

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PRÁTICAS DE EXCLUSÃO E O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Sabrina Araujo de Almeida ¹; Bruno Viviani dos Santos ²; Pedro Humberto Faria Campos ³

¹ IFRJ - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – campus Nilo Peçanha/ UNESA – Universidade Estácio de Sá- sabrina.almeida@ifrj.edu.br; ² UNESA – Universidade Estácio de Sá/SEEDUC – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro brunoviviani_prof@hotmail.com; ³ UNESA – Universidade Estácio de Sá - pedrohumbertosbp@terra.com.br

Resumo: O presente estudo teve como objetivo investigar as representações sociais de professores da educação infantil sobre as práticas exercidas na escola comum com alunos com Transtorno do Espectro Autista. Tal questão foi pautada na investigação sobre as representações sociais de professores da escola inclusiva e suas tarefas. A Teoria das Representações Sociais foi utilizada como referencial teórico por ser considerada uma teoria que nos permite compreender a dimensão normativa e os processos de transformação dos conhecimentos partilhados por um dado grupo, acerca da realidade social. Desta forma, participaram da pesquisa 155 sujeitos, com idades entre 20 e 60 anos, de João Pessoa/PB, Juiz de Fora/MG, Barra do Piraí/RJ e Piraí/RJ. A abordagem metodológica tem como base a Abordagem Estrutural, que procura no discurso dos sujeitos, elementos que justifiquem as práticas exercidas no contexto escolar. Quanto aos instrumentos, no primeiro momento, foi realizado um grupo focal, com o intuito de identificar as práticas mais frequentes entre os professores. Em seguida, foram aplicados 155 inventários com 40 práticas sugeridas pelos professores no grupo focal, divididas entre práticas exercidas por professores especialistas, da escola comum e por ambos. Por fim, foram criadas sete categorias para organizar os dados, concluindo que os professores da escola comum se apoiam na ideia de que exista a necessidade de atuação de professores especialistas para atividades específicas de adequação e adaptação, mas ao mesmo tempo reconhecem a necessidade de construir novas práticas, ao admitirem a existência de processos de exclusão no ambiente escolar.

Palavras-chave: Representações sociais, Transtorno do Espectro Autista, Educação Inclusiva, Práticas educativas.

Introdução

Ao falarmos de Educação para todos, necessariamente abordamos o conceito de exclusão e sua relação com a inclusão escolar, devido à interdependência entre os termos, pois a exclusão é evidente no processo de aceitação do outro, principalmente no que tange a inclusão na escola comum de alunos considerados diferentes, além de recorrer ao trabalho do professor e ao papel deste no presente processo.

Durante a história do reconhecimento e atendimento à pessoa com deficiência observa-se que, as práticas exercidas giram em torno do extermínio e abandono, passando pelo cuidado e caridade e, atualmente, a busca por uma sociedade inclusiva.

Desta forma, para a realização do atendimento pedagógico destinado a esta população, foi construída uma modalidade de atendimento denominada Educação Especial, que passa a reconhecer que as pessoas com deficiência são capazes de aprender, criando diferentes estratégias e envolvendo-as no processo de escolarização. A partir de tal iniciativa, percebe-se a capacidade de aprendizagem de muitos alunos, antes considerados “incapazes de aprender”, fato decisivo para a construção do modelo pedagógico de atendimento, centrado nas possibilidades do sujeito; substituindo o modelo médico, centrado na doença.

Neste cenário é que está alicerçado o presente trabalho, chamado por Moscovici (2012) de pano de fundo de uma investigação social que procura mostrar ao leitor a trajetória da pessoa com deficiência, desde a elaboração de serviços para o atendimento em Educação Especial até a busca por uma Educação Inclusiva de fato, fazendo uma análise da relação entre inclusão e exclusão no processo de escolarização do sujeito. O referido estudo também busca analisar as práticas vivenciadas na escola comum pelos professores, e a inclusão do aluno com o Transtorno do Espectro Autista¹, que transita tanto pela deficiência, quanto pela questão neuropsicológica.

