com autismo. Como ele não costuma ficar muito tempo em sala de aula regular, foi organizado a ele três dias da semana para o atendimento com educadora especial. (escola 2)

[...] seus momentos de concentração na sala de aula regular, que são por poucos minutos. Geralmente sai correndo para fora, corre pelo pátio e entra na sala de outras professoras. (escola 2)

Devido às características do nosso alunado, houve um acordo entre os pais, a escola e a professora da classe para que os alunos sejam retirados da sala de aula para receber o AEE. (escola 3)

O atendimento acontece no turno inverso com acompanhamento no turno regular, sendo que, em alguns momentos, é necessário que seja atendido no mesmo turno na sala regular. (escola 6)

Conforme a política de educação inclusiva (2008), esses alunos deveriam receber o AEE em turno inverso para que não houvesse prejuízo na sua participação em sala comum. As atividades do AEE devem ser diferenciadas das de sala de aula e não podem ser substitutivas.

Porém, em todas as falas é perceptível a dificuldade em manter esses alunos em sala regular. Mesmo quando o AEE é realizado no turno inverso, há a necessidade de um acompanhamento mais próximo na sala de aula.

Logo, fica claro que alguns alunos não estão preparados para encarar o dia a dia das salas de aula em modo integral. Para tanto, o AEE vem sendo aproveitado para além dos objetivos pedagógicos, serve como uma estratégia para adaptação, um momento de reorganização que abre espaço para as vicissitudes desses sujeitos.

As políticas públicas, nesse caso as políticas educacionais, precisam levar em conta a realidade social, as particularidades de cada localidade e principalmente as necessidades dos indivíduos a qual é destinada. Desse modo, as adaptações realizadas de acordo com as peculiaridades das situações vividas passam a fazer parte do contexto de cada espaço.

Para o atendimento dos alunos em questão, foram feitas modificações na estrutura do AEE que permitiram a permanência desses alunos no ensino regular. O atendimento realizado no mesmo turno, mesmo que em horários reduzidos, tem alcançado o papel da classe especial no ensino regular, compondo um espaço intermediário, ou seja, uma ponte para a travessia até o momento em que o aluno esteja preparado para permanecer em aula na totalidade das horas.

Essa flexibilidade é importante para a escolarização dos alunos com autismo ou psicose, pois esses alunos em geral encontram dificuldades nas áreas sociais e frequentemente necessitam de um ambiente estável e cíclico, onde as mudanças aconteçam passo a passo. Como nos casos dos relatos que seguem.

Esse aluno está incluído da mesma forma que os outros alunos incluídos que possuem outras deficiências. Inicialmente frequentava a escola duas vezes e depois três vezes por semana, isso ano passado. Em 2009, iniciou junto com os demais colegas, todos os dias. Além disso, recebe AEE duas vezes por semana, ou mais caso surja um motivo especial. (escola 5)

Sim, o aluno já passou por fase de adaptação e consegue frequentar normalmente a classe regular. (escola 4)

De acordo com manuais como CID-10 e DSM IV, usados como referência para identificar os quadros clínicos, 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.

Outro fator importante é que todos os alunos pesquisados têm acesso ao AEE com profissionais da educação especial. As seis escolas que possuem alunos com autismo ou psicose matriculados, no ensino fundamental, possuem educador especial. Essa ocorrência deve-se ao sistema adotado pela coordenação de educação especial no município que procura encaminhar esses alunos para escolas que possuem o AEE.

Todas as escolas estão orientadas a receber os alunos, só que estamos dando preferência, em parceria com a central de vagas, de encaminhar esses alunos para escolas que têm educador especial. Até porque a escola que tem educador especial, ela tem o AEE, tem uma sala de recursos multifuncional, que se não chegou ainda, ta chegando agora, estamos recebendo. (Sec 1)

Sendo esses alunos (com autismo ou psicose) público da educação especial, é apropriado que sejam conduzidos para instituições que oferecem o AEE. De acordo com a política de 2008, eles devem ter acesso a esse atendimento. No entanto, o que se pretende ressaltar nesse momento é o cuidado particularmente dispensado à escolarização dos alunos com autismo e psicose, pois todos os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação têm direito a esse atendimento.

O fato de haver uma preocupação específica para os alunos com autismo e psicose nos remete à questão do efeito que a inclusão dos mesmos causa nas escolas. Os professores ainda demonstram sentimentos de estranheza e incapacidade perante esses alunos, como muito bem nos lembra Cordié (1996),

esses alunos não funcionam conforme os esquemas habituais de aprendizagem e comportamento social, eles e induzem a atitudes de rejeição, confrontando constantemente o professor com o não saber. Por isso, a necessidade do encaminhamento para escolas onde há um profissional habilitado para desenvolver o trabalho no AEE.

Contudo, faz-se imprescindível mencionar o fato de que as escolas e professores de modo geral, apesar das dificuldades ainda encontradas, não demonstram mais aquela sensação de pânico quando eram mencionados os alunos com autismo e psicose. Nos últimos cinco anos, foram realizadas pesquisas e projetos nas instituições de ensino de Santa Maria, dos quais a pesquisadora fez parte, e a desmistificação do tema tem sido crescente. O fantasma dos alunos com transtornos graves parece não assombrar mais esses locais.

3ª Categoria de análise: Sistema de ensino: política, organização e elementos que o configuram.

As políticas públicas são ações de governo que possuem intenções e objetivos específicos para sua implantação. As políticas de educação fazem parte dessa especificação, constituindo um conjunto de ações voltadas para a organização e orientação dos sistemas educacionais nacionais.

Segundo Carvalho (2008), a elaboração de determinada política educacional deve ter como consequência discussões que envolvam a sociedade na compreensão das condições locais, buscando estabelecer as necessidades e prioridades de cada região.

De tal modo, essa categoria tem como objetivo problematizar as questões que envolvem a implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no sistema municipal de educação em Santa Maria. Sua repercussão ocorre nas escolas do ensino fundamental do município e nos atores que fazem parte desse cenário.

A partir da política na perspectiva de educação inclusiva do MEC, foram implementados outros documentos importantes como o Decreto 6.571, e a resolução nº 4/2009 que instituem o AEE proposto pela política de 2008, e são de essência vital para o desenvolvimento da mesma. Esses documentos designam e regulamentam o AEE. O primeiro dispõe sobre o atendimento educacional especializado, e o segundo institui as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, na modalidade de educação especial.

No que diz respeito aos recursos financeiros, eles estão dispostos em ambos os documentos. A União se compromete em dar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino com o objetivo de ampliar a oferta do AEE. (Art. 1, Decreto 6.571/2008).

Assim, os recursos reservados à educação especial estão destinados à realização do AEE e seus alinhamentos. Os sistemas de educação precisam se reestruturar conforme os moldes da política de 2008, prevendo o AEE para os alunos alvo da educação especial, para poderem ter acesso às verbas que condizem a esse atendimento. Entre as ações voltadas para a oferta do AEE, estão as salas de recursos multifuncionais, recursos didáticos e de acessibilidade, formação de professores para a educação inclusiva, entre outros.

Essa questão pode ser confirmada no trecho da fala do entrevistado.

