



INCLUSÃO DE ALUNOS COM DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: FALAS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

INCLUSION OF STUDENTS DIAGNOSED WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: SPEECHES OF EDUCATION PROFESSIONALS

INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS CON DIAGNÓSTICO DE TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: DISCURSOS DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

LICENÇA CC BY:

Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.



Márcia Dal Toé Nazário Bardin
Universidade do Extremo Sul Catarinense

Janine Moreira
Universidade do Extremo Sul Catarinense

Artigo recebido em: 21/03/2024

Aprovado em: 12/11/2024

Resumo: O presente artigo buscou perceber como a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) acontecia em duas escolas estaduais do extremo sul catarinense, tendo como base falas de profissionais da educação. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatorze profissionais da educação que atuavam com alunos com diagnósticos de TEA inclusos nessas instituições. A pesquisa teve cunho qualitativo, possibilitou pensar como a inclusão é entendida e quais são seus percalços atuais, além de compreender como a pessoa com TEA é visualizada e produzida na escola. Com este estudo, percebeu-se que a patologização na educação circunda os corredores escolares. Dentre os profissionais pesquisados, percebeu-se uma carência conceitual em relação ao que era autismo e inclusão. Foi percebido também que eles encontravam dificuldades para compreender e incluir os alunos com diagnósticos de TEA. A integração social, não a inclusão dos alunos, vem sendo promovida, uma vez que esses alunos são produzidos quando amparados por diagnósticos.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Inclusão. Patologização na Educação. Profissionais de Educação.

Abstract: this article sought to understand the inclusion of pupils with Autism Spectrum Disorder (ASD) in two state schools in the extreme south of the Brazilian state of Santa Catarina, based on interviews with education professionals. Semi-structured interviews were conducted with fourteen education professionals working with students diagnosed with ASD, at the two schools studied. The research was qualitative in nature, enabling us to consider how inclusion is understood, and some of the difficulties encountered, as well as understanding how the person with ASD is viewed and produced in the schools. Through this study, it was observed that pathologization is common practice in the schools studied. Among the professionals interviewed, it was seen that there was a lack of conceptual understanding in relation to autism and inclusion. It was also found that the teachers had difficulties in understanding and including students diagnosed with ASD. Social integration of the students tended to be promoted, rather than real inclusion, as these students are produced when supported by diagnoses.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder (ASD). Inclusion. Pathologization in Education. Education Professionals.



Resumen: Este artículo buscó comprender cómo pasó la inclusión de estudiantes con Transtorno del Espectro Autista (TEA) en dos escuelas públicas del extremo sur de Santa Catarina, a partir de los discursos de profesionales de la educación. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a catorce profesionales de la educación que trabajaron con estudiantes diagnosticados con TEA incluidos en estas instituciones. La investigación tuvo un carácter cualitativo, permitiendo pensar cómo se entiende la inclusión y cuáles son sus obstáculos actuales, además de comprender cómo son vistas y producidas las personas con TEA en la escuela. Con este estudio, se ha encontrado que la patologización en la educación rodea los pasillos escolares. Entre los profesionales encuestados se notó una carencia conceptual en relación a lo que era autismo e inclusión. También se ha notado que les resultaba difícil comprender e incluir a los estudiantes con diagnóstico de TEA. Se ha promovido la integración social, no la inclusión de los estudiantes, ya que estos estudiantes se producen sustentados en diagnósticos.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista (TEA). Inclusión. Patologización en la Educación. Profesionales de la Educación.

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), apesar de muito divulgada com o advento das leis outorgadas e romantizadas pelas mídias sociais, vem apresentando muitos problemas no seu cotidiano. Nesse relato, fruto de pesquisa realizada como dissertação de mestrado em educação, iremos trazer um recorte do que foi pesquisado e analisado nas entrevistas realizadas com profissionais da educação que lecionavam ou atendiam a alunos nos anos finais do ensino fundamental.

A opção nessa fase escolar se deu pela pesquisadora ter experiência como professora na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) numa escola especial em que, além de lecionar para alunos com diagnósticos de deficiência intelectual e/ou de TEA inclusos no ensino regular, assessora professores e Assistentes Técnicos Pedagógicos dessas escolas. Os relatos nessa fase escolar apontavam, na maioria das vezes, que muitos profissionais da educação tinham dificuldades em incluir alunos com diagnóstico de TEA. Para aprofundar tais relatos informais oriundos da experiência, optou-se, para a pesquisa realizada no mestrado em educação, por analisar as falas dos profissionais da educação.

A proposta é, com o estudo, entrar na questão da patologização na educação, trazendo a inserção da área da saúde e do uso medicamentoso nas práticas escolares e as crenças dos profissionais em seu uso, para a solução dos problemas no ambiente escolar.

Este artigo, portanto, busca trazer discussões referentes à inclusão de alunos com diagnóstico de TEA sob o olhar de seus professores e articuladores educacionais; trazendo esses relatos, será possível ver que há, ainda, muitas confusões entre o fazer e o pensar dos profissionais. O diagnóstico é mais considerado do que o ser que é diagnosticado. A presente proposta é perceber como tais profissionais veem a produção desses educandos diagnosticados a partir do contexto escolar.

Objetivando conhecer a realidade da inclusão e seus percalços, será necessário adentrar um pouco na história da pessoa com deficiência e do autismo. Então, para dar início, explanar-se-á sobre os primeiros estudos acerca das pessoas diagnosticadas como autistas, os médicos que indicaram o diagnóstico do autismo nos Manuais de Doenças Mentais, bem como as mudanças de nomenclatura realizadas nesse guia médico até os dias atuais. Algumas das leis mais significativas para a consolidação dos direitos às pessoas com deficiência e dos movimentos em prol da inclusão delas e das pessoas com diagnóstico de TEA também serão evidenciadas. Em seguida, será abordada a relação





dicotômica entre inclusão e exclusão e como isso se apresenta na escola e na sociedade em si.

