

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**UM GRUPO DE FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE PROFESSORAS
DE ALUNOS COM AUTISMO: VOZES NO SILÊNCIO**

por

Ruth Cabral Monteiro de Castro

Rio de Janeiro
2004

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**UM GRUPO FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE PROFESSORAS
DE
ALUNOS COM AUTISMO: VOZES NO SILÊNCIO**

por

Ruth Cabral Monteiro de Castro

**Dissertação apresentada como
requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Educação**

**Rio de Janeiro
2004**

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

C355 Castro, Ruth Cabral Monteiro de.
Um grupo de formação crítico-reflexiva de professoras de alunos com autismo : vozes no silêncio / Ruth Cabral Monteiro de Castro. – 2004.
93f.

Orientadora: Rosana Glat
Dissertação (Mestrado)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação

1. Professores de educação especial – Formação – Teses. 2. Educação inclusiva – Teses. 3. Autismo – Teses. 4. Pedagogia crítica – Teses. I. Glat, Rosana. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 376.113

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**UM GRUPO DE FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE PROFESSORAS
DE ALUNOS COM AUTISMO: VOZES NO SILÊNCIO**

Elaborada por Ruth Cabral Monteiro de Castro

Aprovada pela Banca examinadora

Rio de Janeiro, 31 de agosto de 2004

Orientadora da Dissertação: Professora Doutora Rosana Glat

Professora Doutora Edicléa Mascarenhas Fernandes

Professora Doutora Cristina Maria Carvalho Delou

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Rosana Glat, pela sua carinhosa acolhida, incentivo e sabedoria.

Aos professores do Mestrado em Educação da UERJ por me ajudarem a chegar até aqui.

À Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias - Equipe de Educação Especial, aqui representadas por:

Vera Lúcia Alves dos Santos Corrêa (chefe da equipe de Educação Especial),

Dayse Carla G. Serra,

Leila Bezerra Lopes e ao grupo de professoras que espontaneamente participaram desta pesquisa com responsabilidade e muito amor ao trabalho que realizam.

À minha família, pelo apoio de sempre e por compreender a minha ausência em momentos tão difíceis.

A minha querida Virgínia, por ter sido meu porto seguro nos momentos de maior incerteza.

Ao meu companheiro André, por suportar as minhas ausências, irritações e cansaço.

Aos meus amigos de todas as horas, pela força e respeito à minha ausência.

Às colegas de mestrado Solange e Alba pela solidariedade e companheirismo.

À Patrícia, Jorgette e Fátima, equipe de apoio do Mestrado, pela paciência e profissionalismo.

Ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pela concessão de bolsa para a realização desse estudo.

“...Aqui, se relata parte de uma história que começou quando um dia uma voz saiu ao encontro de outra voz. As vozes começaram a caminhar juntas. Sua relação foi simples, amável e cheia de afeto e de escuta. Porém, de início, esta relação estava afetada pela distância de seus contextos de procedências e, portanto, por intenções, desejos e interesses distintos. Assim, uma voz tomou a iniciativa de conhecer e compreender a outra, de perguntar-lhe, de observar o seu tom, seu volume, sua expressão de júbilo ou de angústia, suas melodias, seus ritmos, suas modulações. As reflexões e decisões que serão expostas estarão baseadas nesta história relacional quando uma voz iniciou a busca de compreensão da outra voz.”

(Remei Arnaus in Bolzan, 2002, p.12)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar um processo de formação que procurou desenvolver em professoras de alunos com necessidades educativas especiais uma postura crítico reflexiva, através da apropriação de conhecimentos incluindo desde conteúdos e estratégias didáticas para atender alunos nessas condições, até competências de atuação mais específicas. Realizamos este estudo por intermédio de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação do Município de Duque de Caxias - Equipe de Educação Especial e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Mestrado em Educação Especial. Utilizamos a pesquisa ação e a pesquisa participante como métodos de abordagem, contamos com seis professoras como sujeitos do grupo, que se desenvolveu em dez encontros coletivos para a formação proposta. Fizemos a coleta de dados de forma descritiva, a partir das observações participante, de depoimentos das professoras em entrevistas semi-abertas e de registros produzidos ao longo do processo grupal. Adotamos as fundamentações teóricas de Donald A. Schön, sobre o uso da reflexão nos grupos de formação de profissionais, revistas e ampliadas a partir de uma perspectiva crítica por outros autores como Pimenta e Contreras. Estas fundamentações foram articuladas com informações sobre as novas políticas de inclusão no ensino público, ressaltando a importância de um espaço que fosse propício à aprendizagem, valorizasse a interação entre os professores, respeitasse os tempos individuais e as formas diversas de aprender. Em resumo tivemos como princípio formar uma consciência crítico-reflexiva nos integrantes, gerando vínculos de confiança e afetos. Concluímos ser de extrema relevância a formação de professores críticos reflexivos na Educação Inclusiva, para que esses tenham condições de se posicionarem e atuarem com responsabilidade e autonomia reivindicando condições de trabalho que acompanhem as exigências dessa nova realidade e exijam uma educação que respeite os ideais de uma sociedade justa e democrática.

