

A INCLUSÃO ESCOLAR E O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

LA INCLUSIÓN ESCOLAR Y EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

SCHOOL INCLUSION AND DISORDER AUTISM SPECTRUM

ISABEL RODRIGUES SANCHES^I
LENI PORTO COSTA SIQUEIRA^{II}

RESUMO A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo é um tema controverso que vem sendo amplamente discutido nos meios acadêmicos e pela sociedade. A experiência docente e a investigação realizada dentro dessa temática constata que os alunos com transtorno do espectro do autismo estão sendo matriculados nas escolas regulares. Atendendo a esse fato, procurou-se por meio desta pesquisa refletir, para compreender, se as ações implementadas pelos professores estão correspondendo às necessidades educacionais desses alunos, tanto na classe especial como na classe regular. Optou-se pelo estudo de caso múltiplo, tendo como sujeitos de investigação quatro alunos com autismo, dois frequentando a classe regular e dois a classe especial. Por meio da observação da trajetória e atuação desses alunos e seus professores em classe, chegou-se à conclusão da urgência de ressignificar a prática pedagógica para dinamizar e favorecer a aprendizagem do aluno com autismo e, ainda, que a inclusão desses alunos nas classes da rede regular é possível, configurando-se o melhor ambiente para desenvolver suas potencialidades, visto que para muitos deles é o único lugar de convivência social e de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: INCLUSÃO ESCOLAR; CLASSE REGULAR; CLASSE ESPECIAL; TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO.

RESUMEN La inclusión escolar de alumnos con trastorno del espectro autista es un tema controvertido que ven siendo ampliamente discutido en los medios académicos y por la sociedad. La experiencia como profesores y la investigación realizada dentro de esta temá-

^I Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), Lisboa – Portugal

^{II} Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

tica constatan que los alumnos con trastorno del espectro autista están siendo matriculados en las escuelas regulares. Atendiendo a este fato, se buscó por medio de esta pesquisa reflexionar, para compreender, si las acciones implementadas por los profesores están correspondiendo a las necesidades educacionales de esos alumnos, tanto en la clase especial como en la clase regular. Se optó por el estudio del caso múltiplo, siendo como objeto de la investigación cuatro alumnos con autismo, dos frecuentando la clase regular e dos, la clase especial. A través de una observación de la trayectoria e acciones de esos alumnos y sus profesores, en clase, se llegó a conclusión de la urgencia de replantear la práctica pedagógica para dinamizar y favorecer la aprendizaje del alumno con autismo y, también, que la inclusión de esos alumnos en las clases regulares es posible, configurando el mejor ambiente para desenvolver su agudeza, visto que para muchos de los alumnos es el único espacio de convivencia social e de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: LA INCLUSIÓN ESCOLAR; CLASE REGULAR; CLASE ESPECIAL; TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.

ABSTRACT The school inclusion of students with autism spectrum disorder is a controversial topic that has been widely discussed in academic circles and by the society. The teaching experience and investigation carried inside this thematic concludes that students with autism spectrum disorder are being enrolled in regular schools. Given this fact, it sought to through this research, reflect to understand, if the actions taken by teachers are meeting the educational needs of these students in special classes and regular classes. We opted for the multiple case study, by having like research subjects, four students with autism, two frequenting regular class and two special class. Through observation of the trajectory and performance of these students and their teachers in class, we concluded the urgency to reframe a pedagogical practice that come to stimulate and support the learning of the person with autism spectrum disorder and, also, that the inclusion of these students in the class of the regular network is possible, by setting the best environment to develop their potential, since for many of them is the only place of social interaction and learning.

KEY-WORDS: SCHOOL INCLUSION; REGULAR CLASS; SPECIAL CLASS; AUTISM SPECTRUM DISORDER.

INTRODUÇÃO

Desde meados do século passado, e especialmente a partir do início do século XXI, existe no Brasil um clima de fervor em torno das lutas pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência à educação. As políticas de inclusão vêm ganhando espaço nas diretrizes educacionais brasileiras, de forma a garantir a escolarização desses educandos. Nessa mesma época, importantes documentos legais em prol da “educação para todos” foram elaborados com base nos pressupostos filosóficos e políticos estabelecidos em alguns movimentos internacionais que defenderam o direito à educação de pessoas com deficiência, como a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em 1990, e a Conferência de Nova Délhi, em 1993. No entanto, foi o ano de 1994 o mais significativo na

luta por educação das pessoas com deficiência, pois foi nesse ano que representantes de 92 países, entre eles o Brasil, se reuniram na Espanha e assinaram a Declaração de Salamanca (DECLARAÇÃO, 1994), “um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais” (CAPELLINI; RODRIGUES, 2010, p. 19). No mesmo ano, foi organizado pelo Ministério da Educação (MEC) o documento denominado Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que estabeleceu os novos princípios da Educação Especial, objetivando fortalecer o sistema regular de ensino para receber os portadores de deficiências (BRASIL, 1994).

Os princípios contidos na PNEE foram reafirmados, em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que dispõe, em capítulo específico, diretrizes para a Educação Especial como modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.¹ Mas, apesar da LDBEN constituir um avanço no acolhimento às pessoas com deficiência na rede regular de ensino, ainda existem muitas dúvidas quanto ao atendimento e intervenção necessários para os alunos com autismo.

