



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil

“Educação e Contemporaneidade” 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657

O OLHAR DA FAMÍLIA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

VANESSA NICOLAU FREITAS DOS SANTOS

RAFAELLA ASFORA LIMA

ANA CLAUDIA PRAZERES FRANÇA CAVALVANTI DE ALBUQUERQUE

EIXO: 4. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo analisar a concepção de pais de crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA) sobre o processo de inclusão escolar de seu filho. No contexto da educação brasileira, as famílias de crianças com TEA, vem dando uma nova dimensão à inclusão dessas crianças no sistema educacional. Para desenvolver esse estudo aplicamos um questionário a dez pais de crianças com TEA, matriculadas em escolas particulares da cidade do Recife. Os resultados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e apontam a precária interlocução entre família e escola, como também a necessidade de formação profissional na área, além de recursos e estratégias didáticas inclusivas que atendam às demandas desses estudantes que, muitas vezes, não tem seus direitos assegurados.

Palavras-Chave: Transtorno do Espectro do Autismo, inclusão escolar, família.

Abstract:

This paper aims to analyze the concept which parents of children with autism spectrum disorder have about the process of educational inclusion of their child. In the Brazilian education context, families of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) have been giving a new dimension to the inclusion of these children in the educational system. To develop this study a questionnaire was applied to ten parents of children with ASD enrolled in private schools in the city of Recife. The results were analyzed according to Bardin's Content Analysis (1977) and demonstrate the poor communication between family and school, as well as the need for professional training in the area, and for resources and inclusive teaching strategies that meet the demands of these students who, very often, do not have their rights guaranteed.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, school inclusion, family.

INTRODUÇÃO

A história da pessoa com deficiência esteve marcada pela exclusão e segregação social e escolar. Durante muito tempo estas pessoas tiveram seus direitos negados. Atualmente, a proposta da inclusão escolar consiste no acolhimento político, pedagógico acessível de todas as pessoas. A tese central deste paradigma é oportunizar a aprendizagem escolar para todos os estudantes independentemente de cor, classe social, gênero ou deficiência, enfatizando-se o respeito e a aceitação da diferença como condições constitutivas de uma sociedade plural.

Compreende-se que a escola inclusiva, está pautada na diversidade como norte para o ensino. Analisando este contributo, levantado pela proposta da escolarização inclusiva, torna-se possível compreender o desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) tendo como referência seu próprio ritmo e possibilidades de desenvolvimento, tendo em vista, seus comprometimentos na tríade do desenvolvimento humano: interação social, comportamento e comunicação, e não enxergar o desenvolvimento típico como referência a ser seguido. Nossa proposta defende o desenvolvimento humano de forma não linear e não dicotômica e perceber a deficiência segundo a

perspectiva Histórico-Cultural de Lev S. Vygotsky (1997), com ênfase no modelo social de deficiência, ao apostar nas possibilidades e potencialidades preservadas, e não nas limitações e impossibilidades do sujeito com deficiência, além de atribuir à sociedade as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência para avançar em seu desenvolvimento.

Nesse espaço de discussão, é crucial a participação de todos os atores - gestão escolar, corpo docente, coordenação pedagógica e a família de crianças com TEA - para que a proposta inclusiva seja de fato um imperativo no cotidiano das escolas brasileiras. O reconhecimento por parte dos educadores da parceria entre escola e família é de extrema relevância para que a inclusão aconteça (RIBEIRO, 2010). A família da pessoa com deficiência, nomeadamente, da criança com TEA, tem grande importância para o seu desenvolvimento, no sentido de promover oportunidades de aprendizagem, na luta pela garantia de direitos, na manutenção do contato com outros profissionais e expressamente na busca de diálogo com a escola.

Esse artigo tem como objetivo investigar a concepção de pais de crianças com transtorno do espectro do autismo sobre o processo de inclusão educacional de seu filho matriculado na escola privada da cidade do Recife-PE, a fim de identificar através das falas dos pais, o olhar sobre os fatores que podem viabilizar a promoção da inclusão educacional: direitos assegurados, profissionais capacitados, práticas e recursos pedagógicos acessíveis, parceria entre a comunidade escolar e a família, dentre outros.