[...] eu estive em uma reunião, e o estado já está se reestruturando, porque tudo na questão de verbas é em função dessa política de educação inclusiva para educação especial. Então, a questão de compra de material, de acessibilidade, a questão de sala de recursos multifuncionais. (Sec. 1)

A busca por recursos pode ser outro motivo pelo qual o número de matrículas de alunos com TGD teve um crescimento significativo, principalmente os transtornos desintegrativos da infância¹⁹, em que se encaixam os alunos com psicose, que abrem margem para algumas possibilidades diagnósticas. Além do aumento da procura pelas instituições de ensino de um modo geral e da questão diagnóstica

¹⁹ Nomenclatura utilizada pelo censo escolar 2009.

tratados na categoria anterior, no município de Santa Maria, as matrículas passaram de um aluno, em 2005, para quarenta e dois alunos, em 2009²⁰.

Os alunos com NEs cadastrados no censo escolar que recebem AEE são contabilizados duplamente para o recebimento de verbas do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica). Esta cláusula está prevista nas diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade de educação especial. (Res. Nº4/2009).

Contudo, outra mudança significativa foi imposta pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aos sistemas de ensino, refere-se ao público-alvo da educação especial.

A partir desse documento, só serão atendidos pela educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As dificuldades de aprendizagem não se enquadram mais como público da educação especial.

Dessa forma, os docentes devem estar preparados para atender as diversidades em sala de aula, entre elas, todo e qualquer problema de aprendizagem. Assim, os alunos com afasia, dislexia, hiperatividade, entre tantas outras adversidades que são encontradas no dia a dia dos professores, devem ser trabalhados em sala de aula, não mais pelo educador especial. Só serão encaminhados para as salas de recurso alunos que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Esse contexto pode ser visualizado do depoimento a seguir:

Outra questão da educação especial, que num primeiro momento foi difícil de desvincular aluno que era com dificuldade de aprendizagem. As escolas têm incutido que tem que ser o educador especial que trabalha, e a gente sabe que não. Quem o trabalha é o próprio professor de sala regular. Ele não é um aluno para educação especial. (sec 1)

²⁰ Dados com base nas pesquisas de Alves (2005) e Censo escolar 2009.

Essa medida reforça o papel do professor da sala de aula regular no processo da educação inclusiva. Todavia, ainda existe uma confusão por parte dos docentes com relação aos alunos que fazem parte do AEE realizado pela educação especial. Esses reclamam da falta de opções no preenchimento do censo escolar.

Diário 5 – a falta de opções na plataforma do EDUCACENSO impossibilita o cadastro de alguns alunos. Para tanto, foi utilizado o diagnóstico que mais se aproxima para cadastrar os alunos que precisam do AEE.

A falta de opções acontece porque não existe espaço na ficha de preenchimento do censo escolar para os alunos com dificuldades de aprendizagem. O EDUCACENSO 2009 segue as orientações da política de 2008, oferecendo opções apenas para os alunos que se enquadram como público-alvo dessa política. São eles os alunos com deficiência, que se subdividem em cegueira, baixa visão, deficiência múltipla, deficiência física, deficiência mental, surdez, surdo-cegueira e deficiência auditiva; transtornos globais do desenvolvimento, onde constam, autismo clássico, síndrome de rett, síndrome de asperger e transtornos desintegrativos da infância (psicose); e as altas habilidades/superdotação.

Os professores ainda não internalizaram a ideia de que o AEE restringe-se aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por isso classificam o censo escolar como falho ou incompleto.

Assim, muitos alunos que estavam descritos no censo escolar 2009 como TGD, na verdade, faziam parte dessa parcela de alunos que não se enquadram no público da política de 2008 e foram cadastrados em outras categorias, para justificar sua participação no AEE. Dos quarenta e dois alunos com TGD registrados pelo censo escolar 2009, em Santa Maria, apenas oito possuíam esse diagnóstico.

Portanto, outro ponto de debate passa a existir com relação aos profissionais especializados e o atendimento dos alunos com NEs incluídos nas escolas regulares. Num primeiro momento, as escolas não se sentem preparadas para atender esses alunos. Os esforços para realizar a inclusão escolar, muitas vezes, não superam a necessidade do especialista. Embora a educação inclusiva

ambicione que todos os profissionais da educação estejam preparados para trabalhar com as diversidades, essa realidade ainda enfrenta alguns obstáculos.

A maioria dos docentes ainda tem arraigado na sua formação a ideia de que as áreas de expertise, como a educação especial, podem resolver os problemas, os quais estes não se sentem preparados para enfrentar. Nas visitas às escolas, foi possível perceber o anseio por esses profissionais.

Diário 4 - A escola possui outros alunos com problemas na aprendizagem, porém, não temos educador especial. Esperava conseguir o profissional em breve, pois o número de alunos é expressivo.

Com o processo inclusivo os professores estão tendo que reestruturar suas concepções de educação e processo de ensino-aprendizagem, a ideia de uma educação tradicional transmitida verticalmente em salas homogêneas não está dando conta das necessidades e diversidades que o sistema educacional vem apresentando. A prova disso é que existe uma efervescência nas escolas, onde os professores relatam não saber o que fazer com os alunos incluídos. Essa situação adversa desestabiliza os docentes que visualizam o profissional da educação especial com única saída.

O que se espera discutir nesta instância é que a diversidade é inerente ao ser humano e devemos ter consciência de que nem sempre é preciso ser um especialista para atender as necessidades de aprendizagem de um aluno. Por outro lado, num segundo momento, a falta de profissionais especializados para trabalhar no atendimento aos alunos com NEs é fato, já que os documentos que regulamentam o AEE preveem a oferta desses profissionais para a realização do apoio e serviços de educação especial.

O Art. 12 da resolução Nº4/2009 articula que, para a atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para a docência e a formação específica em educação especial. Porém, no município de Santa Maria, menos da metade das escolas municipais de ensino fundamental possui AEE, conforme dados encontrados abaixo.

No sistema municipal, há 24 escolas de educação infantil e 56 escolas de ensino fundamental. Sendo que, deste total, 29 com Atendimento Educacional Especializado, ou seja, 02 EMEIs e 27 EMEFs. (Sec. 2)

Logo, existe a necessidade de um profissional capacitado para atender os alunos com NEs incluídos nas escolas regulares, e as políticas atuais de educação idealizam a organização de uma rede de apoio para o AEE desses alunos. Mas a efetivação das políticas públicas acontece de modo gradativo e esse avanço, muitas vezes não atende as necessidades da realidade nas escolas.

Ao finalizar essa discussão, é possível perceber o quão árduo é o trabalho de adequação dos sistemas de ensino às determinações políticas. Volto a citar Carvalho (2008), quando esta menciona o fato de que uma política não se encerra em si mesma, ou seja, o documento não é garantia da sua implantação. Entre a promulgação do documento e a efetivação das ações no contexto escolar, existe um longo e sinuoso percurso a ser enfrentado. Então, são as adversidades encontradas nesse caminho que darão o contorno à dimensão prática da política.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inquietação que deu vida a esse estudo e que me lançou nessa jornada investigativa foi a de investigar como está organizado o sistema de ensino para os alunos com autismo e psicose nas escolas do município de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul.

Para tal, foi realizado um mapeamento dos alunos com autismo e psicose no sistema municipal de ensino. Isso teve o intuito de sistematizar os sujeitos, as escolas e a estrutura do ensino dos alunos com autismo e psicose que estão matriculados na rede municipal de ensino fundamental de Santa Maria.

