



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM A SÍNDROME DO ESPECTRO AUTISTA EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE PICOS – PIAUÍ

Lucas Leal Lima de Sousa, Tarciana dos Santos Pinheiro, Crisleine da Silva Moura

*Universidade Federal do Piauí lucassleall91@hotmail.com, Universidade Federal do Piauí
tarcianapinheiro@hotmail.com, Universidade Federal do Piauí crisleine4@hotmail.com*

RESUMO: O trabalho discute como a formação de professores(as) que atuam em escolas municipais, da cidade de Picos, influencia no processo de inclusão de alunos(as) que apresentam a síndrome do autismo. Entendemos que as escolas precisam de professores(as) capacitados(as) para trabalharem com os diferentes grupos que procuram os seus serviços, e que os cursos de formação de professores/as, deve capacitá-los para atender as demandas sociais que adentram as escolas. Para chegarmos às análises propostas, observamos uma escola municipal, situada no bairro Aerolândia, no município de Picos. Juntamos a essas observações, as informações adquiridas por meio de troca de experiências com esses/as docentes durante a vivência do Estágio Supervisionado o que nos possibilitou os achados para que chegássemos a tais reflexões. Os cursos de licenciatura ou formação de professores/as precisam formar sujeitos/as que possam atuar nos diferentes contextos que compõem a escola. Não se forma um professor/a sem que este/a não tenha conhecimento do mínimo da realidade do ambiente escolar. É necessário, que em sua formação acadêmica e, continuada, o professor/a entenda que o diálogo é sempre a melhor forma de se ensinar. Notamos que o processo de inclusão destas crianças é deficitário e essa realidade se estende à formação do professor/a que as ensinam. Reconhecemos que um dos principais debates que precisa haver para que a inclusão de alunos/as autistas aconteça, é em torno da formação de professores/as.

Palavras - Chave: Inclusão, Formação Docente, Autismo, Escola.

INTRODUÇÃO

O debate em torno da formação de professores/as no Brasil não é algo novo, há muito tempo vem se sentindo a necessidade de se formar professores(as) que, cada vez mais, possam atender as novas demandas de nossa sociedade, que procura os serviços oferecidos pela escola.



Vivemos em novos contextos sociais, novos debates, novas formações de grupos com pensamentos quase sempre divergentes. Pensamos desse modo, uma formação que supra o debate em torno dessa nova sociedade contemporânea que aí temos.

Seguindo essa linha de raciocínio, percebemos que não se faz suficiente tratar os(as) alunos(as) como tábuas rasas e, o professor/a um modelo de educação bancária, como abordava Freire. Em muitos estudos e debates feitos até então, percebemos que os alunos/as já chegam às escolas com o conhecimento de mundo formado e, que o professor/a, precisa saber lidar com esse conhecimento, para juntos, aprenderem.

Em se tratando de aprender juntos, tanto professores/as, quanto alunos/as, pois sabemos que o conhecimento nunca é algo acabado, ele sempre se renova. Gadamer, filósofo alemão, em sua palestra, *Educação é educar-se*, inicia sua fala se colocando como um aprendiz, apesar de todo o seu conhecimento acadêmico, de todas as suas publicações, o que nos faz refletir enquanto formadores/as. Nesse sentido Gadamer fala que,

Como veem, sou um homem velho e fraco, e vocês não podem esperar que eu esteja no auge da minha produtividade ou mesmo da minha sabedoria. Estar no auge da sabedoria é, de qualquer maneira, uma pretensão discutível. Em todo caso, quando se é um homem idoso assim, certamente é possível afirmar que se tem grande experiência. Na verdade, porém, minha atitude em relação à vocês também é, a rigor, estranhamente maluca. De fato, eu queria aprender muito com vocês! (2001, p. 13)

Assim como foi dito por esse filósofo, os professores/as necessitam colocar-se na postura de eternos aprendizes e, que eles/as aprendem com os alunos/as e, juntos, somam conhecimento e aprendizado. Dessa forma, é necessário, que em sua formação acadêmica e, continuada, o professor/a entenda que o diálogo é sempre a melhor forma de se ensinar e, de se aprender. É através do diálogo que o aprendizado se constitui, é importante que professores/as cedam espaços para que os alunos/as exponham seus pensamentos, seus pontos de vista, de forma que ambos possam trocar informações e, somar aprendizados. Como afirma Batista (2015, p. 14), em suas análises,