METODOLOGIA

A pesquisa teve enfoque qualitativo e empírico, devido à busca pelo contato direto e mais prolongado entre pesquisadora e entrevistados, a fim de compreender os significados atribuídos em suas falas, sendo realizada no ambiente natural, a escola. A entrevista semiestruturada e o grupo focal foram selecionados como instrumentos para a coleta de dados por possibilitarem aos entrevistados liberdade em suas falas.

A coleta de dados foi realizada em duas escolas públicas estaduais de um município da região da Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC), durante os meses de setembro e novembro de 2019. A escolha das instituições deu-se por terem alunos com diagnóstico de TEA inclusos nos anos finais do Ensino Fundamental e também pela facilidade de deslocamento da pesquisadora aos locais em questão, em função da cidade em que reside.

Durante a coleta de dados, foram entrevistados sete profissionais de cada escola, sendo um assistente técnico pedagógico, um segundo professor e cinco professores titulares que lecionavam para alunos com diagnóstico de TEA, por escola. Os grupos focais foram realizados com os profissionais na escola em que trabalhavam, após terem sido realizadas todas as entrevistas e em concordância com a direção. Infelizmente, nem todos os entrevistados puderam estar presentes no grupo focal, o que não comprometeu seu objetivo, gerando uma conversa muito positiva, cujos dados corroboraram os dados das entrevistas e, em alguns aspectos, os aprofundaram.

Para resguardar os participantes da pesquisa, foi solicitada a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para cada um, no qual constava a autorização de gravação de áudios das entrevistas realizadas de forma individual, assim como dos grupos focais realizados posteriormente. Não foi realizado registro de fotos ou gravações de vídeos nas entrevistas, bem como nos grupos focais. Houve o cuidado também com os locais em que as entrevistas e grupos focais foram realizados, sendo disponibilizadas pelas escolas salas privadas e sem interrupções. No TCLE também estava expresso que a identidade dos participantes seria protegida. Este Termo foi assinado por cada um em duas vias, uma tendo ficado com o entrevistado e outra com a pesquisadora.

Dessa forma, buscando proteger a identidade dos profissionais, das escolas e, consequentemente, dos alunos, lhes atribuímos letras e números como forma de identificação na apresentação de suas falas; durante as análises realizadas neste artigo, será comentado sobre tais nomeações. Mesmo não sendo realizada coleta de dados com os alunos atendidos pelas referidas escolas, foram preservados seus nomes e gêneros.

UM POUCO DA HISTÓRIA

É sabido que o autismo já existia antes mesmo de ser categorizado e identificado pelos médicos ao longo dos anos. Donvan e Zucker (2017) trazem histórias datadas do século XV em que já havia relatos de pessoas com características que hoje são relacionadas ao diagnóstico de TEA. Mas foi somente em 1943 que o psiquiatra infantil Leo Kanner, austríaco radicado nos Estados Unidos da América, publicou em suas pesquisas onze casos semelhantes que falavam sobre crianças



que apresentavam considerado atraso cognitivo, além de isolamento social, atrasos significativos na linguagem, comportamentos repetitivos e apegos incomuns.

Não demorou muito para que outros médicos citassem as mesmas características levantadas por Kanner. Um psiquiatra, também austríaco, Hans Asperger, publicou um estudo com 120 crianças, em 1944, em que batizou a tal patologia como psicopatia autista. Apesar de apresentarem semelhanças com as crianças autistas que Kanner havia mencionado em seus estudos, as crianças de Asperger apresentavam inteligência acima da média e eram nomeadas por ele como “pequenos professores”. Mais tarde, foram nomeadas como crianças com Síndrome de Asperger (Donvan; Zucker, 2017).

Orrú (2001) diz que no início Kanner pensava que a negligência materna poderia ser a causa do autismo, mas ao passar dos anos retificou suas palavras, atribuindo a questões ligadas a fatores biológicos e neurológicos. Stelzer (2010) lembra que, mesmo Kanner tendo sido considerado o precursor da terminologia autismo, Eugen Bleuler já tinha referenciado o termo em suas pesquisas, atribuindo-o mais especificamente para indivíduos com esquizofrenia. O mesmo autor informa que o autismo começou a ser mais citado em pesquisas, o que levou a ser incluído no Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM) em 1980, na sua 3ª versão, em que o autismo foi considerado como uma condição específica, tendo como nomenclatura Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID). Em 1994, o DSM foi atualizado para a versão IV, e a nomenclatura de TID foi modificada para Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), englobando também a Síndrome de Asperger, considerada, naquele momento, como autismo leve. Em 2013, foi lançada nova versão do manual, o DSM-5, versão atual, na qual ocorre uma generalização do diagnóstico, mudando-se novamente a nomenclatura, agora para Transtorno do Espectro Autista (TEA), atribuindo-se níveis para o TEA como nível I, quando a pessoa necessita de apoio, nível II, quando a pessoa necessita de apoio substancial e nível III, quando a pessoa necessita de apoio muito substancial.

O DSM foi e ainda é o grande motor na engrenagem de produção de diagnósticos no ambiente médico. Vemos diagnósticos sendo produzidos cada vez mais, ocasionando uma crescente patologização. O DSM-5, manual hegemonicamente aceito nos meios especializados, estabelece que as pessoas podem ser diagnosticadas como autistas quando apresentarem:

[...] prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário. O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente (APA, 2014, p. 53).