1. Autismo: definição e aspectos legais para a inclusão escolar

O primeiro estudioso a utilizar a palavra Autismo foi Eugen Bleuler, em 1911, para denominar características da esquizofrenia. O conceito de autismo tal como conhecemos hoje procede das publicações iniciais de Leo Kanner (1943), que o diferenciou do termo psicose infantil. A partir da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (American Psychiatric Association - APA, 2013), o autismo é considerado como transtorno precoce e inicial do desenvolvimento neurológico, localizado em uma categoria específica chamada de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Com prevalência maior no sexo masculino, o transtorno surge no início da infância, por volta dos três anos de idade, com ampla sintomatologia e com causas ainda indefinidas (BOSA, 2002b).

A criança com TEA apresenta sérios prejuízos qualitativos em três principais áreas do desenvolvimento: interação social, comunicação e comportamento (APA, 2013). Os comprometimentos na interação social levam a criança a apresentar dificuldade para iniciar, responder, manter e estabelecer interações com as pessoas, por causa do déficit na atenção compartilhada, que é caracterizada pela capacidade de dividir seus interesses pelos objetos com os seus pares, por meio de gestos e vocalizações (BOSA, 2002a; BOSA & CALLIAS, 2000). O comportamento apresentado pela criança com TEA nos contextos de interação social é um dos aspectos-chave na caracterização do transtorno, (ZANON, BACKES & BOSA, 2014; BANDIM, 2011). Os comportamentos de ordem não-verbal regulam a interação e a comunicação dos contextos de socialização. As crianças com TEA tem padrões de contato visual e expressões de forma atípica, são, muitas vezes, comprometidas na capacidade de *olhar nos olhos diretamente* e apresentam grandes dificuldades para estabelecer um contato social. Para elas, a face humana possui pouco ou nenhum interesse, observam-se ainda distúrbios no desenvolvimento da atenção compartilhada, apego e outros aspectos da interação social (BANDIM, 2011; BOSA, 2002a).

No contexto escolar, as crianças com TEA podem não se engajar nos jogos habituais de imitação da infância, como nas brincadeiras de faz de conta, como os brinquedos e atividades lúdicas podem ter outro significado para elas, podem demonstrar pouco ou nenhum interesse em desenvolver relacionamentos com seus pares, preferindo atividades solitárias. Há o comprometimento para reconhecer aspectos dos sentimentos ou respostas das outras pessoas para o contato social. Alguns estudiosos afirmam que esta inabilidade social pode estar associada à ausência da Teoria dos Neurônios espelho ou ainda da Teoria da Mente, quando a criança com TEA, não consegue compreender estados mentais - sentimentos, desejos, crenças e intenções - dos outros e de si mesmo (BOSA & CALLIAS, 2000; BOSA, 2001; JOU & SPERB, 1999).

No transtorno autista, o comportamento apresenta padrões restritos, repetitivos e estereotipados tanto no comportamento, como em interesses e atividades. Conforme Bandim (2011), os movimentos estereotipados apresentados pela criança com TEA são caracterizados como:

Repetições automáticas e uniformes de determinado ato motor complexo, geralmente indicando perda do controle voluntário. São movimentos de partes do corpo ou do corpo todo, repetidos da mesma forma (podendo chegar a dezenas de vezes no mesmo dia) (p. 38).

Vale ressaltar que tais movimentos estão presentes no desenvolvimento da criança com TEA, pelo fato de elas necessitarem deste tipo de acomodação sensorial. Estes movimentos podem ser encarados como forma de substituição ao que lhes falta. Apresentam excessiva aderência em seguir rotinas e, quando são impedidos de realizá-las,

demonstram insatisfação de forma intensa. Há também um nível persistente de preocupação por determinadas partes de objetos (CAMARGO & BOSA, 2009; LAMPREIA et al, 2010; BANDIM, 2011.).