Partindo de uma perspectiva hermenêutica-dialógica, poderíamos afirmar que toda educação acontece naquele que se coloca numa atitude dialógica, seja esse o professor ou o aluno. O que significa dizer que não seria o professor o primeiro



responsável pela educação de algum indivíduo, mas o próprio estudante em seu diálogo com os professores, com os livros, obras de arte, etc., ou seja, toda a rede de sentidos que permeia a vida dos estudantes. É o diálogo que possibilita o processo de formação.

Dessa forma, entendemos que cada um constrói seu próprio conhecimento, através das relações que têm com os diferentes espaços de aprendizado nos quais passam durante a vida. Não ficando, dessa forma, a cargo do professor/a, a ser o primeiro/a a ensinar de fato os alunos/as. O conhecimento que se constrói durante a vida tanto do professor/a, quanto do aluno/a, é repassado e aprimorado, reaprendido e repensado, através dos diálogos que se fazem ao longo de suas formações. Por esse viés, o resultado do ensino, baseado no diálogo, resulta em uma formação ampla e, não mais, puramente técnica, o que geralmente acontece. Como nos explica Batista (2015, p, 15),

Deste modo, a educação enquanto formação, conforme GADAMER entende, é um processo interior contínuo que, na discordância e concordância próprias do processo dialógico, estabelece constante evolução e aperfeiçoamento, no qual está em jogo o processo educativo em si mesmo, sem o generalizado desígnio de resultados, como pretende uma educação estritamente técnica.

Até aqui, entendemos que a formação de professores/as, seguindo um novo contexto, deve capacitar os novos professores/as a atender as novas demandas sociais que adentram as escolas. Podemos perceber também, que a melhor maneira de aprender e ensinar, em meio às novas demandas, se faz através do diálogo.

METODOLOGIA

Para chegarmos às análises propostas neste tópico, observamos uma escola pública municipal, situada no bairro Aerolândia, no município de Picos, no Piauí. Juntamos a essas observações, as informações adquiridas por meio de troca de experiências com esses/as docentes durante a vivência do Estágio Supervisionado o que nos possibilitou os achados para que chegássemos a tais reflexões.

A partir desses registros e da utilização de outros instrumentos de coleta de dados daremos continuidade a esse estudo, quando iremos identificar quais são as práticas que estes professores/as utilizam para o atendimento a essas crianças, como se deu a sua formação



especializada para o trato com alunos/as com necessidades educacionais especiais e, quais os desafios encontrados nesse processo de inclusão. Esse contexto nos possibilitou realizar um exercício de reflexividade da ação, mergulhado numa realidade social (BOURDIEU, 1989).

Por ser essa pesquisa, parte do trabalho de conclusão de curso, o TCC, apresentamos resultados parciais, frutos de nossas observações, mas que já contribuem para o entendimento das práticas docentes com crianças autistas, sendo que as informações que aqui constam já nos serve como parâmetro para as reflexões que faremos no que tange à formação de professores e, como esta formação afeta a inclusão de alunos/as autistas nas escolas públicas municipais da cidade de Picos.

REULTADOS E DISCUSSÕES

Em nossas observações, que aconteceram no período dos Estágios, constatamos que os professores/as que recebiam alunos(as) autistas, em salas regulares de ensino, quase sempre tinham formação em outras licenciaturas, que não a Pedagogia. A princípio, esse quesito não pode ser considerado um impedimento para a inclusão de alunos(as) autistas, pois, mesmo que o professor/a seja formado em licenciaturas como biologia, letras, matemática e história, ele(a) pode especializar-se em educação inclusiva e, dessa forma, atender as necessidades de toda a turma.

Nesse aspecto, entra a questão da transdisciplinaridade, ou seja, nenhum conhecimento ou área específica é capaz de abordar o autismo em sua totalidade, é necessário que haja uma troca de conhecimento, entre as diversas áreas – médicos, psicólogos, pedagogos. Por outro lado, a transdisciplinaridade busca a unidade do conhecimento, uma vez que o prefixo “trans” diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre, através e além das disciplinas(NICOLESCU, 2003).