O que atualmente se vê é uma busca, por parte dos profissionais da educação, de explicações ligadas à saúde para problemas educacionais, o que promove relações biologizantes, desconsiderando-se fatores pedagógicos, sociais e psicológicos no processo educativo.





A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

A história da pessoa com deficiência é marcada por muito descaso e abandono. Na antiguidade, o nascimento de uma pessoa com deficiência era ora visto como um castigo de Deus, ora como salvação dos pecados, dependendo da crença de cada povo. Sasaki (2003) conta que, por muitos séculos, as pessoas com deficiência foram extintas de algumas sociedades, a partir de pré-julgamentos, que ocorriam em seus nascimentos, julgadas como incapazes para seguirem a vida em sociedade, sendo condenadas até por seus familiares. Em culturas chinesas, hindus e romanas, na Idade Antiga havia escritos que traziam como práticas assassinos de bebês, quando algumas testemunhas concordavam com os pais que seus filhos tinham alguma deficiência (Skliar, 2015).

O que, para nós, causa estranhamento, atualmente, continua como prática comum até a Idade Média, período em que, com justificativas ligadas à religiosidade, exterminavam-se crianças com deficiência. Algumas crianças com deficiência intelectual nasciam sem características físicas que sugeriam deficiência, o que lhes permitia crescerem e se desenvolverem, então acabavam sendo escondidas em suas casas ou deixadas em frente a mosteiros e sendo criadas por membros do clero. Por séculos, desde a antiguidade até a modernidade, os locais para onde eram levadas as pessoas consideradas anormais se modificavam, fossem torres de igrejas ou hospitais psiquiátricos, mas o objetivo continuava o mesmo, tirar da sociedade quem era diferente; assim, não sendo vistas, não existiam, eram “esquecidas”.

Com a expansão do nazismo na Segunda Guerra Mundial e dos princípios eugênicos – a busca do melhoramento racial e a purificação das raças – as pessoas com deficiência, estigmatizadas assim como velhos, crianças, doentes, judeus, ciganos, eram assassinadas com a justificativa de não serem boas para os trabalhos em campos de concentração, numa das maiores ações de “limpeza” da sociedade. Muitas pessoas foram mortas dessa forma, outras voltaram com sequelas para suas casas advindas dos campos de batalhas. Foi só com o fim da Guerra, com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, entidade que se comprometia que nunca mais o mundo produziria as atrocidades vistas na II Guerra Mundial (o que dizer das guerras atuais?), e com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ocorrida no mesmo ano, surgiram leis voltadas às pessoas com deficiência.

No Brasil, nos tempos da monarquia, em meados do século XIX, surgiram as primeiras escolas para surdos e cegos, mas foi somente em 1954 que foi criada a primeira escola para pessoas com deficiência, a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, existente até hoje no território nacional (Santa Catarina, 2009).

Sasaki (2003) evidencia que a educação especial foi dividida, ao longo da história, em quatro fases: exclusão, segregação/separação, integração e inclusão. A fase da exclusão foi apontada pelo tempo em que as pessoas com deficiências eram vistas como castigo de Deus. Na fase de segregação, com a propagação do Cristianismo, as pessoas com deficiência começavam a ser valorizadas, justificadas pela existência da alma, o que ainda não as livraria do isolamento social. Essa fase se manteve por muito tempo, mudavam-se as justificativas, mas essas pessoas continuavam escondidas, agora em hospitais psiquiátricos, mais tarde em escolas especiais destinadas às pessoas “anormais”. A fase da integração ocorreu quando as pessoas com deficiências começaram a ser encaminhadas a salas separadas nas escolas regulares. Já a fase da inclusão é entendida pela aceitação de todas as diferen-



ças e o respeito e aceitação de todos os indivíduos, é o que se vê ainda nas leis atuais.

A inclusão começou a ganhar força com a Declaração de Salamanca, que ocorreu em 1994, na Espanha. Foi lá que muitos representantes políticos pensaram e manifestaram apoio aos movimentos inclusivos, os quais se espalharam pelo mundo, chegando até as leis brasileiras. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394/96 (LDB) se afirmou nessa declaração para citar a inclusão como medida esperada para a educação brasileira; todavia, ao trazer o termo “preferencialmente” para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, abriu precedentes para deixar muitos alunos com deficiência nas escolas especializadas. A Convenção de Guatemala, em 1999, também foi validada nas leis inclusivas ao referenciar a eliminação de toda forma de discriminação contra pessoas com deficiência (Santa Catarina, 2009).

Foi em 2004 que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Programa de Educação Inclusiva que falava sobre o direito à diversidade com objetivos de oferecer novos conceitos e métodos para gestores e professores. Nesse documento, discutiam-se referências que haviam sido mal interpretadas na LDB de 9394/96, intitulado “O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular”, principalmente no que tangia às especificações de quem iria ser incluído no ensino regular (Santa Catarina, 2009).