Para orientar esse estudo, foram utilizadas algumas questões que serviram como balizas na construção do corpo da pesquisa, ou seja, quem são esses alunos? Quantos são? Em quais escolas eles estão? Como está sendo organizado o sistema de ensino? E que políticas de educação orientaram a organização desse sistema?

Ao longo dessa jornada, foi possível perceber os vaivéns que envolvem a escolarização dos alunos com autismo e psicose. Pensar a educação no que diz respeito a esses alunos não é uma tarefa simples, pois compreende as sutilezas da subjetividade humana.

Esses alunos ainda despertam sentimentos conflitantes no meio educacional, embora as circunstâncias tenham evoluído de modo muito positivo nos últimos anos. Na visita às escolas, a interrogação sobre os alunos com autismo ou psicose foi recebida com certa naturalidade pelos professores e não mais com assombro ou receio. Os temores e dúvidas persistem, mas a possibilidade de escolarização desses alunos no ensino regular parece não ser mais algo improvável.

Nesse sentido, as escolas encontram-se acessíveis e dispostas a trabalhar com esses sujeitos. Porém, determinar quem são esses alunos ainda é um desafio.

As controvérsias terminológicas dificultam o acesso ao número de alunos fiel à realidade encontrada nas escolas.

Além das disparidades encontradas nas terminologias, a falta de diagnósticos foi outro impedimento encontrado na realização desta pesquisa. Alguns alunos deixaram de fazer parte desse estudo por não possuírem confirmação do quadro clínico.

Como resultados foram encontrados oito alunos matriculados e frequentando seis escolas regulares de ensino fundamental. Nas escolas do município de Santa Maria, não existem mais classes especiais, estas foram extintas em conformidade com a nova política de educação inclusiva. Esses alunos estão incluídos nas salas de aula regulares e recebendo o AEE como suporte a escolarização.

Porém, essas alterações no sistema de ensino trouxeram alguns problemas. Um deles foi que nem todos os alunos conseguiram se adequar às novas formulações do sistema municipal na perspectiva da educação inclusiva, alguns foram remanejados para as escolas do estado, e os professores encontraram alguns obstáculos com o funcionamento do novo sistema na perspectiva da educação inclusiva.

O papel da educação especial e o seu público-alvo foram as maiores dificuldades encontradas pelos docentes. Existem alguns pontos obscuros na percepção dos professores sobre as novas orientações para a educação especial. Eles ainda não visualizam com nitidez as mudanças no direcionamento do trabalho em educação especial no ensino regular e há uma certa dificuldade em aceitar a redução no público que deve ser atendido pelo AEE.

Assim, pensar em políticas de educação não se encerra no documento oficial, a repercussão que se origina delas é que dá vida às orientações políticas, por isso, é necessário levar em conta cada realidade, cada sujeito envolvido no processo, sobretudo no que diz respeito aos alunos com autismo ou psicose.

A despeito de todas as dificuldades encontradas diariamente nos sistemas de ensino, a organização do ensino para os alunos com autismo ou psicose nas escolas regulares tem se mostrado positiva para esses alunos. Mesmo os que não estavam preparados para o ensino regular encontraram uma forma de superar os

obstáculos. Quando a classe comum não atende suas especificidades ou se torna de alguma forma ameaçadora, o AEE em alguns casos funciona como um espaço de reorganização para esses alunos, possibilitando a permanência no ensino regular, delineando esse espaço como uma estratégia para a educação inclusiva.

Porém, nem todos foram capazes de ingressar no ensino regular, a esses alunos restou a busca por outro espaço de ensino fora das instituições municipais. É importante lembrar que os sistemas educacionais não são organizações imparciais, cada segmento possui suas características envolvendo os contextos sociais com suas prioridades e carências. No município de Santa Maria, não acontece de modo diferente, a realidade encontrada nas instituições escolares do município apresentam consensos e controvérsias, e é isso que caracteriza cada segmento, mas não o impede de prosseguir na busca por um ensino melhor.

Ao procurar seguir os preceitos da nova política de educação inclusiva, o sistema de ensino municipal arcou com as responsabilidades e consequências que toda mudança traz consigo. Isso significa colher os frutos das escolhas que deram certo e tentar reparar as falhas que o novo sistema não deu conta de suprimir.

Assim, as políticas educacionais servem como referência para a organização dos sistemas de ensino, embora sejam requisito indispensável para a orientação do fazer nas instituições de ensino, os documentos oficiais não garantem a materialização na prática. É a realidade das escolas, o dia a dia do fazer pedagógico que dará vida às orientações políticas.

Mais do que buscar soluções, essa pesquisa teve como intenção primeira trazer algumas reflexões que permitam a busca de novos questionamentos para a produção de conhecimentos em Educação Especial que possam servir de apoio para a escolarização de alunos com autismo e psicose.

Portanto, este estudo poderá servir como um suporte para o processo de escolarização dos alunos com autismo e psicose. A partir da análise da realidade educacional desses sujeitos, será possível disponibilizar uma rede de apoio para a inclusão de alunos com autismo e psicose nas escolas regulares de ensino fundamental do município de Santa Maria.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. D. As representações sociais de professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento. 2005. 103 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

ALVES, R. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Editora Papyrus, 2008.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-IV-TR**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4.ed.rev. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BASTOS, B. M. Inclusão Escolar: inclusão dos professores. In: KUPFER, M.C.M & COLLI, F.A.G. (org). **Travessias inclusão escolar**: e experiência do grupo ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.17-27.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Portugal: edições 70, 1977.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Notas de campo. In BOGDAN,R.C.;BIKLEN,S.K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teorias e aos métodos. Porto Editor, 1994.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R. & BOSA, C. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 21-40.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. **LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001: Promulga a **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de deficiência**, Brasília, DF, 8 out. 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 02/2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. INEP. Censo Escolar. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 de jan. 2010.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em Educação**: conversa com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2002.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CAVALCANTI, A. E. & ROCHA, P. **Autismo: construções e desconstruções**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

COLLI, F. Uma travessia pelo Ponte. In: **Estilos da clínica**: revista sobre a infância com problemas. São Paulo: IPUSP, ano II, nº 2, 2º sem, 1997, p. 139-144.

_____. O grupo Ponte. In: KUPFER, M.C.M & COLLI, F.A.G. (org). **Travessias inclusão escolar**: e experiência do grupo ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.29-34.

CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2 ed: Liber Livro Editora, 2007.

FREITAS, E. S. Fui bobo em vir? – Testemunha de uma inclusão. In: KUPFER, M.C.M & COLLI, F.A.G. (org). **Travessias inclusão escolar**: e experiência do grupo ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 121-132.

GATTI, B. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GUARESCHI, T. Aprendizagem e representações sociais: pensando a escolarização de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. 2006. 99 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

JERUSALINSKY, A. A escolarização de crianças psicóticas. In: **Estilos da clínica**: revista sobre a infância com problemas. São Paulo: IPUSP, ano II, nº 2, 2º sem, 1997, p. 72-95.

KASSAR, M. C. M. Integração/Inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA & BEYER. (org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p.119-127.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro**. São Paulo: ed. Escuta, 2001.

_____. Educação Terapêutica: o que a psicanálise deve pedir à educação. In: **Estilos da clínica**: revista sobre a infância com problemas. São Paulo: IPUSP, ano II, nº 2, 2º sem, 1997, p. 53-61.