O número cada vez maior de crianças e adolescentes com deficiência nas escolas da rede regular de ensino tem levado os profissionais da educação a rever suas práticas, a procurar capacitações e atualizações para o enfrentamento dos desafios que surgem cotidianamente na atuação com esses alunos. Quando se trata da inclusão de alunos com autismo, os obstáculos são ainda maiores, sendo considerada uma questão não somente desafiadora como também polêmica. Esses indivíduos viviam confinados em suas casas ou em espaços segregados e excluídos do processo escolar. O destino deles eram as Escolas Especiais que, na sua maioria, permaneciam apenas com aqueles que apresentavam quadro sintomático leve ou moderado, ficando os casos considerados mais graves sob o cuidado da Saúde Mental.

Portanto, optamos por abordar o autismo pelo número significativo de alunos com esse transtorno que estão inseridos, de alguma maneira, nas escolas da rede regular de ensino. Desse modo, a base da nossa reflexão será sobre os desafios impostos para a inclusão escolar dos alunos com autismo ante o paradigma da educação inclusiva.

Dessa forma, elaboramos este estudo com o seguinte questionamento: *Como as professoras e mediadoras pesquisadas se posicionam e executam o atendimento educacional ao aluno com autismo nas duas escolas investigadas, no município do Rio de Janeiro, e quais os resultados para os alunos?*

Nessa perspectiva, nosso objetivo geral foi procurar saber e compreender o que os professores pensam a respeito do atendimento educacional a alunos com autismo e como o fazem, na prática, em duas escolas do município do Rio de Janeiro. Além disso, pretendemos analisar quais as consequências dessa atuação para os alunos.

A abordagem qualitativa foi escolhida porque é a que melhor se adapta à proposta e ao tema do trabalho, no interesse de analisar como se dá a inclusão de alunos com autismo na rede regular de ensino do município do Rio de Janeiro e no empenho de examinar estra-

¹ Redação dada pela Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013).

tégias de trabalho desenvolvidas com essa população. Nesse sentido, utilizamos técnicas como a observação, entrevistas semiestruturadas, pesquisa documental e análise de conteúdo, para coleta e análise de dados.

As diferentes modalidades de atendimento oferecidas aos alunos com autismo e a percepção dos profissionais sobre a inclusão desses alunos nas escolas da rede regular de ensino permitiram ressaltar alguns pontos que marcam as perspectivas e os desafios do atendimento educacional ao aluno com autismo, captados nas diferentes fontes que envolveram esta pesquisa. Com isso, constatamos a necessidade de prosseguir realizando e aperfeiçoando o processo de inclusão escolar das crianças e adolescentes com autismo sobre os quais incidiu o foco desta pesquisa.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CARACTERIZAÇÃO GERAL DO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Segundo Ajuriaguerra (1977), o aparecimento do termo autista, significando prejuízo na relação do sujeito com a realidade, foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler, no ano de 1911, para designar pacientes esquizofrênicos severamente retraídos. Na psiquiatria o termo foi introduzido por Plouller, em 1906, “como item descritivo do sinal clínico de isolamento (encenado pela repetição da autorreferência) frequente em alguns casos” (BRASIL, Ministério da Saúde, 2013, p. 13). Por muito tempo o autismo, a psicose e a esquizofrenia se confundiram e essas denominações foram empregadas de maneira equivalente, o que não acontece mais nos dias de hoje.

Foi o psiquiatra Leo Kanner² quem reformulou o termo e descreveu, em 1943, o autismo como um distúrbio que causa alterações nas interações sociais, falta de interesse pelo outro, levando o sujeito a procurar o isolamento e, ainda, que provoca comprometimento no desenvolvimento da linguagem com comportamentos estereotipados. Kanner baseou essa definição a partir da observação de crianças internadas numa instituição, ao perceber que o comportamento de algumas era expressivamente diferente do das demais. Essas crianças não interagiam com os objetos e brinquedos de forma funcional, pois ficavam girando e batendo com os mesmos no chão, e se mantinham distanciadas das demais crianças do grupo. Em 1949, Kanner, então, passou a qualificar essa condição como uma síndrome e a denominá-la Autismo Infantil Precoce (SCHWARTZMAN, 1997). Com o passar do tempo, o termo Autismo Infantil se modificou, “passando a ser agrupado em um contínuo de condições com as quais guarda várias similaridades, que passaram a ser denominadas de Transtornos Globais (ou Invasivos) de Desenvolvimento (TGD)” (BRASIL, Ministério da Saúde, 2013, p. 14).

² Leo Kanner, médico nascido no antigo Império Austro-Húngaro, emigrou para os Estados Unidos, em 1924, tornando-se chefe do serviço de psiquiatria infantil do Johns Hopkins Hospital de Baltimore. Publicou, em 1943, o artigo “Os distúrbios autísticos do contato afetivo”. Utilizando a noção de “Transtorno do Espectro do Autismo”, consagrada por Eugen Bleuler como um dos principais sintomas da esquizofrenia, Kanner descreveu 11 crianças cujo distúrbio patognomônico seria “a incapacidade de se relacionarem de maneira normal com pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas” (KANNER, 1943 *apud* BRASIL, Ministério da Saúde, 2013, p. 17).