Dentro do espectro do autismo a linguagem falada pode estar atrasada ou totalmente ausente. Bandim (2011) anuncia dados estatísticos sobre as características da comunicação desenvolvida pelo indivíduo com TEA, que devem ser considerados pela família e pelos profissionais envolvidos com a criança dentro do espectro do autismo:

Atualmente, esse percentual está em torno dos 20 - 30% de crianças com autismo que nunca vão falar; tal percentual é consideravelmente menor do que era há cerca de 10 a 15 anos atrás, em grande parte resultante da identificação precoce, e consequente intervenção e acompanhamento sistemático (BANDIM, 2011, p. 37).

Dialogando com estes dados, Werner & Dawson (2005) destacam a grande contribuição dada pela família para o diagnóstico preciso e multidisciplinar sobre o espectro, além da intervenção oportuna, através do contato diário afetivo que a família estabelece com os filhos na estagnação, manifestada pela cessação da fala após a criança já ter adquirido o vocabulário de cinco a dez palavras.

Os processos de exclusão social são marcantes e contínuos ao longo da nossa história. Mecanismos legais foram elaborados como tentativa de garantir a todos a equidade de direitos, dentre eles, destacamos: a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência (2008). Os avanços conquistados por estes mecanismos possibilitaram a abertura para a proposta da inclusão escolar compreendida como direito assistido à pessoa com deficiência, nomeadamente, à pessoa com TEA. No entanto, esta situação se concretiza como desafio, posto que a escola atual não é, de fato, pensada para todos.

Os estudos sobre a história da Educação Especial e sobre a escolarização inclusiva é enfática ao abordar a expressiva participação e envolvimento das famílias nas conquistas de seus direitos e desenvolvimento. Historicamente, os avanços nas políticas públicas e a criação de instituições especializadas foram conquistas que partiram, inicialmente, das famílias que, muitas vezes, acabaram por criar alternativas isoladas com vistas ao atendimento de seus filhos. Um exemplo disso é a Associação dos Amigos dos Autistas/AMA, fundada no estado de São Paulo para atender pessoas com o transtorno tanto em modelos terapêuticos quanto na área escolar. Essas evidências não podem ser negligenciadas.

No cenário atual o mecanismo legal fruto de lutas de associações e pais de crianças com o transtorno, ganhou maior visibilidade com a promulgação da Lei nº 12.764/12, que passa a ter uma Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A promulgação desta lei constitui um verdadeiro avanço na democracia brasileira ao trazer contribuições para a inclusão social e escolar da pessoa com TEA (BRASIL, 2012). O estado de Pernambuco, em 2015, promulgou a Lei nº 15.487/15 que assegura, dentre outros direitos, o acesso à educação e medidas legais para a recusa da matrícula de estudantes com TEA nas escolas de origem privada e pública (ALEPE, 2015). Neste sentido, as instituições escolares e estabelecimentos de ensino de caráter privado ou público não podem, negar a matrícula de crianças e adolescentes com TEA.

Uma das grandes barreiras a ser rompida para que a inclusão aconteça é a interlocução entre instituição escolar e a família. Serra (2010) argumenta que independente da proposta pedagógica da escola, um atendimento consciente e responsável não acontece somente neste espaço. A sociedade, como também os profissionais de educação precisam buscar desenvolver um olhar sensível para a realidade das famílias brasileiras que tem em seus núcleos pessoas com deficiência. São contextos familiares diferenciados daqueles que não apresentam tal realidade. São famílias que experimentam dores e decepções em diversas fases da vida, desde o momento da notícia do diagnóstico como em todas as fases de desenvolvimento de seus filhos. Compreende-se que a família da criança com TEA possui um papel decisivo na escolarização de seus filhos.