_____. Inclusão Escolar: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: KUPFER, M.C.M & COLLI, F.A.G. (org). **Travessias inclusão escolar**: e experiência do grupo ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.17-27.

KUPFER, M. C. M. e PETRI, R. Porque ensinar a quem não aprende? Estilos da Clínica: **Revista sobre a infância com problemas**, 9 (V). São Paulo, 2000.

LAZZERI, C. Gestão Educacional e Inclusão de alunos com Autismo e Psicose: é muito difícil. (2008). **Monografia** (Especialização em Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

MAIOR, I. M. M. L. Apresentação. **Organização Das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2007.

MINAYO, M. C. de S (org). **Pesquisa social, teoria método e Criatividade**. 28. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MRECH, L. M. **Psicanálise na educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (coord.). Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da **CID-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Décima revisão. Versão 2008. Disponível on-line: www.fau.com.br/cid/webhelp/f84.htm

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2007.

PERANZONI, V. C. Autismo infantil: da identificação ao atendimento escolar. (1999). **Monografia** (Especialização em Educação Especial) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.

ROCHA, P (Org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997.

VANNUCHI, P. Prefácio. **Organização Das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2007.

VASQUES, C. K. Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil. 2003. 134f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VERGARA, C. S. **Métodos de coleta de campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, R. M. **Educação para Todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Sites da internet

<http://portal.mec.gov.br>

www.cppl.com.br

www.lugardevida.com.br

www.ufsm.br

<http://www.inep.gov.br/basica/censo>

ANEXOS

ANEXO A

MINISTÉRIO DA SAÚDE
Conselho Nacional de Saúde
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
(CONEP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM
REGISTRO CONEP: 243

CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: Política de educação inclusiva e escolarização de alunos com autismo e psicose no município de Santa Maria - RS.

Número do processo: 23081.012422/2009-17

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética):
0207.0.243.000-09

Pesquisador Responsável: Maria Inês Naujorks

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

ABRIL / 2010- Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO: 17/11/2009

Santa Maria, 25 de novembro de 2009.

Elisete Medianeira Tomazetti
Vice-Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa-UFSM
Registro CONEP N. 243.

ANEXO B

ENTREVISTA COM O COORDENADOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Como está estruturado o atendimento educacional no município?

O município no ano passado (2008) foi feito o encerramento das classes especiais, o município tinha duas classes especiais que foram extintas. Em função do decreto do atendimento educacional especializado, decreto 6.571, que aí institucionalizou o AEE.

Com essa questão do encerramento das classes especiais aqui de Santa Maria, com a extinção esses alunos foram remanejados para as classes regulares. A partir desse momento se começou a trabalhar a questão da inclusão do aluno dentro da sala de aula regular.

Todos os alunos foram encaminhados para sala de aula regular? Existe algum dado de aluno que não foi incluído?

Teve uma demanda que foi para o estado, só que o estado está se reorganizando também em função da política, na perspectiva de educação inclusiva do MEC, eu estive em uma reunião e o estado já está se reestruturando, porque tudo na questão de verbas é em função dessa política de educação inclusiva para educação especial. Então a questão de compra de material, de acessibilidade, a questão de sala de recursos multifuncionais.

E quando se preparou a questão do plano de ações articuladas (PAR), em função da demanda do município, das escolas, do PDE, já se colocou a questão da educação inclusiva do município em cima disso já se estruturou todas as escolas, e está vindo agora o retorno.

Nesse primeiro momento quando assumimos aqui, começamos a investigar como o município estava trabalhando, os projetos, as parcerias, e nos preocupamos em passar esses conhecimentos para a direção da escola, porque o nosso educador especial ele tem uma formação lá fora, mas os nossos diretos, gestores, os coordenadores pedagógicos que tem um papel

importante na escola. Por exemplo, os professores da sala regular, como trabalhar a questão da inclusão?

Então num primeiro momento a gente começou a movimentar a questão da parte teórica mesmo, encaminhando materiais, chamando para reuniões por zoneamento, qualificando. Então a gente fez uma reunião essa semana com diretores e educadores especiais, depois só com diretores, depois com professores, então a gente ta tentando instrumentalizar essa questão da inclusão. Investindo em formação continuada. Agora estamos abrindo vagas para especialização em AEE.

A questão sobre o que fundamenta. Estamos reestruturando as diretrizes curriculares municipais, em função de isso vinculá-las as orientações do MEC.

E o plano municipal de educação foi estruturado há pouco tempo?

Acredito que sim, vou ficar te devendo essa informação.

Outra questão, por exemplo, agora, o CONAE, um movimento que estão organizando para preparar a questão da educação para mais dez anos. E Santa Maria vai ser pólo de 50 cidades, e também tem um eixo nessa discussão da diversidade, da inclusão.

Com relação à estatística, tu tens algum número da inclusão desses alunos?

Pelo EDUCACENSO do ano passado nós temos 226 alunos, só que agora teve uma procura muito grande no fim de ano, inclusive na educação infantil.

Temos escolas e educadores especiais fazendo trabalhos maravilhosos, têm outros que são resistentes...

E tem algum requisito para matrícula em determinadas escolas?

Todas as escolas estão orientadas a receber os alunos, só que estamos dando preferência, em parceria com a central de vagas, de encaminhar esses alunos para escolas que tem educador especial. Até porque a escola que tem educador especial, ela tem atendimento educacional especializado, tem uma sala de recursos multifuncional que se não chegou ainda ta chegando agora, estamos recebendo. Mas nós temos escolas que não tem educador especial, mas tem alunos incluídos.

Como houve a extinção das classes especiais, estamos trabalhando com o AEE. Ele atende alguns tipos de deficiência, é um trabalho diferenciado, é um trabalho que você também realiza em sala de aula, você vai trabalhar de maneira diversificada, no sentido que esse aluno volte para sala de aula e atinja aquele conhecimento. Você não vai trabalhar aquele conhecimento da base nacional comum, não é um reforço escolar, que fique bem claro.

Outra questão da educação especial, que num primeiro momento foi difícil de desvincular aluno que era com dificuldade de aprendizagem. As escolas têm incutido que tem que ser o educador especial que trabalha, e a gente sabe que não. Quem o trabalha é o próprio professor de sala regular. Ele não é um aluno para educação especial.

E com relação aos alunos com transtornos globais de desenvolvimento?Quais são os dados?

Eu tenho os dados dos alunos com transtornos no computador, mas não está separado ele tem psicose, ou ele tem ret...

E como está prevista a escolarização desses alunos?

Ele está na sala regular, e contra turno ele está sendo trabalhado no AEE. E no AEE são atividades diversificadas utilizando tecnologias assistivas, para que ele atinja quando chegar à sala de aula esse conhecimento.

ANEXO C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Eu, Cristiane Lazzeri, estudante em fase de conclusão do Curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa em Educação Especial, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), orientada pela Professora Dr^a. Maria Inês Naujorks venho por meio de este apresentar minha proposta de pesquisa intitulada “Política de educação Inclusiva e Escolarização de alunos com Autismo e Psicose no município de Santa Maria-RS”.

As questões que motivaram esta pesquisa emergiram da monografia de especialização em Gestão Educacional concluída pela pesquisadora na Universidade Federal de Santa Maria. A partir da política de inclusão, as escolas tiveram que se reorganizar para atender um público que divergia dos padrões estabelecidos pelo ensino regular. Essa situação gerou muitos desconfortos no interior das escolas. Quando indagados sobre a inclusão de alunos com autismo e psicose, a resposta unânime entre os professores foi de que “é muito difícil” incluir esses alunos.

