

**O AUTISMO PELA ÓTICA DA
DIFERENÇA: RESPEITO ÀS
SINGULARIDADES NOS PROCESSOS DE
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

**ANA CAROLINA RIBEIRO
RAMOS**

**UNIVERSIDADE
FEDERAL
FLUMINENSE**



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

**O AUTISMO PELA ÓTICA DA DIFERENÇA: RESPEITO ÀS
SINGULARIDADES NOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO**

Ana Carolina Ribeiro Ramos

Niterói

2019

ANA CAROLINA RIBEIRO RAMOS

**O AUTISMO PELA ÓTICA DA DIFERENÇA: RESPEITO ÀS
SINGULARIDADES NOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO**

Monografia apresentada como requisito parcial à
conclusão do Curso de Pedagogia da
Universidade Federal Fluminense para obtenção
do título de Pedagoga.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia Vidal Pérez

Niterói

2019

À minha mãe, Mara Ribeiro da Silva Ramos, por ser luz e inspiração de vida.

AGRADECIMENTOS

O caminho que me guiou até a finalização do presente trabalho monográfico foi longo e árduo. Porém, com o coração transbordando de felicidade e emoção, gostaria de desejar muito obrigada a todos que fizeram parte (direta ou indiretamente) dos processos de obtenção de conhecimentos, trocas de experiências e aprendizados - que levarei por toda a vida- ao decorrer de cinco anos e meio de graduação.

Meu agradecimento mais especial é destinado a meus pais, Mara Ribeiro da Silva Ramos e Eduardo Ramos Filho, meus irmãos Eduardo Ramos Neto e Leonardo Ribeiro Ramos e familiares, os quais proporcionaram a mim suporte para que concluísse os estudos, incentivando minhas leituras, revisando comigo alguns trabalhos acadêmicos ou até mesmo pensando em mim quando debatendo sobre assuntos que sabiam ser de meu interesse. Agradeço também a meus dois amigos pessoais mais próximos, Kleber Monteiro e Viviane Cavalcanti, por todo o apoio que puderam oferecer e pela compreensão que tiveram no decurso da realização do curso de Pedagogia e deste trabalho de conclusão.

Agradeço imensamente a três meninas que se tornam um presente ganho com a entrada na Universidade, Hosana Zanela, Joane Ribeiro e Karlla Fonseca, parceiras de trabalho e de vida e aos colegas de turma que formaram uma grande equipe e que tive o prazer de conhecer. E, por fim, não poderia deixar de citar três pessoas importantes para a realização desta pesquisa: o menino de dois anos que tive o prazer de conhecer e que forneceu a mim vivência riquíssima e auxiliou na obtenção de material para estudos, Natália Fonseca, que me deu assistência para levar adiante os processos de pesquisa e montar uma monografia com base em toda a experiência que já havia adquirido, além de indicar como orientadora a professora Carmen Lúcia Vidal Pérez, que me conferiu autonomia e guiou meus passos para a elaboração deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho analisa a história da educação no Brasil - abarcando a modalidade de educação especial -, conceitua o autismo e explora - com base nas políticas públicas - a perspectiva de inclusão. O objetivo é realizar associações entre a organização social e a educação, mostrando os problemas de uma divisão de classes que instaura padrões a serem seguidos, produzindo mecanismos de exclusão, perpetuando - através de uma visão limitada de educação - estigmas e rótulos. As abordagens teórica e metodológica foram abarcadas por pesquisas bibliográficas junto a uma entrevista com uma mãe de criança com autismo e uma experiência de estágio em uma escola da rede privada de Niterói, com uma criança diagnosticada com Transtorno de Espectro Autista. Portanto, concluo que o profissional do âmbito educacional deve ter sua formação guiada para exercício de um olhar sensível às diferenças dos sujeitos e para reflexões acerca de suas próprias práticas de ensino. Assim, haverá condições necessárias para um trabalho que possa ser construído em conjunto com os estudantes, transformando a escola em um ambiente educacional mais democrático, solidário e alteritário.

Palavras-chave: educação; autismo; inclusão;

ABSTRACT

This paper analyzes the history of education in Brazil, focusing on the special education modality. This work also conceptualizes autism and explores – based on public policies – the perspective of inclusion. The aim is to make associations between social organization and education, showing the problems of a class division that sets standards to be followed, producing mechanisms of exclusion, perpetuating – through a limited view of education – stigmas and labels. The theoretical and methodological approaches were covered by bibliographic research in addition to an interview with a mother of a child with autism, and an internship experience in a private school in the city of Niterói (RJ/Brazil), with a child diagnosed with Autistic Spectrum Disorder. Therefore, I conclude that the educational professional should have their training guided to exercise a sensitive eye to the differences of the subjects and to reflect about their own teaching practices. Thus, conditions for a work that can be built together with the students will be necessary, transforming the school into a more democratic, supportive and alteritarian educational environment.

Keywords: education; autism; inclusion.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABE- Associação Brasileira de Educação,

ABRA- Associação Brasileira de Autismo

AMA - Associação de Pais e Amigos de pessoas autistas no Brasil

APA- Associação Psiquiátrica Americana

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ASA- Autism Society of American.

ASTECA – Associação Terapêutica e Educacional para Crianças Autistas

CADIME - Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental

CESB - Campanha para Educação do Surdo Brasileiro

CNERDV - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CID-10 – Classificação Internacional de doenças

CORDE - Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

INSM - Instituto Nacional de Surdos Mudos

MCP - Movimento Cultural Popular

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TID - Transtorno Invasivo do Desenvolvimento

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1	13
A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	13
1.1 - A História da Educação Especial no Brasil	23
CAPÍTULO 2	29
AUTISMO: UM ESTUDO PRELIMINAR	29
CAPÍTULO 3	38
INCLUSÃO: UMA TENTATIVA DE APROXIMAÇÃO	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48

INTRODUÇÃO

Através de uma experiência de estágio em um colégio da rede privada da cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro, conheci uma criança de dois anos diagnosticada com Transtorno de Espectro Autista. Observei que em alguns momentos o menino era definido por seu laudo, em uma perspectiva que o limitava como indivíduo e ditava tudo que era (im) possível que ele aprendesse ou desenvolvesse. Acredito que todo ser humano possui habilidades e condições necessárias para construção do conhecimento e, como pedagoga em formação não posso ficar passiva diante de certas ações pedagógicas, que relegam a segundo plano, no cotidiano da sala de aula, crianças que são culpabilizadas pela sua diferença. Isso acontecia com aquele menino que era estigmatizado e abandonado em um canto da sala. Fico contente quando posso compartilhar movimentos que não julgam ou mensuram o intelecto dos estudantes e que, pelo contrário, buscam a partir do olhar para o diferente, pensar um trabalho pedagógico solidário e alteritário. Este é o objetivo do presente trabalho monográfico.

Até o início da escrita desta monografia, algumas temáticas cruzaram meu caminho, como a saúde mental dos estudantes universitários e a ética do profissional de pedagogia. A escolha do tema atual foi gradativa, tendo a participação de alguns colegas de turma da faculdade, que tinham vivência na temática da educação especial e perceberam que era comum que eu fizesse muitas relações entre as teorias apresentadas nas disciplinas do curso e a experiência que estava adquirindo. O encorajamento foi importante, pois apesar de ter certa propriedade para relatar os fatos que observei durante o estágio, sentia uma grande dificuldade ao pensar em escrever sobre um tema tão complexo.

Confesso que fiquei com receio de escrever sobre um assunto relacionado ao campo da educação especial por não possuir um conhecimento muito amplo, além das disciplinas obrigatórias cursadas nesse período de quase cinco anos. Porém, durante minhas observações e intervenções ao lado da criança, pude perceber como seria importante discutir o autismo - uma condição que se apresenta para muitos indivíduos e que o conhecimento sobre, ainda é pouco difundido entre os professores (que por desconhecem a temática, se sentem temerosos e inseguros não sabendo, portanto, como agir), o que dificulta a construção de redes de afeto no cotidiano escolar, com vistas ao desenvolvimento pleno do ser-autista.

Em conformidade com o pensamento filosófico de Baruch Spinoza - filósofo racionalista holandês (1632-1677) - em sua obra “Ética”, publicada postumamente e que trata, entre outros assuntos, da “Origem e natureza dos afetos”, afirmo que não conhecemos um corpo de forma a explicar todas as suas funções, e, portanto, nossos corpos são como forças surpreendentes e impulsionadoras. Partindo desse princípio, as relações entre os seres humanos influenciam positivamente ou negativamente, gerando capacidade de afetar e ser afetado, produzindo ações que estimulam ou reprimem. A experiência vivida no estágio me fez perceber que existem muitos avanços, um diagnóstico precoce pode atrapalhar o desenvolvimento da criança e uma série de fatores têm influência no seu progresso, tais como: a rede familiar e os próprios profissionais de ensino. O que seria melhor que esta vivência para mostrar o quão importante é, para nós educadores, atuarmos como mediadores nas relações das crianças com o mundo, ajudando-as a trilhar os caminhos possíveis, com segurança e autonomia? Tal concepção de educação me motiva a ir frente no estudo das questões relativas ao estudo do autismo e me encoraja, me dando segurança para retratar o estudo dessa temática.

O tema desta monografia não se pauta exatamente no autismo e suas dimensões, mas no olhar direcionado para cada sujeito em sua singularidade, respeitando o fato de sabermos que não existe homogeneidade e neutralidade em se tratando de construção de saberes. É relevante pensar as diferentes concepções sociais de educação em diferentes momentos históricos e como essas concepções influenciam na formação docente e, como as instituições escolares reproduzem os pré-conceitos em relação a presença do “aluno diferente”.

É importante compreender que diagnósticos não definem as pessoas. Lidar com o autismo não é algo fácil, pois cada sujeito faz uma leitura diferente do mundo ao seu redor, aprendendo em seu próprio tempo e condição, não cabendo aqui julgamentos de quem é melhor ou pior, ou que um seja superior ao outro.