Atualmente, tal tipo de transtorno é considerado uma deficiência, com comprometimentos severos de “comunicação verbal e não verbal usada para a interação social”, além de “ausência de reciprocidade social” e “falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento”, de acordo com o artigo 1º da Lei 12.764/2012 - Lei Berenice Piana, que instituiu uma Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012).

Um estudo preliminar sobre pesquisas realizadas com o foco nas representações sociais da Educação Inclusiva deu início ao presente trabalho, pois, após análise, constatou-se que, segundo os resultados descritos nos trabalhos, o discurso dos professores sobre a educação inclusiva permanece centrado em torno das questões afetivas como: caridade e amor. Tais resultados passam a justificar a criação de práticas diferenciadas para o atendimento da pessoa com deficiência na escola comum, mostrando que ainda não conseguimos superar o modelo médico centrado na “doença” e que ainda existem questões a serem analisadas que impedem a utilização de um modelo pedagógico, centrado nas “possibilidades”, no processo de escolarização de pessoas com deficiência.

¹Transtorno do Espectro Autista, segundo o texto da Lei 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 8.112, de 11 de Dezembro de 1990 (BRASIL, 2012).

A teoria utilizada como base para o referido estudo é a Teoria das Representações Sociais, considerada uma teoria que nos permite compreender a dimensão normativa e os processos de transformação dos conhecimentos partilhados por um dado grupo, acerca da realidade social.

O presente estudo e pesquisa tiveram como objetivo investigar as representações sociais de professores da educação infantil sobre as práticas exercidas na escola comum com o aluno autista em situação de inclusão, a partir da realização da investigação sobre as representações sociais das tarefas que elucidam as práticas desenvolvidas no ambiente escolar, nos municípios de Barra do Piraí/RJ, João Pessoa/PB, Juiz de Fora/MG e Piraí/RJ.

Diante do exposto, procurou-se constatar a possibilidade de encontrar no imaginário social de professores as percepções sobre o aluno autista, revelando através do desafio verbalizado o medo, o desconhecimento e o despreparo.

Outra questão importante a ser considerada é o levantamento de questões referentes às práticas desenvolvidas na escola comum e a hipótese de que estas ainda estejam carregadas de atitudes que revelam processos de exclusão presentes na inclusão educacional, tendo como base as representações sociais que o professor tem sobre as práticas exercidas no ambiente escolar e o seu papel na construção destas.

Temos que registrar que tais questões partem da premissa de que não produzimos representações sociais de qualquer fenômeno, somente aqueles que nos incomodam, nos forçam a um posicionamento e nos remetem a partilhar saberes. Neste sentido, é imprescindível que os estudos de representações sociais investiguem as raízes da exclusão a partir das práticas cotidianas, como objeto que caracteriza a diferença, pautados em conceitos que tomam conta do universo escolar como a diversidade, educação inclusiva e inclusão educacional.

A escola, em uma perspectiva inclusiva, tem o papel fundamental de ultrapassar o conhecimento científico e os conteúdos escolares, visando desenvolver o aluno como um todo, através de suas possibilidades e capacidades.

A partir de então é possível pensar em práticas relacionadas à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista neste contexto, com sua dificuldade de interação, crises de birra, estereotípias, ou seja, diferente dos demais, exigem outra abordagem neste contexto.

Por muito tempo o Autismo foi reconhecido como um distúrbio que causava o isolamento do indivíduo e o mesmo era “aprisionado pelo seu próprio mundo”, sendo difícil qualquer iniciativa de entrar neste universo tão particular. Desta forma, a prática de segregação era algo natural entre as famílias de crianças com TEA, pois estas eram mantidas em casa, escondidas, ou participavam de “tratamentos e treinamentos” em instituições especializadas. Atualmente, boa parte das instituições que trabalham com pessoas com TEA são constituídas por iniciativas de pais e familiares que por muito tempo “vagaram” entre instituições que, por desconhecimento de tal transtorno, não conseguiam oferecer o atendimento necessário a esta clientela.