Nesse cenário de mudanças educacionais torna-se relevante pesquisar qual é a realidade dos alunos autistas e psicóticos incluídos no município de Santa Maria. Diante disso, essa pesquisa tem como objetivo investigar como está organizado o sistema de ensino da rede municipal de ensino fundamental de Santa Maria para os alunos com autismo e psicose.

Para alcançar os objetivos mencionados essa pesquisa será realizada em três etapas. Primeiramente será feita uma entrevista e um questionário aberto com o coordenador da educação especial do município de Santa Maria para obter os dados da prefeitura sobre esses alunos e quais são as políticas públicas que orientam o sistema inclusivo do município. Após ter em mãos os dados das escolas que possuem alunos com autismo e psicose incluídos, inicia-se a segunda etapa. Será feita uma visita as escolas para conversar com os coordenadores e convidá-los a participar da pesquisa. Após o aceite dos participantes será aplicado um questionário aberto aos coordenadores. A terceira etapa compreende a sistematização e análise dos dados. Para a realização da análise dos dados utilizarei como método a análise de conteúdo. Concomitantemente com as investigações práticas, será realizado um estudo teórico a respeito do tema abordado.

QUESTIONÁRIO

INFORMAÇÕES DA PESQUISA:

Título do projeto: “Política de educação Inclusiva e Escolarização de alunos com Autismo e Psicose no município de Santa Maria-RS”

Pesquisador responsável: Professora Dr^a. Maria Inês Naujorks.

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFSM

Telefone para contato: (55) 3311-7887 / 9998-8674

Local da coleta de dados: Instituição de Ensino a qual o sujeito de pesquisa está vinculado.

Pesquisador responsável pela aplicação do questionário: Cristiane Lazzeri

INFORMAÇÕES DO PARTICIPANTE:

Nome:

Instituição:

Cargo/Função que exerce:

Telefone: ()

E-mail:

Data:

ORIENTAÇÕES:

O participante da pesquisa tem a liberdade se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

O pesquisador responsável garante o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa;

A pesquisadora compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que o participante venha a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através dos telefones: 3311-7887 / 9998-8674, pelo e-mail minau@uol.com.br, ou no endereço Rua Cel Niederauer 628/202.

QUESTÕES PARA O COORDENADOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

- 1- Quais as políticas educacionais que orientam o atendimento educacional dos alunos com autismo e psicose no município de Santa Maria?

- 2- Como está organizado o atendimento educacional dos alunos com autismo e psicose no sistema de ensino fundamental regular no município de Santa Maria?

- 3- Existe alguma especificidade no atendimento educacional desse alunado no município?

- 4- Existem critérios para matrícula e distribuição dos alunos com autismo e psicose no sistema de ensino do município? Quais?

Folha extra para preenchimento caso falte espaço nas páginas anteriores.

QUESTÕES PARA OS PROFESSORES:

1- Como está organizado atendimento educacional do(s) aluno(s) com autismo e psicose na escola?

2- O(s) aluno(s) com autismo e/ou psicose freqüenta(m) as aulas todos os dias da semana em horário normal?

3- O(s) aluno(s) com autismo e/ou psicose recebe(m) atendimento educacional em turno inverso a aula regular

4- Qual método de avaliação educacional utilizado no atendimento educacional desse(s) aluno(s)?

5- Existe alguma especificidade no atendimento educacional desse(s) aluno(s)? quais?

6- Existe um profissional habilitado, com formação em Educação Especial, para trabalhar com o(s) aluno(s) com autismo e/ou psicose na escola?

ANEXO D

DADOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES

QUESTÕES	1-Como está organizado atendimento educacional do(s) aluno(s) com autismo e psicose na escola?	2- O(s) aluno(s) com autismo e/ou psicose freqüenta(m) as aulas todos os dias da semana em horário normal?	3- O(s) aluno(s) com autismo e/ou psicose recebe(m) atendimento educacional em turno inverso a aula regular?	4- Qual método de avaliação educacional utilizado no atendimento educacional desse(s) aluno(s)?	5- Existe alguma especificidade no atendimento educacional desse(s) aluno(s)? quais?	6- Existe um profissional habilitado, com formação em Educação Especial, para trabalhar com o(s) aluno(s) com autismo e/ou psicose na escola?
ESCOLA 1	Os alunos estão organizados com AEE, no turno inverso de seu turno regular na escola. Os atendimentos são realizados duas vezes por semana com duração de uma hora, feitos em sala de recurso multifuncional.	Sim, freqüentam todos os dias da semana em horário normal do ano que estão cursando.	Sim, duas vezes na semana, em horário inverso com AEE na sala de recursos multifuncional.	O nosso grande desafio é fazer da avaliação um verdadeiro instrumento e caminho para a aprendizagem de nossos alunos. Temos que ter em mãos a evolução de nossos alunos para assim conseguir traçar junto com eles a trajetória de suas aprendizagens. Para isso é necessário sempre diferentes atividades que venham instigar e desafiar, para novas aprendizagens. Uma avaliação mediadora possibilita que o professor acompanhe o desenvolvimento do aluno por meio de aproximações sucessivas, flexíveis e aberta, levando o aluno ao sucesso através de suas habilidades e competências.	Como cada aluno é singular, as especificidades são de acordo como os alunos se apresentam, levando em consideração seu diagnóstico, realidade social, suas possibilidades para a aprendizagem. É definido um plano individual de trabalho para o sucesso do aluno, tanto na sua vida escolar como na vida social, buscando sempre sua autonomia.	Sim, Educadora Especial.
ESCOLA 2	Tenho somente o D com autismo. Como ele costuma não ficar muito tempo na sala de aula regular, foi organizado a ele três dias da semana para o atendimento com a educadora especial. Os dias de atendimento são: segunda; quarta; sexta no segundo período. Gosta muito de escrever os dias da semana, os meses do ano, ficando bravo quando digita uma letra errada desses nomes. Ele mesmo corrige. Tudo que escreve no computador fala letra por letra oralmente. Gosta de escrever 20.000 e 40.000.	Sim. O aluno só falta as aulas quando está doente, dias com muita chuva ou se o transporte não passa para pegá-lo. Isso é esporádico.	Não	Estamos o aluno em primeiro lugar na sua socialização em sala de aula. Em segundo lugar seus momentos de concentração na sala de aula regular, que são por poucos minutos. Geralmente sai correndo para fora, corre pelo pátio e entra na sala de outras professoras. Na sala de recursos frente ao computador fica os quarenta minutos de aula escrevendo o que já foi citado anteriormente. Avaliamos seus progressos nas sílabas e números, e as palavras novas que escreve no seu caderno e no computador.	Eu o atendo na sala de recursos com o computador, jogos educativos e de concentração. Ele demonstra interesse pelo computador na parte de escrever, não gosta das atividades da Discovery Kids (jogos) e nem de CD com as atividades do Coelho Sabido (pré e maternal).	Sim, Educadora Especial.

DADOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES						
QUESTÕES	1-Como está organizado atendimento educacional do(s) aluno(s) com autismo e psicose na escola?	2- O(s) aluno(s) com autismo e/ou psicose freqüenta(m) as aulas todos os dias da semana em horário normal?	3- O(s) aluno(s) com autismo e/ou psicose recebe(m) atendimento educacional em turno inverso a aula regular?	4- Qual método de avaliação educacional utilizado no atendimento educacional desse(s) aluno(s)?	5- Existe alguma especificidade no atendimento educacional desse(s) aluno(s)? quais?	6- Existe um profissional habilitado, com formação em Educação Especial, para trabalhar com o(s) aluno(s) com autismo e/ou psicose na escola?
ESCOLA 3	Os alunos estão matriculados regularmente no segundo ano do ensino fundamental e freqüentam a classe comum diariamente no mesmo período e horário destinado aos demais alunos.	Sim	Não. O AEE é oferecido aos alunos que dele necessitam no mesmo período da aula comum. Devido as características de nosso alunado, houve um acordo entre os pais, a escola e a professora da classe para que os alunos sejam retirados da sala de aula para receber o AEE. O aluno é retirado, em média, duas vezes por semana, por um período que varia entre 45 mim até 1 hora e 30 mim.	Atualmente não temos um método específico de avaliação. Estamos estudando formas viáveis de avaliação, sendo que a atual proposta consiste em analisar cada caso individualmente de acordo com as características individuais do aluno, seu potencial e características de aprendizagem e mediante o trabalho que foi desenvolvido na classe comum e no AEE, fazendo-se o registro dos diferentes aspectos observados em forma de parecer descritivo e/ou ficha avaliativa.	A escola estuda formas diferenciadas de atuação, pois até o momento, fica a cargo do professor da classe em que o aluno está matriculado que recebe algumas sugestões da educadora especial que atua na sala do AEE.	Sim. Também contamos com uma sala multifuncional equipada e em funcionamento.
ESCOLA 4	Como os demais alunos inclusos eles participam do atendimento educacional especializado e na sala de aula regular.	Sim, o aluno já passou por fase de adaptação e consegue freqüentar normalmente a classe regular.	Sim, no atendimento educacional especializado.	No atendimento educacional especializado, uso a observação diária, conversar com os professores da classe regular e avaliações escritas.	Não eu trabalho em pequenos grupos, então há especificidade para todos.	Sim, Educadora Especial.

DADOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES						
QUESTÕES	1- Como está organizado o atendimento educacional do(s) aluno(s) com autismo e psicose na escola?	2- O(s) aluno(s) com autismo e/ou psicose frequênta(m) as aulas todos os dias da semana em horário normal?	3- O(s) aluno(s) com autismo e/ou psicose recebe(m) atendimento educacional em turno inverso a aula regular?	4- Qual método de avaliação educacional utilizado no atendimento educacional desse(s) aluno(s)?	5- Existe alguma especificidade no atendimento educacional desse(s) aluno(s)? quais?	6- Existe um profissional habilitado, com formação em Educação Especial, para trabalhar com o(s) aluno(s) com autismo e/ou psicose na escola?
ESCOLA 5	De acordo com as necessidades do aluno, ou seja, ocorre no mesmo turno em dias fixos, o que não impede atendimento extra caso seja necessário. Esse aluno está incluído da mesma forma que os outros alunos incluídos que possuem outras deficiências. Inicialmente freqüentava a escola duas vezes e depois três vezes por semana, isso ano passado. Em 2009 iniciou junto com os demais colegas, todos os dias. Além disso, recebe AEE duas vezes por semana, ou mais caso surja um motivo especial.	Sim, todos os dias em horário normal, porém como ele usa transporte escolar está sujeito aos horários deste. (normalmente o pega antes da aula acabar em função do itinerário que deve cumprir).	Não, porque as condições familiares não possibilitam o retorno do aluno a escola no turno inverso. Pais separados, mãe funcionaria de mercado, com horário rígido no turno em que não está na escola o aluno fica em uma creche particular.	Isso, ainda está em processo de construção e é uma questão muito polêmica, difícil de ser aceita pelo professor do ensino regular. No caso do nosso aluno existe uma frustração do professor em relação a sua aprendizagem formal. (sempre comparando-o com os demais alunos). Esta frustração é colocada em vários momentos, onde ela alega: “ele não faz nada”; “não pára para concluir a atividade”; “não brinca com os outros”; ou seja, a avaliação é negativa pois parte de parâmetros de normalidade que não podem ser medidos num aluno autista. Usando os mesmos instrumentos avaliativos ou os mesmos objetivos ao avaliar. Na verdade quando se fala de avaliação temos que trabalhar o professor, a coordenação, o PPP, buscando uma nova concepção de o que é avaliar, para que avaliemos. Como disse anteriormente, estamos buscando o caminho através da formação continuada, que neste ano foi voltada para as questões da inclusão entre elas a avaliação. O grande problema está na desconstrução de velhos conceitos tidos como absolutos, que parecem legitimar o trabalho do professor (entre eles o uso da prova como único instrumento avaliativo). Além da formação, a atuação do educador especial em sala de aula junto com o professor do ensino regular, é muito importante para estar ajudando este professor a desenvolver um olhar positivo para este aluno. Um olhar que permita ver além das estereotípias, que reconheça, nos detalhes, as potencialidades (muitas vezes além da turma) desse aluno.	Sim, tempo, recursos, método e avaliação. Tempo de concentração e permanência em uma mesma atividade deve ser levado em conta, exigindo do professor ajustes no seu planejamento, flexibilidade. Recursos específicos para envolver o aluno tais como: quebra-cabeça e jogos pedagógicos que não exijam tanto tempo de concentração e que possibilitem variações criando pequenas mudanças de rotina. Método: não é usada uma metodologia fechada ou específica para o autismo. Mas trabalhamos com o professor da sala regular no sentido da flexibilização do seu método de trabalho para que possa alcançar este aluno. Avaliação já comentei anteriormente. Observação: um recurso que usamos bastante é a informática. Nossa escola tem internet, assim podemos acessar os mais variados sites educativos e propor desafios para o aluno. Ele tem respondido muito bem, tem autonomia no	Sim, nossa escola tem duas educadoras especiais com vinte horas cada uma.

DADOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES

QUESTÕES	1-Como está organizado atendimento educacional do(s) aluno(s) com autismo e psicose na escola?	2- O(s) aluno(s) com autismo e/ou psicose freqüenta(m) as aulas todos os dias da semana em horário normal?	3- O(s) aluno(s) com autismo e/ou psicose recebe(m) atendimento educacional em turno inverso a aula regular?	4- Qual método de avaliação educacional utilizado no atendimento educacional desse(s) aluno(s)?	5- Existe alguma especificidade no atendimento educacional desse(s) aluno(s)? quais?	6- Existe um profissional habilitado, com formação em Educação Especial, para trabalhar com o(s) aluno(s) com autismo e/ou psicose na escola?
				<p>Durante esse ano foi possível fazer isso e tivemos um resultado positivo onde se espera construir um parecer descritivo do aluno que descreva seus ganhos, conquistas, evolução e potencialidades para o próximo ano. Respondendo a pergunta devo dizer que o método usado para avaliação deste aluno especificamente é o da observação e registro diário dos seus avanços e ou retrocesso.</p>	<p>manejo da máquina e navega por seus jogos preferidos, obedece quando deve para ou deixar de fazer uma atividade que não é o que se está propondo no momento. (adora jogo com carrinhos mas foi feito um acordo que só jogará este nos últimos dez minutos do atendimento, e ele cumpre o combinado).</p>	
ESCOLA 6	<p>O atendimento acontece no turno inverso com acompanhamento no turno regular, sendo que em alguns momentos é necessário que seja atendido no mesmo turno na sala regular. A família (mãe) está em contato com a escola constantemente e outros atendimentos como: psicóloga e psiquiatra também mantemos contato.</p>	<p>Sim, o aluno com psicose freqüenta a escola todos os dias no horário normal.</p>	<p>Sim, o aluno está recebendo atendimento educacional especializado no turno inverso uma vez na semana por um período de uma hora. Também é acompanhado no turno regular.</p>	<p>O aluno é avaliado de acordo com as atividades propostas, seu interesse em desenvolvê-las e sua participação, assim como no seu todo, pelas observações constantes de seu crescimento em sala de aula, não direcionando a conteúdos, mas nos seus progressos.</p>	<p>A metodologia utilizada é proposta de acordo com o AEE, porém o atendimento é individualizado.</p>	<p>Sim, existe uma educadora especial.</p>