Ao tratar exclusivamente de leis para pessoas com diagnóstico de TEA, foi precursora a Lei Berenice Piana, n. 12.674/12, que traz em seu parágrafo único do artigo 3º garantias de que pessoas com TEA que apresentem comprometimentos graves e dificuldades escolares terão direito a “acompanhante especializado” na sua inclusão na rede regular de ensino. Em 2015, foi criada a Lei Brasileira da Inclusão 13.146/15 (LBI), específica às pessoas com deficiência. O artigo 2º esclarece o conceito de pessoa com deficiência:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Porém, mesmo com a existência de tantas leis que deveriam corroborar para a efetivação da inclusão, não é o que vemos na prática, seja com relação às pessoas com deficiência, seja para as que possuem outros diagnósticos. E mesmo as próprias leis podem ser problematizadas. Skliar (1999, p. 25) diz que:

Através dos documentos oficiais, o discurso da escola inclusiva parece operar, pelo menos, em dois níveis diferenciados: por um lado, um nível supostamente progressista, a partir do qual se denunciam as formas terríveis e temíveis de discriminação e exclusão das escolas especiais; descrevem-se as práticas pedagógicas absurdas [...] -; menciona-se o direito dos sujeitos deficientes de assistir às aulas nas escolas públicas junto com as demais crianças; fala-se da obrigação da escola pública de aceitar, conter e trabalhar com a diversidade, etc. Porém, por outro lado, parece surgir um nível totalitário, através do qual continua reproduzindo-se o contínuo de sujeitos deficientes - sem deixar espaço para uma análise diferenciada dos processos e dos efeitos de tais práticas para/sobre cada um deles; todo e qualquer argumento crítico - inclusive dos que se originam dentro das comunidades interessadas, de pais, de professores, dos próprios sujeitos deficientes - é rapidamente censurado, considerado politicamente incorreto, interpretado como segregacionista e como estando a favor da formação de guetos, etc.



Assim, há que se questionar o sentido de inclusão presente nas próprias legislações elaboradas para incluir. Com qual olhar sobre a normalidade elas operam? E qual expectativa de “solução” estabelecem?

INCLUSÃO VERSUS EXCLUSÃO E A PATOLOGIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Tendo a compreensão de que somos seres diferentes, partindo do princípio de nossa singularidade humana, fica o questionamento de como e por que, em pleno século XXI, a sociedade continua negligenciando direitos às pessoas que são consideradas “anormais”. Muitos foram elencados como anormais, estranhos, autores renomados falaram sobre os excluídos em seu tempo. Fanon (1968) falava dos colonizados, “Condenados da terra” que viviam sendo diminuídos, ao se negar sua cultura e seus saberes. Freire (2018) dedicou seu livro de maior notoriedade, “Pedagogia do Oprimido” aos esfarrapados do mundo, então chamados de oprimidos. Logo percebemos que o excluído é o mesmo, seja da terra, da sociedade ou da educação, todos perdem, são colocados à margem da sociedade.

Vemos que para cada excluído, colonizado ou oprimido, em contraponto há alguém que exclui, coloniza ou oprime. Fanon (1968) explica essa relação com o exemplo dual entre colono e colonizado:

Porque o colonialismo não fez senão despersonalizar o colonizado. Essa despersonalização é sentida também no plano coletivo, ao nível das estruturas sociais. O povo colonizado vê-se então reduzido a um conjunto de indivíduos que só encontram fundamento na presença do colonizador (Fanon, 1968, p. 131).

Essas relações dicotômicas vêm sendo vivenciadas ao passar dos tempos, trocam-se os personagens da história, porém, continua-se a subjugar o oprimido, o excluído. Ao se referenciar grupos minoritários, se entende a priori grupos pequenos de pessoas, mas quando se pensa que nesses grupos estão pessoas negras, indígenas, pobres, não heterossexuais e/ou com deficiência, é que se nota que esses grupos, antes pequenos, aumentam consideravelmente.

Assim, há uma preocupação em garantir direitos para as pessoas socialmente aceitas, a “maioria”, porém, o grupo formado pelas “minorias” continua crescendo na sarjeta da sociedade. A sociedade se faz de cega, fingindo ignorar quem é excluído. Freire (2018) comenta sobre isso dizendo que os opressores consideram que o melhor a fazer seria modificar o pensamento dos oprimidos do que mudar as ações que os oprimem. Logo:

Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de” a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como trãnsfugas, a uma vida feliz. Sua solução estaria em deixarem a condição de ser “seres fora de” e assumirem a de “seres dentro de” (Freire, 2018, p. 84).

Freire denuncia que há uma sugestão de que as pessoas excluídas socialmente se integrassem ao mundo normalizante, como se dependesse de um querer fazer parte, simplesmente. Mas a



vida mostra que não basta querer para ser aceito. Quando o diagnóstico surge antes da pessoa, a exclusão se evidencia comprometendo toda uma vida. Podemos aproximar esta perspectiva com a de Skliar, ao alertar sobre a perspectiva do discurso inclusivo de que a pessoa com deficiência se aproxime o máximo possível da normalidade.

Falar sobre inclusão escolar de alunos com deficiência e/ou com diagnósticos de TEA nos conecta a algumas áreas que nem sempre são explicitadas. Trazendo as percepções de que ao conceituar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) adota-se, principalmente, um viés biológico, com consequências patologizantes, percebe-se que há temas que precisam ser mais visibilizados. A patologização da educação é um deles.

Para Chagas e Predoza (2016), a patologização da educação é atribuída aos processos em que problemas “não médicos” passam a ser definidos e tratados como doenças e transtornos. Ela produz um olhar voltado para um único foco: o biológico, negligenciando outras tantas dimensões importantes no ser, como social, histórica, psicológica e cultural; remetendo a “[...] um olhar biologizante, que reduz pessoas a corpos” (Moysés; Collares, 2013, p. 13). Esse espaço que foi outorgado para a área da saúde às questões educacionais não seria de todo o mal se não produzisse um aumento no número de diagnósticos. Houve um verdadeiro “[...] fetiche do conserto de corpos e mentes”, segundo Angelucci (2014, p. 121), medicando-se os alunos como produto nessa deliberação. Crianças, adolescentes e, por vezes, profissionais da educação, vêm sendo medicados na busca por solucionar “problemas existentes”, reduzindo-os a um olhar extremamente patologizante que se impregna nas escolas e também se espalha pela sociedade.