De acordo com o IV Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), da Associação Americana de Psiquiatria (*American Psychiatric Association DSM-IV-TR*, 2002), o TGD compreende os subgrupos de autismo, Síndrome de Rett, transtornos desintegrativos da infância, Síndrome de Asperger e transtorno invasivo do desenvolvimento não específico, e se caracteriza por prejuízos severos e invasivos em diversas áreas do desenvolvimento.

Entretanto, na recente revisão do DSM, esses transtornos foram incluídos no diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e não mais diagnosticados distintamente. Com essa alteração, a Síndrome de Rett torna-se uma entidade própria, deixando de ser parte do espectro do autismo (MILLER, 2015). Então, com a nova mudança, os rótulos separados do Transtorno Autista são substituídos pelos diagnósticos de Transtorno do Espectro do Autismo grau leve, grau moderado ou grau severo, ou Nível 1, Nível 2 ou Nível 3.

A nova edição do DSM trouxe uma composição distinta de sintomas, onde o critério de atraso ou ausência total de linguagem foi abolido, não sendo mais considerado como diagnóstico para o TEA, e os *deficits* na comunicação e nos comportamentos sociais foram considerados inseparáveis.

Atualmente, as características autísticas, citadas, estão sendo detectadas mais precocemente. Assim, o TEA é diagnosticado em número cada vez maior e mais cedo, aumentando a procura por tratamento e educação (MELLO et al., 2013).

Estudos mostram que o TEA é mais comum em meninos que em meninas: “os dados epidemiológicos internacionais indicam uma maior incidência de TEA no sexo masculino, com uma proporção de cerca de 4,2 nascimentos para cada um do sexo feminino” (BRASIL, 2013, Ministério da Saúde, p. 16). Os primeiros sinais que identificam o TEA se revelam antes dos 3 anos; entretanto, é a partir dessa idade que se dá a avaliação diagnóstica. Antes dessa idade, o diagnóstico pode ser equivocado, provocando sérios prejuízos à criança. A avaliação diagnóstica do autismo deve ser realizada por um psiquiatra ou neurologista, com a participação de uma equipe interdisciplinar. Essa equipe “deverá contar com, no mínimo: médico psiquiatra ou neurologista, psicólogo e fonoaudiólogo” (BRASIL, Ministério da Saúde, 2013, p. 36). Destacamos que, recentemente, foi aprovada no Brasil a lei que reconhece a pessoa com o espectro autista como portadora de deficiência. Estamos falando da Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que caracteriza a síndrome na forma dos incisos I e II, a saber:

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e das interações sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, p. 1).

Nessa nova perspectiva legal, a pessoa com autismo passa a ter todos os direitos conferidos àquela com deficiência. Também, a partir dessa nova lei dá-se o devido valor ao tratamento multidisciplinar, com foco na educação. Contudo, apesar das conquistas atuais, o TEA continua sendo uma incógnita para estudiosos e pesquisadores, pois, até hoje não há consenso sobre a origem desse transtorno. As mais recentes pesquisas indicam que fatores genéticos e neurobiológicos podem estar associados ao autismo, como: “anomalia anatômica ou fisiológica do SNC [Sistema Nervoso Central]; problemas constitucionais inatos, predeterminados biologicamente. Fatores de risco psicossociais também foram associados” (BRASIL, Ministério da Saúde, 2013, p. 14).

Barbosa (2009) elencou alguns sinais encontrados em indivíduos que apresentam o espectro autista; eles não se esgotam nessa relação, mas são reconhecidos em diversos estudos sobre o assunto:

Comportamento inapropriado em diferentes situações para a idade; dificuldade de relacionamento com as outras pessoas; riso inapropriado; pouco ou nenhum contato visual; insensibilidade à dor, aparentemente; preferência pela solidão; rotação de objetos; fixação em objetos de forma inapropriada; hiperatividade ou inatividade extrema; inexistência de resposta aos métodos normais de ensino; perseverança pela repetição de movimentos e palavras; resistência a mudanças de rotinas; ausência de medo ao perigo real; dificuldade de expressar as suas necessidades; irregularidade motora (BARBOSA, 2009, p. 3).

Entendemos que é fundamental que pessoas com autismo possam continuar usufruindo os direitos adquiridos a partir dos vários documentos legais instituídos a seu favor: frequentem a escola e outros espaços que proporcionem aprendizagem. Entretanto, com especificidades tão complexas, como atender às demandas desses alunos?

A INCLUSÃO ESCOLAR

Embora existam muitos percalços que precisam ser vencidos pela Educação para que todos os alunos recebam atendimento de qualidade e sem discriminação, são notórios os avanços acerca do ingresso de alunos com deficiência nas classes comuns das escolas regulares. Isso se deve à nova concepção sobre a educação de pessoas com deficiência contida no conceito de Inclusão.

No Brasil, muitos foram os documentos relevantes para incrementar a implementação da Educação Inclusiva, dos quais destacamos: o Plano Nacional de Educação/CNE/2000, aprovado pela Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que orienta quanto à formação dos profissionais da área de educação (BRASIL, Lei nº. 10.172, 2001); a Resolução nº. 2, de 11 de setembro de 2001, CNE/CEB, que “institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educativas especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades” (BRASIL, Resolução nº. 2, 2001, p. 1); a Deliberação nº. 291, de 14 de setembro de 2004, CEE-RJ, que estabelece as normas para a Educação Especial na Educação Básica (RIO DE JANEIRO, 2004); e o Decreto nº. 5.296, de 2 de dezembro

de 2004, que tem por finalidade regulamentar a Lei nº. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que institui as regras gerais e os critérios para o acesso das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida aos meios de ensino (BRASIL, 2004).