ANEXO E



**ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO**

Rua Angelo Ugliion, nº 1515 – CEP: 97.010.570
Telefone: FAX 32233770

**SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO.
LEI MUNICIPAL Nº 4123/97, DE 22 DE DEZEMBRO**

QUESTIONÁRIO

1- Professora Cristiane, para falar em políticas educacionais que orientam o atendimento educacional especializado dos alunos com autismo no sistema municipal de Santa Maria, se faz necessário discorrer num contexto mais amplo. A nível mundial, federal até chegarmos à esfera municipal: a inclusão.

Colega, o movimento mundial pela inclusão, se (re)organiza como uma ação política, cultural, social e pedagógica confirmando o direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. Logo, a educação inclusiva constitui-se em paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e respeito as suas idiossincrasias.

Essa perspectiva avança em relação à idéia de equidade expressa no princípio de igualdade de oportunidades e assim se contextualizarmos as conjunturas históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola temos que reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino municipal evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las.

No Brasil, a perspectiva da educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel social que a escola tem na superação da lógica da exclusão. Conseqüentemente, Cristiane, à luz dos referenciais para a construção e/ou (re)estruturação de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser (re)pensada, refletida, implicando numa mudança estrutural e cultural da escola comum para que receba todos os alunos, atenda suas especificidades e promova a melhoria da qualidade da educação, configurando-se em resposta às diferentes situações que levam à exclusão escolar e social. Assim, Santa Maria, seguindo a legislação vigente e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008, orienta a construção de Sistemas Educacionais Inclusivos, permitindo às escolas a atenderem todos os atores educacionais, sem qualquer tipo de exclusão, acolhendo a todos independente de suas condições pessoais, sociais ou culturais

E nós, enquanto gestores, Professora, sabemos que é um desafio para a Educação, (re)pensar a proposta tradicional das escolas e de seus professores, uma vez que a mesma precisa (re)significar suas ações e práticas obsoletas, possibilitando torná-la mais compreensiva, acolhedora, e transformadora da realidade social. Esta escola precisa reconhecer as diferenças individuais como valor a ser levado em consideração para o desenvolvimento e a materialização dos processos de ensino e aprendizagem, portanto para a minimização da desigualdade em função das deficiências.

Uma escola inclusiva precisa adaptar-se à diversidade de características, capacidades e motivações de seus atores, a fim de responder às necessidades educacionais especiais de cada indivíduo, visando à progressão da aprendizagem em processo de igualdade de condições.

O Município de Santa Maria, através da Secretaria de Município da Educação/Educação Especial, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial, vem implementando a Política de Educação Inclusiva, sendo que a organização de escolas e classes especiais passa a ser (re)significada, onde todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Uma das ações propostas, em conformidade com a Lei, em 2008, foi a extinção das Classes Especiais nas Escolas de Ensino Fundamental Duque de Caxias e Dom Antônio Reis, assegurando a implementação nessas, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que segundo o Decreto 6571/08, garante meios para o acesso ao currículo proporcionando a independência para a realização das tarefas e a construção da autonomia. Constitui oferta obrigatória pelos Sistemas de Ensino, devendo ser realizado preferencialmente no contra turno ao da classe comum, em horários estabelecidos de acordo com critérios de planejamento do professor especializado.

Atualmente, o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, desenvolve POLÍTICAS promovendo a Educação Inclusiva, buscando nas escolas uma série de condições que facilitem a resposta da diversidade, atitudes de aceitação e valorização das diferenças. Busca-se desenvolver um Projeto Político Pedagógico que contemple a atenção a heterogeneidade, com currículo mais amplo e flexível, equilibrado e diferenciado, atendendo a pluralidade de necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos, com participação, respeito e colaboração.

No Sistema Municipal há 24 escolas de educação infantil e 56 escolas de ensino fundamental. Sendo que, deste total, 29 com Atendimento Educacional Especializado, ou seja, 02 EMEIs e 27 EMEFs.

Os recursos humanos são compostos por 29 educadores estatutários com formação em educação especial; todos com especialização na área ou áreas afins, outros com mestrados e alguns concluindo o doutorado. Segundo o Educacenso 2009, o Sistema Municipal de Educação se constitui, conforme quadro abaixo com a seguinte distribuição de alunos e suas deficiências:

TIPO DE DEFICIENCIA	Censo 2009	
	Nº DE ALUNOS INCLUIDOS NO SISTEMA MUNICIPAL	NUMERO DE ALUNOS ATENDIDOS PELO AEE
Surdez	10	8
Déficit cognitivo	202	202
Deficiência física	41	22
Deficiência múltipla	51	44
Transtornos globais do desenvolvimento	37	19
Altas habilidades/superdotação	04	01
Baixa visão	20	16
Cegueira	3	3
Autismo	5	2
Total de alunos incluídos	373	-
Total de alunos no AEE	-	317

O Município de Santa Maria na perspectiva da Educação Inclusiva vem desenvolvendo algumas ações para possibilitar e melhorar o processo de inclusão aquisição de salas de recurso multifuncionais, programa escola acessível, formação de

gestores e educadores em educação inclusiva em todas as etapas da educação básica, entre outras.

Deste modo, enquanto gestor da Secretaria Municipal de Educação/ Coordenador da Educação Inclusiva, acredito que a convivência na diversidade humana pode enriquecer nossa existência desenvolvendo, em variados graus, os diversos tipos de inteligência que cada um de nós possui. O fato de cada pessoa interagir com tantas outras pessoas, todas diferentes entre si em termos de atributos pessoais, necessidades, potencialidades, habilidades, etc, é a base do desenvolvimento de todos.

Portanto, pensar e propor a educação inclusiva constitui-se num grande desafio, porque é mais do que tudo apostar no profissional que imbuído dos conhecimentos mínimos buscará uma prática consciente e responsável, capaz de transformar o contexto educacional. E, assim, influenciando em mudanças de idéias, de atitudes, de relacionamentos com as diferenças individuais e com o modo como cada um se constitui.

2- Professora Cristiane, em 2008, com a assinatura do Decreto nº. 6571/08 é instituído o Atendimento Educacional Especializado na forma de complementação e/ou suplementação que representa o trabalho pedagógico complementar necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino, realizado no contra turno da escolarização do aluno. Assim, todos os alunos com necessidades educacionais especiais, em específico os com transtornos globais, estão matriculados no ensino regular e no contraturno frequentando o AEE, no espaço das salas multifuncionais.