Assim, entendemos que, mesmo que o professor, como foi citado acima, não seja um pedagogo/a, pode ter uma formação continuada dentro do próprio ambiente escolar, com os demais sujeitos que ali trabalham, através dos diálogos, da troca de experiências, o que



favorece e contribui positivamente para o processo de inclusão e, conseqüentemente, de aprendizagem do aluno/a autista. Como nos explica Schmidt (2013, p. 22);

Retomando o lugar da escola no atual contexto do autismo, a transdisciplinaridade favorecia de diversas maneiras as trocas de reconhecimento entre os professores e os demais profissionais envolvidos na inclusão do aluno com autismo.

Como podemos perceber, é através das trocas de experiências, que os estudos em relação ao autismo, vão se aprofundando, e esses estudos, ajudam tanto professores/as, quanto os demais profissionais a qualificarem ainda mais sua atuação. Ainda sobre os estudos de Schmidt (2013, p. 22), compreendemos que:

Trocas transdisciplinares constantes entre equipes e o professor estariam municiando a escola com informações que contribuiriam com a qualificação da experiência educacional do aluno com autismo. Ao mesmo tempo, o professor poderia colaborar com tal equipe oferecendo prestimosas informações sobre o dia a dia deste aluno, seus comportamentos e aprendizagens, sem perder seu referencial pedagógico.

Trabalhar a transdisciplinaridade pode não ser uma tarefa fácil, pois cada profissional deve estar bem familiarizado com os estudos de cada campo de atuação, tentando dessa forma, manter um diálogo linear, sem jargões que cada profissão usa para se referir ao autismo, por exemplo, para que dessa forma, a organização vertical, dê espaço para a horizontal, facilitando o diálogo e o trabalho dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão do aluno/a autista. Como pontua Iribarry (2003, p. 484):

É preciso também que cada membro da equipe esteja o mais familiarizado possível com a diversidade de disciplinas e que frequente continuamente as disciplinas de seus colegas. Ademais, é preciso que os discursos se tornem legíveis e não mais se tornem discursos velados e obscuros. Uma questão psicofarmacológica complexa deverá ser exposta com a mesma clareza que uma orientação diagnóstica do serviço social, por exemplo. Isso nos permite entrever a necessidade do abandono do jargão com que cada disciplina institui seu saber. A comunicação entre os membros da equipe, portanto, não seguirá mais um modelo verticalizado, baseado na liderança de um saber sobre outro(s), mas deverá assumir uma característica horizontal, onde todos, igualmente, compartilham de seus conhecimentos e saberes.

Na sala de aula na qual coletamos esses dados sobre a formação da professora que lá atuava, vimos que ao longo de sua formação acadêmica não existiam disciplinas que abordavam a questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Tão

pouco, existia uma organização da coordenação pedagógica da escola, para promover cursos de formação continuada que atendessem a demanda da professora que trabalhava com alunos/as autistas.

Os cursos de licenciatura ou formação de professores/as precisam formar sujeitos/as que possam atuar nos diferentes contextos que compõem a escola. Não se forma um professor/a sem que este/a não tenha conhecimento do mínimo da realidade do ambiente escolar. Nessa trilha reconhecemos que os currículos dos cursos de formação de professores/as precisam sempre atender às necessidades das escolas em que os seus futuros professores/as irão atuar, bem como, o currículo da escola precisa estar integrado à sociedade que rodeia o seu espaço. Conforme explica Apple (1982, p.30):

Uma tarefa primordial do estudo do currículo será relacionar esses princípios de seleção e organização de conhecimento à sua estrutura organizacional e interacional nas escolas e, em seguida, ao campo de ação mais amplo das estruturas institucionais que cercam a sala de aula.

Nessa panorâmica entendemos que para se organizar o currículo de um curso de formação de professores/as, é necessário se pensar em uma seleção de conhecimentos que atenderão as demandas do espaço de atuação destes futuros profissionais.

Outro aspecto que chamou nossa atenção, durante as observações que realizamos, foi a forma como a professora conduzia a turma, dedicando uma atenção maior aos demais alunos, enquanto que o aluno que tinha a síndrome do autismo, participava de maneira passiva de toda a aula.

Em alguns momentos, podemos observar que, enquanto os demais alunos/as realizavam atividades de leitura e escrita, ou resolviam exercícios de matemática, o aluno autista coloria desenhos que eram entregues pela professora. A condução pedagógica da professora era inadequada e, isso pode ser devido a uma formação ineficiente e que não a preparou para o atendimento educacional especializado.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Esse atendimento falho nos pareceu ser contributo para que o aluno com autismo tivesse várias perdas, inclusive no seu desenvolvimento motor, na sua fala. A nosso ver o professor/a que não tem a formação adequada para trabalhar com o aluno/a autista não entende a forma de comunicação dessa criança e acaba deixando-a de lado, enquanto se dedica ao restante da turma. Orrú nos fala que:

Muitas das alterações apresentadas por crianças autistas ocorrem em razão da falta de reciprocidade e compreensão na comunicação, afetando, além da parte verbal, as condutas simbólicas que dão significado às interpretações das circunstâncias socialmente vividas, dos sinais sociais e das emoções nas relações interpessoais (2011, p. 34).

Ressaltamos a necessidade da escola sempre estar proporcionando momentos de diálogos, que possam contribuir com a atuação do professor/a. Nesses momentos de troca de experiências é que surgem reflexões acerca da inclusão do aluno/a com a síndrome do autismo na escola. Faz-se necessário também, que a direção, num trabalho conjunto com a coordenação pedagógica, busque cursos, palestras, debates, como forma de promover a formação continuada dos professores/as que trabalham com alunos/as autistas, para que, tanto professores/as possam desempenhar seu papel com mais autonomia contribuindo com segurança para que a inclusão do aluno/a autista de fato aconteça.

Corroborando com essa discussão Oliveira (2004, p. 240), em seus estudos relacionados à formação de professores/as que trabalham com crianças com necessidades educacionais especiais fala que “formar professores competentes e qualificados pode ser o alicerce para que se garanta o desenvolvimento das potencialidades máximas de todos os alunos, entre eles, os com deficiência”.

Em relação ao ate dos/as demais profissionais envolvidos/as no processo de inclusão de alunos/as com necessidades educacionais especiais, aqui se encaixam também os alunos/as autistas, além da reforma que precisa haver em relação à educação inclusiva em nosso país, Mendes explicita que:

O futuro da educação inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, a fim de



trabalhar uma meta comum: a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos (MENDES, 2004, p. 228)

Assim, entendemos que, apesar de todos os estudos que já foram feitos em relação à inclusão de alunos autistas em escolas públicas, é necessário que novos estudos, métodos, leis e debates, surjam a partir destes que aí estão. Será necessário um esforço e uma junção de diferentes profissionais, de diferentes áreas, para que o processo de inclusão de autistas de fato se efetive, bem como o funcionamento das escolas que os recebem seja melhorado e, a formação de professores se adeque à esta questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das observações realizadas e dos diálogos partilhados com professores/as da escola, *locus* da investigação, podemos constatar que, apesar da escola receber crianças com a síndrome do autismo e, com outras deficiências, ainda é necessário que ocorram mudanças muito mais profundas no seu ambiente estrutural e investimentos na formação dos/as profissionais que nela trabalham, de modo que essas mudanças contribuam para o atendimento de qualidade que contemple o ensino inclusivo de todos os alunos que nela estudam, em particular, daqueles/as com necessidades educacionais especiais.

Inferimos pelos achados do estudo que o processo de inserção dos(as) alunos(as) autistas nas escolas públicas da cidade, cenário do estudo, acontece ainda de maneira muito superficial, pois não basta que esse aluno/a tenha acesso ao ensino regular, principalmente quando é apenas uma criança passiva que assiste em suas limitações às atividades que são propostas pelo professor/a. O objetivo da inclusão de alunos(as) com necessidades educacionais especiais entre esses/as, autistas, deve estar pautado na sua real aprendizagem, no seu desenvolvimento motor, na sua capacidade de relacionar-se com os demais alunos/as.