2 Inclusão educacional e Autismo: como a família entende

O nascimento de um filho marca o início de um novo ciclo vital. As famílias que possuem um filho com deficiência compartilham de histórias com contextos semelhantes. Quase sempre a chegada de bebê com deficiência causará sofrimento, angústia, embaraço, confusão. Minuchin (1990) fala que antes de nascer, é colocado no bebê uma série de expectativas, vindas tanto do casal quanto das famílias de origem dos respectivos pais. O fato de o bebê nascer ou vir a desenvolver alguma deficiência gera intensas situações estressoras e conflitantes por parte dos pais ou responsáveis por ele.

Serra (2010) realizou pesquisas sobre os possíveis abalos da presença de pessoas com deficiência na família e observou que esta presença, além de abalar a estrutura emocional da família, traz reverberações também para a estrutura relacional do casal. Conforme a autora:

[...] tem sido comum encontrar também um número muito grande de casais separados após a notícia da deficiência do filho. A culpabilização pela deficiência tem sido o principal motivo. A busca “de onde veio isso, da minha família ou da

sua?” é comum, acarretando separação de fato ou, pelo menos, de corpos (SERRA, 2010, p. 45).

O luto, compreendido como primeira fase para a aceitação da deficiência é encarado por todos os membros da família. O percurso vivenciado pelas famílias com parentes com o transtorno é desafiador, conflitante, estressor e por vezes desencorajador. Serra (2010) diz que “da notícia à aceitação da realidade, o caminho é longo e tortuoso e nem todos os pais conseguem superar o momento do luto do filho saudável” (p. 44). Dialogando com Glat (2004), a presença de um membro familiar com deficiência, proporciona a perda de identidades e a centralização dessa identidade passa a ser devido à presença da deficiência. A sociedade passa a identificar a irmã do menino surdo, a mãe do autista, o pai do estudante com cego. Neste contexto, a deficiência é compreendida como marca negativa, que produz estigmas sociais nos processos de identificação do sujeito, que tendem a reverberar para os espaços escolares.

Ao pensar na pessoa com deficiência, Vygotsky (1997) elaborou uma crítica veemente às formas de segregação social e educacional impostas às estas pessoas. Compreendemos que este teórico, desde a sua época, já abria as portas para o paradigma da inclusão ao apostar nas possibilidades e potencialidades preservadas, e não nas limitações e impossibilidades do sujeito com deficiência. Ele tenta quebrar a visão do sujeito com deficiência como aquele que nada sabe, como aquele que não aprende.

Este teórico defende a defectologia como ciência que tem como pressuposto perceber “a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares normais, mas se desenvolve de outro modo” (VYGOTSKY, 1997, p. 12). A defectologia tem como empreendimento principal encontrar um sistema de tarefas positivas, teóricas e práticas, que possibilitem o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência. Vygotsky (1997) enxergava a pessoa com deficiência com desenvolvimento diferenciado e não como um sujeito anormal. Anuncia-se aqui que estas duas lentes influenciam diretamente nossas posturas frente à inclusão.

Discursos da literatura sobre inclusão educacional da criança com TEA evidenciam a relevância basilar da presença conjunta de elementos que favorecem esta perspectiva. Estabelecer parceria entre escola e família é crucial para a construção de um elo que envolve o sujeito em questão que é estudante no ambiente escolar e filho no seio familiar. A criança passa grande parte de seu tempo circulando entre estes dois espaços, por isso, há a necessidade de diálogo e de engajamento por parte dos atores envolvidos nestes contextos. O trabalho em parceria mostra ainda o quanto a família precisa de orientações para superar situações desconhecidas e estressantes.

Sobre o assunto, a Declaração de Salamanca de 1994 é enfática ao relatar que o envolvimento entre família e escola deve assegurar uma ativa participação dos pais na tomada de decisão e no planejamento educacional de seus filhos, com a adoção de uma comunicação clara e aberta (UNESCO, 1994). Neste sentido, Buscaglia (1993) os pais devem fornecer elementos que vão proporcionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas, currículo adequado às potencialidades e comprometimentos da criança, escolha do apoio pedagógico da equipe escolar, contribuir com o trabalho da equipe multidisciplinar, buscando diálogo e parceria com os profissionais que trabalham na instituição escolar para assim proporcionar condições favoráveis para o desenvolvimento da criança com TEA.