A proposta de inclusão educacional de crianças e adolescentes com deficiência nas escolas regulares é um avanço no processo democrático, de justiça social e de igualdade de oportunidades para todos em nosso país. Entretanto, essa proposta requer mudanças extremas na educação atual para que de fato possa haver aprendizagem significativa para todos. Nesse sentido, segundo Sanches (2005, p. 131), “embora os compromissos internacionais, assumidos pelos políticos, sejam muito importantes, eles não desencadeiam, por si só, práticas diferentes nas comunidades a que se dirigem (...)”. Por isso, para que uma escola possa ser considerada inclusiva, ela deve atender a determinados pressupostos. Goffredo (2007) elenca alguns componentes que toda escola que se propõe trabalhar com a diversidade precisa ter. A seguir alguns deles:

Ser um projeto de toda a comunidade escolar (...); Viabilizar estratégias de ensino e avaliação partindo da premissa de que não é necessário que todos os alunos tenham as mesmas metas educacionais (...); Compreender o aluno com necessidades educacionais especiais e respeitá-lo não só como pessoa com limitações, mas também com seus pontos fortes; Planejar uma ação educativa cujo planejamento deve ser participativo, envolvendo os educadores da educação especial e regular e todas as pessoas envolvidas no processo (GOFFREDO, 2007, p. 91).

A escola é o lugar da diferença. É a instituição em que no seu interior a diferença é a marca mais efetiva, mas, ao mesmo tempo, se tem muita dificuldade em lidar com ela. Por isso, construir uma escola que tenha por base não a homogeneidade, mas a diversidade, é o grande desafio que precisamos enfrentar na atualidade, pois “a educação inclusiva não se fará se não forem introduzidos na sala de aula instrumentos diferentes dos que têm vindo a ser utilizados” (SANCHES, 2005, p. 131). Assim, não se trata apenas de promover a entrada de crianças e adolescentes com deficiência na escola, mas também de pensar em novos modelos de atendimento para a promoção e garantia de uma educação de qualidade para todos. Ainda segundo Sanches:

A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogêneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos (SANCHES, 2005, p. 133).

Portanto, atualmente a luta da população com autismo não é mais pelo ingresso nas escolas da rede regular de ensino, pois por lei ele já está garantido. A luta a ser travada é quanto à garantia de uma educação de qualidade, com métodos e propostas pedagógicas

que favoreçam a inclusão desses alunos. Um projeto que considere as reais necessidades de cada sujeito e que ofereça apoio tanto aos alunos como aos professores, pois os alunos com autismo necessitam de diferentes estratégias de ensino para assegurar o seu êxito na construção do conhecimento.

Mudanças e progressos aconteceram na Educação Especial, e as políticas públicas educacionais de inclusão no Brasil apresentaram muitos avanços nas últimas décadas. Todavia, ainda persiste a distância entre o que pregam os dispositivos legais e o que acontece de fato no cotidiano das salas de aula das nossas escolas. Afinal, uma História marcada por práticas excludentes e segregativas não é fácil de ser apagada de uma hora para outra.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A escolha da metodologia utilizada nesta pesquisa é de cunho qualitativo. Apoiamos este estudo nessa abordagem em razão de ser uma investigação que considera valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões, priorizando a compreensão da subjetividade humana e não impondo a quantificação dos comportamentos observáveis (MINAYO, 1993). Também, por ser o tipo de abordagem que analisa o contexto em que as situações ocorrem, valorizando o sentido que as pessoas dão aos fatos e acontecimentos que lhes ocorrem. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa baseia-se nos aspectos da realidade que não podemos quantificar; por isso, foca suas observações no exame da dinâmica das relações sociais, para explicitá-las de acordo com o assunto pesquisado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Baseados na pesquisa qualitativa, escolhemos o estudo de caso, pois ele busca a compreensão singular das coisas, ou seja, “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19). Sendo essa a nossa proposta, o estudo de caso múltiplo foi empregado no escopo de compreendermos melhor as situações que envolvem o direcionamento do trabalho com as pessoas que apresentam autismo no âmbito da escola da rede regular de ensino, o que leva à escolha do espaço mais adequado, no entendimento da escola, para esses alunos frequentarem.

Os sujeitos eleitos para o estudo de caso desta investigação foram quatro alunos com autismo, matriculados em duas escolas da rede regular do município do Rio de Janeiro (nomeados, neste trabalho, como André, Bárbara, Carlos e Davi),³ e os seus respectivos professores, estagiários/mediadores e responsáveis. Todos os alunos tinham laudo de autismo (F84.0 – Autismo Infantil) pela Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID 10 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2008).

Desses quatro alunos, dois frequentavam a classe regular (André no 5º. ano do Ensino Fundamental, e Carlos, também, no 5º. ano do Ensino Fundamental, entretanto, da Edu-

³ Nomes fictícios.

cação de Jovens e Adultos – PEJA I⁴), e dois, a classe especial (Bárbara e Davi). A classe especial destinada aos alunos com autismo é denominada Classe de Alunos com TGD. Estabelecemos como critério que esses alunos deveriam ser adolescentes, com mais de 12 anos de idade, permitindo, assim, que tivessem um percurso escolar mais amplo, a fim de avaliarmos melhor sua trajetória nas distintas classes: regular e especial.