Por essa linha de pensamento entendemos que o trabalho do professor/a somente, não é suficiente para que a inclusão do aluno/a com autismo seja de fato eficiente. Os professores/as precisam diagnosticar quais os principais pontos que dificultam a aprendizagem desse aluno/a. Assim podem trocar experiências com os demais profissionais



que atuam na escola, como gestores/as, coordenadores/as, além dos pais/mães e da sociedade em geral. Perspectivando uma inclusão nessa dimensão, a escola precisa adaptar o seu currículo, a sua estrutura e formar os professores que nela trabalham, para receberem alunos/as autistas.

Com o aumento do número de crianças autistas matriculadas em escolas públicas municipais no Brasil e, na cidade de Picos, o debate em torno da formação dos professores/as que estão nas escolas e que irão trabalhar com estes alunos/as, também cresceu consideravelmente, por isso defendemos a importância dessa discussão para uma Educação que se quer construir enquanto processo ativo de inclusão.

Notamos que o processo de inclusão destas crianças é deficitário e essa realidade se estende à formação do professor/a que as ensinam. Esse trabalho advoga também, pela implementação curricular dos cursos de formação de professores/as nas diversas áreas do conhecimento. Claro, que não atribuímos culpas, apenas acreditamos que uma a formação docente que supere essas vulnerabilidades nas competências pedagógicas serão contributos para a inclusão eficiência e o desenvolvimento do processo ensino- aprendizagem do aluno/a com autismo. Existem diversos outros fatores que corroboram para que isso aconteça.

Reconhecemos que um dos principais debates que precisa haver para que a inclusão de alunos/as autistas de fato aconteça, é, sem dúvidas, em torno da formação de professores/as. As demandas de crianças autistas que chegam às escolas estão aumentando a cada ano e, os professores/as que trabalham com esses alunos/as precisam estar preparados para recebê-los.

Assim concluímos que somente quando houver professores/as realmente formados e, capacitados para trabalharem com alunos/as autistas e, que forem capazes de trabalhar o seu desenvolvimento global, a inclusão de alunos/as que apresentam a síndrome do espectro autista de fato acontecerá. É necessário que façamos uma análise bem mais aprofundada nos currículos dos cursos de formação de professores/as para que dessa forma, estes professores e professoras compreendam que a inclusão, é um processo que precisa acontecer desde sua

formação, até a sua atuação na sala de aula e, interação com os demais sujeitos que integram a nossa escola

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BATISTA, Gustavo Silvano. Observações sobre Gadamer e a educação. In **Sobre Educação, processos e sujeitos educativos: perspectivas de análise e abordagens interdisciplinares**. – 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015, p. 14-15.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

GADAMER, Hans-Georg. Educação é educar-se. In **Educação Unisinos**. São Leopoldo, vol. 5, n. 8, 2001, p. 13-28.

IRIBARRY, I. (2003). “**Aproximações sobre a transdisciplinaridade**: Algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe”. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, pp. 483-490.

MENDES, E. G. Desafios Atuais Na Formação Do Professor De Educação Especial. *Revista Integração*. Brasília: MEC/SEESP, v. 24, 2002, p. 12-17.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. *Temas Em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCAR, 2004, p. 221-230.

NICOLESCU, B. (2003). **Definition of transdisciplinarity**. [Disponível na internet: <http://www.caosmose.net/candido/unisinos/textos/textos/nicolescul.pdf>, acesso em 25/07/2015.]



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

OLIVEIRA, A. A. S. Formação de Professores em Educação Especial: a busca de uma direção. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; WILLIANS, L. C. A. (Orgs). *Temas Em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: Ed. UFSCar, 2004, p. 239-243.

OLIVEIRA, A. A. S; POKER, R. B. Educação Inclusiva e Municipalização: A Experiência em Educação Especial de Paraguaçu Paulista. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 8, n. 2, MARÍLIA, 2002, p. 233-244.

ORRÚ, Ester Silva. **Autismo**: o que os pais devem saber? – 2. ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SCHMIDT, C. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. – Campinas, SP: Papyrus, 2013. – (Série Educação Especial).