Tendo em vista a proposta da inclusão da criança com TEA, Baptista (2002) argumenta que:

[...] requer, inicialmente, uma acurada habilidade de avaliação da situação contextual: Quem é o sujeito? Quais os seus vínculos? Quais os pontos de partida para um trabalho pedagógico? Essas perguntas permitem um levantamento de possibilidades que considera o que falta e o que o sujeito possui (BAPTISTA, 2002, p.6).

É preciso pensar no sujeito, conhecê-lo para planejar a intervenção pedagógica adequada. A família traz diversas informações sobre o sujeito, auxiliando na avaliação da criança pelo professor da sala comum, em parceria com o professor especialista que faz o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme a implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Cada profissional tem papel crucial na promoção da aprendizagem da criança.

Para que a inclusão na educação ocorra, Serra (2010) defende que independente da proposta pedagógica, um atendimento consciente e responsável não acontece somente no âmbito escolar. A família do indivíduo com TEA possui um papel decisivo no seu desenvolvimento e desempenha desde a fase do diagnóstico, nas formas de tratamento e de intervenção educacional um importante papel.

Percurso Teórico-Methodológico

Esta pesquisa apresenta como base metodológica a abordagem qualitativa, ao procurar “aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas”, buscando analisar e focalizar em seu desenvolvimento os fatos e fenômenos. Pretendeu-se centrar nos sujeitos da pesquisa, através da “avaliação qualitativa que aponte para os “motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” e estabelecendo as relações dos fatos e dos sujeitos, através de uma análise mais aprofundada” (MINAYO, 2002, p. 21,22).

O presente estudo foi desenvolvido tendo como sujeitos pais e mães com filhos com o diagnóstico do TEA, matriculados em escolas particulares da cidade do Recife-PE. Para a seleção dos sujeitos, foi solicitado à Associação de Amigos do Autista, AMA-GETID de Recife, aqueles que tivessem o interesse em participar do estudo. Enviamos o questionário via e-mail para o grupo de pais e mães e recebemos dez questionários preenchidos também via e-mail. Os pais e as mães foram informados sobre o sigilo quanto às informações fornecidas.

Para a coleta das informações foi utilizado o questionário constituído de perguntas abertas que versaram sobre: concepção de inclusão educacional da criança com TEA; barreiras à inclusão na escola, condições de acessibilidade à aprendizagem; formação do professor e o uso do aparato legal para a garantia de matrícula, dentre outras questões. A escolha deste instrumento justifica-se pelo fato de o questionário ser um instrumento de coleta de dados que permite a possibilidade de respostas por escrito sem intervenção direta do pesquisador, (BARBOSA, 2008). Os dados serão analisados como referência a análise de conteúdo descrita por Bardin (1977). O objetivo de toda análise de conteúdo é o de assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto.

Análise dos Resultados

Os resultados obtidos através do instrumento utilizado revelam achados interessantes que precisam ser discutidos à luz de uma análise objetiva de sentido existente no texto, possibilitando que sobressaíam suas principais regularidades (BARDIN, 1977). A partir da análise do material foram elaboradas categorias, com base nas unidades de sentido presentes nos questionários, que serão discutidas a seguir.

Concepção sobre inclusão escolar

Ao investigarmos o que os pais/mães compreendem sobre o processo de inclusão escolar de seu filho com TEA percebemos que alguns pais concebem a inclusão como sinônimo de respeito à diversidade, às diferenças, como estabelecido nos princípios do paradigma da educação inclusiva:

“Inclusão educacional é um trabalho eminentemente pedagógico e social, cujo propósito é proporcionar aos estudantes com necessidades educacionais especiais as condições para o seu máximo desenvolvimento cognitivo e social, sem distinção, respeitando as diferenças que temos” (Mãe IV).

“Não se pode restringir o direito à educação nem mesmo das pessoas com necessidades especiais. Isso é um direito. Todos devem ser respeitados, independente da deficiência, do sexo” (Mãe VII).