3- Como o aluno frequenta o ensino regular, a nossa preocupação é como ele está sendo trabalhado neste espaço, como está se constituindo sua interação com o grupo escolar e o que está sendo desenvolvido com esse. Como o processo de inclusão, podemos dizer, é novo no sistema municipal, há a necessidade de se qualificar estes professores da sala regular, os gestores das escolas. É uma destas ações que esta em fase final e a (re)estruturação das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Especial de Santa Maria, onde esta norteará questões como a avaliação destes alunos, as composições das turmas, a implementação do AEE no Plano Pedagógico, entre outras tantas orientações. Buscamos orientar os professores quanto à necessidade de valorizar as potencialidades destes alunos e não as fragilidades e que para isso cada professor necessita (re)ver sua prática, não ficar vinculado a uma avaliação quantitativa, mas fazer o acompanhamento diário e cumulativo deste aluno visando a emancipação. Na sala regular não há nenhuma especificidade no atendimento deste aluno. O trabalho diferenciado se dá no Atendimento Educacional Especializado com a educadora especial.

4- Sim. Quando matriculamos os alunos no sistema municipal de ensino, em parceria com a Central de Matrícula, buscamos encaminhar estes às escolas que tem AEE e educadora especial. Sempre respeitando, também, a legislação que diz que o aluno tem direito de frequentar a escola próximo de sua casa, neste caso, quando não tem educadoras especiais, nós enquanto gestores acompanhamos este aluno e as orientações aos professores.


Coordenador da Educação Inclusiva

Santa Maria, 10 de novembro de 2009

ANEXO F



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Às: Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria

Data: 17/11/2009

Referente: Pesquisa de Mestrado intitulada “Política de educação Inclusiva e Escolarização de alunos com Autismo e Psicose no município de Santa Maria-RS”.

Prezado(a) senhor(a),

Dirijo-me a V. Sa. com o intuito de apresentar a proposta de pesquisa de Mestrado intitulada “Política de educação Inclusiva e Escolarização de alunos com Autismo e Psicose no município de Santa Maria-RS”.

A referente pesquisa já foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, e possui todos os requisitos para ser desenvolvida.

A pesquisadora Cristiane Lazzeri pertence ao Curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa em Educação Especial, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sendo orientada pela Professora Dr^a. Maria Inês Naujorks.

Desde já agradecemos a sua participação e colocamo-nos à disposição para prestar maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Coordenador de Educação Inclusiva – Smed
Arlei Peripolli

Orientadora
Maria Inês Naujorks



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Título do projeto: “Política de educação Inclusiva e Escolarização de alunos com Autismo e Psicose no município de Santa Maria-RS”

Pesquisador responsável: Professora Dr^a. Maria Inês Naujorks.

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFSM

Telefone para contato: (55) 3311-7887 / 9998-8674

Local da coleta de dados: Instituição de Ensino a qual o sujeito de pesquisa está vinculado.

A presente pesquisa está sendo desenvolvida para a elaboração trabalho final do Curso de Mestrado em Educação, intitulado “Política de educação Inclusiva e Escolarização de alunos com Autismo e Psicose no município de Santa Maria-RS”, na linha de pesquisa em Educação Especial, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tal pesquisa objetiva coleta e análise de dados sobre a escolarização de alunos com autismo e psicose no município de Santa Maria, que resultarão na dissertação de mestrado da autora orientado pela Professora Dr^a. Maria Inês Naujorks.

O trabalho consiste em realizar um questionário impresso fornecido pela pesquisadora responsável, que deverá ser respondido pelo participante e entregue a pesquisadora no prazo de 07 (sete) dias. A pesquisadora compromete-se em levar e buscar o questionário aos participantes da pesquisa.

A pesquisadora responsável é a Professora Dr^a. Maria Inês Naujorks, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisadora compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que o participante venha a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através dos telefones: 3311-7887 / 9998-8674, pelo e-mail minau@uol.com.br, ou no endereço Rua Cel Niederauer 628/202.

A presente pesquisa pretende investigar como está estruturado o atendimento educacional dos alunos com autismo e psicose no sistema municipal de ensino e nas unidades escolares. Para tanto, não há riscos à integridade física e/ou mental dos sujeitos pesquisados e participantes da pesquisa. Os desconfortos e insatisfações com a presente pesquisa devem ser informados a pesquisadora responsável ou ao Comitê de Ética em Pesquisa.

Os benefícios esperados são a melhoria e a abrangência do atendimento educacional para os alunos com autismo e psicose incluídos no ensino fundamental da rede municipal de educação.

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

O pesquisador responsável garante o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa;

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu _____ autorizo a realização do questionário sobre a temática proposta.

Em caso positivo, concordo com a utilização das minhas falas, sem identificação do meu nome, nos relatórios da pesquisa e publicações associadas a esta pesquisa.

Maria Inês Naujorks
Pesquisadora responsável

Assinatura do participante da pesquisa

Santa Maria, 26 de dezembro de 2009.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: “Política de educação Inclusiva e Escolarização de alunos com Autismo e Psicose no município de Santa Maria-RS”

Pesquisador responsável: Professora Dr^a. Maria Inês Naujorks.

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFSM

Telefone para contato: (55) 3311-7887 / 9998-8674

Local da coleta de dados: Instituição de Ensino a qual o sujeito de pesquisa está vinculado.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados através de questionários impressos fornecidos pela pesquisadora responsável. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3243b do Centro de Educação, prédio 16, na Universidade Federal de Santa Maria, por um período de seis meses a contar desta data sob a responsabilidade do (a) Sr. (a) Professora Dr^a. Maria Inês Naujorks. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE.

Santa Maria,dede 200.....

.....
Professora Dr^a. Maria Inês Naujorks
CIAP 0379611

ANEXO G

13a - Número do termo

13b - Folha

13c - Livro

13d - Data de emissão da certidão

13e - Nome do cartório

13f - UF do cartório

14 - Número do CPF

15 - Documento estrangeiro/Passaporte

ENDEREÇO RESIDENCIAL

16 - CEP

17 - Endereço

18 - Número

19 - Complemento

20 - Bairro

21 - UF

22 - Município

DADOS VARIÁVEIS (início do ano corrente)

23 - Nome da turma

24 - Turma unificada

 Creche Pré-escola

25 - Turma multietapa, multi, correção de fluxo ou 1ª a 8ª série (EJA)

Educação Infantil

 Creche Pré-escola

Ensino Fundamental

 Série Ano

Educação de Jovens e Adultos

 1ª a 4ª série 5ª a 8ª série

26 - Recebe escolarização em outro espaço (diferente da escola)

 Em hospital Em domicílio Não recebe

27 - Transporte escolar público

 Utiliza Não utiliza

27a - Poder Público responsável pelo transporte escolar

 Municipal Estadual

28 - Localização/Zona de residência

 Urbana Rural

29 - Aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação

 Sim Não

29a - Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação

Deficiência

 Cegueira Baixa visão Surdez

Transtorno global do desenvolvimento

 Autismo clássico Síndrome de Asperger

Altas habilidades/Superdotação

 Altas habilidades/Superdotação Deficiência auditiva Surdocegueira Deficiência física Síndrome de Rett Transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil) Deficiência mental Deficiência múltipla