

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS ASSISTIVAS E A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS

SOUZA, Roberta Pereira Vieira de

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ; Professora da Educação Básica da Prefeitura de Duque de Caxias/RJ.

Email.: robertabiologia@yahoo.com.br.

EIXO 5: Acessibilidade, tecnologia e inovação na sala de aula
Modalidade de apresentação: Comunicação oral

Resumo

Este trabalho, resultante de uma pesquisa de Mestrado em desenvolvimento, que objetiva analisar o estatuto da *Tecnologia Educacional Assistiva* para suporte à escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados em uma sala especial de uma escola pública de Educação Básica. Apoiada em autores que analisam as políticas de educação inclusiva e os processos de escolarização dos alunos com TEA, o estudo tem caráter qualitativo e consiste em uma pesquisa-ação donde a pesquisadora é também professora da turma. Para construção dos dados valemo-nos da observação participante, com registro em diário de campo e análise de fichas de avaliação individual. Enquanto considerações parciais, podemos apontar para as necessidades de adequação de estratégias pedagógicas e materiais didático-curriculares.

Palavras-Chave: Autismo; Tecnologia Educacional Assistiva; Inclusão; Práxis Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Na atualidade a reprodução social presente na escola é marca constante e geradora de uma indústria de certificação que pouco se preocupa com a formação humana, para a autonomia e o conhecimento teórico crítico dos alunos. Quando se fala em Educação Especial na perspectiva inclusiva impera a pseudoformação e a imposição cultural de uma produção em série que revela as exigências de um tempo de produção que não o tempo de formação. Os resultados sobressaem-se ganhando mais força do que o processo de socialização escolar em si.

O pragmatismo educacional atinge todas as etapas e modalidades da educação brasileira, revelando a fragilidade da formação docente e a alienação que vitimiza a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Também a formação docente deve resultar em ações democráticas para um projeto educacional de igual modo democrático e inclusivo, com a participação do coletivo, (SOUZA; PLETSCHE, 2014).

Quanto a isso, Costa (2007, p. 47) enfatiza:

(...) um projeto educacional democrático e inclusivo não se realizará com base apenas em textos legais, mas principalmente como decorrente da implementação de políticas públicas de educação, formação de profissionais da educação, como professores orientadores pedagógicos e educacionais, dentre outros; da autorreflexão crítica por parte dos indivíduos, com ênfase na atualidade nos professores e estudantes dos cursos de licenciatura.

É necessário, segundo a autora, uma formação que permita aos docentes processos reflexivos e críticos, para que vivam experiências educacionais no cotidiano escolar de modo autônomo e conseqüentemente, emancipatório. Sendo assim, pensando Souza (2017), pode-se afirmar que a práxis pedagógica avança quando, ao contrastar a rotina escolar, o currículo estratificado, as políticas descoladas da realidade, a falta de recursos materiais objetivos, criticamente aponta caminhos emancipatórios para uma autonomia pela educação.

Quanto às políticas públicas de educação Costa (2012, p. 25) afirma:

(...) como ações políticas, estão inseridas na dimensão social contemporânea com complexas demandas humanas. À luz do pensamento de Adorno destacam-se as dimensões centrais na formação de professores e gestores para a diversidade, que são: autonomia, originalidade e espontaneidade, dentre outras. É possível afirmar que a educação de alunos com deficiência deve ocorrer na sala de aula junto com os demais colegas. Cabendo, para tal, ao professor possibilitar seu acesso e permanência na perspectiva da educação inclusiva, sendo de suma importância sua atuação docente.

Compreendendo a análise feita pela autora, a Educação Especial, mesmo aquela que atende aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), revela os traços de heteronomia, exclusão e preconceito presentes na educação como um todo, que se volta para a formatação e receituários prescritivos sobre como educar, ao invés do porquê educar e incluir. Por isso, assim como SOUZA (1997), é fundamental considerar a relevância dos processos inclusivos sociais e na educação.

Assim, a Educação Especial no Brasil desde o século XIX, ainda no período imperial, atendeu às perspectivas paternalistas de educação, sendo que a inclusão escolar, mesmo que em escolas especiais se voltou predominantemente à educação de cegos e de surdos através do que hoje é o Instituto Benjamin Constant/RJ e o Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES.

Logo, quando falamos de educação de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, estamos falando de processos de inclusão muito recentes, que por influência da Declaração Mundial sobre Educação para Todos/JOMTIEN/1990; a Declaração de Salamanca/1994; o Programa Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva/2008 e Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista/ Lei Nº 12.764 de 27 de Dezembro de 2012; o Brasil se comprometeu com a inclusão dos alunos autistas. É notório que são processos fundamentais para o estabelecimento de uma educação democrática.

Assim, este artigo, parte integrante da minha pesquisa de Mestrado, ainda em andamento, analisa o estatuto da *Tecnologia Educacional Assistiva* para suporte à escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados em uma sala especial de uma escola pública de Educação Básica, é objetivo deste artigo. Também, como objetivos específicos busca analisar as políticas de educação inclusiva e os processos de escolarização dos alunos com TEA. O estudo tem caráter qualitativo e consiste em uma pesquisa-ação donde a pesquisadora é também professora da turma.