ABSTRACT

The main objective of this research was to analyze a process of formation for teachers of autistic students that intended to bring the teachers to a reflective-critic position, through the appropriation of subjects which included from content and didactic strategies to attend students in this conditions to more specific teaching competencies. This study involved a partnership between the Education Department of the City of Duque de Caxias – Special Education Team and the Rio de Janeiro State University (UERJ) – Graduate Program of Education. We used the as methodological approaches the action-research and participant observation procedures. Six teachers were subjects of the group, that which developed in ten collective meetings for the proposed formation. The data collection was done in a descriptive fashion, based on the participant observations, the teachers arguments in semi-open interviews, and from written records produced during the group process. We adopted Donald A. Schon's theories about the use of reflection in the formation professional groups, revised and extended by a critic perception of other authors such as Pimenta e Contreras. We point out the importance of a space devoted to learning, that valued the interaction between the teachers, that had respect to the individual times and the different ways of learning. In short, that had as main principle to create a reflective-critic conscience in the members, generating bonds of trust and affection. We considered of great relevance the formation of critic-reflective teachers in Special and Inclusive Education, so that they have conditions to place themselves and act with responsibility and autonomy, demanding working conditions appropriate to the demands of this new reality of an education that respect the ideals of a fair and democratic society.

INTRODUÇÃO

A presente Dissertação de Mestrado, pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPEd, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Está inserida na Linha de Pesquisa Educação Especial e tem por objetivo desenvolver e analisar junto a professores de alunos portadores de transtorno autista, um processo de formação, que promova uma postura reflexiva e crítica, através da apropriação de conhecimentos que incluem desde conteúdos e estratégias didáticas até competências mais específicas de atuação e intervenção.

Sua realização vincula-se à necessidade de preparar o professor diante dos novos desafios da educação, sobretudo as atuais políticas de inclusão escolar e social. A proposta da Educação Inclusiva é possibilitar condições educacionais adequadas para todos, inclusive os portadores de necessidades educativas especiais (deficiência mental, física, auditiva, visual, múltipla, altas habilidades e transtornos invasivos do desenvolvimento). É condição *sine qua non* que essa nova educação esteja inserida numa sociedade inclusiva, onde as desigualdades sociais não atinjam os níveis repudiáveis com os quais temos convivido e que nela exista a celebração da diversidade humana. De acordo com o conceito formulado por Sasaki (1997),

“a inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.”(p.41)

Neste sentido, a integração ou inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino tem sido causa de freqüentes discussões em nosso país, nas duas últimas décadas. Ao voltarmos nossas atenções para esses alunos, especialmente àqueles que são portadores de alguma deficiência, acreditamos que a desigualdade a eles impingida se legitima pela ausência de iguais condições de acesso e permanência no sistema escolar.

Uma parcela da responsabilidade dessas restrições, certamente recai sobre a instituição escolar. Para Mantoan (1977),

“A escola elementar espera que os alunos que nela adentram estejam em condições de realizar trocas intelectuais simbólicas. Sua expectativa não é impropriedade, porque para atingir os objetivos a que se propõe é imprescindível tal condição. Ela não pode desviar-se de sua vocação fundamental mas, nem por isso, relegar ao abandono ou mesmo desconhecer as necessidades daqueles que não estão preparados para frequentá-la a contento”. (apud Baumel e Semeghini, 1998,p.130)

Diante deste impasse, a escola deverá se colocar prioritariamente a serviço do seu alunado, proporcionando-lhe uma práxis educativa de qualidade e coerente com o seu contexto sócio-cultural. Reforçando essa idéia, Müller e Glat (1999) colocam:

“Garantir ao indivíduo o direito à educação, entretanto, é uma responsabilidade que vai muito além da oferta de um lugar de transmissão de conhecimentos e regras. Significa a oferta de uma escola de qualidade, que seja capaz de proporcionar a socialização dos saberes e garantir a todos – incluindo-se nesse contexto os portadores de necessidades educativas especiais – o acesso ao conhecimento e aos valores sociais que possibilitem uma vida autônoma e crítica”. (p.15)

Portanto, reconhecer que a diferença está presente mesmo entre os alunos de uma classe regular é o ponto de partida para que o aluno especial possa ser aceito e respeitado na suas singularidades. Entretanto, quando a escola é preparada para receber os alunos como se todos fossem iguais deixando de considerar as características individuais de cada um, acaba por reforçar ainda mais a desigualdade entre eles.

Vale ressaltar que não só aqueles alunos que apresentam algum comprometimento físico, mental ou sensorial são considerados portadores de necessidades especiais. Neste rol também estão inseridos todos aqueles que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, a saber, dificuldades emocionais ou sociais, por trás das quais podem advir péssimas condições de vida e completa falta de perspectiva, interferindo seriamente no processo de aprendizagem desse aluno. Além disso, alguns grupos de alunos com necessidades educativas especiais apresentam características muito específicas que demandam na maioria das vezes, um atendimento especializado com professores capacitados para atendê-los em suas características específicas.

Desta forma, ainda que o projeto de inclusão idealize uma sociedade mais justa, democrática e que vislumbre a equidade de oportunidades para todos não se estaria tratando o princípio da isonomia de forma equivocada, ou seja, tratando os que são considerados diferentes como iguais, sem reconhecer e respeitar a individualidade de cada um? Será essa a solução para modificarmos as atitudes discriminatórias em prol de uma sociedade igualitária? Quais são os riscos de incluirmos nossas crianças em escolas consideradas inclusivas, sem o preparo e a estrutura necessários para tal?

A nossa educação atualmente está atravessando uma fase de transição. As mudanças que ocorrerão daqui para frente dizem respeito às políticas educacionais desta nova realidade que se efetiva na implantação de uma Educação Inclusiva. Sobre esta ótica, é premente redefinir a Educação Especial como uma aliada na pesquisa e no desenvolvimento de novas formas de ensinar mais adequadas à diversidade do alunado e coerente com os ideais democráticos vigentes. Extinguindo de uma vez por todas o seu papel paralelo ao da educação regular e perseguindo uma parceria a caminho de uma “Educação para Todos”.

A efetivação de uma escola inclusiva foi oficialmente assumida na *Declaração de Salamanca* de 1994 (CORDE, 1994), documento final da *Conferência Mundial de Educação Especial* – Espanha, onde o Brasil também marcou sua presença e desde então procura desenvolver sua política educativa coerente com esses princípios. Neste sentido, a mais recente publicação oficial é o *Projeto de Resolução CNE/CEB nº 17*, de 03 de julho de 2001, que institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, estando em vigor desde de agosto de 2001, pautando-se em metas do *Plano Nacional de Educação*, 1997 e na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - nº 9394/96*.

As sociedades atuais enfrentam o desafio do multiculturalismo, entendido como o respeito à diversidade cultural e individual do ser humano. Neste processo de valorização e respeito à dignidade humana encontra-se o portador de necessidades educativas especiais, que durante muito tempo foi tratado por práticas que eram marcadas pela exclusão e preconceito.

Este novo paradigma nos faz refletir sobre questões básicas que permeiam os caminhos da Educação Especial no Brasil, como: Qual é o papel da Educação Especial nos dias atuais, já que ela sempre representou um caminho paralelo a

Educação Regular? Qual a sua influência no processo de representação social do portador de necessidades educativas especiais? Quais são os desafios enfrentados pelo professor de Educação Especial?