Esse enaltecimento da medicina na área educacional comumente tem o poder de subjugar os saberes pedagógicos. Então, sábio será o professor que segue essas vertentes médicas e reproduz, sem discussão, o que os laudos trazem, principalmente os que apontam a existência de patologias.

O crescente número de diagnósticos reverbera o modelo bio-bio-bio, como nos diz Nunes (2003), e são afirmados com o aumento dos checklists ambulatoriais e em consultórios, cada vez com menos tópicos nas áreas psicossociais, com quase a totalidade dos quesitos de natureza biológica. Assim, cada vez mais são enaltecidos e indicados em artigos médicos padrões de normalidade como referência, reafirmados por dados estatísticos.

O uso da estatística transformou-se num movimento ideológico importante em vários países [...] de onde a maioria dos pioneiros da estatística foram também reconhecidos profissionais da eugenia. A estatística nasceu junto com a eugenia porque a sua visão mais significativa reside na suspeita de que a população pode e deveria ser normal (tradução nossa) (Skliar, 2015, p. 115).

Ao se apoiar em dados numéricos, mensurando respostas e categorizando seres, as pessoas com deficiência ou com diagnóstico de algum transtorno tornam-se participantes de uma política excludente. Formações na área da saúde vêm repercutindo cada vez mais para a manutenção desses modelos de normalidade que se apoiam em dados estatísticos, buscam a “cura” do que lhe é estranho e diferente, e propõem “sanar” essas características indesejadas com receitas medicamentosas.

Logo, o aluno não é mais aluno, torna-se paciente, mesmo estando na escola. Isso é, por vezes, verificado nas falas dos profissionais da educação, quando responsabilizam que o insucesso da inclusão se dá a partir do diagnóstico do aluno. Para muitos desses profissionais, o remédio é



uma solução oportuna para a melhora do comportamento do aluno e de sua convivência social. O problema maior se dá quando, mesmo sendo medicados, os alunos não progridem, não aprendem como os demais. Szymanski (2012, p. 13-14) responde a essa questão dizendo:

Remédio não ensina. O professor por excelência é o mediador no processo de aquisição do conhecimento historicamente acumulado, pela criança, possibilitando à escola consolidar sua função social, desde que ele trabalhe com conceitos, a partir do ponto em que a criança está, que lhe façam sentido, que a ajudem a situar-se no contexto político e social em que vive.

Pensando em uma analogia em que a escola fosse um jogo de futebol, os alunos seriam os jogadores, a bola o aprendizado, o aluno com diagnóstico é o reserva do time. Mesmo treinando com os demais, é deixado no banco, pois está "doente", o remédio não funciona. Então, ele fica ali observando os demais colegas jogarem, "ele participa do time", porém, mesmo quando o time ganha, se sente perdedor, não o deixam participar do jogo.

Pussetti (2006, p. 06) diz que "[...] o que é considerado como doença pode variar conforme as épocas históricas, as culturas, as condições socioeconômicas: modificação das ideologias e das hegemonias culturais". Então, trocam-se os nomes, mas não a vontade de segregar; continuando nossa analogia, deixar no "banco", lá ele não atrapalha o bom andamento do jogo educacional. Então, o bom professor será um "bandeirinha", que encaminha o aluno ao especialista, é o que suspeita de desvio da normalidade ou de algum atraso no desenvolvimento de seu aluno. Os bons médicos serão os juizes que diagnosticam rapidamente e que, de preferência, irão medicar, assim, solucionarão todos os "problemas", determinando, por vezes, quem serão os "titulares" na educação.

Molina (2013) diz que a inclusão só ocorrerá verdadeiramente quando não precisar mais ser aclamada, quando ocorrer no cotidiano de forma fluida e sem exigências, enfim, quando os alunos inclusos forem somente alunos. Quisera que a educação fosse um campo livre, sem regras ou juizes para dizer quem joga melhor e que equipe é a campeã. Quando cada um puder ter sua bola e jogá-la da forma que quiser, então a inclusão estará acontecendo e nós nem iremos reparar.

ANÁLISES

Apesar da inclusão estar ganhando espaço no ambiente escolar com o surgimento de novas leis, salas e profissionais especializados para atender com mais qualidade aos alunos que possuem alguma deficiência, isso não extinguiu as dificuldades existentes. Na continuidade, traremos falas dos profissionais da educação de duas escolas públicas do extremo sul catarinense.

Ao escolher ouvir as falas desses profissionais em relação às questões ligadas à inclusão de alunos diagnosticados com TEA nos anos finais do Ensino Fundamental, alguns pontos foram considerados para facilitar essas análises. Durante as entrevistas e grupos focais, buscou-se perceber o que os profissionais pensavam sobre: o que era autismo; o que era inclusão; quais facilidades/



dificuldades eles encontravam ao lecionar/incluir alunos com TEA. No grupo focal, especificamente, elencamos perceber: qual era a opinião que os profissionais entrevistados tinham em relação à inclusão de alunos com diagnóstico de TEA no Ensino Regular; como eles imaginavam que os alunos com esse diagnóstico estariam daqui a alguns anos, após terminarem os estudos.

Com o propósito de manter o anonimato dos entrevistados, dos alunos referenciados e de suas respectivas escolas, optamos por tratá-los no gênero masculino e identificá-los com letras e números, de acordo com a ordem na realização das pesquisas, suas funções e também relacionando as escolas em que trabalhavam com os números -1 e -2. As escolas foram nomeadas com a letra "E", distinguidas por números crescentes, E-1 e E-2, Segundos Professores, professores titulares e Assistentes Técnicos Pedagógicos foram nomeados como 2P, P e ATP respectivamente, acrescidos de números sequenciais, seguindo o exemplo: 2P-1; P1-1, ATP-1. Ao todo, foram entrevistados 14 profissionais, sendo um Segundo Professor, cinco professores titulares e um Assistente Técnico Pedagógico por escola durante a pesquisa de mestrado em educação, mas aqui serão elencados apenas alguns desses relatos.