Para construção dos dados valemo-nos da observação participante, com registro em diário de campo e análise de fichas de avaliação individual. Enquanto considerações parciais, podemos apontar para a necessidades de adequação de estratégias pedagógicas e materiais didático-curriculares.

DESENVOLVIMENTO

Desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB, Lei nº 4.024/1961, o aparato legal que apoia as pessoas com deficiência considera a importância da inclusão educacional, ampliando os processos de socialização daqueles que historicamente foram marginalizados. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, de igual modo, nos artigos 58 e 59 da Educação Especial, afirma que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Compreende-se que, os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), inseridos na LDB na classificação de pessoas com “transtornos globais do desenvolvimento” têm direito à inclusão educacional, além do conjunto de ações metodológicas de amparo pedagógico para a adaptação curricular. Por tal motivo no artigo 59 da LDB, Lei 9394/1996, trata de tais adequações.

Há que se questionar a centralidade do pragmatismo pedagógico no atendimento dos alunos com deficiência, logo, com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso porque a LDB, Lei 9394/1996, reza sobre a adaptação do currículo, formação de professores em nível adequado, terminalidade específica que é a flexibilização do término do ensino fundamental, mas não conduz a processos de reflexão teórica sobre a inclusão e seus motivos. Por conta do pragmatismo educacional imperante na escolarização, é possível propor uma formação não heterônoma para os alunos incluídos?

Desse modo, tendo como referência SOUZA; SASSON; SOUZA; FERREIRA (1994), cabe problematizar que, se o pragmatismo, ou seja, a centralidade da prática é o fio condutor do processo de ensino-aprendizado, extingue-se as possibilidades de identificar soluções quando não há materiais adequados, professores com formação específica e programas sociais suplementares disponíveis.

Portanto, mesmo quando não há condições materiais objetivas adequadas para a inclusão, é possível incluir? Certamente a resposta a tal questionamento se dá pelo fato de que, se a formação não for para o acolhimento das diferenças humanas, a simples existência de condições

materiais objetivas adequadas não resultem necessariamente em inclusão, pois não se trata apenas de recursos, mas de formação crítica.

Quanto a isso Santos (2003, p. 81):

(...) inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres.

Por isso, levando em conta a padronização normatizadora do currículo escolar, de que modo a formação docente revela conhecimento teórico crítico capaz de contrapor à educação de massas e ao currículo sectarizado também presente na escolarização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Dessa maneira, a definição de pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) encontra-se, conforme Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, no artigo 1:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

A educação de alunos autistas em especial exige adequações metodológicas e posturas epistemológicas próprias, não reduzidas a práticas

tecnicistas e estereotipadas, muito menos a planejamentos curriculares normatizadores.

O estudo tem os seguintes eixos: Recursos pedagógicos e Atendimento Educacional Especializado/AEE no suporte à educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA); concepções dos profissionais sobre educação inclusiva; socialização; experiências entre alunos autistas e não autistas; direitos humanos e preconceito na escola; formação de professores; políticas públicas e inclusão de alunos autistas nas escolas públicas da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ.

Enquanto procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta de dados na realização deste estudo estão sendo adotados questionários e entrevistas semiestruturadas; observação e registro em caderno de campo sobre o cotidiano escolar dos alunos autistas; análise dos documentos sobre educação inclusiva adotados pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ e as leis relacionadas às Salas de Recursos Multifuncionais (SMRs). Desse modo, a implementação dos direitos em relação à pessoa autista exige dos docentes e demais profissionais que trabalham na escola, formação capaz de acolher as diferenças humanas, capacitação técnica e interrelação dos conhecimentos científicos para apoiá-los em seus processos de subjetivação e socialização.

Tal formação e postura docente foi pensada por Damasceno (2006, p. 17), quando afirmou:

O professor é elemento-chave para a efetivação do processo inclusivo, mas sua responsabilidade deve ser compartilhada com os órgãos competentes e demais membros da sociedade. Embora a responsabilidade seja de todos, caberá ao professor possibilitar o acolhimento e atendimento das necessidades educativas especiais dos alunos com deficiência em sua sala de aula.

A partir do referido autor, cabe considerar as demandas dos autistas em particular. Considerando as inúmeras demandas dos alunos autistas, a prática docente nas escolas de Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ, se apoia em quais referenciais teóricos?

Tal apoio pode se tornar inócuo se houver restrito atendimento técnico em sala de aula sem as devidas ações de inclusão desses alunos em ambiente escolar com demais colegas e claro, sem referenciais teóricos capazes de elevar a reflexão teórico-crítica dos docentes.

