

AUTISMO E INCLUSÃO: A Percepção de um grupo de docentes acerca da Inclusão do aluno Autista na Rede Municipal em Teresina-Piauí¹

Layane Bastos dos Santos¹
Lilian Maria de Oliveira Ferreira²
Maycon Rangel Abreu Ferreira³
Orientador: Álvaro Itaúna Schalcher Pereira⁴

RESUMO

Dentro do processo inclusivo brasileiro, existe o caso específico da inclusão do aluno autista, ocorrido mais potencialmente neste novo milênio no Brasil, o que marca um aumento significativo da inserção escolar. Esses são motivos importantes para que a sua escolarização seja cada vez mais pesquisada e refletida, em especial como se dá a percepção dos professores dentro desse processo. Buscou-se investigar o cotidiano da inclusão de alunos com autismo nas classes regulares na cidade de Teresina - Piauí, partindo da ótica dos educadores. Como método, utilizou-se a pesquisa de cunho qualitativo, buscando analisar a percepção de um grupo de professores sobre a inclusão desses alunos, estando estes lotados em 10 escolas públicas municipais de diferentes bairros da cidade, onde foram entrevistados, como amostra, 12 professores. Verificou-se que os processos de exclusão social são marcantes e contínuos e a falta de conhecimento e preparo dos professores para lidar com o aluno autista ficou evidenciada na maioria das falas. Concluiu-se que a inclusão não cabe no paradigma tradicional existente da educação, requer um modelo diferente das propostas e práticas existentes. Essa proposta diferenciada parte pela reformulação dos conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas desses profissionais e perpassa por uma formação inicial e continuada que ofereça suporte para lidar e para praticar a inclusão de fato.

Palavras-chave: Professores, Inclusão, Autismo, Percepção de Educadores.

INTRODUÇÃO

Nesse atual contexto mundial e local, discutir a inclusão é tarefa, no mínimo, desafiadora, uma vez que implica em dizer o que já foi dito tantas vezes e aquilo que, entretanto, ainda resta por dizer sobre a temática. Faz-se necessário pensar para além da esfera dos portadores de deficiências e avançar na discussão da relação que a escola estabelece com o “diferente”, na ótica de seus educadores e como ajudar nesse processo quase legalmente imposto. A palavra incluir significa inserir. Estar incluído é “fazer parte de”. Se o aluno não está incluído, “não faz parte de” um determinado grupo.

¹ Mestranda e bolsista do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Maranhão, layane.santos@ifto.edu.br;

² Bibliotecária do Instituto Federal do Piauí, lmofferreira@gmail.com;

³ Jornalista do Instituto Federal do Maranhão e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Maranhão, maycon.ferreira@ifma.edu.br;

⁴ Professor-Orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Maranhão, alvaro.pereira@ifma.edu.br.

Tal situação se estabelece a partir de critérios que determinam as características de quem estará apto a fazer parte do grupo seletivo. E surgem questionamentos, em especial, da parte dos educadores sobre como tornar possível esse processo. Nesse ínterim, de acordo com Olh (2009), durante uma retrospectiva acerca do surgimento dos debates sobre educação inclusiva, o princípio de que a Educação é um direito para todos e um dever do Estado foi o grande marco prático que inspirou a organização dos Sistemas Nacionais de Ensino, em meados do século XIX. Isto revela que a educação inclusiva não é de hoje: ela preocupa-se há mais de um século na busca pela promoção da escolarização, a igualdade social e a universalização a todas as crianças isonomicamente.

No contexto brasileiro temos como marco a Constituição Federal de 1988, que estabelece atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, principalmente e preferencialmente na rede regular de ensino. Para provocar mudanças na realidade brasileira e se aproximar de uma premissa ideal, o Ministério de Educação Brasileiro (MEC) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (1996), enfatizando dois grandes temas: a organização dos Sistemas de Ensino para o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais e a formação inicial e continuada do professor.

Contudo, por mais que haja resguardo legal existente sobre a inclusão, o principal problema se constituiu e continua sendo a formação e a capacitação de recursos humanos, os professores das classes regulares para atuar em escolas inclusivas. A inclusão não cabe no paradigma tradicional da educação, pois esta requer um modelo diferente das propostas já executadas e uma prática diferenciada, que leve em consideração o aluno em suas individualidades e necessidades.