Pode-se analisar que estes discursos estão de acordo com o paradigma de inclusão pensado por Costa (2009), na adequação dos fatores como o currículo adaptado que significa “preocupação com formas, metodologias, pedagogias, meios que poderão ser utilizados para facilitar o processo de aprendizagem cognitiva considerando as possibilidades, o tempo” (p. 23) dos estudantes com o transtorno, além de corroborar com os pressupostos defendidos por Vygotsky (1997). Dos dados obtidos através dos dez questionários aplicados, sete sujeitos responderam que seus filhos participam efetivamente das atividades curriculares e extra curriculares promovidas pelas escolas, o que sinaliza a compreensão das escolas privadas sobre a proposta da inclusão em sua totalidade, conforme defendido por Mazzota (1996) e Sasaki (2006), contrapondo o paradigma da integração escolar.

Barreiras à escolarização da criança com TEA: o que pensam os pais

Sabe-se que o processo de inclusão escolar é por vezes complicado. Pedimos aos pais/mães que colocassem as principais barreiras encontradas para esta implementação garantida nos mecanismos legais. Os trechos de fala abaixo mostram quais são as principais barreiras:

“É muito difícil encontrar profissionais preparados e capacitados para desenvolver um trabalho adequado, ainda mais se esta apresentar o transtorno. Os profissionais não tem formação específica sobre o espectro o que dificulta e muito o processo de aprendizagem do meu filho porque a professora não sabe quais são suas necessidades” (Pai I).

“Despreparo profissional, má vontade, ausência de conhecimento sobre inclusão e sobre o transtorno, inflexibilidade em se fazer as adaptações necessárias” (Pai IX).

“Falta de informação e conhecimento sobre inclusão e sobre a deficiência do meu filho, feedback para os pais e equipe multidisciplinar. Imagine que a coordenadora de inclusão nunca tinha ouvido falar do PECS há 15 dias atrás. Considero isso uma aberração” (Mãe II).

Em relação à fala da Mãe II, destacamos a importância do uso, quando necessário, da Comunicação Alternativa Suplementar, que neste caso, é o PECS, Sistema de Comunicação através da Troca de Figuras, por ser um importante recurso para a facilitação da comunicação do estudante com TEA, pois em muitos dos casos, há severos comprometimentos nesta área. Para Nunes (2013) a Comunicação Alternativa Suplementar “auxilia no processo de desenvolvimento da linguagem e da comunicação de pessoas com transtorno do espectro do autismo” (p.145)

A inconsistência nos processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação – professores - tem prevalecido nas escolas privadas da cidade do Recife. As dificuldades relacionadas à falta de formação específica para o trabalho com estudantes com TEA foram analisadas por Bosa (2006), Nunes (2013) e Orrú (2014), precisam ser sanadas para que os pressupostos da inclusão estejam presentes no cotidiano de nossas escolas e não apenas versados nos marcos legais. Jordan (2005) argumenta que devido à falta do conhecimento sobre o TEA, os professores ficam impedidos de identificar de forma devida quais são verdadeiramente as necessidades de seus estudantes, o que repercute em sua aprendizagem.

Sobre a falta de interlocução entre escola e família, encarada como barreira à inclusão escolar, sete pais sinalizaram em suas falas, dificuldades para esta efetivação:

“Nosso acesso era muitas vezes limitado e bastante complicado. Dava para perceber que a escola colocava barreiras para dialogar conosco, impondo regras indevidas. É preciso ter muita paciência dos pais e jogo de cintura da família para encarar este desafio que é diário” (Mãe III).

“A escola que aceitou nosso filho não quis dialogar conosco durante o processo pedagógico, fazendo da inclusão, na prática, um mero estar no recinto escolar, sem adaptações e estratégias pertinentes” (Pai X).

Estes relatos sinalizam existir relação conflituosa com as escolas devido à falta de acesso aos professores, pelo fato de estes profissionais delimitarem o espaço e determinarem em que medidas os pais e responsáveis podem participar e ter acesso às vivências de seus filhos no espaço escolar, havendo nestes casos, a existência de barreiras simbólicas que dividem a escola e a família.