Dos quatro adolescentes selecionados, três são do sexo masculino e um é do sexo feminino. Ressaltamos que os sujeitos foram selecionados e incluídos na pesquisa não pelo sexo e sim pelas características comuns a todos, conforme os critérios descritos. Os adolescentes tinham as seguintes idades: o André com 13 anos, a Bárbara com 15, o Davi com 13 e o Carlos com 17 anos, e todos apresentavam defasagem entre a idade e o desenvolvimento cognitivo esperado, sendo dois alfabetizados e dois não. Os que não estavam alfabetizados frequentavam a classe especial (TGD).

Segundo Lüdke e André (1986), as técnicas de coleta de dados adequadas para uma pesquisa de cunho qualitativo são: observação, entrevista e pesquisa documental. Todas essas técnicas foram indispensáveis para o levantamento dos dados necessários nesta pesquisa. Utilizamos a observação, entrevistas semiestruturadas e a pesquisa documental na busca de compreender com mais profundidade o público pesquisado, seus valores, atitudes e motivações (GONÇALVES; MEIRELLES, 2004). Nessa perspectiva, nos apropriamos da observação para entender o cotidiano dos alunos com autismo nas escolas regulares, inseridos na classe regular e na classe especial, e os percalços impostos pela política de educação inclusiva. Os registros de todas as observações, realizadas no período de outubro de 2012 a dezembro de 2013, foram compilados em diário de campo de forma a reproduzir em detalhes aquilo que pudemos verificar durante a pesquisa.

As entrevistas foram realizadas com quatro professoras: duas da classe regular (uma do 5º. ano do 1º. ciclo do Ensino Fundamental e a outra do 5º. ano do 1º. ciclo do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – PEJA) e duas da classe especial. Os alunos que frequentavam a classe regular eram acompanhados, cada um, por uma mediadora (estagiária do curso de Pedagogia), que foram arroladas no grupo das entrevistas pela relevância no processo escolar desses alunos. Foram também realizadas entrevistas com os responsáveis pelos alunos (4).

A pesquisa documental foi realizada na Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro e nas duas escolas onde o estudo foi desenvolvido, procurando identificar e descrever os princípios norteadores e as propostas para atender às especificidades dos alunos com autismo matriculados na rede.

Para a apreciação dos dados da pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo pressupõe algumas etapas que devem ser seguidas

⁴ PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos – dedicado à educação de jovens, adultos e idosos do município do Rio de Janeiro, por intermédio de uma metodologia apropriada ao público para o qual se destina. Ele pode funcionar no turno da manhã, da tarde ou da noite, com quatro horas diárias de aula. PEJA I corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º. ao 5º. ano ou antigas 1ª. a 4ª. séries), conforme Silva (2010).

para a orientação do pesquisador quando da apuração dos dados coletados, que são: pré-análise, exploração do material ou codificação, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essas etapas foram adotadas nesta pesquisa com a finalidade de promover uma melhor avaliação do material investigado.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Avaliar o atendimento educacional oferecido ao aluno com autismo é uma tarefa complexa que impõe um olhar cauteloso sobre os sujeitos que compõem o ambiente escolar. Os profissionais da educação, com suas atitudes e crenças, vão reafirmando conceitos e pré-conceitos que se refletem nas práticas cotidianas com esses alunos. Assim, com base nas importantes discussões sobre a Educação Inclusiva levantadas neste trabalho e nos dados da pesquisa que desenvolvemos nas duas escolas do município do Rio de Janeiro (Classe Regular e Especial), destacamos as considerações a seguir.

Constatamos que as professoras das escolas pesquisadas não se revelaram contrárias ao atendimento educacional ao aluno com autismo, mas demonstraram, por meio de suas falas e atitudes, os conceitos que têm acerca da inclusão desses alunos na classe regular, evidenciando angústia diante do desafio que representa esse novo contexto de trabalho. Ficou bem marcado nas entrevistas que acreditam que o processo de inclusão vai além da inserção dos alunos com autismo na classe regular, implicando compromisso político e reestruturação das escolas, na linha do que defendem Sanches (2011) e Mantoan (2006). Dessa forma, mesmo não questionando o direito do aluno com autismo de ser inserido na escola regular, elas questionam sua participação na classe regular alegando a precariedade dos recursos que a escola dispõe para isso. Essas concepções são expressas nos depoimentos das professoras colhidos em vários momentos da pesquisa e nas entrevistas realizadas com elas:

Eu penso que a inclusão ela é importante, eu sou a favor da legislação, eu acho que inclusão ela deve ser feita pra qualquer tipo de portador de necessidade especial. Só que, no caso de portador de necessidade especial no âmbito da Saúde Mental, como o aluno com autismo, a gente tem alguns complicadores [...] a gente ainda não tem uma infraestrutura pra atender esta demanda. (Professora da escola **A**)

O trabalho com aluno com autismo é superválido, eles são supercapazes. É totalmente possível e o resultado pode ser além do que a gente espera. Entretanto, nós precisamos de recursos, de ajuda e de profissionais para acompanhar o aluno com autismo [mediadoras capacitadas]. Se não, o trabalho não acontece. (Professora da escola **B**)

Além disso, apesar de favoráveis à inclusão, as professoras e mediadoras revelam suas concepções sobre ela baseadas na ideia da integração, o que demonstra que esses profissionais persistem em achar que os alunos precisam passar por modalidades de atendimento até estarem “preparados” para a inserção na classe regular, junto dos alunos sem deficiência.

Consequentemente, grande parte dos alunos com autismo do município do Rio de Janeiro está inserida na classe especial, e apenas uma parcela pequena está incluída na classe regular.⁵ E nos casos observados ficou comprovado que, mesmo estando matriculado na classe regular, o aluno com autismo ficava à margem do trabalho desenvolvido com a turma, revelando o quanto a presença desse aluno na classe regular pode resultar em segregação e estigmatização da diferença.

Sobre como a escola se tem organizado para atender às especificidades dos alunos com autismo, constatamos que não existe uma metodologia específica para o trabalho com esses alunos. O aluno inserido na classe regular fica sob os cuidados da mediadora, que o auxilia na feitura das atividades diárias, sem adaptações. As adequações curriculares, tão necessárias para favorecer a aprendizagem do aluno com autismo, ainda não fazem parte da realidade cotidiana das escolas. Verificamos, pela observação, que na classe regular das duas escolas não são feitas quaisquer adaptações curriculares para promover a aprendizagem desses alunos. Percebemos a falta de conhecimento do professor em como fazê-las, e que, para alguns, elas estão apenas no âmbito da acessibilidade, materiais didáticos e objetos adaptados. O professor não se sente responsável por adaptar o conteúdo da aula para o aluno com autismo, delegando essa atividade às mediadoras, estagiárias que não têm formação nem supervisão para isso.

O currículo é pouco refletido, não existindo um planejamento prévio na construção de práticas pedagógicas adaptadas para esses alunos, constituindo um obstáculo à sua aprendizagem. As crianças com autismo, como quaisquer outras, são muito diferentes entre si, necessitando de métodos individualizados de ensino, com apoio e adaptações diversas no trabalho cotidiano. Por isso, as adaptações curriculares são imprescindíveis para que haja participação efetiva desses alunos no processo escolar.

Ajustar o ensino às características individuais de aprendizagem dos alunos é um dos maiores desafios da educação ainda hoje, e quando se trata de alunos com autismo o desafio torna-se maior ainda, pois estamos acostumados a lidar com um saber homogêneo. É um trabalho difícil porque é necessária uma observação atenta para saber como e quando agir. As adaptações curriculares são imprescindíveis para os alunos com *deficit* cognitivo, e sem elas é impossível o pleno desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes.

Quanto aos alunos com autismo inseridos na classe especial, observamos que eles não interagem com os outros nos espaços da escola, limitando-se ao ambiente da sala de aula. A escola regular pode coexistir com classes especiais, de forma a promover a inclusão. No entanto, precisa para isso dar oportunidade de convivência ao aluno com autismo em atividades e outros espaços com os demais alunos da escola.

Com relação ao conteúdo apresentado para esses alunos, ele abordava questões para a alfabetização, com atividades de reconhecimento das letras e números, de coordenação

⁵ Distribuição de alunos com autismo no ano de 2013 na escola A: 25 alunos com autismo matriculados: 19 inseridos na Classe Especial e 06 na Classe Regular.

Distribuição de alunos com autismo no ano de 2013 na escola B: 19 alunos com autismo matriculados: 16 inseridos na Classe Especial e 03 na Classe Regular.

Fonte: Escolas A e B.

motora, memória e, muitas, com a finalidade de treinamento da escrita. Apesar de o Instituto Helena Antipoff⁶ sugerir a comunicação alternativa, como estratégia de trabalho com os autistas não-verbais, as professoras consideram difícil implantá-la, pelo fato de a confecção dos materiais ser trabalhosa e por entenderem que é difícil para o aluno compreender essa metodologia de trabalho. Dessa forma, na classe especial não existe, também, um programa de trabalho organizado para atender às demandas e as especificidades dos alunos com autismo.

Pudemos identificar em nossas observações em sala que ainda não existe um ensino que atenda ao aluno com autismo, fato apontado por Glat e Pletsch (2005), Serra (2008), Gomes e Mendes (2010) e Bagarollo e Panhoca (2010), evidenciando a necessidade de uma reformulação das práticas escolares. Mantoan, autora de vários trabalhos e pesquisas sobre a educação especial no Brasil e defensora ferrenha de uma educação que inclua todos os alunos, sem exceções, corrobora com essa ideia quando afirma: “a inclusão implica em uma mudança de paradigma educacional, que gera planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo” (MANTOAN, 2006, p. 207). Entretanto, as entrevistas indicaram que, mesmo as professoras reconhecendo que o processo de inclusão dos alunos com autismo envolve compromisso político e reestruturação das escolas, elas acreditam que esses alunos precisam passar pela classe especial para serem “preparados” para a inserção na classe regular e que alguns, mesmo inseridos na classe especial, não têm condições de desenvolver a aprendizagem. Esse conceito atravessa as ações pedagógicas afetando o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com autismo. Dessa forma, o atendimento educacional desses alunos fica prejudicado e a eles é atribuída a responsabilidade por seu não aprendizado.