Mas será que os professores de classes regulares de Teresina estão preparados para ensinar aos seus alunos com necessidades especiais? Por meio da Portaria nº 1.793, de 1994, foi recomendado que nos cursos de toda e qualquer licenciatura fosse acrescida uma disciplina denominada “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidade especial”, na qual os docentes e seus alunos – futuros docentes – pudessem discutir alguns aspectos sobre como lidar com alunos com necessidades especiais em suas salas de aula, como preparar um material adaptado para um aluno portador de deficiência, como fazer com que o aluno especial desenvolva suas potencialidades e habilidades, dentre outros.

Nesse contexto, sabendo-se do esforço das escolas municipais de Teresina em promover a inclusão de crianças autistas no ensino regular de sua rede de ensino, através de legislação e políticas públicas, o presente trabalho buscou desnudar quais as percepções que permeiam a prática dos educadores que se veem inseridos da política de inclusão municipal e responder a seguinte questão: como nossos educadores percebem a inclusão de alunos com autismo, tendo em vista a perspectiva da educação democrática?

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de um estudo qualitativo que visa a descrever o modo como os educadores enxergam as questões ligadas à inclusão educacional como um todo, mais especificamente, no que se refere à inclusão de alunos com Autismo. Optou-se pela pesquisa qualitativa por que as mesmas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. Isso possibilita a busca pelas percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação. Segundo Severiano (2010), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de valores e significados que poderá também concorrer para que identifiquemos as Representações Sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com Autismo. Tais representações emergem das situações de trabalho, ou seja, no lugar onde se efetuam trocas sociais, que é a escola, e permeiam a práxis educativa em si.

A pesquisa também delineou-se como um estudo de caso, pois trata-se de uma abordagem metodológica de investigação adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Yin (1994) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “por quê?”.

Os sujeitos intervenientes nesta pesquisa foram doze professores do ensino fundamental de dez escolas da rede pública regular municipal localizadas no perímetro urbano da cidade de Teresina – Piauí, que possuíam alunos com diagnóstico de autismo incluídos nas suas turmas. O mapeamento foi realizado primeiramente através de contato telefônico com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Cidade de Teresina – SEMEC e com os diretores e/ou coordenadores das escolas que apresentavam alunos autistas incluídos na instituição. O momento seguinte constitui-se de visitas às escolas para o primeiro contato com os professores desses alunos. O mapeamento revelou um total de 10 alunos com autismo incluídos. Por este motivo, o estudo restringiu-se somente às escolas onde o quadro foi constatado.

Já os dados foram recolhidos junto aos atores sociais através de entrevistas semiestruturadas que partiram de um roteiro com questões relativas à inclusão de alunos com este tipo específico de Distúrbio Global do Desenvolvimento. Este roteiro de entrevistas não constou de categoriais previamente estabelecidas. Elas emergiram da análise de conteúdo das falas dos professores. As entrevistas coletaram informações, procurando identificar as preocupações, as dificuldades, as carências, as expectativas e as representações dos professores acerca da inclusão de alunos com autismo.

DESENVOLVIMENTO

A luta educacional a favor dos alunos com autismo é constante e tem conseguido grandes feitos nos últimos anos, além de ter aumentado os números de pesquisas na área e consequentemente informações sobre essa síndrome. No ano de 2012 foi sancionada a Lei nº 12.764/12, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei chama-se Berenice Piana, em homenagem a essa mãe que tem um filho autista e luta incansavelmente pelo direito de seu filho. Essa é a primeira lei que fala diretamente sobre os autistas e os considera deficientes. Parafraseando Cunha (2013), a lei afirma o ideário inclusivo, já visível na Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) –, e avança ao destacar que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais e que tem o direito de estudar em escolas regulares, tanto na educação básica quanto no ensino profissionalizante e, quando necessário, com o apoio de um mediador especializado.

Ficam definidas, também, sanções aos gestores que recusarem a matrícula do aluno com o espectro. Essa lei segue os pressupostos delineados no recente Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), que reforça o direito social inalienável dos cidadãos a uma educação de qualidade, na perspectiva emancipadora, nas diferentes dimensões e espaços da vida. Trata-se da democratização da educação por meio da garantia do acesso, permanência e sucesso na sua dimensão pedagógica e institucional. A escolarização das crianças com autismo é um campo em construção marcado pelos diferentes modos de compreender essas crianças, seu desenvolvimento e as possibilidades educativas de cada abordagem. Contudo, sabemos que, historicamente, a escolarização dessas crianças ficou sob a responsabilidade das instituições especializadas de educação especial. O atendimento à criança com autismo nessas instituições baseava-se no modelo clínico médico, no qual o trabalho educativo estava centrado na deficiência do aluno, visando a corrigir ou amenizar déficits, cristalizando a imagem da criança com autismo ao seu diagnóstico e determinando uma incapacidade de aprender e se desenvolver (VASQUES, 2003; CHIOTE, 2013).

Nesse ínterim, desde 2000 houve um aumento significativo da inserção escolar de alunos com autismo, embora os percentuais de matrícula não correspondam à estimativa da população afetada. Tendo como referência uma análise baseada nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), feita por Batista (2006 apud MENEZES, 2012), verificamos um acréscimo de 18,7% nas matrículas escolares de alunos com psicose ou autismo infantil entre 2000 e 2002. Tal resultado se mostrou superior ao número de matrículas da Educação Especial no mesmo período que foi de 14,7%. Tais dados também são retificados por Gomes e Mendes (2010 apud MENEZES, 2012), porém esses autores nos chamam atenção para o fato de que tal crescimento deveria ser mais significativo.

Esses são motivos importantes para que a escolarização de alunos com autismo seja cada vez mais pesquisada e refletida. Por mais que o crescimento nas matrículas ainda não alcance o ideal, fica claro que ele tem ocorrido e, com o tempo, ficará cada vez maior estatisticamente. Compreendemos também que o diagnóstico ainda é uma dificuldade enfrentada e que merece a atenção de nossa

política, para que cada vez seja mais fácil para os pais alcançarem tal objetivo. Deixamos claro que não são os números que nos importam; eles apenas servem para nos pautar sobre a realidade educacional. O que realmente nos importa é tais alunos estarem sendo incluídos da melhor maneira e se desenvolvendo, superando suas dificuldades pessoais.

A este respeito novamente citamos Menezes, que sinaliza questões importantes para a qualidade das práticas que envolvem a inclusão. Vejamos em suas palavras: É preciso então analisar a forma como a inclusão está sendo implementada, se está ou não gerando aprendizagem e se vem se configurando como uma experiência positiva, não só para os alunos, mas também para os demais envolvidos com a proposta (familiares, professores do ensino comum e especial), levando em consideração o momento em que a inclusão com frequência no espaço da escola comum será iniciado, além de outras variáveis (2012, p. 51).

Uma inclusão realizada sem as devidas ponderações a respeito de todo o contexto em questão pode se tornar a mais perversa das exclusões. Aquela que acontece dentro do ambiente escolar, em que o aluno é mantido na escola e, ainda assim, não consegue evoluir em seu processo. Em síntese, mediante minha experiência e análise do conteúdo teórico, pode-se dizer que para que o processo de inclusão escolar de alunos com autismo seja bem-sucedido é preciso atender a três condições básicas. São elas: 1) Conhecer e estudar as características comuns às pessoas com autismo; 2) Definir a forma de atendimento educacional a ser ofertado, concomitantemente com a turma comum e 3) Desenvolver estratégias adequadas de atuação pedagógica em sala de aula, respondendo às necessidades educacionais especiais de alunos com autismo, as quais devem ser avaliadas sistematicamente. (MENEZES, 2012, p. 53)

Reflexão, criatividade e flexibilidade também são características cruciais para o trabalho de inclusão de crianças com autismo. Acreditar na capacidade de aprendizagem dessa criança também é muito importante, além de sempre incentivar seu convívio com os demais colegas, tendo a clareza de que, aos poucos e respeitando sempre os limites de cada um, essa socialização é possível.

Para que esse trabalho dê certo não depende somente do professor, e sim de toda equipe educacional unida e disposta a criar as possibilidades que forem necessárias para que esse aluno com autismo seja incluído de fato. O incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista bem como o apoio a pais e responsáveis confirmam o imperativo da parceria entre família e escola, fundamental na educação de todo aprendiz com necessidades educacionais especiais. Não podemos deixar de lembrar os princípios para uma gestão democrática, com um projeto emancipador e transformador das relações sociais, enfatizando o trabalho coletivo e interdisciplinar como processo educativo do aluno (CUNHA, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o tratamento dos dados, a técnica da análise temática ou categorial foi utilizada e, de acordo com Bardin (1999), baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente,

realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. As categorias que compuseram a pesquisa foram elaboradas a partir da leitura das entrevistas. Fizeram parte da pesquisa as seguintes categorias: a) Conceito de Autismo; b) A perspectiva dos professores acerca da Inclusão do autista; e, c) O que o educador pode fazer para garantir uma inclusão eficaz.

1.1 Categoria 1 – Conceito de Autismo

Com relação à primeira categoria de análise, esta revelou a dificuldade dos professores para conceituar o autismo. Os professores buscaram na sua formação profissional argumentos para justificar a desinformação sobre o assunto, relatando que nunca haviam trabalhado com alunos tão diferentes. Através das entrevistas dos professores foi possível observar o desconhecimento acerca do tema. Os professores relataram também nunca terem trabalhado com alunos “especiais”, o que poderia remeter a ideia de uma escola que está presa a critérios e aptidões para a aprendizagem, ou seja, uma escola que acredita que todos os alunos aprendem do mesmo jeito e no mesmo tempo e são todos iguais. Essa questão reporta-nos à Representação Social de um aluno modelo, pressupondo que existe uma uniformidade para a apropriação do saber (COSME, 2005).

“Nunca trabalhei com um aluno assim. Eu pensava que o autista era mesma coisa que louco, quando vi “C” se debatendo. Depois que fui pesquisar. Não vi nada disso na graduação...” (Professor 4. Fonte: Pesquisa de Campo, Agosto, 2017.)

“Faço 40 horas, não tenho muito tempo pra ler não e não vi isso no meu curso. Mas acho que autismo é viver em outro mundo. Percebo que eles vivem numa realidade paralela e tento trazer ele pra nossa, fazer ele interagir com os coleguinhas...” (Professor 8. Fonte: Pesquisa de Campo, Agosto, 2017.)

Na tentativa de conceituarem o autismo, os professores referiram-se a esses alunos como vivendo em um “mundo próprio”, encontrando-se fora da realidade. Esta é uma Representação Social que enfatiza o déficit e o não saber desses alunos, desprezando assim as suas singularidades e o modo como esses sujeitos se apresentam no mundo (CAMARGO, 2010).

1.2 Categoria 2 – Perspectiva dos professores acerca da inclusão do aluno autista

Na segunda categoria de análise, que contempla a ótica dos professores acerca da inclusão de alunos com autismo, os mesmos se posicionaram dizendo que a inclusão serve somente para a integração desses alunos. Ao dizerem isto, os professores estão depositando no aluno uma ótica do não aprender do aluno autista, ou seja, o aluno autista apenas aprenderia a conviver em sociedade e a escola permaneceria isenta de rever sua prática frente à diversidade de seus alunos, com vistas à aprendizagem:

“Com relação ao meu aluno autista, especificamente, eu acho que não fiz praticamente nada para ele em termos de conhecimento. Ele não aprendeu nada em termos de conteúdo” (...) (Professor 5 . Fonte: Pesquisa de Campo, Agosto, 2017.)

“Sinceramente? Eu passo ele e pronto. Ele não tem condições de aprender. Pra mim escolas especiais são melhores para ele. O coitado aqui só sofre...” (Professor 2 . Fonte: Pesquisa de Campo, Agosto, 2017.)

Assim, constatamos que uma das representações sociais acerca da aprendizagem dos alunos com autismo, é a de que a escola serviria apenas a socialização, sua integração às normas sociais, e não uma busca de se adequar a escola e sua prática pedagógica às necessidades desses alunos, o que, possivelmente, dificulta um investimento em sua aprendizagem, pois os mesmos são considerados como incapazes de aprender e deveriam estar em escolas especializadas e não no ensino regular (MARQUES, 2009). Também podemos perceber uma preocupação dos docentes não quanto ao ensino adaptado ao público dos conteúdos escolares, mas sim a nível de inadequação ao padrão de aprendizagem esperado, o dito “padrão normal”: não existe uma busca por métodos individualizados e avaliações específicas para o público autista.

1.3 Categoria 3 – O papel do educador em uma inclusão eficaz

Outro ponto de destaque em nosso estudo é que a chegada de uma criança com autismo na escola detona uma série de questionamentos sobre o funcionamento geral da instituição e muda toda a dinâmica em sala de aula. Isso causa resistências, pois desloca as pessoas de seus lugares, fazendo-as se perguntarem sobre os caminhos que a educação está tomando para atender os alunos que, supostamente, não aprendem (MENDES, 2006).

A terceira categoria de análise, portanto, abordou a opinião dos professores a respeito de como deveria ser feita por eles mesmos para garantir a inclusão de alunos com autismo. Os professores deixaram transparecer a ideia de que estar preparado para trabalhar com esses alunos é uma condição alcançada a partir de uma formação profissional, assumindo que a que tiveram foi totalmente carenciada, precisando que estes atualmente invistam em formação continuada, já que a escola e o município, segundo suas percepções, não têm dado o destaque que o assunto merece:

“Me diz como se começa a construir uma casa pelo teto? Essa tal de inclusão nos foi imposta sem sequer haver inclusão no meu currículo, quando cursei matemática. Saí da universidade e não sabia nem o que era Dificuldade de aprendizagem, veja autismo!” (Professor 1. Fonte: Pesquisa de Campo, Agosto, 2017.)