Estudar o autismo é um desafio necessário para que nós professores possamos compreender a grande diversidade dos modos de aprender e, do ponto de vista da prática pedagógica, construir formas diferenciadas e específicas de ajudar a todos a partir de suas diferenças.

Acredito que ao nos aprofundarmos no estudo sobre o autismo aprimora nossa capacidade de percepção e auxilia no trabalho, nas relações pessoais, além de nos permitir ter um olhar mais atento e apurado e um cuidado especial e respeitoso para com o outro. Um movimento que faz toda a diferença! Espero que meu objetivo de inspirar pais, estudantes, pedagogos, etc. possa ser atingido através desse projeto monográfico.

O presente estudo está organizado da seguinte maneira: no Capítulo 1 – A história da Educação no Brasil faço uma análise sobre a educação no país para compreender suas raízes, percebendo o modo como a sociedade foi organizada e quais são as influências dessa estrutura no âmbito da educação especial, fazendo associações entre sociedade, educação e políticas de contenção de pessoas com necessidade educacionais especiais, sendo a escola o instrumento de exclusão e perpetuação das desigualdades sociais.

No capítulo 2 busco fazer um estudo preliminar sobre o autismo. Digo preliminar, pois por ser tratar de um assunto e extenso complexo não poderia se esgotar nesta monografia. Sendo assim, neste capítulo tratarei sobre a conceituação de termos relacionados ao autismo, para uma compreensão de que não existe uma característica única que seja comum a todos os indivíduos e que não há como se especializar em cada particularidade. É necessário, portanto, entender que somos indivíduos diferentes e que o papel dos educadores e da escola é fornecer estratégias e recursos que sejam apropriados para que esses sujeitos possam ter a garantia do exercício pleno do direito à educação.

O terceiro e último capítulo é uma aproximação sucinta a complexa questão da inclusão. Neste capítulo explico a proposta de educação inclusiva, apresentando leis e decretos que tornam uma exigência a concretização dessa perspectiva educacional. O objetivo é pensar práticas e metodologias que ampliem e desconstruam noções limitantes de educação.

Como considerações finais deste estudo monográfico trago que deve haver um estudo contínuo que leva em consideração as modernidades que se apresentam na sociedade, reflexões sobre o que essas inovações significam para as práticas educativas já postas e como poderão ser pensadas maneiras de promover um ensino de qualidade e que respeite a individualidade dos sujeitos na construção do conhecimento.

CAPÍTULO 1
A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O primeiro capítulo tem por finalidade a apresentação e discussão acerca da educação brasileira desde o século XVI até o XX, mostrando que os modelos educacionais tiveram sua origem em interesses de ordem econômica e que a elaboração das políticas de educação buscava manter certo *status quo*, ainda que a estrutura social passasse por diversas mudanças.

A educação do Brasil derivou de ações que tinham como objetivo ganhos econômicos para a burguesia mercantil. Com o processo de expansão comercial na Europa, as chamadas Grandes Navegações (entre os séculos XV e XVII), os portugueses avistaram o Brasil, terra ocupada até então pela população indígena. Com a finalidade de conseguir as riquezas ali encontradas, teve início um processo de catequização dos Índios, por parte dos jesuítas. “Assim sendo, a educação brasileira nasceu como uma consequência direta da história da educação europeia ocidental” (FERREIRA, 2010, p. 17). Portanto, o contexto da educação se deu através de disputas religiosas e econômicas, com lógica de ocupação de território.

O processo de colonização jesuítica fundamentava-se no latifúndio e na mão de obra escravizada para progredir com o cultivo da cana-de-açúcar. Dessa forma, os nativos, - objetos da missão evangelizadora -, em decorrência de uma invasão de território violenta, iam desaparecendo e, como consequência, na segunda metade do século XVII, os colégios da Companhia de Jesus eram frequentados apenas pela elite colonial. Índios, mestiços, pobres e os escravizados formavam a maior parte da população e eram excluídos dessa educação, instruídos para o trabalho braçal.

Marquês de Pombal, como ministro da fazenda do rei D. José I, perseguiu e expulsou a Companhia de Jesus, em 1759, promovendo uma reforma educacional. A motivação por trás dos atos foi a percepção de que Portugal estava atrasado economicamente, em relação a outros países da Europa, por consequência da gestão dos jesuítas. Com a expulsão, o monarca teria então o poder absoluto, haveria bens para sanar as dívidas da Coroa - resquícios dos Colégios Jesuíticos - e Portugal enfim se tornaria uma grande potência europeia. Como a educação era um instrumento de disputa de poder, o financiamento para o novo método educacional – aulas régias – ocorreu somente treze anos depois.

Marquês de Pombal, ao propor as reformas educacionais – por intermédio da aprovação de decretos que criariam várias escolas e da reforma das já existentes -, estava preocupado, principalmente, em utilizar-se da instrução pública como instrumento ideológico e, portanto, com o intuito de dominar e dirimir a ignorância que grassava na sociedade, condição incompatível e inconciliável com as ideias iluministas. (SANTOS *apud* MACIEL, SHIGUNOV NETO, 2006, p. 471).

Pode-se observar que não existe uma continuidade nas propostas do campo educacional, apenas rupturas, sem projetos que superassem os anteriores.

No século XIX, a relação de produção era permeada por um baixo desenvolvimento de tecnologia (maquinaria), mão de obra e matéria – prima para fabricação de mercadorias, o que gerava baixa produtividade. Para superar tal condição a solução foi o aumento de trabalhadores.

Em outras palavras, a educação durante o século XIX não foi capaz de articular uma relação orgânica entre produção do conhecimento e produção de bens materiais, pois ela foi concebida apenas para distribuir privilégios sociais para poucos. (FERREIRA, 2010, p. 34).

Assim, existia uma divisão entre as artes liberais - uma educação voltada para a política - e as artes mecânicas - uma instrução para o trabalho, já que os escravizados eram obrigados a realizar tarefas por meio da violência. De acordo com FERREIRA, “[...] o protótipo de governante no período do Império (1822-1889) era aquele que possuía, ao mesmo tempo, uma grande fazenda agropecuária, movida pelo braço escravo e um título de “doutor” em Direito ou Medicina.” (2010, p. 35)

Sendo assim, com o processo de Independência, a educação fica configurada como um instrumento que a elite utilizava para perpetuar seus privilégios, com a finalidade de manter a ideia da força de trabalho das classes menos abastadas como necessária. Em consonância, veio à tentativa de criação de uma identidade nacional. A Constituição de 1824 estabeleceu instrução primária e gratuita para todos os cidadãos e Colégios e Universidades onde seriam ensinados elementos das Ciências, Belas Artes e Letras. Apresentava-se a questão de o Estado revalidar as relações sociais e estabelecer hierarquias e distinções, com instituições diferenciadas para os públicos distintos. Esse sistema era legitimado por critérios que definiam o exercício da cidadania – liberdade e propriedade. Por conseguinte, os escravizados se viam excluídos dos direitos políticos.

Em 1834, o chamado Ato Adicional delegou às províncias o custeamento para a criação de escolas primárias públicas e gratuitas.

Dito de outra forma, na realidade o que sucedeu foi o seguinte: o poder central ditava a política educacional do ponto de vista pedagógico, mas desobrigava-se de seu financiamento, o que acabou por inviabilizar o funcionamento do ensino elementar ofertado pelas províncias. (GONDRA, 2008, p. 40).

Se a maior parte das províncias produzia para a própria existência, quem seriam aqueles que poderiam arcar com os custos? Indivíduos que faziam parte de uma classe social mais favorecida e que poderiam produzir para o mercado consumidor externo.

A partir de 1845, a Inglaterra encarava as relações de trabalho escravo como ruína para a acumulação rápida de capital, por não ser mão de obra assalariada. Em seguida, de forma bem gradual o Brasil foi substituindo os escravos por imigrantes da Europa. A Lei da Terra, de 1850 regulou a propriedade de terras e encerrou os movimentos de ocupação, cobrando taxas elevadas que subsidiavam as novas demarcações de terras públicas. Por conseguinte, os imigrantes se tornaram os novos trabalhadores assalariados.

No período da República Velha (1889 – 1930), o sistema político vigente no Brasil ficou conhecido como a política do café com leite - que consistia em fazendeiros de Minas Gerais dominantes da produção de leite e grandes proprietários de terra de São Paulo, dominantes da produção de café, em alternância da presidência para defesa de interesses pessoais.

A Separação entre Estado e Igreja no Brasil se deu em 1890, porém, na prática, a desagregação não diminuiu o poder da Igreja e não fez com que essa instituição deixasse de controlar os espaços públicos. Inclusive, por certa perspectiva, o poder da Igreja se ampliou, com sua proposta de renovação, a partir da proclamação da República.

Uma proposta de instituição escolar seriada e graduada foi colocada em pauta e em 1893, a reforma educacional de São Paulo, conduzida por Caetano de Campos, culminou em um novo projeto para a escola primária – o modelo de grupo escolar, que possuía a finalidade de educar os cidadãos com conhecimentos básicos, regidos pelos princípios liberais e positivistas, conforme a Constituição de 1891, além da formação de professores, que resultou

na Escola Normal Caetano de Campos. Nesse modelo de organização, os alunos eram categorizados por meio de avaliações que determinariam suas classes de ensino, de acordo com a idade.

Além da majestosidade dos edifícios escolares, a organização administrativa e didático-pedagógica desses estabelecimentos de ensino era considerada, pelos reformadores, como superior à das escolas unitárias (escolas isoladas), o que lhes conferia visibilidade pública e prestígio social. Pode-se dizer, assim como Diana Vidal, que os grupos escolares consolidaram no país a representação do ideal da escola pública elementar, assumindo a posição de uma *escola de verdade*. (SCHUELER E MAGALDI, 2009, p. 43-44).

É interessante destacar que a instituição tinha característica patriótica e intuito de formação de caráter. Outras formas antigas de educação persistiram em várias localidades, como as escolas isoladas e a educação familiar, uma vez que era uma opção ao sistema de grupos, que não era viável economicamente para todos. Apesar de a escolarização ser ampliada - no discurso e nos projetos - para as camadas mais amplas da população, a realidade se fazia diferente.