Formação foi um assunto apontado inúmeras vezes, pelas professoras, em especial quanto à falta de preparo para lidar com alunos com comprometimentos graves de ordem cognitiva, comportamental e de comunicação, como aqueles com autismo. Mas, apesar de estarem presentes em todas as falas das entrevistadas afirmações como “o professor não está preparado”, “nós não fomos capacitados pra isso”, demonstrando que um dos entraves para a inclusão do aluno com autismo está na falta de formação docente, o que constatamos é que existe muito preconceito e desconhecimento, ainda, sobre as questões que envolvem esse transtorno. Elas assinalam, constantemente, a dificuldade do aluno com autismo em acompanhar o ensino sistemático e formal desenvolvido na classe regular, sendo, para elas, uma das barreiras para a inclusão desses alunos. Nesse sentido, o ponto crucial que os profissionais da educação apontaram está no sustento e desenvolvimento do trabalho com crianças e adolescentes com autismo nas classes regulares, baseado nos princípios que fundamentam uma escola inclusiva, dificuldades também enunciadas por Serra (2008).

⁶ O Instituto Helena Antipoff (IHA) iniciou sua gestão em 1975 e atualmente é responsável pelo acompanhamento escolar de educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que estão matriculados na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Apresenta um histórico voltado para a pesquisa e implementação de programas visando oferecer o maior número possível de oportunidades educacionais para esses alunos.

Não podemos deixar de considerar outro dado importante desta pesquisa, que diz respeito ao número de alunos matriculados na classe regular. A classe regular da escola **A**, na qual o aluno André estava inserido, tinha 32 alunos, e a de Carlos, na escola **B**, 30 alunos. Foi possível verificar que esse é um dos motivos para que os professores e responsáveis pelos alunos sejam desfavoráveis à inserção do aluno com autismo nesse tipo de classe. Tanto os responsáveis pelos alunos como os professores alegam que na classe regular é difícil acompanhar e fazer intervenções junto ao aluno com autismo, ficando sob a responsabilidade da mediadora essa função.

Nesse sentido, a pesquisa revelou que os responsáveis pelos alunos reconhecem a importância da escola para o desenvolvimento dos seus filhos, mas percebem a precariedade de recursos materiais e humanos para que isso aconteça. Eles entendem que a escola não oferece recursos, não dá condições para que os seus filhos possam usufruir do convívio proporcionado pela inclusão escolar. Os pais/responsáveis pelos alunos reconhecem as limitações de autonomia de seus filhos, que afetam as relações de vida social e escolar e temem a inserção na classe regular, por acreditar que eles ficariam excluídos e sem o acompanhamento que necessitam para a efetiva inclusão. A partir dessa constatação, os pais/responsáveis pelos alunos validam o atendimento recebido na classe especial, como observado em vários momentos das entrevistas:

Acho muito bacana meu filho entrando na sala com os colegas que são normais. Mas não vejo que ele está aprendendo mais do que na classe especial. Ele não faz as atividades iguais às dos seus colegas, não vejo que ele mudou no comportamento, ele continua sozinho, no canto, não brinca com os colegas. (Responsável pelo aluno André.)

Era melhor na classe especial, porque há um trabalho individualizado. A professora se dedica mais ao aluno. Na classe especial tem mais recursos: tem brinquedos, jogos, televisão, computador. Meu filho entra na sala e vai para a última carteira. Quando a mediadora está, é ela que recebe e fica com ele. Já fiquei sabendo que ele dormiu, várias vezes, na carteira, e ficou dormindo por muito tempo. Não sei que inclusão é esta. (Responsável pelo aluno Carlos.)

Ele tá pouco tempo aqui, a professora já falou, depois que ele acostumar ele vai ficar sozinho, eu vou poder deixar ele aqui e ir pra casa. Aqui ele está fazendo atividades no papel. Aqui a professora dá atenção a todos eles e ele necessita de alguém mais próximo. De tudo que eu vi com outras crianças como meu filho na classe normal, não tem como essas crianças estudarem assim. Tem que trabalhar com essas crianças com outras iguais a elas. Não tem como os autistas ficarem em uma sala com crianças normais. (Responsável pelo aluno Davi.)

CONCLUSÃO

Constatamos que alunos com autismo podem frequentar tanto as classes comuns como as classes especiais, dependendo da singularidade de cada um deles. Entretanto, o trabalho

desenvolvido com esses alunos precisa se modificar de modo que o local onde eles estejam inseridos, classe regular ou especial, seja um espaço de construção de aprendizagem atrelado à escola toda, com ações cooperativas de trabalho e com novos modelos de atendimento que garantam uma educação de qualidade para todos.

No modelo inclusivo não cabe a concepção de que o aluno com autismo “pertença” àquele professor que possui especialização na área de Educação Especial (SANCHES, 2011) ou à mediadora que o está acompanhando. Ele é um aluno da escola e deve ser acolhido por todos da comunidade escolar. Há que se considerar a necessidade de se estabelecer uma rede de apoio entre todos os envolvidos na atenção a esse aluno, tanto da classe especial como da regular, pois muitas vezes não se tem conhecimento do trabalho que está sendo realizado nas diferentes classes, alargando a distância entre elas. Diante desse grande desafio, percebemos que uma das formas de acolher e oferecer um serviço de qualidade para essas crianças e adolescentes é por meio da cooperação, por meio de relações partilhadas entre diversos profissionais, sejam eles de quaisquer áreas, na linha do que afirmam Colaço e Sanches (2013).

Dessa forma, a questão não é qual o melhor lugar em que o aluno com autismo deve estar: se é na classe regular ou na especial. O que queremos é que ele esteja compartilhando ambientes de escolarização cada vez menos restritivos e mais desafiadores do que as escolas especiais que vivenciavam antes. E que possam receber um atendimento educacional de acordo com seus interesses e especificidades. Assim, para que a inclusão dos alunos com autismo nas escolas regulares se concretize, é necessário repensar não só a formação do professor da classe regular, como também do professor que atua na classe especial, para que haja um trabalho de parceria e colaboração na escola.

A pesquisa apresentada pôde: revelar a complexidade que envolve o trabalho com alunos com autismo no cotidiano escolar; reconhecer as discussões existentes na atualidade entre educadores, pesquisadores e, também, a sociedade a respeito da inclusão de alunos com deficiência mais grave, como o autismo, que estão chegando à rede regular de ensino motivados pelo movimento inclusivo. Também, nos instigou a investigar mais ainda o assunto a fim de aprender como agir com as crianças e adolescentes com autismo que perpassam diariamente nossa vida e a encontrar a melhor maneira de ensiná-las, garantindo o respeito às diferenças e a igualdade de direitos.

Esperamos que os resultados desta pesquisa possam servir de reflexão sobre a inclusão de pessoas com autismo nas escolas da rede regular, repensando as ações desenvolvidas com esses sujeitos e elaborando novas e eficazes propostas de atendimento para essa população.

Encerramos afirmando que a inclusão de alunos com autismo nas escolas da rede regular é possível, mas para isso é preciso continuar aprendendo e reformulando, diariamente, nossa *práxis* pedagógica, para que esses alunos possam alcançar o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, minimizando suas dificuldades, pois a escola para muitos deles é o único lugar de convivência social possível.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. de. **Manual de Psiquiatria Infantil**, 4. ed., Barcelona: Toray-Masson, 1977.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-IV-TR. **Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais**, 4. ed. [S.I.: s.n.], 2002.

BAGAROLLO, M. F.; PANHOCA, I. A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vida. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 2, p. 231-50, 2010.

BARBOSA, H. F. A. **Análise do recurso a novas tecnologias no ensino de autistas**, 2008/2009, 94s. Dissertação (Mestrado em Engenharia Informática – Sistemas Gráficos e Multimédia) – Instituto Superior de Engenharia do Porto, Lisboa (Portugal), 2008/2009.

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

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto nº. 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 20 set., 2011.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Capítulo V – Da Educação Especial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 18 out., 2011.

_____. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 10 nov., 2011.

_____. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 5 maio 2014.

_____. **Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 14 set., 2013.

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

_____. **Ministério da Saúde**. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtornos do espectro do autismo, Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_85.pdf>. Acesso em: 20 abr., 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de fevereiro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação básica no Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 10 ago., 2011.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Marcos históricos, conceituais, legais da educação inclusiva**, Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010.

COLAÇO, C.; SANCHES, I. Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 26, n. 1, p. 307-347, 2013.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais, Brasília: UNESCO, 1994.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares. [S.I.: s.n.], 2005.

GOFFREDO, V. F. S. de. **Fundamentos da Educação Especial**, Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.

GOMES, C. G. S; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira**, Marília: Ed. Esp., v. 16, n. 3, p. 375-396, set./dez., 2010.

GONÇALVES, C. A.; MEIRELLES, A. M. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**, São Paulo: Atlas, 2004, v. 1, p. 199.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MELLO, A. M. S. R. de. et al. **Retratos do autismo no Brasil**, 1. ed., São Paulo: AMA, 2013.

MILLER, W. K. **Criteria for autism in the DSM-V**. [S.I.] Love to know. Disponível em: <<http://autism.lovetoknow.com/diagnosing-autism/criteria-autism-dsm-v>>. Acesso em: 12 ago., 2015.

MINAYO, M. C. de. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**, 2. ed., São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10**, 2008. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm>>. Acesso em: 12 nov., 2013.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº. 291, de 14 de setembro de 2004. Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d291.pdf>>. Acesso em: 20 ago., 2011.

SANCHES, I. R. Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva, na escola. **Revista Lusófona de Educação**, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, núm. 19, p. 157-163, 2011.

SANCHES, I. R. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, núm. 5, p. 127-142, 2005.

SCHWARTZMAN, J. S. Integração: do que e de quem estamos falando? In: MANTOAN, M. T. E. et al. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**, São Paulo: Editora SENAC, 1997, p. 62-66.

SERRA, D. C. G. **Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares**, 2008, 124s. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, J. L. da. A inserção do PEJA na política pública do município do Rio de Janeiro. In: **Permanência e desempenho no EJA: um estudo sobre eficácia escolar no Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro**, 2010, 282s. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010, cap. 4, p. 51-65. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15770/15770_5.PDF>. Acesso em: 10 abr., 2013.

Submetido em: 12 de abril de 2016

Aceito em: 11 de maio de 2016