No caso das questões que acometem o desenvolvimento do Transtorno do Espectro Autista, é possível citar a presença de alguns fatores preponderantes observados na criança como: incapacidade de se relacionar com os outros, atraso na aquisição da linguagem, comprometimento na comunicação por conta deste atraso, dificuldades na interação social, ecolalia, fenômenos ritualísticos e compulsivos, assim como os movimentos repetitivos denominados estereotípias (RIVERA, 2007, p.339).

A presente pesquisa utiliza como base metodológica a Abordagem Estrutural na investigação das representações sociais sobre as práticas presentes, no contexto escolar e os processos de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista.

A partir da elaboração do presente trabalho constata-se a importância da pesquisa em Teoria das Representações Sociais, principalmente no que tange o contexto educacional, pois é neste contexto, que travamos nossos primeiros contatos com os grupos aos quais pertencemos e suas peculiaridades.

Conforme afirma Jovchelovitch (1996, p.55) “a teoria das representações sociais pode ser um poderoso instrumento para o desenvolvimento de uma conceitualização clara do jogo entre indivíduo e sociedade”. Desta forma, a análise das tensões e transformações da escola nos fornece ferramentas para que este jogo tenha sentido, e seja compreendido como parte do desenvolvimento individual e social dos sujeitos.

Assim, surge a vertente sociológica da psicologia social, mais conhecida como psicossociologia. Nessa concepção, o indivíduo é visto como ator social, produto e produtor no meio social, e, por isso, considerado agente da produção de saberes sobre o mundo.

Em seguida, com Moscovici, o estudo da Teoria das representações sociais toma caminhos ligados à Psicologia, onde procura compreender os processos de comunicação e como estes se originam entre os indivíduos,

abordando questões referentes ao estudo da psicologia e sociologia, portanto dando sentido psicossocial à mesma.

As Representações Sociais são conhecimentos produzidos pelos seres sociais em dado momento histórico, a partir do contato com um fenômeno carregado de saberes, crenças, valores, julgamentos, scripts, entre outros.

Metodologia

O objetivo deste estudo foi investigar se existem novas práticas sendo forjadas no contexto escolar e se estas podem ser reconhecidas como práticas inclusivas ou se ainda têm como base a noção de exclusão.

A princípio foi realizado um estudo experimental, a partir da construção de um grupo focal, realizado no município de Pirai/RJ, mais especificamente no Jardim de Infância Maia Vinagre, localizado no Distrito de Santanésia.

O grupo focal contou com a participação de seis professores da Educação Infantil, divididos em cinco participantes do sexo feminino e um do sexo masculino, todos profissionais da Educação Infantil do município, da rede pública, com idades entre 37 e 50 anos, com formação em diferentes níveis de ensino: ensino médio (curso normal), graduação e pós-graduação *lato sensu*.

Segundo os resultados, a partir da realização do grupo focal, os professores admitiram a presença de práticas diferenciadas e específicas para o aluno com TEA na escola comum, colocando certa diferença entre o trabalho do professor e do professor especialista.

Posteriormente, os dados obtidos no grupo focal foram analisados e serviram como base para a confecção de um inventário de práticas, aplicado posteriormente para todos os participantes da pesquisa.

Assim, as práticas foram divididas de acordo com demandas pedagógicas e de cuidado, relatando a “agressividade dos alunos” e a “falta de conhecimento” sobre tal transtorno como fatores que impedem o desenvolvimento de ações inclusivas no ambiente escolar. Por outro lado, os professores citaram práticas cotidianas consideradas comuns em todas as escolas, mas que sinalizam a construção de adaptações para os alunos com TEA, além de admitirem que não estão “preparados” para a realização destas.