De acordo com o Decreto Lei 7.611/2011, o Atendimento Educacional Especializado/AEE deve acontecer nas Salas de Recursos Multifuncionais/SMRs, considerando as demandas educacionais de cada aluno, o que inclui a minimização de barreiras à escolarização dos autistas. Considerando o Decreto Lei 7.611/2011 em seu artigo 2:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais;

Correlacionando o Decreto Lei 7.611/2011, do Atendimento Educacional Especializado/AEE, com a Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, percebe-se que há no artigo 3, no Parágrafo único, da Lei nº 12.764/2012, a garantia de acompanhamento educacional especializado:

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Por tais motivos é que a pesquisa que está em desenvolvimento objetiva indagar se o aligeiramento e prática puramente tecnicista da escolarização pode retardar a subjetivação dos alunos que, por conta do com Transtorno do Espectro Autista (TEA), necessitam de significações afetivas mais marcantes.

Isso também se adequa ao que disse Adorno (2000, p. 141-142), pensador da Escola de Frankfurt, quando afirmou que não temos o direito de modelar pessoas:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria inclusive da maior importância política; sua ideia se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isso é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda

pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado.

A educação para a autonomia não pretende a “modelagem de pessoas”, muito menos “a mera transmissão de conhecimentos”, como vem acontecendo na educação de alunos com deficiência, em especial os autistas. Quando no muito, há o Atendimento Educacional Especializado/AEE como sendo sinônimo de uma educação suficiente.

CONCLUSÃO

Logo, a pesquisa vem questionado qual apoio e/ou cursos de formação são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ aos docentes que atuam em classes regulares e em Salas de Recursos Multifuncionais, conforme Decreto Lei 7.611/2011? Quais recursos materiais, didático-curriculares e de *Tecnologias Educacionais Assistivas* podem apoiar os professores nos processos inclusivos dos autistas?

Assim, conforme SOUZA (2016) e SOUZA; PLETSCHE (2014), quando se fala de educação especial na perspectiva inclusiva, é preciso ter a compreensão clara que inúmeras são as contradições sociais a que estão submetidos alunos, docentes, familiares, enfim, todos os envolvidos nos processos sociais para a garantia do direito subjetivo à educação dos alunos autistas. Desse modo, este estudo de abordagem teórico-crítica, propõe as reflexões sobre a inclusão dos alunos autistas, entendendo que após pesquisa concluída os objetivos e questões do estudo podem resultar em estudos de apoio às práticas educacionais democráticas e de enfrentamento ao preconceito a que estão sujeitas as pessoas autistas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- BRASIL. (1994). **Política Nacional de Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Brasília, DF, 1994
- BRASIL. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.º 9.394. Brasília, DF. Disponível em: www.mec.seesp.gov.br

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível no site: <[www. Planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>

BRASIL. Lei Nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.**

CORDE. **Declaração de Salamanca e suas linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF, 1994. Disponível em: www.mec.seesp.gov.br; www.sedh.gov.br

COSTA. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: Políticas e Sistemas.** Rio de Janeiro: Editora UNIRIO, 2007.

COSTA. Valdelúcia, Alves da. Formação de Professores e Educação Inclusiva. In: CARVALHO, Mariza, Borges, Wall, Barbosa de; COSTA, Valdelúcia, Alves; MIRANDA, Theresinha, Guimarães (orgs.). **Educação Básica, Educação Superior e Inclusão Escolar: Pesquisas, Experiências e Reflexões.** Niterói: Intertexto Editora X CAPES, 2012, p. 23-34.

DAMASCENO, A. R. (2006). A formação de professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrião Porto. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva.** Revista da Faculdade de Educação da UFF, nº. 7, maio 2003, p.78-91.

SOUZA, F. F.. **As pessoas com deficiência e a educação: políticas sociais e de educação inclusiva nos governos do PT (2003 - 2011).** AGENDA SOCIAL (UENF), v. 10, p. 1-16, 2017.

SOUZA, F. F.. **Das diretrizes à oferta do serviço de Atendimento Educacional Especializado em municípios da Baixada Fluminense/RJ.** Comunicações (UNIMEP), v. 23, p. 117-136, 2016.

SOUZA, F. F.. **Educação Física e autismo.** In: II Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada, 1997, Uberlândia. Anais do II Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada. Uberlândia: SOBAMA, 1997. v. 01.

SOUZA, F. F.; PLETSCHE, M. D. **A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil.** Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 97, p. 1-23, 2017.

SOUZA, F. F.; PLETSCHE, M. D. **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual.** In: **VI Congresso Brasileiro de Educação Especial/ IX Encontro Nacional dos Pesquisadores em Educação Especial, 2014, São Carlos.** Anais do VI Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos: UFSCAR/Galoá, 2014.

SOUZA, F. F.; SASSON, M. N. L.; SOUZA, R. C.; FERREIRA, S. M. Autismo e Psicose: uma proposta de desenvolvimento interdisciplinar. In: **V Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada**, 1994, São Paulo. Anais do V Simpósio de Educação Física Adaptada. São Paulo: USP, 1994. v. 01.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Brasília, CORDE, 1990.