Com as reivindicações da classe operária, em 1920, políticas educacionais foram instituídas para universalizar a escola pública, pois, em função dos impactos da Primeira Guerra Mundial, a crença da sociedade era de que a educação era uma questão importante para superação das condições em que o país se encontrava; um ideal de educação como progresso social. Nesse contexto, foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, um espaço para debater sobre os projetos baseados na escola pública brasileira e construção da nação. Instituíram-se nessas condições os escolanovistas - defensores da escola pública e laica, com o Estado sendo a principal instância educativa *versus* os defensores da escola religiosa, que atribuíam esse poder à família e a Igreja. O confronto tinha como alicerce, a feição que a escola assumiria, por conta do princípio da laicidade na Constituição de 1891. Outro ponto que separava esses dois grupos era a defesa da co-educação, uma junção dos gêneros masculino e feminino.

Em outubro de 1927 foi publicado por Francisco Campos o decreto 7.970 que previa a reforma do ensino primário, técnico- profissional e normal, em Minas Gerais. Fernando de Azevedo, em concomitância, expunha um anteprojeto para os mesmos níveis ao Conselho Municipal, no Rio de Janeiro.

As duas reformas caracterizavam os esforços anteriores em termos educativos como sem sucesso, descrevendo como caótico o quadro educacional brasileiro. A falta de materiais, a inconsistência dos métodos, a inadequação das instalações e a ineficiência do ensino clamada pelos altos índices de analfabetismo (em torno de 80%) eram os argumentos recorrentes de educadores e jornalistas na configuração da escola brasileira. Muito estava por fazer: esse era o diagnóstico reiterado nas grande e pequena imprensas e nos periódicos pedagógicos. (VIDAL e FILHO, 2002, p. 33).

No Rio de Janeiro, a nova proposta previa o ensino primário obrigatório, mantendo os alunos na escola por um período de cinco anos. O discurso de um novo horizonte educacional rompia com as tentativas anteriores e trazia à tona uma educação com bases no saber científico, considerado importante para a formação da mentalidade moderna. Em Minas Gerais, a proposição estava relacionada à tradição católica, que buscava formas de se modernizar e fazer contato com as ciências, afirmando a inovação dentro da tradição, tomando o cuidado de não parecer com o escolanovismo.

A Revolução de 1930 - que também pode ser interpretada como um golpe de estado, uma vez que foi a retirada do poder de um candidato constitucionalmente eleito, por meio de violência - foi um movimento que pôs fim aos vínculos políticos entre as oligarquias regionais e tornou Getúlio Vargas o chefe do Governo Provisório (1930 – 1934). Esse governo adotou as seguintes medidas educacionais:

- Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, nomeado por Francisco Campos e que deu andamento a uma série de medidas educacionais;
- O fim da laicidade nas escolas públicas primárias, secundárias e normais;
- Implementação da primeira reforma educacional de caráter nacional, resultando em uma política educacional nomeada Reforma Francisco Campos, de 1931.

A lógica era abarcar todos os níveis do ensino, além de um ensino profissional e a organização do ensino secundário – seriado com o ciclo fundamental de cinco anos e um complementar, de dois anos - como nível de acesso exclusivo para o ensino superior, constituído pelas faculdades de Medicina, Direito e Politécnica. A institucionalização obrigatória não condizia com a democratização ao acesso de cursos superiores. As faculdades eram inclinadas apenas para uma parcela da sociedade – conferindo a esses, prestígio social -, com características que tornavam inacessível aos jovens de origem pobre.

Em 1932, foi originado um documento escrito por 26 educadores. O chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tinha como objetivo a defesa de uma educação que pudesse atender às demandas dos indivíduos - como um elo entre a escola e o meio social -, com uma perspectiva de cooperação entre os sujeitos. Essa escola deveria ser pública, gratuita e laica, com escolaridade para todas as crianças de 7 a 15 anos em uma única instituição. Um ponto de vista alternativo em relação à escola tradicional, que segundo os educadores que fizeram parte desse manifesto, estava voltada para a educação da burguesia, não promovendo aos indivíduos autonomia.

Durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), através do comando de Gustavo Capanema, ministro da educação e da saúde, foi realizada, em 1942, uma reforma educacional marcada pelos ideais nacionalistas relacionando-se com o período de governo ditatorial conhecido por Estado Novo (1937-1945). Esse sistema educacional tinha como proposta a divisão do trabalho. A intenção seria uma educação para formação de homens úteis à vida, preparados fisicamente e intelectualmente, de acordo com os papéis de destino, direcionado pela posição das classes sociais. Dessa forma, a educação estaria segmentada em educação primária, secundária, de nível superior, profissional e uma educação específica para o público feminino, destinando-se para o trabalho nas indústrias e cuidados com o lar.

Apesar de Capanema considerar a educação secundária como a mais relevante, acreditava que o ensino primário era um importante objeto de modificação do ser humano. Com o ambiente e materiais apropriados é que se construiria investigação, pesquisa e conhecimento científico, gerando cultura. Esse pensamento culminou no projeto de Universidade, que na realidade, ainda estava voltado para as elites. Os cursos de formação profissional levaram a burguesia a reivindicar formação para os trabalhadores, visando uma mão de obra mais qualificada; especializada. Assim, criou-se o sistema S de ensino a maior rede de escolas profissionais do Brasil: O decreto-lei 4.048 criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e o decreto-lei 8.621, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946.

Em 1943 começa a ganhar visibilidade um movimento favorável ao retorno da democracia. O golpe contra Vargas o faz ser deposto por forças de oposição civil-militar em 1945 e com isso, o país tem um período turbulento, com a presidência de oito pessoas. A educação se faz território ambíguo, reflexo dessas políticas de governo.

A Constituição de 1946 - que definiu o projeto da lei de diretrizes e bases da educação nacional em 1961 - assume a educação como direito de todos, porém sem um vínculo direto com o Estado. O ensino primário se torna oficial e gratuito, mas com continuidade apenas para aqueles que possuíam recursos e a religião era ministrada conforme crenças pessoais, com matrícula facultativa.

No intervalo entre a Constituição e a promulgação do projeto da Lei existe um hiato: 13 anos, com discussões sobre concepções acerca da organização do sistema educacional traduzidos nos conflitos entre centralização e descentralização e ensino público ou privado. Nessa perspectiva, é lançado o segundo Manifesto de Educadores, em 1959. Refere a um documento de posição sobre a disputa entre os defensores da escola pública e da escola privada. O documento sustentava a ideia de duas redes de ensino, porém propunha que houvesse verbas públicas e que as escolas privadas recebessem fiscalização oficial. Conforme o Manifesto de 1932, foi redigido por Fernando de Azevedo com o apoio de vários educadores e intelectuais liberais, tais como: Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, Paulo Freire. O pedagogo foi um dos principais representantes do ideal de que a escola deveria ter ensino democrático. Ele participou do Movimento Cultural Popular (MCP) de Recife, defendendo a ideia de uma educação liberal, que buscava transformar o homem e sua realidade social, sem distinção de classes, crenças ou raças.

A educação no período do golpe militar de 1964 se orientou através de leis e decretos que ajudavam a justificar o governo de regime fechado. Os avanços industriais aceleraram a produção e exigiram uma modernização, para um trabalho mais efetivo e produtivo. Duas leis fundamentais foram segmentadas dentro dessa relação capitalista:

- Lei n 5540/68: Reforma Universitária: O objetivo era oferecer respostas para a demanda crescente por ensino superior e fornecer um ensino técnico com contenção de expansão do nível de ensino, promovendo meios de oferecer maior qualidade. O ensino superior era fundamentado pela graduação (licenciatura ou bacharelado) com duração de três a cinco anos e pós-graduação (mestrado e doutorado).
- Lei 5692/71: Diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau: O objetivo era conter a demanda sobre o ensino superior, com a profissionalização de nível médio. Dessa maneira, os jovens iriam se qualificar profissionalmente, diminuindo a pressão para aumento de vagas no ensino superior. O ensino de primeiro grau consistia em oito séries obrigatórias, na faixa etária de sete a catorze anos, com assistência

alimentação, saúde, material escolar... O ensino de segundo grau era uma formação mais básica, pautada no mercado de trabalho, rápido e com treinamento intensivo.

Como nem todas as instituições escolares foram adeptas às leis e os estudantes não se sentiam atos a ingressar no mercado de trabalho após terminar o ensino médio, a reforma sofreu alterações, dez anos depois e perdeu-se a obrigatoriedade de habilitação profissional nas escolas. Essa lógica de modernização se fundamenta na teoria do capital humano, que segundo Gaudêncio Frigotto (1989), tem a educação como produtora da capacidade de trabalho e se reduz a uma questão técnica que tem por objetivo ajustar-se às exigências do mercado trabalho. Pela ótica do capital humano, todos somos livres e iguais no mercado de trocas, podendo vender ou comprar que quisermos, sendo a desigualdade social uma responsabilidade do próprio indivíduo, ou seja, aqueles que possuem mais capital são tidos como mais esforçados, podendo assim, chegar ao sucesso.

O movimento Estudantil foi uma grande força de oposição ao regime de 1964 e, sendo assim, pode-se dizer que os dez anos finais do século XX foram marcados por privatizações e a ineficiência da escola pública, fundamentada em uma educação tecnicista, meritocrática, avaliativa, classificadora, legitimadora de pré-conceitos e classificações hierárquicas que muito dizem a respeito da qualidade de ensino e pouco condizem com os discursos muitas vezes apresentados.

Pode se concluir, portanto, que a história da educação no Brasil está pautada na ânsia por adquirir poder e manter privilégios para certa classe da sociedade. Esse sempre foi o principal fomento para reformulações educacionais. Isto posto, atualmente ainda temos resquícios dessa educação que vem desde o Brasil como Colônia de Portugal.

Partimos do princípio de que vivemos em uma sociedade de classes – definida pela relação de produção capitalista -, na qual um grupo detém o poder sobre o capital e outro grupo constitui a força de trabalho. Nesse contexto, privilégios da classe social mais abastada impedem a maioria da população de usufruir os bens produzidos. Um desses bens é a educação.