Neste sentido, o professor admitiu a falta de preparo para o trabalho mais específico e, que de acordo com as práticas diferenciadas exercidas na escola, sofre com o julgamento de colegas a partir de comentários como “o professor está

perdendo as rédeas da situação”, por conta de crises de birra presenciadas nos corredores da escola, por conta da falta de informação dos mesmos.

Quando questionados sobre a permanência na escola, e se deveria ser estipulado um horário diferenciado para alunos considerados diferentes, os professores responderam que não, mas que o quantitativo de alunos deveria ser revisto.

Neste contexto percebe-se que, quando o professor admite não existir a necessidade de um horário diferenciado, mas sim uma mudança nas “regras da escola” quanto ao número de alunos, sentimos uma sutil transferência da responsabilidade sobre o “insucesso” do processo de inclusão para a instituição escola e suas normas pré-estabelecidas. O professor tem receio de que, ao admitir condutas diferenciadas, pode estar corroborando com práticas de “exclusão”.

Com relação às características do aluno com TEA na escola comum, os comentários giraram em torno de um “controle” do aluno de acordo com rotinas e atividades específicas, refletindo a ideia de que se o “aluno fica quietinho e não perturba” as atividades acontecem de forma satisfatória, reconhecendo que, por vezes, atrapalha ter um aluno de inclusão em sala.

Neste ínterim, quando questionados sobre um perfil diferenciado de professor para o trabalho com TEA, todos afirmaram não existir esse profissional, mas que em contrapartida, para que sua prática docente seja satisfatória, necessita ser “capacitado”, muito responsável e dedicado. Isso mostra novamente o quanto o professor se preocupa em não expressar a exclusão em seu discurso e como ele se polícia para demonstrar o que realmente pensa com receio de julgamentos.

Na questão de número seis, com relação ao “dar conta do aluno com TEA”, o grupo afirma que não é possível dar conta de práticas específicas no contexto escolar, sem formação diferenciada e apoio técnico. Em seguida, falam sobre o suporte técnico necessário para o atendimento desta clientela, colocando algumas características específicas do Transtorno vivenciadas na escola.

Neste estudo exploratório os professores foram questionados quanto às práticas exercidas em sala de aula com alunos com TEA, ou seja, esperava-se que o discurso colhido mostrasse quais eram as angústias e até que ponto os professores reconheciam suas práticas como inclusivas, além colher dados para a composição de uma nova etapa da pesquisa.

Na segunda fase do estudo, a partir da aplicação e análise do grupo focal, foi realizado um levantamento sobre as práticas citadas no

momento da atividade e, em seguida, a seleção destas com o objetivo de elencar as mais comuns encontradas no contexto escolar.

Logo após a avaliação das práticas levantadas no grupo focal, foi construído o inventário com 40 práticas. Quanto à aplicação do inventário foram sugeridas 40 práticas, para que os professores escolhessem dentre estas as 10 julgadas mais relevantes para o trabalho com alunos com TEA na escola comum e desenvolvidas pelo professor da escola comum, além da escolha de outras 10 práticas julgadas relevantes para o trabalho do “professor especialista” no mesmo espaço. O professor especialista sugerido no instrumento pode ser considerado como o profissional de educação especial, que desenvolve ações de intervenção e acompanhamento na escola comum através do AEE, Coensino ou na figura de cuidadores, mediadores e bidocentes.

Quanto à aplicação do instrumento, participaram desta fase de estudo 155 sujeitos, distribuídos da seguinte forma: 44 em Barra do Piraí, 49 em Juiz de Fora, 24 em João Pessoa e 38 em Piraí, com idades entre 20 e 60 anos.

Resultados e Discussão

Os dados foram divididos em sete categorias, conforme a descrição abaixo:

Categoria 1 - relacionada ao conhecimento e a formação docente: os professores marcaram práticas relacionadas à busca de conhecimento sobre o TEA, a partir de cursos de formação continuada, o estudo sobre as características do aluno com TEA e a participação da equipe multidisciplinar em parceria com o professor; reconhecendo que este conjunto de práticas deve ser desenvolvido por ambos os professores, tanto o especialista quanto o da sala regular, além de considerar a inclusão dos alunos com TEA um desafio que necessita ser conhecido independente da função exercida pelo professor.

Categoria 2 - práticas comuns da sala de aula regular, relacionadas às questões que marcam a institucionalização do serviço educacional: os professores, em sua maioria, reconheceram as práticas cotidianas como de responsabilidade do professor da escola comum, sem envolver o professor especialista, enquanto a participação em reuniões de pais eles admitiram ser função de ambos.

Categoria 3 - práticas relacionadas aos componentes afetivos: os professores reconheceram estas como práticas que devem ser exercidas por ambos os professores, reforçando o pensamento de que o aluno deve ser “abraçado” por todos os atores envolvidos no processo de inclusão.

Categoria 4 - práticas cotidianas relacionadas ao aproveitamento escolar: os professores admitiram a necessidade de parceria entre os dois profissionais, sendo esta a função dos dois profissionais.

Categoria 5 - práticas específicas do trabalho com aluno com TEA na escola comum: foi marcada pelas atribuições reconhecidas pelos professores como de responsabilidade somente ao professor da sala regular, referentes a adaptação do espaço físico, a elaboração das atividades específicas, a responsabilidade em fazer o aluno aprender e ser independente bem como a realização de intervenções na turma visando a aceitação do aluno com TEA frente às rotinas escolares.

Categoria 6 - práticas relacionadas ao cuidado e segurança dos alunos com TEA: a pesquisa mostra que não foram práticas escolhidas de forma expressiva pelos professores para caracterizar o trabalho com estes alunos.

Categoria 7 - práticas consideradas de atendimento específico do aluno com TEA: observou-se que as práticas determinadas pelo maior conhecimento sobre o aluno com TEA e consideradas mais específicas, foram sugeridas pelos professores como características do trabalho do professor especialista.

A partir da análise das categorias acima, podemos inferir que o professor da escola comum reconhece a necessidade em construir práticas diferenciadas além de admitir o seu papel em desenvolver estas práticas, assim admite a função do professor especialista e sua importância no desenvolvimento de questões específicas que podem ser perfeitamente desenvolvidas em parceria no contexto escolar.

Outra questão que chama atenção nos resultados da pesquisa é o início de uma mudança de pensamento do professor sobre a inclusão, pois as impressões que ele possui sobre o aluno especial é organizada a partir do reconhecimento deste pela sociedade e seu percurso formador até então pautado na segregação. Sinaliza que, por mais que este aluno não fizesse parte do ambiente no qual o professor exerce suas práticas, atualmente existe um movimento alicerçado em políticas públicas, movimentos sociais e questões ideológicas, que inclui este aluno com suas dificuldades, mesmo reconhecendo a escola como um espaço construído com base em práticas antigas de reprodução e segregação, constatando suas dificuldades na construção de novas práticas.

Conclusões

Neste contexto foi necessário analisar diferentes aspectos relacionados aos processos de inclusão/exclusão vivenciados no contexto escolar. O primeiro aspecto tem suas origens na modalidade de Educação Especial, presente nas propostas de inclusão tendo como base as práticas diferenciadas com alunos considerados “deficientes”, pautada em políticas públicas que garantam a eficácia dos processos, confundida como uma pseudo-educação inclusiva. Segundo a análise da referida modalidade foi possível perceber que esta ainda transita entre o modelo médico de atendimento e o atendimento pedagógico, onde as questões referentes ao laudo e ao atendimento de um especialista são fatores significativos e que permeiam o processo de escolarização.