Serra (2010) assinala que a parceria entre escola e família é essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante com TEA. Esta mesma autora aponta que a instituição escolar é o único espaço social que divide com a família a responsabilidade de educar. Compreende-se que o contexto escolar, oferece ao indivíduo com TEA oportunidades de aprendizagem em seu sentido mais abrangente.

O uso de recursos legais para a efetivação da inclusão educacional

Ao perguntarmos sobre os possíveis obstáculos para a realização da matrícula de seus filhos, alguns pais mencionaram que tiveram a matrícula negada, mais de uma vez, como é o caso do Pai X, conforme descrito a seguir:

“Não obstante ser ilegal, as instituições escolares continuam de forma sistemática recusando vagas para as crianças com TEA [...] Ano passado, de forma direta, nada menos que 7 escolas aqui em Recife recusaram a matrícula do meu filho” (Pai X).

O que podemos perceber é que apesar da Lei nº 12.764/12, trazer em seu art. 7º certas condições para os profissionais da educação em razão do não cumprimento da lei: “o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de estudante com transtorno do espectro do autismo ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos” (BRASIL, 2012), algumas escolas privadas em Recife permanecem de portas fechadas para a inclusão.

Em 2015, o estado de Pernambuco reconhece como direito da pessoa com TEA, o acesso ao tratamento individualizado, à educação, ao ensino profissionalizante (Lei nº 15.487/15). O art. 4 deste mecanismo obriga aos estabelecimentos de ensino das redes pública e privada de educação a incluírem crianças ou adolescentes com o transtorno. Para esta análise, destaca-se o art. 5 que é claro quanto aos procedimentos para uma possível recusa da matrícula do estudante com TEA em escolas de rede privada ou pública do estado em questão. O artigo destacado corrobora com a Lei nº 12.764/12 e acrescenta a suspensão temporária das atividades ou cassação da autorização de funcionamento, no caso da rede privada (ALEPE, 2015).

Nas demais situações, seis pais afirmaram já terem feito uso de aparatos legais no ato da matrícula de seus filhos. A necessidade de justificar a matrícula do estudante com TEA em escolas privadas da cidade do Recife via mecanismos legais, sinaliza que a proposta da inclusão não está presente de maneira consciente e efetiva em certas escolas de caráter privado da cidade do Recife, que preze pelo respeito às diferenças, enxergando o estudante com TEA como sujeito de direitos e de possibilidades de aprendizagem.

Considerações

Este estudo sinalizou o apontamento feito pelas famílias de estudantes com TEA sobre o processo de inclusão educacional nas escolas privadas da cidade do Recife-PE, marcado por várias fragilidades de caráter formativo, conceitual, além da falta de diálogo e a realização de um trabalho colaborativo entre a família.

Do ponto de vista dos desdobramentos deste estudo, sugere-se que pesquisas futuras sejam realizadas a fim de melhor esclarecer algumas questões, como a relação entre a família e a escolarização do estudante com TEA inserido na

escola pública ou ainda realizar estudos comparativos sobre este objeto nos dois contextos educacionais, o privado e o público. Destacamos a carência de pesquisas envolvendo estudantes com TEA no contexto da Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, como também a necessidade de investigar o papel da família na fase da adolescência e da juventude, fase marcada por descobertas e pela inserção no mundo do trabalho.

Sugere-se ainda a realização de estudos envolvendo estudantes com TEA de alto funcionamento e o processo de inclusão escolar na rede pública de ensino, visando uma escola inclusiva promotora de desenvolvimento e aprendizagem. Entende-se que tais estudos possibilitarão a dissolução de diversos mitos, ainda existentes, sobre a educabilidade de estudantes com o transtorno, com o objetivo de fornecer relevos de que é possível o investimento em um espaço que se constitui como direito de todos.