Com o desenvolvimento do capitalismo, podemos analisar as medidas educacionais como tecnicistas, produtoras de uma perspectiva de educação bancária. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 25). Nessa perspectiva capitalista, o aluno não é considerado um ser com

conhecimentos prévios, pois este é próprio daquele que o transmite, o professor. Utilizando-se de um poder que lhe é concebido, limita a autonomia e o espaço de fala dos educandos, alimentando estigmas.

Com um enrijecimento do currículo, a escola desestimula os estudantes, moldando-os para o mercado de trabalho, sem a presença de uma aprendizagem significativa. A formação de um aluno produtivo e hábil ao mercado de trabalho baseia-se na realização de testes, divulgação do desempenho escolar, recompensas e sanções e no discurso de que todos os alunos têm igualdade de oportunidades. Dessa forma, a responsabilidade de aprender ou não está contida no esforço individual dos estudantes, excluindo o fato de que as condições de aprendizagem dependem da posição social econômica e logo, o ponto de partida não é o mesmo, já que a classe dominante é a mais favorecida economicamente.

Nossa estrutura social está mergulhada no discurso religioso. Pelo conceitual, laicidade é um mecanismo que foi construído de maneira histórica e política visando à defesa das religiões. O Estado laico não se relaciona com nenhuma religião, não as atrapalha, porém as protege não sendo, portanto, um Estado neutro. Em uma sociedade majoritariamente cristã, faz-se necessário esse amparo, com a premissa de que todos podem expressar sua fé através de livre escolha. A laicidade seria o fundamento da democracia. O conhecimento só é gerado a partir do debate entre diferentes perspectivas acerca de um mesmo assunto. Dentro dessa perspectiva, seria impossível ensinar religião nas escolas, já que sempre haverá um privilégio voltado para as crenças hegemônicas. A discussão sobre religião deve ser tida como substância de uma matéria específica dentro de uma realidade política que precisa ser interpretada, mas não deve ser o espaço de perpetuação de dogmas, uma vez que esses não são questionáveis e não trazem a reflexão, e a possibilidade de diálogo.

Em seu sentido amplo, educação se refere à existência humana, em todos os seus aspectos, pois: “A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses.” (PINTO, 1993, p. 29). Esse sistema de responsabilização e culpabilidade de alunos e professores os provoca a ampliar o desenvolvimento estudantil, precarizando a formação, ofertando cursos técnicos e rápidos, com aperfeiçoamento de metodologias, sem espaço para maiores reflexões. A educação deveria nos permitir qualidade de vida, não apenas nos preparando para o mercado de trabalho, mas viabilizando discussões nos espaços de representação do meio social.

Pessoas com algum tipo de diferença física ou questões psíquicas eram excluídas do convívio social e vistas como incapazes de aprender ou ter convivência com pessoas consideradas “*normais*”. Como a educação tinha o foco na elite e se expandiu em face de disputas políticas e religiosas, o ensino às pessoas com necessidades educacionais especiais era restrito e aplicado em algumas instituições especializadas.

Atualmente, a escola ainda não abrange boa parte da população em termos qualitativos. É preciso, portanto, estudar e construir um novo pensamento acerca da educação para que seja possível formular novas estratégias educativas que sejam adequadas aos diferentes indivíduos, com suas particularidades, proporcionando o pensamento reflexivo, atribuindo sentido ao conhecimento, despertando interesses e suas plenas potências.

A seguir iremos nos aprofundar na história da educação especial para interpretá-la, a fim de entender o elo de ligação com a história da educação no Brasil, percebendo que existe uma conexão entre a educação especial e o modo de organização da sociedade.

1.1 - A História da Educação Especial no Brasil

Nesse momento do estudo busco compreender e dar a conhecer o processo histórico da educação especial no Brasil, fazendo associações entre a sociedade, a educação, políticas de segregação e tentativas de concretizar a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas. Mostrarei que na realidade, o contexto educacional destes sujeitos, desconsidera a origem da educação especial em sua história e culpa esses indivíduos que por direito deveriam vivenciar uma educação de qualidade.

A história da educação especial no Brasil se baseou nos modelos estrangeiros, mais precisamente norte-americanos e europeus. A partir do final do século XIX é que começou a ser apresentada uma visão mais específica para as pessoas consideradas *excepcionais*. Esse processo avançou com a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854, posteriormente chamado Instituto Benjamim Constant (IBC), dirigido pelo mesmo e com o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, futuramente, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), dirigido pelo francês *Edouard Hüet*. O Instituto dos meninos cegos consistia em um ensino primário e mais uma parcela do secundário, educação moral e religiosa, aulas de música e

trabalhos manuais. O fato de ser um internato expressava o modo de pensar da sociedade que queria separar pessoas com características físicas e/ou mentais diferentes, do restante da população. Com esse pensamento, os alunos poderiam apreender os conteúdos pelo tempo de dois anos e reproduzir, trabalhando como professores daquela instituição.

Em 1874, com a criação do Hospital Juliano Moreira, na Bahia, as vertentes para educação dos chamados anormais, segundo Jannuzzi, (2004) eram a médico-pedagógica e psicopedagógica. Com o advento da Proclamação da República em 1889, a Constituição de 1891 fez com que cada Estado, até certo ponto independente, organizasse suas leis e administração. Como o objetivo era modernizar o país, médicos europeus foram os primeiros a estudar casos de crianças com alguma diferença, criando instituições específicas, junto a sanatórios. Um interesse que surgiu após a criação dos serviços de higiene mental e saúde-pública e que estava atrelado à concepção de que a deficiência era uma doença que poderia ser atribuída à pobreza e falta de higiene, desconsiderando o contexto econômico-social.

A visão que perdurava era de que as crianças não iriam aprender e prejudicariam aquelas que, normalmente, estariam na escola com este objetivo. Portanto, se via necessária uma divisão no âmbito escolar, em conjunto com avaliação médica e, enfim, encaminhamento para uma instituição especializada. A premissa era de que qualquer dificuldade intelectual poderia ser consertada, dependendo do grau de deficiência daquele sujeito. Uma vez que essa era a perspectiva, havia uma definição sobre os alunos: os considerados anormais completos - que estariam sobre responsabilidade médica e um auxílio pedagógico e os anormais incompletos – tendo médicos, neurologistas e pedagogos como suporte, até que pudessem combater os defeitos e voltar para as classes normais.

A vertente psicopedagógica foi influenciada pela psicologia francesa e pelos estudiosos Alfred Binet (1857-1911) e Théodore Simon (1871-1961), que aplicaram os primeiros testes para medir o grau de inteligência nas escolas. Em 1909, o professor Clemente Quaglio organizou o Laboratório de Psicologia Experimental em Amparo, São Paulo, onde realizava suas pesquisas com alunos de grupo escolar. No ano de 1912 foi convidado a aplicar a escala métrica de Binet- Simon em duas escolas públicas da capital.

De acordo com Jannuzzi (2004), a escolha por grupos escolares influenciava nos testes, pois eram instituições luxuosas, o que tornava os resultados menos reais, a julgar pelo grande número de crianças com necessidades educacionais especiais que não tinham condições de ali estudar. A autora explicita também que os dados eram pouco confiáveis na

medida em que utilizavam os resultados da capital como um padrão, generalizando, e desconsideravam os estigmas que eram colocados nas crianças. A pesquisa pode, portanto, ser entendida como uma esQUIVA baseada em avaliações que não tem como sustentação a neutralidade – já que os critérios foram escolhidos por quem criou as formas de medição de inteligência. Diagnosticar quem não estava dentro do padrão de normalidade era uma maneira de excluí-los, já que nessa época, existia uma lei que isentava as matrículas daqueles que fossem considerados incapazes de aprender.

Até a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) a classe popular era isenta da escola, uma vez que as classes favorecidas é que obtinham o acesso ao que deveria ser direito de todos. Porém, com a economia sofrendo grandes alterações, foi necessária uma organização de mão de obra mais especializada, havendo um investimento maior sobre a escola pública primária. Em 1924 a Associação Brasileira de Educação, instituição pedagógica e cultural, organizou a I Conferência Nacional de Educação, que ressaltava também a cultura moral e cívica daquela época. Em 1929, a psicóloga russa Helena Antipoff criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais - promovendo a educação primária na rede comum, com base em classes uniformes -, serviços de diagnóstico e escolas especiais. A partir de 1930, associações se organizaram para tratar da deficiência e muitos educadores fizeram uso do termo emendativo para tratar sobre essa modalidade de ensino. Uma palavra que provém do latim e significa “corrigir a falta de”. Portanto, o ensino emendativo foi um guia, através desta perspectiva, nas províncias da época. Até 1950 ainda existiam escolas ligadas a hospitais e/ou ensino regular e entidades filantrópicas especializadas, predominando serviços não acessíveis financeiramente a todos.

A educação especial se dividia entre assistencialismo ou a crença para competência de trabalho, através de oficinas. Citados no Manifesto de 1932, o aumento maior em relação à educação especial se deu na área de deficiência mental. Nesse mesmo ano, Helena Antipoff concebeu a Sociedade Pestalozzi, em Minas Gerais, tendo apoio de Francisco Campos e em 1939, originou a escola para crianças excepcionais, juntando escola e comunidade, com participação na Associação de pais e amigos. Sendo assim, de 1930 a 1949 não houve muita progressão em relação aos serviços de atendimento educacional especial.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939 1945), com o número de pessoas feridas, foi gerado um avanço e modernização na área da saúde, até que entre 1950 e 1959 começou a se

ter um olhar diferenciado para o atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação particulares, expandindo o número de locais para ensino especial.

Em 1951, Ana Rimoli de Faria Doria, diretora do Instituto Nacional de Surdos Mudos (INSM) ofereceu o primeiro curso normal de professores, projeto que durou até 1961 e era espelho das Leis Orgânicas do Ensino. Em 1954, nasceu a APAE, no Rio de Janeiro, com o objetivo de tentar abranger os diferentes problemas de excepcionalidade, fazendo crescer as ações no setor privado. Em seguida, partir de 1958, o Ministério de Educação lançou campanhas nacionais como:

- Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB) no ano de 1957.
- Campanha Nacional de educação e reabilitação dos deficitários visuais (CNERDV) no ano de 1958.
- Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADIME) no ano de 1960.