Outro aspecto relevante é o estudo sobre as representações sociais das práticas docentes exercidas no ambiente escolar no que tange os processos de inclusão/exclusão, pois estudos sobre as representações sociais da inclusão e educação inclusiva ainda mostram uma visão romantizada presente no discurso dos professores, onde os elementos com maior frequência são baseados em componentes afetivos como amor, carinho, dedicação e compromisso; assim como os resultados encontrados em trabalhos sobre as representações sociais de professores dos anos iniciais sobre o trabalho docente.

Desta forma, partindo desta observação, quando questionados sobre as práticas exercidas com alunos com TEA, os professores admitem existir um outro trabalho, diferente do que os professores costumam exercer, que exige afeto, atenção constante, que demanda maior esforço, por isso ser um desafio contínuo. Isso não quer dizer que o professor nos mostra práticas contraditórias, mas sim práticas consideradas de valor ambivalente, pois ele acredita na inclusão, mesmo assumindo que a função de fazer o aluno aprender pode ser da escola ou de outro colega especializado, mas não dele.

Portanto, para os professores da escola comum, a inclusão de alunos com TEA é algo novo, desconhecido, por isso trabalhar com este aluno não faz parte das experiências cotidianas do mesmo, por existir, por muito tempo, um lugar específico para esta clientela, devido aos seus aspectos semelhantes à “Esquizofrenia”, considerado pelo senso comum como um território destinado às doenças mentais. Enfim, admitir a diferença pautada na ineficiência ou não-aprendizagem é diferente de estar no mesmo espaço que pessoas consideradas “fora de controle”, comparadas às situações de crises e estereotípias.

A forma com a qual o atendimento é construído na escola comum, denomina as práticas direcionadas ao aluno com TEA, que

geralmente estão carregadas de exclusão, por terem como foco o cuidado, onde o profissional de Coensino, que deveria ser um professor de educação especial, responsável pelo atendimento do aluno na escola regular, a partir de atendimentos e adaptações específicas, na maioria das vezes fica “por conta” daquele aluno. Durante as visitas para entrevistas e aplicação de instrumentos de pesquisa, pude observar o trabalho do profissional responsável por acompanhar o aluno com TEA e alguns permaneciam do lado de fora da sala de aula enquanto o professor estava desenvolvendo alguma atividade. Segundo Ferreira e Ferreira (2013, p. 34): “Parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola regular.”

O ambiente escolar, reconhecido como o que Moscovici (2011, p.17) chama de “contexto homogêneo”, por ser um “ambiente único e semelhante” a todos os envolvidos no processo de escolarização, estabelece normas e “critérios de juízo” comuns, responsáveis pelo controle social. Quando algo foge do considerado “normal” e aceitável pelo grupo, são gerados comportamentos que refletem os processos de exclusão, porque ao admitirem a existência das diferenças, estas são consideradas como obstáculos para os membros do grupo, ou seja, tendem a eliminar as diferenças e estabelecer fronteiras dividindo o grupo, por consequência excluem os indivíduos que recusam aceitar essa mudança.

Ao analisarmos o ambiente escolar e suas relações com o exercício da docência percebemos que as trajetórias de vida de muitos professores e alunos se misturam, são muitas histórias que se repetem culminando na falta de escolha pela profissão, por isso ser professor; questões de cunho afetivo de acordo com expressões como “levar a escola pra casa”, “pensar o que vai ser daquela criança”, ou simplesmente “agir como mãe”; ou ainda as relações de força e resistência vividas com as famílias que por vezes são desinteressadas, tratam a escola como um “depósito”, desmerecendo o trabalho do professor, o que colabora para a desvalorização da profissão, pois se antes era a falta de reconhecimento financeiro, agora estes não têm ao menos o respeito da família.

A partir de iniciativas para a construção da inclusão, e a criação de políticas públicas para garantir aos indivíduos com TEA a oportunidade de participarem da escola comum, algumas iniciativas vão sendo concebidas, como a proposta de Coensino ou ensino colaborativo, mas, como é uma iniciativa recente de atendimento, cada município desenha suas formas de atendimento, com funções diferentes, onde algumas acreditam que a função pode ser vista a partir de medidas de cuidado apenas, deixando as estratégias de atendimento de lado. Os profissionais responsáveis por este

atendimento são considerados: mediadores, bidocentes, profissionais de ensino colaborativo, auxiliares de sala, entre outros.

Assim, a falta de apoio se torna também elemento marcante no discurso dos professores, caracterizado pela falta de um mediador ou de uma sala de recursos que a exerça a função de ensinar, coisa que o professor não se sente preparado para fazer, pois a escola é reconhecida como um espaço de socialização para alunos com TEA, em contrapartida não consegue cumprir com a missão de ensinar, produzindo novos processos de exclusão neste contexto.

Tais estratégias propostas para a construção de ações inclusivas no ambiente escolar provocam, por vezes, a exacerbação da diferença, chamando mais atenção para a incapacidade, ou então fazem com que o professor não compreenda o seu papel no processo e construa a ideia de um apoio vindo de alguém também especial, capaz de suprir a sua incapacidade individual e que consiga fazer o aluno considerado diferente aprender, tornando os discursos sobre inclusão produtor e reproduzidor de novas práticas de sentido inclusivo, mas que acabam gerando também exclusões (KLEIN, 2010, p.16).

Enfim, para que a inclusão seja construída em bases sólidas é necessário não só prepará-la para receber o aluno diferente segundo a criação de atendimentos diversos, recursos e propostas inovadoras, é necessário rever o modelo de escola que temos atualmente e quais são as práticas que permeiam este espaço, reforçando o que Pacheco (2012, p. 26) afirma ser a necessidade primária para o sucesso da inclusão: “Para que se concretize a inclusão é indispensável a alteração do modo como muitas escolas estão sendo organizadas. Para que a inclusão passe a ser mais do que um efeito de teses será preciso interrogar práticas educativas dominantes e hegemônicas.”

As práticas exercidas na escola reproduzem a exclusão a partir de suas metodologias de ensino e avaliação, na organização do sistema escolar, na divisão em série e segmentos, como também na organização do espaço escolar; sem levar em conta as mudanças que vivemos atualmente, mas admitindo que o aluno mudou e que o mesmo chega cada vez mais com demandas que não deveriam ser tratadas no contexto escolar, como os mesmo dizem “*trazem uma mochila de casa*” recheada com questões sociais que também pertencem à escola, pelo fato desta ser reconhecida pelos próprios professores como um espaço de socialização.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf, acesso em 18/04/2016.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 05/09/2013.
- FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- FERRARI, Pierre. **Autismo Infantil: o que é e como tratar**. São Paulo: Paulinas, 2012
- JOVCHELOVITCH, Sandra. **In defence of representations**. Journal for the theory of social behaviour, 1996, 26 (2). p. 121-135.
- KLEIN, Rejane Ramos. **A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares**. In: KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão escolar: implicações para o currículo**. São Paulo: Paulinas, 2010 (p. 11-25).
- MARTÍNEZ, Tomás Sola.; URQUÍZAR, Natividade Lópes. **Aspectos organizativos e funcionais da educação especial**. In: ROYO, Maria Angeles Lou; URQUÍZAR, Natividade Lópes. **Bases Psicopedagógicas da Educação Especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. P. 79-103.
- MOSCOVICI, Serge. Dependência e controle social. In: MOSCOVICI, Serge. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 13-27.
- _____. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- PACHECO, José. **Berços da desigualdade**. In: GOMES, Marcio. Construindo as trilhas para inclusão. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012 p. 23- 36.
- RIVERA, Francisco Balbuena. **Breve revisión del autismo**. Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq., 2007, vol XXVII, nº 100, PP. 333-353.