Neste novo cenário, a Educação Especial não pode mais permanecer alheia às mudanças sociais e políticas da sociedade atual e, portanto necessitou redimensionar o seu papel, empreendendo esforços em estabelecer políticas de aprimoramento aos sistemas de ensino, sem as quais não é possível garantir um processo de escolarização em favor da diversidade na sala de aula, na escola e na sociedade. Mazzotta (1996) definiu Educação Especial como:

“Uma modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar complementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens. Tais educandos, também denominado de “excepcionais” são justamente aqueles que hoje têm sido chamados de “alunos com necessidades educacionais especiais”. Entende-se que tais necessidade educacionais especiais decorrem da defrontação das condições individuais do aluno com as condições gerais da educação formal que lhe é oferecida”. (p.11)

Assim, tanto o ensino regular quanto o especial, devem buscar uma adequação gradativa aos atuais modelos da Educação Inclusiva, a fim de favorecer o desenvolvimento global do indivíduo portador de necessidades educativas especiais, incorporando-o ativamente na sociedade.

Dentro desta perspectiva, é prioritário repensar sobre a necessidade de se investir em uma melhora na qualificação e na formação dos recursos humanos que atuam nesta área, seja na Educação Regular ou Especial, levando-os a refletir criticamente sobre a responsabilidade dos propósitos e condições de escolarização de todo alunado. Para Bueno (1999):

“Esta parece ser a dificuldade primeira a ser enfrentada, na medida em que, por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro lado grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende”. (p.8)

Segundo as palavras do autor, no foco dessa qualificação profissional, deve-se priorizar que todos os professores exerçam a sua prática numa pedagogia

centrada no aluno, onde os que trabalham no ensino regular possuam conhecimentos específicos sobre seus alunos com necessidades educacionais especiais, e aqueles considerados especialistas tenham formação com ênfase nas possibilidades dos seus aprendizes e não no possível déficit que esses possam apresentar.

Nesse rol encontram-se os alunos portadores de transtorno autista que representam um grande desafio aos professores que assumem para si essa difícil tarefa. O transtorno autista ainda é, para a maioria, uma grande interrogação que gera sentimentos inquietantes e provoca discussões freqüentes sobre a sua etiologia e formas de intervenção. O aluno portador do transtorno autista faz parte de um grupo com características diferentes, o que não significa que sejam inferiores às dos demais; e o professor diante dessa nova experiência, geralmente defronta-se com inúmeras dificuldades que podem levá-lo a um sentimento de incapacidade e frustração.

Segundo Gauderer (1997), no Brasil, “os primeiros atendimentos especializados aos autistas datam de 1954 e pertencem à iniciativa privada”, mas foi somente em 1960, através da *Lei de Diretrizes e Bases* 4.020/61, que o governo iniciou um programa voltado para a educação de indivíduos com necessidades especiais, objetivando uma melhor integração desses com a sociedade.

Apesar dos avanços constatados, o poder público custou a se envolver no atendimento a indivíduos com autismo e outras necessidades educacionais especiais e ainda hoje não foram efetivadas ações específicas dignas à magnitude do problema, tais como professores capacitados e especializados, escolas preparadas fisicamente para receberem esses alunos, um currículo adaptado às necessidades individuais, orientação para os familiares e a comunidade, incentivo ao desenvolvimento de pesquisas na área junto às universidades, dentre tantas outras.

Por este motivo, a maioria dos atendimentos educacionais para alunos com autismo, tem sido realizados por associações de pais e algumas iniciativas privadas (geralmente a um custo muito alto) de vários estados brasileiros, como: *Associação de Amigos do Autista* (AMA, SP e SE), *Associação de Pais e Amigos dos Portadores de Necessidades Especiais* (AMES, RJ), *Associação dos Pais de Autistas do Rio de Janeiro* (APARJ, RJ), *Fundação de Pais Pró Saúde Mental Infantil* (FUPASMI, RS), entre outras.

A formação que será analisada neste projeto apresenta duplo propósito: munir o professor com os conhecimentos adequados para atender às especificidades do aluno com autismo e ao mesmo tempo ser um veículo para que este professor possa dar um novo sentido à sua prática, transformando-se a partir de reflexões promovidas por este processo.

Em última instância, quem lida com a criança portadora de dificuldades de aprendizagem é o professor. A ele cabe, muitas vezes, decidir impasses que serão determinantes na vida daquela criança. E, inúmeras vezes, suas decisões são tomadas sem consciência das razões ou das conseqüências.