“Professor nesse país não tem valor nenhum. Vem o MEC e nos obriga a incluir. Mas nunca me foi ensinado como incluir. O que devo fazer, o que, quais são as dificuldades de aprendizagem...” (Professor 7. Fonte: Pesquisa de Campo, Agosto, 2017.)

A questão da formação docente é um ponto delicado, porque não se trata de um treinamento para competências profissionais, mas requer uma certa transcendência dessas competências, no sentido de que o professor possa trabalhar as representações sobre o ofício de ser mestre.

A problemática não está somente no fato de incluir o autista na escola de ensino regular, mas buscar novos procedimentos e repensar a formação dos educadores, para garantir a qualidade educacional para todos os alunos. O educador é uma referência para o aluno, a sua formação enfatiza o seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão (ROCHA, M.S.; MARQUEZINE, M.C.; SANCHES, S.F., 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tocar no aspecto das práticas educativas, inclusivas ou não, é necessário comentar a importância da formação do professor que atuará com os autistas. Até recentemente, somente os professores que possuíam um interesse pela Educação Especial é que se dirigiam para a formação específica e depois, obviamente, faziam escolhas profissionais que envolviam a Educação Especial. Infelizmente, a demanda da inclusão chega às escolas antes da preparação do professor e a solução tem sido a capacitação do profissional em serviço, por meio dos programas de formação continuada, contrariando as próprias diretrizes do MEC (BRASIL, 2006). As práticas pedagógicas eficazes e apropriadas às deficiências são imprescindíveis para a evolução dos alunos, e isso o professor só consegue planejar e desenvolver quando recebe o referencial teórico e a assessoria pedagógica adequados. A prática pedagógica é um elemento-chave na transformação da escola, estendendo essa possibilidade de transformação à sociedade.

Diante do que está posto, os resultados deste estudo, mesmo em uma cidade que levanta a bandeira da inclusão, apontam que a inclusão ainda tem muitos obstáculos expressivos a serem superados, especialmente no que se refere aos alunos Autistas. Além de uma nova reformulação ideológica, social e escolar, o que, por si só demandaria trabalho bastante, existem outros problemas a serem questionados. Como, por exemplo, a pressão em incluir, sem haver formação inicial e continuada aos nossos professores sobre o assunto.

Diante desta perspectiva, o modelo de escola inclusiva demanda uma nova postura do sistema educacional e político, que invista em formação e não em números. Porém, para que o modelo escolar inclusivo realmente se efetive é necessária a participação de todas as esferas sociais, não somente a escola e os professores, contestando o paradigma inclusivo atual o qual, já está mais do que provado, não tem dado conta de promover a inclusão no sentido de igualdade de tratamento, oportunidades e de respeito às diferenças.

Não é intuito deste estudo finalizar as discussões sobre a inclusão de autistas em classes comuns do ensino regular. Novas pesquisas realizadas em outras regiões podem chegar a outros resultados,

diferentes dos apresentados. Desta forma, existem vários caminhos a percorrer ainda sobre o tema inclusão, mas esta pesquisa se constitui em um deles, por ora. Espera-se que o presente estudo seja fonte de inspiração para outros pesquisadores e fomente mudanças no pensar e no agir dos educadores quando o assunto é a inclusão, em especial, do aluno autista.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1999.

BAPTISTA, C. R. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. *In*: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 21-39.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:
<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1033668/lei-12764-12>. Acesso em: 15 ago. 2019.

CAMARGO, S. P., HÖHER & BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia Social**, 21, p. 65-74, 2009.

CHIOTE, F. de. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2013.

CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2013.

GOMES, C. G. S. & MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

MARQUES, S. P. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 2, p. 289-306, 2010.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo**: quem ensina e quem aprende? Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2012.

MIOTO, R. C. T. & LIMA, T. C. S. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, n. 10, p. 37-45, 2007.

ROCHA, M.S.; MARQUEZINE, M.C. & SANCHES, S.F. A inclusão do aluno portador de deficiência mental no ensino regular: percepções de docentes no ensino regular e especial frente a esse processo. *In*: MARQUEZINE, M.C. et al. (Org.). **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

¹ Trabalho financiado e apoiado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e pelo Programa Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFMA Campus Monte Castelo.