A lei 4.024 criou o Conselho Federal de Educação, em que constava a expressão “educação dos excepcionais”, apesar destes não serem mencionados na Constituição de 1934, mesmo que a educação fosse para todos. Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, as instituições de caráter filantrópico cresceram e as redes públicas se ausentaram do poder de responsabilidade pela educação, financiando com recursos da área de assistência social. Com isso, o índice de evasão e reprovação cresceu e a culpabilização do aluno, resultou no fracasso escolar evidente.

Durante a década de 60, continuou perdurando essa concepção de cunho assistencialista, porém cresceu o número de instituições relacionadas à deficiência intelectual. Na década de 70, foi definida na LDB de 1971, realizada no contexto ditatorial que os alunos com deficiência física ou mental, com atrasos de idade e superdotados deveriam ter tratamento especial, de acordo com as normais fixadas pelo Conselho de Educação.

A educação especial foi tida como importante no I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974). Em 1973, o decreto 72.425 instituiu o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) junto ao Ministério da Educação – Primeiro órgão do governo que definiu as políticas de educação especial. Em 1977, o Ministério da Previdência e Assistência Social e, posteriormente, outros setores especializados, criaram diretrizes para os “excepcionais”, com atendimento integrado, e assistência médico- psico-social e de educação

especial, definindo os indivíduos através de diagnósticos, encaminhamentos, supervisão... Ao final da década de 70, houveram os primeiros cursos de formação profissional, a nível de terceiro grau, com programas de pós-graduação.

A partir da década de 80 ocorreu o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, em 1985 o CENESP foi elevado para condição de Secretaria de Educação Especial, onde foi instituído um comitê nacional que pautou políticas de ação conjunta para integrar a educação especial e sociedade, e no ano seguinte, o Plano Nacional de ação conjunta foi estabelecido como coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). A Constituição de 1988 tinha como objetivo democratizar a educação, universalizando e garantindo qualidade de ensino, com formação para o trabalho, que agregasse às potencialidade do ser humano e incentivasse a pesquisa científica e tecnológica. A educação especial seria preferencialmente uma responsabilidade da rede regular de ensino, com direito garantido e atendimento especializado.

Sendo assim, a década de 90 pelo discurso de universalização e qualidade de ensino, além do debate acerca da inclusão. Até o final da década de 1990 havia o isolamento das pessoas com necessidades educacionais especiais e serviços pra diagnosticar e identificar rótulos e estigmas. A escola era o ambiente propício para a legitimação dessa exclusão e discriminação.

A educação para os chamados anormais era defendida em nome de um bem estar social, e em função da economia de cofres públicos, meios de evitar a geração de criminosos e desajustados, um discurso dentro de uma concepção que já delimitava o destino das pessoas que não eram consideradas normais. O objetivo era instruir para tornar esses indivíduos capazes de produzir, de acordo com o padrão, incorporando-os ao trabalho, evitando instituições específicas como asilos e manicômios. Assim, todos seriam ser aproveitados e a escola teria o papel de levá-los a identificar e seguir para suas respectivas posições sociais. Movimento que segrega desconsiderando o que o âmbito escolar poderia representar para o sujeito com necessidades especiais e o que esse sujeito representaria para essa comunidade escolar.

Atualmente, a grande maioria de pessoas com necessidades especiais físicas ou mentais está fora da escola e os poucos alunos que tem acesso não recebem uma educação de qualidade, por falta de profissionais e recursos pedagógicos/financeiros. Predominam serviços que excluem e um grande descaso de poder público em relação aos direitos educacionais, com

uma enorme propensão á privatização, lento progresso de oferta de vagas e crescimento de classes especiais.

Os estudos de Nóvoa (1995) afirmam que a “[...] formação não se constrói por acumulação (...) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.” (p. 25). Portanto, uma maneira de modificar a realidade escolar para alunos com necessidades educacionais especiais seria através de políticas públicas com efetivo funcionamento e formação continuada, focando no ato de educar com análise das práticas educativas e no pensamento coletivo.

CAPÍTULO 2

AUTISMO: UM ESTUDO PRELIMINAR

De acordo com Giddens (2005) sociologia é o estudo da vida social humana, dos grupos e sociedades. Com a necessidade de uma visão mais ampla sobre porque somos como somos, investiga a relação entre aquilo que a sociedade faz de nós e o que fazemos de nós mesmos. Consoante Bauman (2010), somos constantemente coagidos a agir de determinadas formas, sem que tenhamos controle sobre os fatos. Dessa forma, sentimos que somos livres, mas na realidade estamos presos a regras que orientam nossas ações.

Acabamos por nos tornar dependentes de outros que nos julgam, avaliam e estabelecem os limites de nossa liberdade. Como fontes simbólicas de retenção, nossa liberdade depende muito mais de como nos veem e, por isso, grupos nos quais nos sentimos à vontade podem, de certo modo nos refrear, à medida que restringem a gama de opiniões das quais dispomos, nos submetendo a um “certo conforto”, construído pelas expectativas que os integrantes do grupo dispõem de si mesmos.

Portanto pode ser concluído que a sociedade influencia na construção do nosso interior. Somos resultado de influências do meio social e cultural e nossas ações estão conectadas com essas influências (in)diretas. O que ocorre é uma tentativa de uniformizar as pessoas, definindo que tudo e todos aqueles que não se encaixam precisam ser combatidos, excluídos ou “consertados”, criando um distanciamento. Parte desse processo se deve em virtude de aquisição de algum tipo de poder baseado na crença de superioridade de uns sobre outros.

Existem discursos e implementação de políticas públicas que não necessariamente abarcam as problemáticas das pessoas que necessitam daquelas medidas. Muitas vezes a prática não condiz com os ideias propostos no papel, nas leis e decretos porque não existe um viés de preocupação real com essas questões, mas uma tentativa de adquirir algum benefício, usando aqueles que precisam, sem uma visão crítica e que busca uma superação das adversidades. Isso acaba fazendo com que os preconceitos e estereótipos sejam reforçados. Nesse capítulo iremos conceituar o autismo e compreender algumas de suas características mais específicas para que possamos eliminar aos poucos cercos tipos de estigmas que prejudicam no desenvolvimento pessoal e educacional de crianças/jovens e adultos que apresentam algum tipo de necessidade especial.

O autismo foi classificado em 2002, pela Associação Psiquiátrica Americana (APA), como a presença de um processo diferenciado de evolução no campo das relações sociais,

comunicação e comportamento, afetando os indivíduos em graus diversos, fazendo parte de um grupo de síndromes - classificadas pelo CID-10¹ e o TID (Transtorno Invasivo do Desenvolvimento) - chamadas Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Com uma atualização do termo, podemos utilizar a sigla TEA (Transtorno do Espectro Autista), que engloba também a síndrome de Asperguer.

Consoante Gómez e Terán (2014), a primeira conceituação do termo teve como autor o psiquiatra suíço Eugen Bleuler que no ano de 1911 descreveu o autismo como um afastamento do mundo exterior, a partir de observações de adultos com esquizofrenia. Outros pesquisadores da época também tinham a tendência de associar os dois transtornos. Em 1943, o psiquiatra Leo Kanner, em seus estudos, definiu o autista como “pessoa retraída em si mesma”. Em 1948, percebeu que as crianças que apresentavam as características do autismo, possuíam traços em comum. Sendo assim, no ano seguinte, concluiu que essas poderiam se desenvolver até a faixa etária de 1 ano e 8 meses e depois retroceder, perdendo aspectos da linguagem, paralisando o desenvolvimento social.

A partir de um depoimento, provindo de uma entrevista realizada por mim, com uma mãe de 25 anos residente no Rio de Janeiro, que descobriu que o filho de 1 ano e 11 meses se encontrava dentro do TEA, faço referência à essas ideias:

- “Meu filho tinha comportamentos típicos até 1 ano e 3 meses, quando começou a perder o interesse por brincar, parou de atender aos chamados, começou a enfileirar tudo que observava ser possível e evitava contato visual” (Patrícia entrevista- RAMOS - caderno de campo, 2018).

Em 1954, Kanner reconheceu o autismo infantil como psicose. Anteriormente a identificação era feita apenas em sujeitos que não sofriam de algum distúrbio de aquisição cognitiva, mas posteriormente foi identificado que existia um quadro de autismo nessas pessoas, dessa forma, sabemos que o distúrbio mental não é uma característica, mas poderia se apresentar como uma. Em 1955, segundo ORRÚ (2007), a família passou a ser considerada um elemento influenciador, apresentando questões sobre gravidez conturbada ou indesejada. Alguns testes foram desenvolvidos, porém os resultados não foram suficientes para que as pesquisas dessem

¹ - CID-10 é conhecido como a “A Classificação Internacional de Doenças”, publicada pela Organização Mundial de Saúde - OMS.

andamento. Portanto, o relacionamento familiar não interferia diretamente. Essa concepção de que a família era a principal influência dentro dessa diferença na sociocomunicação, foi sustentada durante minha experiência, com suposições sobre a gravidez da criança autista em questão e sua relação afetiva com os familiares.

O TEACCH (Tratamento e Educação de Autistas e Crianças com Déficits relacionados à comunicação) surgiu em 1966 como uma prática psicopedagógica alternativa à da época, que concebiam o autismo como causas emocionais. Esse movimento era parte de um projeto de pesquisa desenvolvido na Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, pelo Dr. Eric Schopler. A partir da década de 70 surgiram teorias cognitivas e alterações comportamentais e em 1976 foi descartada a tese de que o autismo poderia se tratar de uma psicose, pois segundo Ritvo (1976), em seu livro, os déficits cognitivos estavam ligados inseparavelmente às crianças e a síndrome poderia se manifestar em conjunto com outros distúrbios específicos.

Na década de 80, a educação foi vista como uma forma de “tratamento”, por ser uma alternativa que modificaria a atuação comportamental, em âmbitos educacionais específicos. Em agosto de 1983 foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos de pessoas autistas no Brasil, em São Paulo (AMA) e em 1986, a ASTECA, em Brasília – ONG em parceria com a fundação educacional do Distrito Federal - para realizar um projeto de atendimento especializado nas escolas públicas. Em 1988 foi fundada a ABRA, primeira associação nacional para atenção em defesa do autismo.

Essa síndrome pode ser manifestada de diversas maneiras, já que cada indivíduo apresenta suas particularidades. As causas para a ocorrência do TEA² não são aparentes, porém, a condição genética é um fator influenciador. Em consonância com a ASA (Autism Society of American), apesar dessas especificidades do transtorno, existem alguns comportamentos comuns aos autistas, como por exemplo:

- Dificuldade de se relacionar com outros e preferência pelo isolamento.

² - TEA - O Transtorno do Espectro Autista refere-se a uma série de condições marcadas por diferentes perturbações no desenvolvimento neurológico e que se caracterizam por dificuldades de comunicação, interação social, movimentos repetitivos, entre outros. O termo *espectro* reflete a ampla variação nas adversidades e pontos fortes possuídos por cada pessoa.

Alguns indivíduos preferem não interagir, mesmo em ambientes que estejam cheios, procurando formas de estarem isolados. Suas relações, em sua maioria, são superficiais e podem apresentar dificuldade em reconhecer as pessoas ao seu redor.

Ainda que isso ocorra, o ambiente escolar é de extrema importância, pois a convivência pode desenvolver a questão comunicativa, já que de acordo com Spinoza em sua obra “Ética”, os bons encontros compõem nossas relações afetivas, aumentando nossas capacidades de ação.

Relato 1:

“Gradativamente fui percebendo que Miguel só demonstrava avanços para determinadas pessoas, me fazendo entender que só se comunicava – de sua forma – com quem estava disposto ou quando havia estabelecido algum vínculo. Como a professora de sua classe, outras docentes, a coordenadora e diretora não faziam questão de interagir com a criança e apresentavam o sentimento de pena, a visão que tinham era de que ele era muito limitado e nada seria possível fazer em relação a isso”. (RAMOS, Caderno de campo, 2018).

- Dificuldade em sustentar contato visual.

Algumas crianças podem evitar completamente olhar nos olhos de outra pessoa ao passo que outras crianças podem prender sua visão apenas em casos nos quais se interessam por aquilo que está sendo dito.

No que consta sobre o desenvolvimento dos sentidos:

- Problemas em atender a chamados.

Se faz necessária uma atenção especial, pois a leitura corporal pode ajudar muito a entender os significados daquilo que a criança quer expressar. Alguns indivíduos apresentam certa sensibilidade a sons externos, o que pode gerar incômodo e outros podem criar um mecanismo de bloqueio dos sons. “[...] algumas vezes, os autistas são confundidos com pessoas surdas. Por meio de uma observação mais apurada, percebe-se que eles ouvem, mas não reagem aos estímulos.” (LIMA, 2006, p. 108).

Relato 2:

“As primeiras impressões das professoras, coordenadora e diretora da escola foram de que Miguel apresentava alguma deficiência, que as próprias declaravam ser autismo. Minhas primeiras impressões foram pensar em problemas de atenção, falta de estímulos e surdez. Em uma conversa com outros professores da casa – cito a de aula extra de artes e a professora do Integral – houve uma consonância de que poderíamos elaborar atividades que trabalhassem essas questões a fim de que pudéssemos fazer maiores considerações. Como um primeiro exercício, foi utilizada uma bandeja coberta com uma folha branca cheia de cores diferentes de tinta e repleta de bolas de gude, com o intuito de que o garoto a movimentasse, iniciando um movimento de colisão. Assim estaríamos trabalhando o efeito sonoro e sua atenção. Seu corpo tremia em resposta ao barulho e suas feições ficaram mais claras, descartando a possibilidade de surdez. Em minha entrevista, Patrícia relata que com Bernardo, também considerou a hipótese, mas percebeu que não era viável, pois quando ligou a televisão em seu desenho animado favorito, ele saiu de onde estava em direção ao aparelho.” (RAMOS, Caderno de campo, 2018.).

- Insensibilidade para dores.

Enquanto algumas crianças podem ser supersensíveis a dor, outras podem não apresentar sensibilidade alguma.

- Complexidade em identificar cheiros e sentir o gosto de alimentos.

Pode haver certa dificuldade em identificar cheiros e alimentos, levando seus comportamentos a um radicalismo: forte sentimento de repulsa ou apreciação extrema.

- Hiperatividade ou Inatividade.

Enquanto algumas crianças podem parecer apáticas, outras podem ser completamente agitadas, balançando o corpo o tempo todo ou rodopiando em torno de si mesmas.

Relato 3:

“Em uma tarde, após o intervalo, levamos as crianças para lavar as mãos antes do lanche, como de costume. Depois de instaladas e comendo, a professora me perguntou onde estava Miguel. Eu não sabia dizer, pois mal conhecia as crianças. Ela se desesperou e foi correndo para o pátio percebendo que ele estava sentado, na mesma posição em que fora colocado (dentro do carrinho vermelho), olhando para frente. Ela voltou com o menino e contando a situação rindo disse “Ele é tão quieto que até esqueço que ele está aqui.” A professora alegava que não o ensinava, pois sabia que ele não iria aprender e, portanto, o deixava dormir boa parte da tarde. Pela manhã, o comportamento do garoto

era diferente e aos poucos se demonstrava mais expressivo, modificando suas atitudes após as férias do meio do ano letivo, se tornando mais reativo, ágil e comunicador. Ainda assim, não interagiu diretamente com as pessoas ao seu redor, ao passo que a mim, era perceptível que entendia o que estávamos dizendo e em uma situação específica isso ficou bem claro: Estávamos brincando juntos – ou melhor, eu estava tentando estabelecer um contato, mexendo em sua barriga de forma carinhosa – quando o menino riu de algo que falei. Fiquei surpresa, pois ele demonstrava apatia em muitas situações.” (RAMOS, Caderno de campo, 2018.)

- Atraso no desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal.

Alguns indivíduos podem desenvolver atrasos na linguagem verbal e não verbal: não apontar, não responder a sorrisos, demorar a balbuciar e falar. Outros podem se expressar cantando, não demonstrar interesse em escutar o outro, repetir palavras (ecolalias) ou realizar essas ações normalmente e aos poucos, diminuir a intensidade de tais atos, regredindo.

- Fixação com objetos de seu interesse.

Como é difícil imitar atividades motoras, algumas crianças podem apresentar outros tipos de comportamento, como por exemplo, apego a objetos.

Relato 4

“Um pouco antes do horário do recreio levamos as crianças para brincar. Miguel amava sentar em um carrinho vermelho, porém não fazia nenhum movimento. Algumas outras crianças tentavam empurrá-lo, mas ele começava a chorar e as professoras pediam para deixá-lo quietinho.” (RAMOS, Caderno de campo, 2018)

- Resistência à mudança de rotina.

O fato de não entenderem as motivações para serem obrigados a realizar ações faz com que o novo seja algo perturbador, portanto o autista “fixa-se em rotinas que trazem segurança” (CUNHA, 2013, p.28). Apesar deste fato, é saudável que as rotinas sejam quebradas quando fomentam atitudes prejudiciais, uma vez que mudanças são uma parte de nossas vidas cotidianas.

É importante ressaltar que algumas crianças que não possuem autismo apresentam algumas dessas características e nem todas que são diagnosticadas como autistas demonstram ter todas elas.

As desconexões existentes no cérebro do autista leva a que a elaboração das suas respostas e o modo como quer passar uma mensagem não consiga realizar-se do mesmo modo do que todos os que se dizem normais conseguem fazê-lo, dentro de um padrão geral definido socialmente para a comunicação e manifestação verbal e expressiva, da percepção, do que o mundo exterior lhes transmite, ou permite chegar. Podemos então entender que não existe ausência de comunicação (eles se comunicam de diversas formas, até pelos seus silêncios) [...] (CAVACO, 2014, p. 44)

Por isso é fundamental uma avaliação mais profunda, pois quanto mais cedo a família e a escola forem orientadas sobre o quadro da criança, melhor será sua inserção social e aquisição de autonomia. Intervenções positivas estimulam as potencialidades e auxiliam no desenvolvimento de formas adaptativas de comunicação e interação.

Como pudemos perceber na apresentação dos conceitos sobre autismo, esse Transtorno Global do Desenvolvimento não se manifesta de forma universal em todos os indivíduos, não apresenta causas específicas e, portanto, seu diagnóstico não é preciso, uma vez que cada um pode desenvolver características pontuais e a síndrome pode vir a se manifestar de diversas maneiras.

A principal concepção que devemos ter é a de que o trato com esses sujeitos deve ser realizado de acordo com suas necessidades mais singulares. É importante que exista, principalmente por parte dos profissionais da área de educação, uma sensibilidade com o outro. Um olhar mais atento para os estudantes, percebendo como eles desenvolvem sua aprendizagem e socialização. A atenção é um dos elementos fundamentais para estabelecer comunicação, um fator relevante, uma vez que a linguagem é múltipla, com diversas formas de interação e a leitura dessas formas de expressão dependem do viés educacional e político dos educadores.

Convivemos a todo o momento com pessoas que são similares a nós em relação a serem cidadãos com direitos e deveres, mas que manifestam em si mesmos uma singularidade. Devemos entender que aprendemos com aquele que é diferente de nós, pois nos tornamos sensitivos posto que a diferença do outro nos afeta. Somos corpos que se afetam e

se deixam afetar pelo mundo e é através das relações de troca que estabelecemos, que podemos nos motivar e nos transformar, na medida em que percebemos que somos sujeitos em constantes construção.

Como pedagoga, entendo que uma forma de trabalhar com estudantes autistas é verificar a qualidade de nós, indivíduos enquanto profissionais de educação, percebendo nossas propostas. Assim podemos modificar a estrutura metodológica para que os conhecimentos prévios e limites dos alunos sejam respeitados, aumentando sua autonomia e potencialidades.

Uma didática que envolva os indivíduos, no processo de construção do conhecimento desperta uma sensação de pertencimento, dentro de determinado grupo. Nesse contexto, o afeto é essencial, na medida em que o sentido daquela educação promove ao estudante uma integração no grupo escolar e na sociedade.

A família também precisa de muito apoio e orientação em todo o processo. Há uma série de mudanças na dinâmica familiar e redes de apoio (a própria escola, psicólogos, entre outros) irão atuar no fortalecimento e apoio emocional durante as várias adaptações que o tratamento exige dos familiares. Quanto mais orientada a família, maiores as chances de compreensão em relação ao quadro. Também é maior a probabilidade de estímulo às potencialidades do indivíduo, evitando proteção excessiva ou isolamento.

No Capítulo a seguir, falaremos sobre as políticas, leis, decretos etc - Que fazem com que os direitos daqueles com necessidades educacionais especiais possam ser exercidos nas escolas, por meio da inclusão, processo fundamental para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático.

CAPÍTULO 3

INCLUSÃO: UMA TENTATIVA DE APROXIMAÇÃO

A direção inicial para a execução de uma educação com viés filosófico, orientada pela ideia de incluir estudantes com necessidades educacionais especiais nas redes comuns de ensino, se deu a partir do final da década de 90, em um contexto de reforma educacional. O presente capítulo tem como principal objetivo a explicação sobre o que seria, de fato, a proposta de educação inclusiva e de que forma a implementação dessa concepção, assegurada por leis e decretos, estaria sendo efetivamente realizada no cotidiano escolar. Assim, uma análise mais detalhada sobre as práticas educacionais poderá ser realizada, pensando maneiras de superar algumas problemáticas ligadas à inclusão, fornecendo aos estudantes uma educação que atenda suas necessidades reais, oferecendo um ensino de qualidade.

Uma escola inclusiva precisa ter como alicerce a finalidade de se adaptar para receber educandos com características, ritmos de aprendizagem e potencialidades distintas, onde as práticas pedagógicas precisam respeitar esses processos de construção do saber, criando um ambiente onde a diferença é enxergada como existente e pertinente para o progresso dos trabalhos educacionais que serão realizados. Consoante Mc Laren (2000), é preciso estabelecer possibilidades, em oposição à reprodução de condutas que excluam e/ou estigmatizem.

As relações sociais que podem se estabelecer com a educação inclusiva, levariam à possibilidade de encontros geradores de reflexões críticas a cerca do mundo em que estamos inseridos, garantindo capacidade de escuta sensível, através do compartilhamento de experiências entre as subjetividades. A convivência entre os diferentes seria capaz de desenvolver dimensões sociais, psíquicas, biológicas e laborais, fortalecendo sentimentos de cooperação, empatia e luta pela realização dos direitos fundamentais dos indivíduos.

O ambiente escolar precisa oferecer espaço físico acessível e um currículo que aliado a ações pedagógicas contemplem os estudantes com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, o planejamento deve ser encarado como uma prática coletiva, democrática e libertária, pois é um direcionamento, uma transformação da realidade, organização de ações e intervenções, para que, dependendo do viés político, se possa atingir um determinado objetivo.

É preciso então, contextualizar o que se vive e a visão de sociedade que a instituição possui, tendo um ponto de ideias um tanto “utópicas” para servirem de força impulsionadora, analisando o que seria adequado para um trabalho efetivo e colado à realidade. As políticas

públicas e a formação de docentes fomentam o acesso às classes comuns de ensino nas escolas públicas, apresentando esses ideais de democratização a fim de que possam ser construídas alternativas que ultrapassem as barreiras da exclusão, garantindo não só a inserção dos alunos, como também, as condições necessárias para sua permanência.

Em relação às políticas públicas – objetos do estudo sobre educação especial e a necessidade de inclusão:

- A Constituição de 1988 e a Lei nº 8.069 sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 estabeleceram o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.
- O direito de cada criança à educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e reconfirmado em 1990 pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos que propõe um sistema educacional inclusivo, pelo qual o Brasil fez opção.
- Os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial fizeram uma assembleia em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994, reconhecendo que a educação de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais deveria ser incluída no sistema de ensino. O princípio fundamental é o de acolher criança independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, etc, estabelecendo que aqueles que necessitam de uma educação especial devem ter acesso a escolas regulares e ter suas necessidades educacionais atendidas, assegurando que a formação inicial e continuada irão atender à demanda desses estudantes.
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 dispõem sobre currículos, metodologias, recursos educativos e formação de professores que contemplem alunos com necessidades educacionais especiais.
- Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica defende que a educação inclusiva deve atender alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns de ensino e que os estudos da formação docente devem propiciar os educadores ao trabalho relativo a essa educação. A partir da Portaria Ministerial nº 1793, no Brasil, é que a questão da formação foi configurada como importante para desenvolvimento de tais competências. Apesar das Resoluções do CNE e da Portaria 1793/94, nem todas as

instituições de ensino superior ofertam disciplinas sobre educação especial ou quando possibilitam, é algo sintético e precário.

- O Ministério da Educação deu início em 2003, ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial, com o propósito de disseminar a educação inclusiva por todos os municípios do país, garantindo aos estudantes o direito de acesso e permanência em um ensino de qualidade. Dessa forma, há que se investir na formação do profissional para que ele consiga atender as diferentes necessidades dos alunos dentro de sua classe, respeitando suas especificidades, socializando com os alunos regulares para que possam trocar experiências e se apoiarem frente aos desafios que podem enfrentar ao longo da vida e no próprio âmbito escolar.
- Em 2004, o Decreto 5.296 regulamenta a Lei 10.048 de 8 de Novembro de 2000, priorizando o atendimento à pessoas com deficiência e a Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabelece os critérios básicos para acessibilidade de deficientes ou pessoas com pouca mobilidade.
- Em 2006 A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, determina que os Estados devem se certificar que a educação inclusiva ocorra em todos os níveis de ensino, garantindo que não haja exclusão, além de uma educação gratuita e de qualidade.
- A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva, em 2008, tem como objetivo orientar os sistemas de ensino para que exista o acesso e a continuação dos estudos, na perspectiva inclusiva, desde a educação infantil até o ensino superior, com atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
- O Decreto 7.611 de 2011 dispõe sobre a educação especial e atendimento educacional especializado – serviço que compõe grupos de atividades e recursos pedagógicos que garantem acessibilidade, prestados de forma a complementar à formação dos alunos no ensino regular, não podendo ser confundido com reforço escolar.

Com esse serviço - que pode ser oferecido em centros de atendimento de educação na modalidade especial, da rede pública ou privada desde que, em sintonia com o PNEE e as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na educação Básica - os pais podem ter um auxílio certificado pelo ambiente escolar, sem necessidade de procurar outras instâncias para atender seus filhos. O AEE na escola é uma possibilidade para que os

problemas educacionais do aluno possam ser discutidos no dia-a-dia escolar, com todos que atuam na educação básica.

Sendo realizado em um espaço físico localizado dentro das escolas (Sala de Recursos Multifuncionais), faz parte do Projeto Político Pedagógico da escola, que deve ser em conjunto com a comunidade, tendo eixos bem definidos e estruturados. Precisa haver uma aproximação entre os saberes da comunidade e o currículo. Com presença de professores especializados que estabelecem interlocuções com o professor regular e outros profissionais de atendimento, a finalidade é elaborar, produzir e organizar formas acessíveis para que os alunos consigam ter uma participação efetiva nas atividades da escola.

Dentre os desafios encontrados no âmbito escolar, temos a presença de profissionais, principalmente da educação, que não se sentem preparados para atender alunos com necessidades educacionais especiais. Isso se deve ao fato de que a formação iniciada e continuada não apresentam esse conteúdo ou os inserem de maneira rápida e fragmentada. São poucos os trabalhos que tratam a questão da sensibilidade e do compromisso de responsabilidade social com a inclusão, para o exercício de uma educação democrática e de qualidade.

As formações iniciais e continuadas se fazem importantes dentro da perspectiva de análise crítica da conjuntura social e como superar suas limitações e na medida em que os docentes possam pensar criticamente suas práticas de ensino e atuar de forma mais propícia em relação à educação de pessoas diferentes. Isso vai ajudar a garantir uma real inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Portanto, uma formação que reflete a prática e considera as diferenças como possibilidades educacionais, desenvolve a autonomia e identificação, com condições para o progresso. Assim, podem ser possibilitadas experiências com e entre as diferenças humanas e culturais.

Um exemplo prático foi a experiência com Arthur.

Relato 5

“Um dia, sugeri na escola que Miguel pudesse comer sozinho, como as outras crianças de sua faixa etária. A resposta para que ele não realizasse tal ação era o medo de que fizesse muita desordem e houvesse reclamações. Achei a resposta absurda porque acredito que a desorganização faz parte do

andamento na aprendizagem de algo novo. É um movimento necessário no processo de desenvolvimento e algo fácil de ser resolvido. Em um ritmo gradual, conversei com o menino, mostrando como segurar a colher, segurando – a junto com ele, ensinando – o a ter mais firmeza, aprofundando o entendimento do processo de mastigação (fazendo sons e movimentos)... Nesse processo, ele foi assimilando o que deveria ser feito e começou a ser mais independente, fazendo como acreditava ser mais prático, até o dia em que não precisou de mim ao seu lado para observá-lo”. (RAMOS, Caderno de campo, 2018.)

Nesse contexto, a proposta é romper com a ideia atual e perceber esse espaço com um local de apoio, como uma rede de colaborações e diálogo, surgindo novas aprendizagens e uma redefinição dos papéis estabelecidos na estrutura escolar. Da formação em parceria, especificidades vão surgindo pela exigência do próprio trabalho. É necessário reconhecer a comunidade como parte do processo educativo em uma proposta de educação integral. Entende-se por educação integral a concepção de educação que garante o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural, se constituindo como projeto coletivo, compartilhado por crianças, famílias, educadores, gestores e comunidade para a formação de um sujeito crítico/autônomo e singular, dentro de um contexto de equidade.

Consoante esse ideal é que se poderá mover os docentes a pensarem metodologias que ampliem horizontes e ofereçam a busca pelo conhecimento, através de um diálogo e uma troca de saberes entre professor e estudante. Podem-se pensar alguns processos pedagógicos que caminham para uma superação da noção de fracasso escolar na escola, dentro dessa perspectiva de sociedade de classes. O objetivo é desconstruir características de uma educação tecnicista e tornar os estudantes parte do processo de construção da própria aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos conhecimentos pelos estudos realizados para compor a monografia, pude constatar que a organização da educação no momento atual tem muita dificuldade de promover ou mesmo favorecer a *aprendizagem significativa* dos estudantes. Tudo que envolve o meio escolar interfere no estudo. Assim, a escola deve ter uma estrutura que permita o acesso dos alunos, a boa relação entre eles junto a professores, funcionários e pais, para que o processo de ensino/aprendizagem seja relevante e possa sinalizar uma possível modificação na vida daquelas crianças e jovens.

Um das questões mais importantes é a escola conseguir focar na forma de aprendizagem e deixar de atribuir aos alunos à culpa de todos os problemas existentes no ensino. Em conformidade com Collares e Moysés (1996), o ambiente escolar é marcado por preconceitos. Esse pensamento provém do ideal de que algumas características de uma determinada pessoa a tornam incapaz de aprender.

A explicação para o fracasso escolar recai sempre sobre o aluno e os seus pais: crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, porque são nordestinas, ou provenientes da zona rural; são imaturas, são preguiçosas; não aprendem porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora e não ensinam aos filhos... [...] Pelo discurso das professoras e diretoras, a sensação é de que estamos diante de um sistema educacional sem falhas, a não ser pelas crianças que recebe. (p. 36).

Essa perspectiva é uma problemática, visto que as experiências de cada indivíduo apontam sobre como é possível construir uma aprendizagem mais elaborada, a partir de seus conhecimentos prévios. O erro, nessa perspectiva – formativa - pode ser visto como um condutor, ao professor, das dificuldades e dúvidas dos estudantes, sendo parte de um processo pedagógico, que deve ser ajustado a fim de que haja uma aprendizagem com significado.

Portanto, essa ideia que se tem de educação provém de uma visão que tem por objetivo a formação de um aluno produtivo e hábil ao mercado de trabalho, baseando-se em maneiras de mensurar desempenho, recompensar ou punir, e com um discurso de igualdade de oportunidades, colocando no esforço individual dos alunos a responsabilidade de aprender ou não.

Em uma ideia mais ampla de educação, testes apenas perpetuam conteúdos, sem que os estudantes sejam levados a pensar criticamente acerca dos assuntos abordados. O mérito exclui o fato de que as condições de aprendizagem dos indivíduos dependem de

sua posição social econômica (partindo do princípio de que vivemos em uma sociedade com distinção de classes). Logo, o ponto de partida não é o mesmo, já que a classe dominante é a mais favorecida economicamente. A política de responsabilização pressiona os docentes para que ampliem o desempenho conectando-o a uma maior remuneração, além de precarizar a formação, com oferta de cursos técnicos e rápidos, sem espaço para reflexão e diálogo.

Sendo assim, como abordado anteriormente neste trabalho, a formação inicial e continuada é de extrema importância para que seja possível uma análise crítica e real da conjuntura social e reflexões sobre quais são nossos objetivos de trabalho. Mario Sergio Cortella descreve em seu livro “Por que fazemos o que fazemos?” uma passagem interessante para propiciar esse momento de análise.

Qual o propósito que coloco adiante de mim? (...) Uma vida com propósito é aquela em que eu entenda as razões pelas quais faço o que faço e pelas quais claramente deixo de fazer o que não faço (...) Preciso saber para o que serve o que estou fazendo. (...) Desejo que a minha atividade seja consciente. A ideia de vida com propósito retoma um princípio do pensador alemão Karl Marx, do século XIX: a recusa à alienação. Alienado é aquele que não pertence a si mesmo. (2016, p. 12-13)

Essa é uma questão muito importante, pois quando temos consciência daquilo que esperamos realizar, é menos complicado de seguirmos o padrão de reprodução de algo que não consideramos correto e ou essencial. Partindo desse princípio, o estudo mais profundo acerca da modalidade de educação especial e mais precisamente, neste trabalho monográfico, sobre o autismo e inclusão nos auxiliam na percepção de que os indivíduos são diferentes e que é necessário pensar alternativas que contemplem a grande maioria, sem homogeneizações. Dessa forma, através da reflexão das práticas cotidianas, juntamente com as teorias, nos tornaremos educadores mais compreensivos e humanizados.

É preciso que o corpo de profissionais que regem aquele ambiente escolar sejam capazes de articular as propostas de ensino, de acordo com os avanços que a sociedade apresenta, transformando o perfil cultural e social. Assim, teremos uma maior segurança para atuar no campo da modalidade de educação especial, uma vez que entendemos que é preciso respeitar o tempo, espaço e as formas nãoconvencionais de aprendizagem para que exista um incentivo ao estudo e ao convívio social.

Meu trabalho não trata de definir o que deve ser feito, apresentando modelos de procedimentos, ou busca de formas de diagnosticar estudantes, mas sim, entender que o trato com alunos especiais deve ser conforme a criança se expressa, o que não difere da perspectiva educacional que a escola deveria obter. O ponto mais importante é o fato de o ambiente escolar precisa de uma nova concepção, que amplie os saberes e seja mais democrática.

As leituras realizadas me proporcionaram a construção de um momento propiciador de reflexões acerca dos sujeitos, suas histórias e a construção de identidade. As experiências, durante estágios internos e externos à Faculdade de Educação proporcionaram análises e apreciações sobre a temática, através da escuta de experiências dos educadores, levando a uma percepção e sensibilização quanto à construção social do ser.

Espero que o presente trabalho de monografia possa fazer com os profissionais de educação enxerguem maneiras de vivenciar diferentes experiências, contando com as inúmeras formas de aprendizagem, fazendo com que os alunos possam se identificar com o ambiente escolar. Assim haverá um enriquecimento para as escolas, para os alunos, profissionais e gestores, familiares e comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. MAY, T. Observação e sustentação de nossas vidas. In: BAUMAN, Z. MAY, T. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BRASIL. **Constituição Nacional**. Rio de Janeiro. Congresso Nacional, 1934.
- BRASIL. **Constituição Nacional**. Rio de Janeiro. Congresso Nacional, 1946.
- BRASIL. **Constituição Nacional**. Brasília. Congresso Nacional, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. Congresso Nacional, 1990.
- BRASIL. **Lei 5540. Reforma Universitária**. Brasília. Congresso Nacional, 1968.
- BRASIL. **Lei 5692 Diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau**. Brasília. Congresso Nacional, 1971.
- BRASIL. **Lei 4.024** . Brasília. Congresso Nacional, 1961
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. Congresso Nacional, 1996.
- BRASIL. **Decreto 7.970. Reforma do ensino Primário**. Rio de Janeiro. Congresso Nacional, 1927.
- BRASIL. **Decreto-lei 4.048**. Rio de Janeiro. Congresso Nacional, 1942.
- BRASIL. **Decreto-lei 8.621**. Rio de Janeiro. Congresso Nacional, 1946.
- BRASIL. **Decreto 72.425**. Brasília. Congresso Nacional, 1973.
- BRASIL. **Decreto 5.296**. Brasília. Congresso Nacional, 2004.
- BRASIL. **Decreto 7.611**. Brasília. Congresso Nacional, 2011.
- CAVACO, N. **Minha criança é diferente?** Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- COLLARES, C. A.L. & MOYSÉS, M. A. **Preconceitos no cotidiano escolar – ensino e medicalização**. Sobre Alguns preconceitos no cotidiano escolar, p. 33-38, São Paulo. Cortez, 1996.
- CORTELLA, Mario Sergio. **Por que fazemos o que fazemos? : aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização**. 1. Ed. – São Paulo: Planeta, 2016.
- CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 2FERREIRA, Jr. Amarilio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

- GONDRA, José Gonçalves, SCHUELER Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.
- JANNUZZI, Gilberta S. de M. 1928 - **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. SP: Autores Associados. 2004.
- LIMA, P.A. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino**. *Educação e Pesquisa*, v. 32, nº3, 2006, pp. 465-476.
- MC LAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MEC. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília. Brasil, 2008
- MEC - **I Plano Setorial de Educação e Cultural**. Brasília. Brasil, 1972
- MEC. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial**. Brasília. Brasil, 2009.
- MEC-CNE, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**, Brasília. Brasil, 1994.
- MEC-CNE, **Portaria Ministerial nº 1793**. Brasília. Brasil, 1994.
- MEC- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília. Brasil, 2003.
- MEC. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília. Brasil, 2006.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- ONU. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. Paris, França, 1948.
- PINTO, Álvaro Vieira, 1909 – **Sete lições sobre a educação de adultos**. Introdução e entrevista de Demerval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor – 8.ed. – São Paulo: Cortez, 1993.
- RAMOS, Ana Carolina R.. **Caderno de Campo**, 2018.
- RITVO, E.R. ORNITZ, E.M. Medical Assessment In: RITVO, E.R. e ORNITZ, E.M. (Ed.). **Austism, diagnosis, current research and management**. New York: Spectrum, 1976.
- SALAMANCA. **Conferência Mundial de Educação Especial**. Espanha, 1994.
- SCHOPLER, E. **TEACCH -Tratamento e Educação de Autistas e Crianças com Déficits de Comunicação**. Carolina do Norte, EUA, 1966.
- SCHUELER, Alessandra F.M. de e MAGALDI, Ana Maria B.M. **“Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa”**. *Tempo*, (2009), vol. 13, n.26, p.32-55.
- SPINOZA, Benedictus de.1632-1677. **Ética**./Spinoza ; [tradução de Tomaz Tadeu]. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtiem/Tailândia, 1990.

VIDAL, Diana Gonçalves e FILHO, Luciano Mendes de Faria. **“Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário de lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo”**. Educação e Pesquisa, (2002), vol. 28, n.1, p. 31-50.