Ao realizar a coleta de dados, algumas dúvidas relacionadas à inclusão surgiram por parte dos entrevistados. Alguns diziam sentir muitas "dificuldades em incluir alunos especiais [...] às vezes o aluno fica meio abandonado, porque ele não se insere nos contextos" (P4-1, 2019). Essas "dúvidas" resultavam em opiniões que sugerem que caberia ao aluno incluir-se por seu empenho próprio no ambiente escolar, referindo que o seu comportamento precisava ser melhorado para tal ação; fica perceptível que há desconhecimento por parte desses profissionais, já que pessoas com diagnóstico de TEA são conhecidas por apresentarem dificuldades em sua socialização. Skliar (2003, p. 46-47) diz que:

A pedagogia do outro como hóspede de nosso presente é a pedagogia cujo corpo se "reforma" e/ou se "auto-reforma"; é a ambição do texto da mesmidade que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir-lhe sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão e de sua expulsão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo "colorido", oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais, para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo.

Ao se considerar que o aluno deve ser incluído, traz-se à tona que ele deve repetir a mesmidade e ignora-se que sua exclusão é resultado de uma lógica que perpetua a inclusão dos iguais e preconiza a expulsão de si mesmo. Assim, sem espaços ou oportunidades, resulta no fim da individualidade de cada um. P7-2 (2019) diz que: "[...] se ele [aluno] fosse mais tranquilo, seria bem melhor para incluí-lo", atribuindo mais uma vez o encargo para incluir-se ao aluno. Mantoan (2015, p. 15) lembra que:

[...] as escolas que têm que mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender, de estudar nelas! O direito à educação é indisponível e natural, não admitindo barganhas. Não há o que negociar quando nos propomos a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte, diferenciado para os mais e os menos privilegiados.

Buscando perceber o embasamento teórico que as escolas possuíam, foram analisados os Projetos Político Pedagógicos (PPP). No PPP da E-1, o texto indicava que seguiam uma concepção sócio-histórica, tendo como objetivo educar os alunos respeitando suas diferenças físicas ou psico-





lógicas, para que, assim, pudessem desenvolver o conhecimento científico, sua criticidade, além de participarem ativamente da sociedade como agentes de transformação. De acordo com o documento, a gestão da E-1 teria propósito democrático e a avaliação seria processual, contínua e inclusiva. Porém, o texto traz algumas contradições relacionadas à concepção sócio-histórica ao informar o objetivo daquela escola, divergindo dos objetivos supracitados.

Assim, tanto a E-1, quanto a E-2, trazem em seus PPPs, em relação aos seus objetivos principais, referências relacionadas à formação integral dos alunos, ao desenvolvimento de suas competências gerais, bem como a estimular o desenvolvimento pleno dos alunos, formando o cidadão como um ser crítico, criativo, que vivencie valores morais e éticos, buscando possibilitar condições de competir no mercado de trabalho. Citam também, como objetivo, solidarizar quanto às diferenças individuais e princípios de liberdade. Porém, nas narrativas, essa valorização às diferenças não se fez tão presente.

Dentre os objetivos específicos apresentados nos documentos das duas escolas, a formação dos alunos apareceu como ponto central, informando-se que cabia às escolas ofertarem a formação integral de seus educandos, buscando a formação de fundamentos solidários, éticos e criativos, estimulando o desenvolvimento de capacidades científicas e tecnológicas para competir no mercado de trabalho.

Porém, nota-se certa dificuldade em atingir tais objetivos, pois uma formação marcada pela competição no mercado de trabalho não é equiparada à formação para um ser solidário. Então, fica a questão: Qual o papel da escola e qual o lugar do aluno com diagnóstico numa escola que traz, em alguns de seus escritos, a formação educacional para a competição?

Ao entrevistar os profissionais dessas duas escolas, alguns deles chamavam o aluno que tinha diagnóstico de TEA de "autista", evidenciando mais o diagnóstico do que seu nome. P7-2, provavelmente devido a confusões conceituais, unifica os alunos que estão inclusos para os quais leciona em uma mesma patologia, são todos autistas; desconsidera as particularidades e categoriza os alunos por seus comportamentos, confirmando uma visão que busca a homogeneização: "Eu não sei se ele aprende, é muito agressivo, tem dia que ele quer fazer [atividades], tem dia que está agitado por causa dos remédios [...] dos que eu trabalhei, ele é o mais agitado. O autismo dele é mais difícil!". Esse profissional considera todos os alunos que possuem algum diagnóstico como autistas e também evidencia que considera a medicalização como solução para o bom rendimento dos alunos.

Outros professores demonstram pouco conhecimento em relação aos alunos, como P10-2, que durante o Grupo Focal 2, se surpreende ao descobrir que o desejo do aluno que dizia querer arrancar os olhos do professor, era atribuído ao fato dele ter olhos azuis. O profissional admite: "Eu achei que ele não conhecia cor!" Então ATP-2 (2019) afirma: "Ele sabe até em inglês!". Aqui, presenciemos que o professor, ao considerar que o aluno com diagnóstico desconhecia conceitos simples, acaba desconsiderando o potencial dele. Nesses momentos, o aluno é visto pela lente patologizante, na qual seu diagnóstico inibe e atrapalha seu aprendizado. A equipe gestora é a responsável pela articulação entre professores titulares, alunos e Segundos Professores, ATP-2, que demonstra em sua fala que o aluno precisa ser mais conhecido pelos professores da escola.

Para ATP-1 (2019), é o professor que "precisa respeitar as características e conhecer mais o aluno. Eles têm sensibilidades sonoras e também na pele. Aprendem mais no concreto, têm boa memória. Podem ter outros problemas adicionais, mas conseguem assimilar o que lhes foi ensinado".



E P4-1 (2019) diz que: “Ainda precisa muito para que a inclusão aconteça. A gente não pode opinar muito, a gente tem que aceitar muita coisa”.

Vemos ainda que há um binômio entre o que a lei determina e o que acontece no cotidiano escolar, extrapolando as relações inclusão e exclusão. Lunardi-Lazzarin (2001, p. 3) diz que “inclusão/exclusão são faces da mesma moeda, ou seja, elas operam simultaneamente, não se resolvem dialeticamente, fazem parte de um mesmo sistema de representação”. Dessa forma, pode-se considerar que a inclusão se sustenta sob a garantia da lei, porém, não necessariamente é totalmente aceita, nem tão claramente expressa nos documentos legais das escolas em questão, repercutindo na dinâmica escolar, produzindo opiniões distintas.

O aluno acaba sendo conhecido como “aquele autista da série...”, referência trazida pelo profissional P10-2 (2019), relacionada às características comportamentais e ao diagnóstico. Além de dizeres como de P4-1 (2019):

A gente acaba deixando até de lado esse [aluno] incluso, porque tem uma outra mescla de alunos bem maior que tem que dar atenção [...] principalmente na minha aula [...] que tem que ter uma percepção ampla das coisas [...] e raciocínio rápido, né. Fica difícil contextualizar essa criança, mas eu o vejo como normal.

Enquanto as diferenças se sobressaem nos discursos, categorizando-se os alunos por seu diagnóstico, eles são invisibilizados em seu cotidiano escolar, sem qualquer adequação em sua aprendizagem. Skliar (1999) diz que os sujeitos são comumente padronizados e homogeneizados a partir do que lhes falta. Enquanto o aluno for lembrado mais pelo seu diagnóstico do que pela pessoa que é, suas diferenças ecoarão para a sociedade e permanecerão consigo para além dos muros da escola, refletindo numa sociedade que ainda não aceita quem sai da linha da normalidade.

O entrevistado 2P-2 (2019) diz que “o aluno vive no mundinho dele, só faz o que quer e isso é do autismo dele, né?!”. Ao ouvir os entendimentos elaborados por esse Segundo Professor, constata-se que, apesar de ele atuar mais próximo dos alunos, não necessariamente demonstra clareza teórica em sua prática.

Durante o Grupo Focal-2, surge à tona a problemática de que o aluno autista vem apresentando agressividade durante as aulas, P6-2 (2019) diz: “Eles [colegas de sala] estão na agressividade moral, mas como ele não consegue desenvolver a linguagem oral da mesma forma que os outros, ele vem num contexto corporal, para linguagem corporal, ele se expressa dessa forma”. Por sua vez, P7-2 (2019) considera: “Será que ele está tomando os remédios?”. Ao atribuir à medicalização tamanho/peso nas ações do aluno, o diagnóstico é visto primeiro, o aluno se apequena, não opina, não sente, não entende. Skliar (1999, p. 20) fala que: “Existe, é claro, uma prática de medicalização diretamente orientada para o corpo (do) deficiente, porém existe, sobretudo, uma medicalização de sua vida cotidiana, da pedagogia, de sua escolarização, de sua sexualidade”. Ora a falta da medicação, ora o excesso, mas sempre o remédio justifica as ações e reações dos alunos, desconsiderando as demais ações e sentimentos que podem ocorrer, o ser objetivado pelo agir patológico. Durante a entrevista, ATP-2 (2019) comentou que:





[...] há um processo para incluir e outro para desincluir, vejo um beneficiamento político e familiar através da inclusão, mas para o aluno em si, vejo pouco. Há casos que quando um processo é negado [pedido para Segundo Professor], acaba sendo um salvamento para o aluno.

O profissional fala sobre a educação inclusiva avaliando-a como deficitária e denuncia que o aprendizado fica em segundo plano na inclusão, o que importa é o aluno estar na escola. A escola segue, às vezes, sem a percepção dos professores, querendo preencher aquilo que “falta” no aluno “incompleto” pela sua diferença. Então, o que vem primeiro, o diagnóstico ou a pessoa?

O olhar patologizante perambula pelos corredores das escolas e o desconhecimento dos profissionais, seja acerca da inclusão ou sobre o TEA, é relacionado a falhas nas formações iniciais e continuadas dos professores, o que gera ainda muitas confusões.

Na faculdade não tive nada sobre inclusão, a parte de inclusão começou há 10, 15 anos para cá, começou a se falar sobre isso. A gente não teve preparo, não teve um curso específico, a gente poderia estar fazendo mais pelo aluno. Mas a gente faz tudo que pode. Tem situações que a gente não consegue lidar, que precisamos de apoio, de alguém que dê uma orientação melhor (P7-2, 2019).