Referências Bibliográficas

- ALEPE, Dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista no Estado de Pernambuco e dá outras providências, *Lei nº 15.487*, de 27 de Abril de 2015.
- BARBOSA, E. *Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais*, 2008. Disponível em: file:///C:/Users/Familia/Desktop/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf. Acesso em: 20 de jun. 2015.
- BAPTISTA, C.R. *Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BANDIM, J. M. *Autismo: uma abordagem prática*. Recife: Bagaço, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BOSA, C. A. As relações entre Autismo, Competência Social e Função Executiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol. 14, núm. 2, p. 281-287, 2001.
- _____, C. A. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 15(1), 77-88, 2002a.
- _____, C. A. Sinais precoces de comprometimento social no autismo infantil. In W. Camargos, Jr. W. (Ed.), *Transtornos invasivos do desenvolvimento* (pp. 42-47). Brasília: Corde, 2002b
- _____, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (Supl I): S47-53 - Porto Alegre, 2006.
- BOSA, C. A.; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 13, 167 – 177, 2000.
- BUSCAGLIA, L. *Os deficientes e seus pais: Um desafio ao aconselhamento*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1993.
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, Brasília, 2008.
- _____. *Decreto de lei nº 12.764*, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília.
- CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*; 21 (1): 65-74, 2009.
- COSTA, V. *Inclusão, sem risco de excluir*. Pernambuco: Babeco, 2009.
- GUEBERT, M. C. C. *Inclusão: uma realidade em discussão*. Curitiba: Ibpex, 2007.
- GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 2(4), 111-119, 2004.
- JOU, G. I. de.; SPERB, T. M. Teoria da Mente: diferentes abordagens. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, vol.12 n.2. Porto Alegre: 1999.
- JORDAN, R. Managing Autism and Asperger's syndrome in current educational provision. *Pediatric Rehabilitation*, 8, 104 – 112, 2005.
- KANNER, L. *Affective disturbances of affective contact*. The Nervous Child, 2, 217-250, 1943.
- LAMPREIA, C. et al. As falhas na emergência da autoconsciência na criança autista. *Psicologia Clínica*, 22 (2), 99-121, 2010.
- MAZZOTTA, M. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MINAYO, Maria C. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MINUCHIN, S. *Famílias, funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- NUNES, D. R. P. *Autismo, Educação e Transdisciplinaridade: Comunicação Alternativa Suplementar e Ampliada para pessoas com autismo*. São Paulo: Papyrus, 2013.
- ORRÚ, S. E. *A formação de professores e a educação de autistas*. Revista Iberoamericana de Educación. Fundação de

Ensino Otávio Bastos – BR, 2014. Disponível em <<http://www.rieoei.org/deloslectores/391Orru.pdf> > Acesso em 15 de jun. 2015.

RIBEIRO, M. Criança Autista: Pais e Professores – Uma Parceria de Sucesso no Desenvolvimento de Competências. *Millenium*, v.39, p.89&8208;107. junho, 2010.

SASSAKI, R. K. *Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SERRA, D. Autismo, família e inclusão. *Polêm!ca, Revista Eletrônica Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, v. 9, n. 1, p. 40 – 56, janeiro/março 2010.

UNESCO. *Convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência*: Brasília, 2008.

_____. *Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos da Defctologia*: Obras Escogidas V. Madri: Visor, 1997.

WERNER, E., DAWSON, G., J. Variation in early developmental course in autism and its relation with behavioral outcome at 3-4 years of age. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(3), 337-350, 2005.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Identificação dos Primeiros Sintomas do Autismo pelos Pais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 30 n. 1, pp. 25-33, Jan-Mar, 2014.

A autora é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ. E-mail: vanessa.nfsantos@gmail.com

A coautora 1 é Doutora em Psicologia Cognitiva e Professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais (DPOE) da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: asforarafaella@gmail.com

A coautora 2 é Analista de Negociações da Procuradoria Geral do Estado de Pernambuco. E-mail: anaclaudia2510@gmail.com

Recebido em: 04/07/2015

Aprovado em: 05/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Chartort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: