

PERCURSOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E AS TRILHAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SCHOOLING PATHWAYS FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) AND THE TRACKS OF INCLUSIVE EDUCATION

Chiara Maria Seidel Luciano Diasⁱ

RESUMO: Este artigo socializa alguns caminhos delineados pela identidade coletiva das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e desta forma, ao considerar os espaços educadores, elabora uma narrativa acerca dos percursos da escolarização deste grupo populacional. Ao evidenciar a mobilização destes sujeitos e suas famílias, entrelaçamos a esta trajetória os marcos da Educação Inclusiva. Com isso, o texto deseja trazer reflexões para o exercício do pensamento inclusivo e assim, promover possibilidades que potencializem o pertencimento e a autonomia de estudantes com TEA nos espaços educadores.

Palavras-chave: Educação Básica. Identidade Coletiva. Educação Pública. Educação Especial.

ABSTRACT: This work socializes some paths outlined by the collective identity of people with Autistic Spectrum Disorder (ASD) and thus, when considering educational spaces, it elaborates a narrative about the schooling paths of this population group. By highlighting the mobilization of these subjects and their families, we interweave the milestones of Inclusive Education to this trajectory. With this, the text wants to bring reflections for the exercise of inclusive thinking and thus promote possibilities that enhance the autonomy of students with ASD in educational spaces.

Keywords: Basic education. Collective Identity. Public education. Special education.

1 INTRODUÇÃO

O período da escolarização na Educação Básica é único na vida de todo estudante que por ela passa. Em nosso país, este processo toma proporções que vão para além da formação escolar, pois em virtude da desigualdade nos cenários sociais, econômicos e até mesmo familiares, muitos estudantes necessitam da escola e dos contextos escolares não somente pelo desenvolvimento de saberes curriculares específicos, mas pelo universo de possibilidades e oportunidades que o espaço escolar pode lhe conceder.

Em particular, estudantes com identidades histórica e socialmente vulneráveis necessitam da escola, desde a refeição oferecida pela merenda escolar até as possibilidades e horizontes de vida que podem ser oportunizados pela Educação. Possibilidades e horizontes estes que por vezes se opõem ao que sistemas político-sociais dominantes e majoritários lhes oferecem dentro de uma lógica de discursos moldados pela “normalidade” e do “não pertencimento”.

O compromisso com o fortalecimento de sistemas educacionais mais acolhedores e mais próximos dos ideais inclusivos tem sua base filosófica em diversos documentos, tais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala em 1999 e promulgada no Brasil por meio do Decreto 3.956 de 08 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001).

Estes marcos legais buscaram o alinhamento de agendas internacionais no sentido de estabelecer pactos de inclusão e acessibilidade em contextos sociais e educacionais, considerada a profundidade das transformações nestes segmentos. Desta forma, à medida que movimentos sociais foram se organizando e se fortalecendo no que se refere à inclusão e garantia de direitos, o debate da Educação Inclusiva foi tecido dentro de um debate mais ampliado, vinculado ao contexto dos Direitos Humanos.

Neste cenário, ao centrarmos em ideais que almejem sociedades mais acolhedoras e que proporcionem oportunidade educativa a todas as pessoas, compreendemos que a Educação Inclusiva está profundamente incorporada no respeito e na valorização das diferenças e singularidades, entendendo-as como aspectos da realidade humana. Consequentemente, debater a educação inclusiva é tratar necessariamente da educação enquanto direito universal.

A partir da compreensão destes marcos legais que direcionam políticas para inclusão escolar e do entendimento dos principais dilemas enfrentados, entendemos que a narrativa da Educação Inclusiva não é linear e também não se mostra como um “ponto de chegada”, mas sim, um processo tecido em diversos segmentos da sociedade, tendo como ambiente central o ambiente escolar. Por ser entendida como um processo nos percursos de escolarização que se motivou a partir da garantia de direitos e pelo desmantelamento da exclusão escolar, as agendas e os tratados internacionais continuam a instituir compromissos com sistemas educacionais mais inclusivos.

Desta forma, sendo a escola um microcosmos da sociedade organizada, os compromissos com a educação inclusiva podem ser tratados em agendas vinculadas a assuntos que necessariamente não são exclusivos da discussão educacional, como exemplo, podemos citar a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, pensada diante de cenários onde a organização e o modo de existir dos espaços urbanos não necessariamente priorizam o ser humano e a inclusão.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável estabelecida em 2015 pelos 193 países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) estabelece um conjunto de ações que objetivam erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, enfatizando o desenvolvimento sustentável (ONU, 2016).

Neste sentido, teceremos uma narrativa sobre a trajetória no espaço-tempo de um grupo populacional muito específico: aquele constituído por pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este texto traz em sua essência, os desdobramentos da identidade dos sujeitos autistas na sociedade organizada e seu caminho na trajetória de escolarização. Aqui descrevemos de que modo se dá a constituição destes sujeitos até o encontro com a Educação Inclusiva.

2 PONDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O AUTISMO

Nesta seção inicial, apresentaremos elementos conceituais e cronológicos que possibilitem uma compreensão sucinta sobre o que atualmente denominamos por Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois muito antes de ser delineado como um dos diagnósticos mais discutidos e intrigantes na contemporaneidade, as atitudes médicas, sociais e culturais diante das pessoas com autismo se transformaram desde uma época em que ele era segregador, até hoje, onde é muito natural o anúncio de campanhas de conscientização e divulgações em redes sociais.

O termo “autismo” muito antes de representar um transtorno do neurodesenvolvimento, foi citado como um sintoma da esquizofrenia. Eugen Bleuler (1857-1939), médico psiquiatra suíço, documentava certas dificuldades que alguns pacientes com esquizofrenia tinham no relacionamento interpessoal, uma tendência a se desconectar da interação com o meio ambiente e a se relacionar exclusivamente com uma realidade interior.

Por volta de 1910, Bleuler começou a empregar a expressão “pensamento autístico” para descrever esse comportamento. Derivou-o da palavra grega *αυτο*, que significa “auto”. Em sua opinião, uma certa quantidade de pensamento autístico ocorria na vida de toda pessoa. Ele era a essência do sonho, assim como do faz de conta infantil. Mas, com a esquizofrenia, o pensamento autístico podia se tornar patológico. Isso podia significar a cessação completa da interação social e a destruição drástica da conexão emocional do doente com o meio circundante e as pessoas nele. (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 53).

Desta forma, a relação do termo autismo, ora mencionado enquanto referência para indicar um comportamento de retração social e embotamento afetivo com o transtorno que conhecemos hoje configurou-se na década de 1940, a partir de publicações independentes de dois médicos austríacos: o psiquiatra Leo Kanner (1894-1981) e o pediatra Hans Asperger (1906-1980).

Em 1943, Leo Kanner publicou o artigo cujo título era o próprio nome do transtorno por ele cunhado: “*Autistic Disturbances of Affective Contact*” (Distúrbio Autista do Contato Afetivo). Neste artigo ele descreveu comportamentos de um grupo de onze crianças (oito meninos e três meninas) que se caracterizavam essencialmente por negligenciar, ignorar ou recusar o contato com o ambiente.

Kanner mencionou que estes comportamentos poderiam estar presente desde os primeiros meses de vida das crianças. Em breve, Kanner substituiria a denominação do transtorno por *autismo infantil*, o que em terminologia médica significava que o autismo estava presente na primeira infância.

Sendo assim, os termos “autismo” e “autístico” não foram criados por Kanner, pois a palavra “autismo” já fazia parte do vocabulário psiquiátrico enquanto sintoma da esquizofrenia, quando Kanner anunciou ao mundo suas observações e estudos. Neste grupo de crianças acompanhado por Kanner incluía-se Donald Triplett, cidadão norte-americano, nascido em 8 de setembro de 1933, a primeira pessoa a ser diagnosticada com autismo, o que o considerou denominá-lo como “Caso 1”.

O artigo também examinava o modo como a psiquiatria havia encarado aquelas onze crianças antes que Kanner sugerisse enxergá-las pela lente do autismo. Sem essa lente, era fácil concentrar-se nas diferenças entre as onze. Algumas sabiam falar, por exemplo, ao passo que outras não. [...] Essas diferenças haviam ocasionado uma gama de diagnósticos no grupo antes que Kanner os visse. Várias crianças estavam institucionalizadas. Duas tinham sido rotuladas de esquizofrênicas. Uma fora, de maneira equivocada, diagnosticada como surda. (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 53).

Kanner havia identificado nas crianças duas características definidoras comuns a todas elas: a preferência pela solidão e por tudo que se mostrava repetitivo, rotineiro e esquemático. Esta última se configurava em uma necessidade extrema de mesmice.

Um ano depois da publicação do artigo de Kanner, em 1944, Hans Asperger escreveu o artigo “*Psicopatia Autística na Infância*”, cujo trabalho na verdade era sua tese de pós-graduação na qual contava a história de Fritz, Harro, Ernest e Hellmuth, quatro meninos austríacos com idades entre sete e dezessete anos, cujos comportamentos capturavam a essência do distúrbio. A questão central destes comportamentos era o transtorno no relacionamento com o ambiente, por vezes compensado pelo alto nível de originalidade no pensamento e nas atitudes.

Os meninos descritos por Asperger se distinguiam em relevantes aspectos de Donald e das outras crianças americanas acompanhadas e descritas por Kanner em seu artigo no ano anterior. A maioria dos meninos de Asperger parecia buscar conexão com os demais, em geral, com adultos. No entanto, tais relações eram carregadas de ansiedade ao passo que também falavam com eloquência, com gramática precisa e vocabulário rico, principalmente quando se apegavam a um ou dois temas restritos que os fascinavam. As falas neste aspecto eram automáticas e assim, a finalidade não era as relações sociais.

O que estas observações já nos indicavam é que as características do autismo variam desde formas leves e por vezes imperceptíveis a formas mais graves, caracterizadas por dificuldades e limitações importantes. Neste sentido, em relação às descrições dos comportamentos estudados por Kanner e Asperger, Schmidt (2017) nos aponta que estas se diferem apenas por intensidade e frequência dos mesmos sintomas, sendo pertencentes predominantemente às mesmas áreas: sociocomunicativa e comportamental.

Embora Asperger já anunciava importantes contribuições em 1944, a síndrome descrita por ele só iria ganhar notoriedade no início da década de 1980, quando a psiquiatra Lorna Wing (1928 – 2014) após revisar o artigo de Asperger, entendeu que o autismo e a síndrome referida no texto de Asperger apresentavam convergências interessantes, as quais variavam apenas em termos qualitativos dentro do distúrbio, ou seja, as características autísticas poderiam se manifestar em variedade ampla de intensidade e combinações, entre pessoas das mais divergentes capacidades intelectuais e sociais (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Após modificar parte da descrição clínica feita por Asperger, Wing (1981) defendeu que tanto o autismo quanto aquela síndrome compartilhavam da mesma tríade sintomática: ausência ou limitações na interação social recíproca; ausência ou limitações no uso da linguagem verbal e/ou não verbal; e ausência ou limitações das atividades imaginativas, que deixavam de ser flexíveis para se tornarem estereotipadas e repetitivas. (BRASIL, 2015a, p. 27).

Tal reestruturação e interpretação dos transtornos remodelava a maneira de se compreender o autismo a partir de um termo que Lorna Wing empregara: “*continuum*”. O fortalecimento da noção do “continuum autista” delineava um conceito de considerável complexidade, pois a partir dele o nível do autismo não se expressaria mais numa simples linha reta entre o grave e o leve. Deste modo, o artigo de Wing em 1981 contribuiria para que a Síndrome de Asperger fosse incorporada à classificação psiquiátrica na década de 1990 e a partir desta noção de continuum surgiu o que hoje entendemos como Transtorno do Espectro Autista.

Mas, depois de passar algum tempo escrevendo sobre o “continuum autista”, ela concluiu que havia uma expressão melhor: o “espectro autista”. Essa decisão estava fadada a remodelar de forma radical a maneira como as pessoas interpretavam e reagem ao autismo. Sua repercussão foi política, social e científica. Em suma, aquela mudança de ideia mudou a história do autismo. (DONVAN; ZUCKER, 2017, p.311).

Em um momento em que o autismo ainda necessitava de muitas respostas, Lorna Wing anunciava um conceito que moveria e sensibilizaria diversas áreas de atuação social e científica que aos poucos promoveria mudanças nas legislações e nas atitudes que afetavam as pessoas com autismo. Lorna Wing era mãe de Susie, uma menina com autismo e neste papel tornou-se uma ativista defensora das pessoas com autismo, sendo fundamental na intermediação entre familiares e comunidade científica.

Até 1980 o autismo não era considerado uma entidade patológica separada da esquizofrenia e assim, entendido então enquanto transtorno mental de início na infância, passou a ser contemplado nos manuais de psiquiatria. Com o crescente escopo de trabalhos produzidos sobre o autismo, na edição conhecida como DSM-III (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) apresenta-se uma exposição nosográfica do transtorno, o Transtorno Autista, anunciando já um distanciamento da abordagem psicanalítica. A versão revisada de 1987, denominada DSM-III-R, traz algumas mudanças estruturais diretas na maneira de se realizar o diagnóstico em psiquiatria. Mas é a partir da quarta

edição do Manual (DSM-IV) em 1994, revisada em 2002, que o autismo se mantém como entidade nosográfica, porém agora enquanto referência para novas classificações dos Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD (BELL, 1994).

Desta forma, o Transtorno Autista é denominado como uma subcategoria dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, que ao todo contemplava cinco subcategorias: Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação. No entanto, apesar do DSM-IV ter especificado com mais detalhes as particularidades do autismo, esse modo categórico de entendimento ainda gerava muitos impasses entre clínicos.

As divergências clínicas se davam também por entender que as características típicas do autismo não eram globais, no sentido de afetar a pessoa como um todo, mas que se evidenciavam especificamente em dois domínios: a comunicação social e os comportamentos. Sendo assim, entendeu-se que a classificação categórica não seria ideal.

Concluiu-se então, que a classificação no formato categórico era inapropriada, sendo preferível a abordagem como um espectro único, cujas características variam ao longo de um continuum. A nova forma de entendimento poderia refletir melhor a apresentação dessas características, como elas apareciam no decorrer do desenvolvimento e as respostas das intervenções, o que resultou na adoção da terminologia Transtorno do Espectro Autista. (SCHMIDT, 2017, p. 223).

Diante desta perspectiva, não mais categórica, mas dimensional, no sentido de se apresentar enquanto espectro do autismo, que varia no nível de severidade das questões comportamentais e da sociocomunicação, o DSM-5 reforça a orientação de que sejam observados ou obtidos relatos do comportamento da criança em diferentes contextos, por entender que tais observações auxiliam na verificação da consistência entre eles, haja visto que a dificuldade de adaptação e adequação em diferentes ambientes e contextos sociais é característica diagnóstica marcante no quadro de autismo (APA, 2014).

Os primeiros sinais do autismo, que anteriormente tinham seu aparecimento circunscrito até os três anos de idade, agora podem estar presentes ao longo do período da infância. Uma vez que algumas crianças, cuja sintomatologia é mais branda, podem vir a manifestá-la apenas quando as demandas sociais excederam os limites das suas capacidades, como nos casos do início da escolarização com Transtorno de Asperger. (SCHMIDT, 2017, p. 223).

Desta forma, a noção do autismo entendido enquanto espectro, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), possibilitou compreender que suas características podem se apresentar ou se manifestar de maneiras diversas em cada indivíduo. Neste sentido, também se fazem necessárias diferentes modalidades de cuidados para compreender, oportunizar autonomia e responder às diversas necessidades das pessoas com TEA em seus cenários de vida.

Os cuidados multidisciplinares devem possibilitar a construção da autonomia das pessoas com TEA, bem como apoiar os familiares na busca e ampliação por participações efetivas nos espaços coletivos e sociais. Em particular, compreender as complexidades envolvidas nas demandas das pessoas com TEA e seus familiares é um exercício de responsabilidade mútua para diversos setores da sociedade organizada.

Em especial, a escolarização de crianças e adolescentes com TEA carece de ações que favoreçam a construção e manutenção de ambientes e contextos inclusivos, acolhedores e colaborativos. Neste sentido, com o objetivo de refletir o espaço escolar em uma perspectiva inclusiva, na qual todos os estudantes participem e aprendam juntos, evidenciando neste processo a escolarização de estudantes com TEA, trazemos ao texto a concepção de Educação Inclusiva. Seus marcos teóricos e as políticas públicas envolvidas nos proporcionam compreender em que medida esta estrutura foi tecida a partir de transformações sociais até as potencialidades educativas na contemporaneidade.

3 PERCURSOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Problematizar a questão da escolarização das pessoas com autismo também significa compreender o processo de subjetivação destes indivíduos perante as práticas de observação e cuidado que transitaram desde a perspectiva assistencialista à patologização da deficiência, pois bem antes da medicina e o Estado abarcá-las no sentido da assistência e das políticas públicas, as condições impostas às pessoas com autismo se resumiam a estarem alojadas em instituições, longe da família.

No entanto, tal perspectiva traz à tona uma espécie de segregação. Neste caso, não se pune mais o doente, mas o debate agora se dá em como não sobrecarregar o governo nem a família. Na obra *O Nascimento da Clínica*, de 1963, Foucault apresenta as críticas às fundações hospitalares do século XVIII à luz da análise econômica. A questão da assistência começa a se caracterizar enquanto problema política e econômico.

Estas instituições se aproximavam mais de confinamentos para evitar o incômodo que o transtorno significava à sociedade, do que um espaço para tratamento. Foucault (2014), (1977), (1978) nos traz essa tônica e nos indica que com o surgimento das práticas assistenciais aos denominados doentes mentais, percebeu-se então que este grupo de pessoas necessitava de atendimento. Paralelamente, foi inevitável que a pessoa com deficiência e em particular, as pessoas que apresentavam distúrbios de ordem psíquica fossem percebidas na perspectiva assistencialista.

Obviamente, tal perspectiva não resolveu a questão da segregação, mas apenas proporcionou um deslocamento no entendimento do doente a ser atendido e sua família. Neste caso, não se punia mais o doente, mas o debate agora se dava em como não sobrecarregar o governo nem a família. A questão da assistência começava a se caracterizar enquanto problema político e econômico, pois as práticas de cuidado deveriam se estender a família do doente, já que o indivíduo doente imerso num processo de vigilância deveria então ter esse processo estendido ao seu convívio. Neste caso, seria então necessário conceber uma medicina ligada ao Estado que fosse capaz de praticar uma política constante neste sentido.

Neste cenário, já compreendemos em que medida a história de muitas pessoas com autismo ficou envolta em segregação, vergonha e ignorância. Porém, as atitudes culturais para com o autismo e assim, na contemporaneidade, para com o TEA se modificaram de modo profundo no tecido social. Tais modificações, ora sutis, ora mais incisivas foram possíveis na atualidade graças a um conjunto de elementos: movimentos sociais e associações, legislações e políticas públicas.

A elaboração de políticas públicas e legislações de modo geral surge, por vezes, pela articulação de movimentos sociais e associações, que se tornam emblemáticas à medida que inauguram alterações não somente do ponto de vista legal, mas suscitam questionamentos acerca de concepções arraigadas socialmente.

Sendo assim, a formulação de políticas públicas nacionais que se vinculam a acordos e agendas internacionais emergem da combinação de diversas proposições, que se constituem desde a articulação de movimentos sociais, avaliação de programas intersetoriais até a obtenção de indicadores que acabam por contribuir na proposição destas políticas, como se destaca a Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Estas questões introduzem nos tecidos sociais novos espaços sociopolíticos e para além dos contextos educacionais, mencionamos que conforme as famílias de pessoas com TEA se tornaram atuantes e protagonistas enquanto agentes de transformações em estruturas e sistemas sociais, econômicos e sociais, foram se constituindo coletivos e entidades que se comprometem à causa da autonomia e direitos deste grupo populacional. Em particular, entidades como a Associação de Amigos do Autista (AMA) e demais associações de familiares com a intenção de assistir pessoas com autismo se configuraram como coletivos essenciais para a formulação de legislações que assegurassem direitos às pessoas com autismo no Brasil.

É muito importante trazer para o diálogo que, subjacente a estes movimentos sociais que surgiram em lugares e momentos distintos, mas que trazem como voz e pauta a autonomia, participação, a igualdade de oportunidades e o exercício da cidadania das pessoas autistas se encontra a noção de identidade. Historicamente, ao se tornarem não institucionalizadas, as pessoas com autismo são cidadãs que provocam o sistema social, sanitária e institucional das estruturas dominantes e normalizadoras, que as colocaram em algum momento no lugar de desviantes e estigmatizados.

Sejam individuais ou coletivas, as identidades se organizam a partir de vínculos e condições que reúnem indivíduos considerando-se algum traço em comum. Neste contexto, Faria (2017) cita Sá Martino e Marques (2015) ao mencionar que as identidades também se organizam a partir da ideia de diferença, pois “a diferença estabelece limites para identidade. Esses limites podem ser bastante fluidos, transformando-se de acordo com a/s experiências do indivíduo, suas reflexões e suas trajetórias de vida”.

Nestas composições podemos reconhecer que vinculado ao conceito de identidade se estabelece também a sensação de pertencimento a uma estrutura ou organização. Isto ocorre à medida que estes traços ou marcadores identitários anunciados no ambiente social, definem grupos e conseqüentemente os diferencia de outros. A partir disso são tecidos e fortalecidos laços de pertencimento, reforçando a coesão e os vínculos afetivos.

De modo geral, a formação de uma identidade coletiva proporciona o deslocamento de sujeitos para ocuparem territórios simbólicos. Em particular, o protagonismo das famílias de autistas e suas ações coletivas trouxeram à luz a importância dos processos de apropriação de espaços, por parte destes grupos.

Tal formação envolve estratégias de marcar territórios simbólicos no tempo e espaço como constructos de sua legitimação frente aos demais grupos sociais, estabelecendo parâmetros que concorrem para a conscientização sociopolítica internamente ao grupo e, realimentando o conjunto de elementos dos quais a identidade é constituída, vai tornando-a mais fortalecida. (MACHADO, 2014, p. 92).

Em especial, a Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. Neste documento, reconhece-se a pessoa com transtorno do espectro autista enquanto pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Dentre as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista destaca-se a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação (BRASIL, 2012).

Nesta lei legitima-se o acesso à educação como um dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista e em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado.

Atualmente, num sentido mais amplo, outro marco legal importante se configura com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.246, de 06 de julho de 2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que se destina (conforme seu artigo primeiro) a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Diante destas considerações, percebemos que as políticas públicas afirmativas, mesmo em diferentes épocas convergem para o ideal de que as oportunidades sejam oferecidas igualmente, desde que considerados os níveis de diferentes habilidades e possibilidades (BRASIL, 2015b).

A disseminação de informações sobre o TEA é na atualidade uma das principais ações nas quais as famílias vêm atuando, bem como, a luta pela atenção e manutenção de redes de apoio necessárias às intervenções multidisciplinares para o desenvolvimento da pessoa com TEA. O Dia Internacional da Conscientização do Autismo é comemorado desde 2008 na data de 02 de abril. A comemoração foi criada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2007. A data costuma ser um momento no qual se estabelece um território simbólico que coleciona memórias e lutas em prol das pessoas com TEA.

No Brasil, o Movimento Orgulho Autista Brasil surgiu no Distrito Federal, assumindo um papel muito importante na atuação política das famílias pelos direitos das pessoas com Autismo. No dia 18 de junho é comemorado o Dia Mundial do Orgulho Autista. De certo modo, as comemorações em diversos países se tornam uma forma de admitir a legitimidade da identidade destes grupos de pessoas.

A ocupação dos espaços públicos e a comemoração de datas em torno do tema Autismo, que teve intensificação significativa a partir do ano de 2011 no Brasil, foi protagonizada pelos autistas e seus familiares, que realizaram eventos, vestiram e espalharam a cor azul, adotada internacionalmente como símbolo do autismo, em marchas pelas ruas e na iluminação de monumentos e edifícios. (MACHADO, 2014, p. 105).

Certamente os desdobramentos políticos e sociais destes movimentos constituem amplos temas de estudo, que por vezes necessitam de recortes muito peculiares e específicos, sujeitos a diversas abordagens teóricas e epistemológicas.

Todo o conjunto de conquistas também se refletiram nos processos de escolarização e a partir de agora, enfatizaremos a Educação Inclusiva e seus desdobramentos como um lugar no qual estudantes com TEA podem, ao percorrer seu processo de escolarização, ser incluídos e protagonistas do seu processo de aprendizagem e ter a oportunidade do desenvolvimento da sua autonomia.

No Brasil, o estudante com TEA é público da Educação Especial. Em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que se configurou em um documento orientador de formação e execução de políticas públicas de modo a organizar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, compreendendo-a também como abordagem transversal do ensino, contribuindo para o acesso e garantia do direito à aprendizagem dos alunos que compõem o seu público-alvo (BRASIL, 2008).

A partir do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja função é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que minimizem barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência, os estudantes com TEA são auxiliados, considerando-se suas necessidades específicas.

A perspectiva da educação inclusiva traz para dentro da escola comum os saberes da educação especial, colocando-os a favor da inclusão escolar dos alunos e não mais como uma oferta educacional segregada. Ou seja, tornar a educação inclusiva significa ampliar os repertórios educacionais para que ninguém fique para trás ou de fora. (SILVA; GARCEZ, 2019, p. 133).

Neste contexto, vamos então compreendendo como a escolarização do estudante com TEA está inserida no contexto da Educação Inclusiva, agora em uma abrangência que existe para além do universo educacional, contribuindo em diferentes frentes para o acesso, permanência e qualidade de aprendizagem dos estudantes com TEA, fomentando também o sentimento de pertencimento social e educacional.

Em se tratando da temática específica do Transtorno do Espectro Autista, Humphrey e Lewis (2008) propuseram uma releitura do conceito de inclusão, na qual o termo se constitui em um conjunto de outros termos, os quais se configuram enquanto indicadores: Presença, Participação, Aceitação e Aprendizagem. Humphrey e Lewis (2008) idealizaram uma pesquisa que tinha como objetivo central examinar a eficácia da inclusão de estudantes com TEA em escolas regulares.

Neste cenário, a escolarização de pessoas com TEA no ensino regular não se resumiria apenas na presença de todos os estudantes no mesmo local, mas a sua participação, aceitação e aprendizagem. Deste modo, destacaram quatro questões fundamentais que direcionaram sua investigação. Dentre elas, apresentamos as três seguintes, por serem as com mais proximidade ao nosso objeto.¹

- a. Que barreiras à aprendizagem e participação são evidentes para estudantes do espectro autista em escolas secundárias, e como podem ser superadas?
- b. Como as práticas nas escolas regulares facilitam ou restringem a participação de crianças no espectro do autismo?
- c. Como outras partes interessadas (educadores, pais, seus pares) percebem o processo de inclusão dos alunos no espectro autista?

Humphrey e Lewis (2008) também destacam:

Consistente com a literatura nesta área (por exemplo, Booth & Ainscow, 2002), descobrimos que o ethos de cada escola, e, em especial, a forma como a “inclusão” foi entendida, foi crucial para determinar em que medida a política e a orientação do governo foram seguidas. (HUMPHREY; LEWIS, 2008, p. 134).

Nestas considerações de Humphrey e Lewis (2008) percebemos que a observação e a atenção à inclusão é também um tema de políticas públicas que constantemente são avaliadas e aprimoradas.

O movimento da Educação Inclusiva, bem como as reflexões e direcionamentos inerentes a sua essência é permanente. No entanto, cada país traz consigo modos muito particulares de conduzir os processos educacionais inclusivos, pois as próprias políticas educacionais dependem de contextos que se configuram em função de tradições, histórias prévias, possibilidades econômicas e aspectos prioritários em educação. Sendo assim, mesmo sendo a Educação Inclusiva um desafio global, cada país se organiza de modo particular para atender suas demandas específicas (MITTLER, 2003).

Os objetivos da inclusão e da justiça social envolvem mudanças fundamentais na sociedade e nas nossas assunções sobre o potencial humano. Seus fundamentos assentam-se na qualidade educacional das experiências que oferecemos para todas nossas crianças. (MITTLER, 2003, p. 138).

Na Europa, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação para Necessidades Especiais tem atuado como uma plataforma de colaboração para o desenvolvimento do modelo inclusivo no continente europeu. Sendo uma organização mantida por vinte e oito países, a Agência organizou em 2014, segundo Scussiatto (2015), uma classificação dos países europeus com base na

¹ Neste artigo desenvolvido por Humphrey e Lewis (2008), a outra questão que se estabelece é: Quais são as opiniões e experiências dos estudantes sobre o espectro autista em relação ao ensino regular?

caracterização de suas políticas de integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em três categorias.

Segundo Scussiatto (2015), a primeira categoria, denominada *One Track Approach* abarca países de trajetória única e que possuem práticas orientadas para a inclusão de todos os alunos no sistema regular de ensino. A segunda categoria, denominada *Multi Track Approach*, engloba os países que seguem uma abordagem múltipla para a inclusão, ou seja, integram o sistema de educação especial e o sistema regular. A terceira e última categoria, chamada *Two Track Approach*, é constituída por países onde existem dois sistemas educativos distintos e os alunos com necessidades educativas especiais frequentam escolas especiais com currículo específico.

Segundo essa classificação, a Itália, em função de sua trajetória histórica e sistema educativo, está inserida na primeira categoria. O Brasil, caso participasse da classificação europeia, ocuparia a segunda categoria, por apresentar abordagem múltipla para estudantes com deficiência, os quais participam dos sistemas de educação especial e da escola regular. (SCUSSIATTO, 2015, p. 28).

Considerada como o país pioneiro na orientação inclusivista, a Itália se configurou como modelo internacionalmente reconhecido como referência, construindo uma trajetória contínua nesta direção desde a década de 1970, por meio de iniciativas sociais, políticas, históricas e mudanças estruturais nos mais diversos setores. Suas legislações preveem auxílios e mecanismos de acompanhamento às pessoas com deficiência. Em particular, elaboram o perfil dinâmico funcional (PDF) da pessoa com deficiência.

O perfil dinâmico funcional (PDF) da pessoa com deficiência é construído a partir de avaliação multidisciplinar, realizada por profissionais da rede pública de saúde. Após diagnóstico e prognóstico, é elaborado um programa personalizado envolvendo escolas, profissionais e instituições qualificadas para o trabalho com a pessoa. [...] As reavaliações são realizadas em três momentos, aos 10, 14 e aos 18 anos. (SCUSSIATTO, 2015, p. 25).

No Brasil, uma das iniciativas do Instituto Rodrigo Mendes (IRM) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) é o projeto DIVERSA que se dedica a apoiar redes de ensino no atendimento a estudantes com deficiência em escolas comuns. O projeto analisou práticas desenvolvidas em países da Europa e da América do Sul. Em particular, relatam aspectos relacionados aos estudantes com TEA no sistema educacional em Portugal, relatando que estes frequentam também unidades específicas na escola regular, no entanto, estas unidades não se configuram como salas especiais.

As atividades nesse espaço ocupam uma parte do tempo letivo das crianças e adolescentes, sendo de se esperar que elas frequentem, também, as aulas regulares [...] em casos específicos, é elaborado um Currículo Específico Individual (CEI), que usa adequações e adaptações que podem não ter como referência o currículo normal. Essas unidades especializadas não são salas

especiais, dado que são espaços onde os estudantes com mais dificuldades dispõem de apoios específicos ainda que frequentem o máximo possível de aulas regulares. (RODRIGUES, 2016).

Este ponto se torna relevante à medida que pontua um aspecto pedagógico muito importante no que se refere à adequação e flexibilização do currículo. É preciso assegurar que tudo que se caracterize enquanto barreira, não somente pedagógica, mas atitudinais, de comunicação e informação e arquitetônicas sejam eliminadas.

O estabelecimento de vínculos positivos com os estudantes deve ser fortalecido também, entendendo que sua participação pode ser facilitada ou restringida pela ausência de algumas habilidades comportamentais e de comunicação, característica das pessoas dentro do espectro autista.

Pelas atuais diretrizes das políticas educacionais brasileiras, em consonância com os marcos internacionais, os alunos e alunas com autismo têm direito a frequentar a escola comum e ter suas especificidades em termos de aprendizagem atendidas. É a partir da convivência com outras crianças na escola inclusiva que o aluno com autismo ampliará seu repertório por meio do contato e da exposição aos modos de fala e linguagem de seus pares etários e uma rotina escolar, o que o ajudará a se comunicar e se organizar. (SILVA; GARCEZ, 2019, p. 51).

Silva e Garcez (2019) também são incisivas ao tratar que a inclusão de estudantes com TEA se inicia a partir de uma tomada de decisão de enfrentar os desafios pedagógicos de maneira coletiva, intencional e planejada. Sobre a escolarização de estudantes com TEA as autoras pontuam por meio de exemplos que, para muito além das respostas prontas, que se alinham aos estereótipos e preconceitos, a escola necessita estudar e planejar ações e métodos que traduzam as informações sobre o estudante de modo atrativo e significativo, sem descontextualizar os conteúdos em relação aos colegas de turma.

Tendo em vista o que já foi exposto e mencionado até aqui, permitimo-nos ousar escrever que a escolarização de pessoas autistas se desenha como um percurso, no entanto, um percurso não linear. Ao considerarmos a visão transmutada ao longo de uma linha do tempo que passou de um cuidado ou assistencialismo, institucionalização ao direito à educação em relação aos processos inclusivos destas pessoas, vemos que os movimentos evoluíram para que fosse garantida educação de qualidade, porém, as resistências ao processo inclusivo ainda existem, ora veladas, ora bem manifestadas.

A perspectiva teórica nos proporciona até aqui as proporções que a Educação Inclusiva veio contemplando ao longo do tempo. Em particular, a Educação Inclusiva trouxe consigo um conjunto de legislações específicas que para além das normas e descrições jurídicas, impactou o comportamento dos cidadãos ao expandir os territórios simbólicos de grupos populacionais mais vulneráveis.

Assim sendo, partimos do pressuposto de que é fundamental e urgente oportunizar uma realidade de atendimento educacional adequada às necessidades dos estudantes com TEA (e por extensão, de todos os estudantes, pensando em ambientes escolares inclusivos), compreendendo as potencialidades e também os limites estruturais dos sistemas públicos de ensino, porém nunca

isentando o Estado a promover qualidade de educação e mais do que isso, qualidade de vida aos seus cidadãos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em torno do debate teórico que aqui apresentamos, podemos trazer a este momento algumas considerações, pois a temática aqui exposta nos direciona a diversos elementos de referência. A identidade dos estudantes com autismo e suas famílias se configura como fator de força e viabilidade de luta, numa trajetória subjetiva, que também se molda como uma trajetória política, à medida que sua dimensão se amplia aos enfrentamentos.

Neste sentido, quando consideramos os espaços educadores como referência de lugar, tomamos como entendimento todo lugar que se dedica ao propósito de promover a educação e a cidadania. Ou seja, espaços formais de aprendizagem e não formais, o que representa um recorte da sociedade organizada e os lugares aos quais ela se apresenta. Com isso, a trajetória por territórios físicos simbólicos deste grupo se entrelaça aos elementos fundantes da Educação Inclusiva.

Quando esta trajetória se une ao cenário da Educação Inclusiva, o movimento deste grupo identitário se nutre de marcos regulatórios. No entanto, embora a Educação Inclusiva esteja amparada a um conjunto de legislações e agendas, a efetiva prática e estruturação ainda requer alguns empenhos. É um processo, sem uma linha de chegada. E em sendo um processo, contínuo e pode ser aprimorado.

Nesse sentido, acreditamos que apesar dos contextos reais muitas vezes não serem os ideais, ainda é pertinente agirmos nos contextos possíveis, nas diversas frentes da inclusão enquanto projeto multidimensional, no qual são incorporadas práticas, políticas e culturas. Nesse cenário, a contribuição que trazemos é a de apresentar reflexões e experiências para o exercício do pensamento inclusivo e assim, promovermos possibilidades que potencializem o pertencimento e autonomia de estudantes com TEA nos espaços educadores.

REFERÊNCIAS

APA, A. P. A. **DSM-5**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BELL, C. C. DSM-IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. **JAMA**: The Journal of the American Medical Association, v. 272, n. 10, p. 828, 14 set. 1994.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão** - desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Bristol: CSIE, 2002.

BRASIL, M. DA S. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do sistema único de saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015a.

- BRASIL, M. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. MEC/SECADI, 2008.
- BRASIL, P. DA R. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), , 6 jul. 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 25 abr. 2021.
- BRASIL. **Decreto No 3.956, de 8 de outubro de 2001**, que promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Convenção da Organização dos Estados Americanos, , 8 out. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei No 12.764, de 27 de dezembro de 2012**, que 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, , 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 2 maio. 2018.
- DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra Sintonia: a História do Autismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- FARIA, S. H. G. **Uma caracterização do conceito de identidade social a partir do paradigma da complexidade**. Dissertação (Mestrado em Filosofia)—Marília: Universidade Estadual Paulista (UNESP), 12 set. 2017.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo, SP: Editora Perspectivas, 1978.
- FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Clínica**. Tradução de Roberto Machado. 1 ed. Brasileira. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 1977.
- HUMPHREY, N.; LEWIS, S. What does ‘inclusion’ mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 8, n. 3, p. 132–140, 1 out. 2008.
- MACHADO, M. F. L. **O espaço da participação e a cidade no cotidiano de famílias de pessoas com autismo**. Dissertação (Mestrado em Ciências): Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Universidade de São Paulo, 2014.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ONU, O. DAS N. U. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Disponível em: <<https://www.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

RODRIGUES, D. Um olhar sobre a educação inclusiva em Portugal. **Diversa - Educação Inclusiva na Prática**. São Paulo: IRM, 20 maio 2016. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/um-olhar-sobre-a-educacao-inclusiva-em-portugal/>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SÁ MARTINO, L. M.; MARQUES, A. C. S. **Teorias da comunicação**: processos, desafios e limites. São Paulo: Plêiade, 2015.

SCHMIDT, C. **Transtorno do Espectro Autista**: Onde Estamos e para Onde Vamos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.22, n.2, p. 221-230, abr/jun.2017.

SILVA, C. L.; GARCEZ, L. **Educação inclusiva**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019.

SCUSSIATTO, C. C. **Inclusão**: percursos e experiências educacionais no Brasil e na Itália. *Informática na Educação: teoria e prática*. Porto Alegre, v. 18, n.2, p. 19-37, jul./dez., 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

Recebido em: 18 de janeiro de 2023.

Aprovado em: 19 de abril de 2023.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v14i2.10796>

¹Doutora em Educação em Ciências e Matemática (UFMT, 2021). Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso. Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Científica, Crítica, Rica e Inclusiva (EduCri), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0031074640059513>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3047-8035>

E-mail: chiara.maria@unemat.br