Ao tratarmos sobre o que seria inclusão para os profissionais, percebemos que as ATPs tinham maior clareza: “é mais do que adequar os conteúdos; o trabalho precisa ser realizado de um para um [aluno]”, e completa dizendo que, na maioria das vezes, existe “mais integração fora da sala do que dentro”. Sobre isso 2P-1 (2019) diz que “ainda é preciso pedir para o professor [titular] que coloque ele [aluno] em tal equipe. Aí eles [os alunos] fazem cara feia, mas como foi o professor quem disse, está dito. Se fosse eu [2P-1], seria diferente. Mas se é o professor, eles aceitam”. A inclusão precisa acontecer em todos os ambientes com naturalidade, sem obrigações. Quando o professor titular tem que intervir para que o aluno seja mais aceito é sinal de que a inclusão ainda não está sendo vivenciada. A entrevistada 2P-2 (2019) confirma que “todas as crianças com necessidade especial têm que estar incluídas no meio da sociedade, têm que estar na escola. [...] A gente tem que aceitá-los, mas tu sabes que, muitas vezes, sempre têm uns que não os aceitam”.

Foi sugerido que pensassem sobre o que o PPP trazia como objetivo para o futuro dos alunos com deficiência e P10-2 (2019) disse que era “formar o aluno para ele sair na sociedade, para poder trabalhar, poder dar continuidade aos estudos, poder estar incluído no âmbito social...” Mas P6-2 (2019) disse que era importante lembrar que: “Não adianta colocar no papel, no PPP, darmos o nosso discurso aqui de que o aluno será inserido na sociedade, que vai fazer graduação [...] sendo que o nível do autismo dele é um grau alto e que ele não vai desenvolver tudo da melhor forma”. Ao considerar o diagnóstico, parece tão longínquo tal objetivo para esses alunos... P6-2 (2019) continua: “[...] nosso objetivo é formar esse aluno a ser humano, pra ser social, assim para conviver, para tentar acessar o máximo de espaços com as suas limitações”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece que os alunos incluídos no ensino regular ainda precisam trazer junto de si um diagnóstico para assim consolidarem seus direitos, porém, não necessariamente isso garante sua inclu-



são previamente dita. O diagnóstico acompanha a pessoa pelo resto de sua vida, manifestando uma produção do ser patologizado e estigmatizado. Além disso, esse diagnóstico promove uma inclusão excludente, em que esses alunos são vistos como diferentes e, por vezes, deixados à margem do processo de ensino.

A falta de formação docente ganha força nas justificativas, os professores sentem-se despreparados para atuar com alunos com diagnóstico de TEA, reclamando que não são oferecidos cursos de formação continuada em assuntos ligados ao TEA ou à inclusão. Há constantes confusões entre os conceitos de inclusão e integração, acreditando-se que a inclusão acontece com a simples presença de alunos com deficiências junto dos demais, pensando-se que a inclusão já ocorre.

Há uma baixa expectativa em relação ao futuro desses alunos e dificuldades em perceber como a escola está produzindo esses alunos com diagnóstico de TEA. Pouco se conhece, realmente, dos desejos ou é dada a oportunidade de fala a esses educandos. Mas há um compromisso legal em manter os alunos na escola e a consciência de que é preciso saber e aprender mais sobre os temas referentes à inclusão de pessoas com TEA, além de outros diagnósticos que vêm aparecendo, para que a inclusão possa ocorrer.

Faz-se necessário continuar na luta para que, cada vez mais, sejam quebrados os padrões de normalidade e que sejam visibilizadas as potencialidades dos educandos antes de seus diagnósticos. Assim, a inclusão será mais do que presença física nas escolas, estarão participando e aprendendo com equidade de direitos.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Carla B. **Medicalização das diferenças funcionais:** continuidades nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. Revista Nuances: Estudos sobre a educação, Presidente Prudente- SP, v. 25, n. 1, p. 116-134, jan./abr., 2014.

APA (American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... et al.) **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM – 5 – 5. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. LBI 13.146/15. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 13 jun. 2019.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia:** A história do autismo. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L. Inclusão/ exclusão: duas faces da mesma moeda. **Revista Educação Especial** (UFSM), Santa Maria (RS), v. 2 . n. 18, p. 27-36, 2001.

MOLINA, José García. Orígenes y usos de una categoría hegemônica. In: MOLINA, José García. (coord.) **Exclusiones:** discursos, políticas, profesiones. Barcelona Rditorial UOC, 2013a.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MOYSÉS, Maria A. A.; COLLARES, Cecília, A. L. Controle e medicalização da infância. In: Revista Desidades, n. 1, 2013.



NUNES, Rosa. **Entre Prevención y predicción**, in Intoiglich, Gisea, Em La infância los diagnósticos se escriben com lápiz, Capítulo X, noveduc libros, Buenos Aires, Argentina, 2013.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O autismo em pacientes psiquiátricos e a educação mediatizada**. Psicopedagogia On Line, v.x, p. 1-6, 2001.

PUSSETTI, Chiara. **A patologização da diversidade**. Uma reflexão antropológica sobre a noção de Culture-Bound Syndrome. Etnográfica, Lisboa, v.10, n.1, p. 5-40, maio 2006.

STELZER, Fernando G. **Uma pequena história do autismo**: Cadernos Pandorga de Autismo. v. 1. São Leopoldo, RS: Editora Oikos, 2010.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. São José, SC: FCEE, 2009.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SKLIAR, Carlos. **A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade**. In: Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 24, n. 2, jul./dez., 1999.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, 2003.

SKLIAR, Carlos. Normalidad-Patología. In: SAÉZ CARRERAS, Juan y ESTEBAN ALBERT, Manuel (Coords.). **Dialéctica de los conceptos em educación**. Colección Linterna Pedagógica, 7. Barcelona / Valencia (Espanha): Editorial UOC e Nau Llibres, 2015.

SZYMANSKI, Maria Lídia S. Dificuldades de aprendizagem (DA): doença neurológica ou percalço pedagógico? **Boletim Técnico do SENAC: a Revista de Educação Profissional**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 4-15, set./dez., 2012.



contrapontos