Quanto à singularidade e a importância desse projeto, considera-se que sejam justificadas com base nos seguintes fatores:

- as inúmeras dificuldades encontradas pelos professores que já trabalham com alunos portadores do transtorno autista, e a falta de espaço para colocá-las e discuti-las;
- o desconhecimento sobre essa síndrome, que resiste às recentes investidas em termos de debates e investigações.
- a relevância do tema da formação inicial e continuada de professores para atender às transformações educacionais da atualidade;
- o desafio da inclusão do aluno com autismo no sistema regular de ensino.

Neste percurso verificou-se que a ansiedade e rejeição que muitos professores manifestavam diante da tentativa de realização de um trabalho pedagógico com alunos portadores do transtorno autista, em classe regular ou especial, poderiam ser resultado da completa falta de informação e experiência de uma prática anterior com esses alunos. Tanto o professor especialista como aquele que ensina em classes regulares de ensino, desconhece ou conhece muito pouco, sobre quem são os alunos com autismo, e quais propostas de intervenção que se ocuparam do atendimento a esses sujeitos até os dias de hoje.

Ferreira, Souza, Nunes, Mendes & Glat (2003), analisaram a produção discente dos programas de pós-graduação em educação e psicologia, sobre indivíduos com necessidades educacionais especiais, produzidas no período de 1980 a 1999. No universo de 419 pesquisas realizadas em 27 universidades

brasileiras, foi visto que 68 pesquisas (16,3%) focaram a formação de recursos humanos, profissionais e familiares. Os trabalhos foram assim distribuídos: 50% do total discutiram a formação inicial e continuada do educador; 14% as equipes multiprofissionais; 29% a formação de outros profissionais de áreas relacionadas à Educação Especial; e 7% sobre familiares.

Em função dessa realidade, a partir do levantamento realizado junto ao site www.cnpq.br, acessado em maio de 2004, verificamos que de todas as produções que foram realizadas sobre a Educação Especial, nenhuma delas abordou a formação de professores de alunos com autismo, ratificando o fato que esse estudo ainda se encontra em fase embrionária na realidade brasileira.

A formação foco da presente pesquisa foi direcionada a professoras do Município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, coerente com o trabalho que já vinha sendo realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias – Equipe de Educação Especial, direcionado a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas da rede, iniciando em agosto de 2002, um programa específico para atender as crianças portadoras de autismo que freqüentam turmas especiais ou salas de recurso, com o objetivo de preparar esses alunos para freqüentarem as turmas regulares de ensino.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO ESPECIAL

1.1- RESIGNIFICANDO O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA ATUAL.

Conhecer e entender fatos e acontecimentos do passado constitui uma das mais antigas preocupações do homem. A história sempre foi o caminho para a dimensão mais profunda da realidade, buscando o grande princípio explicativo para fenômenos

sociais e culturais da humanidade. Relatar histórias acerca do que ocorreu no passado implica em entender o presente e contextualizar os fatos e acontecimentos, constatando o relativismo de todos os aspectos da cultura humana. Para que haja ciência é preciso haver história e este capítulo pretende refletir e analisar a dinâmica social e relacional que envolveu a história da Educação Especial na sociedade brasileira.

A deficiência nasceu com a humanidade e o seu percurso através dos tempos sempre foi marcado pelo desconhecimento e exclusão social. No passado, após o advento do cristianismo, os indivíduos que eram portadores de alguma deficiência mental, incluindo as crianças, eram misturados aos loucos, aos criminosos e aos possuídos pelo demônio, julgados incapazes de conviver em sociedade e punidos com a morte (Mazzotta, 1996).

Segundo o autor (1996):

“A própria religião, com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como <imagem e semelhança de Deus>, ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental”.(p.16)

Em meados do século XX, a deficiência passou das mãos do misticismo, para a responsabilidade dos médicos. Imperando, então, o modelo clínico da deficiência. Segundo este modelo, os indivíduos deficientes eram considerados portadores de alterações orgânicas (estruturais ou funcionais) e vistos socialmente como enfermos e incapazes. Para Marchesi e Martín (1995),

“esta concepção impulsionou um grande número de estudos que tinham por objetivo organizar em diferentes categorias todos os possíveis distúrbios que pudessem ser detectados. Ao longo dos anos, as categorias foram sendo modificadas, ampliadas e especializadas, mantendo-se, entretanto, este traço comum de que o distúrbio era um problema inerente à criança, com poucas possibilidades de intervenção. No fundo desta perspectiva jazia uma concepção determinista do desenvolvimento, sobre a qual se baseava qualquer tipo de aprendizagem”.(p.7)

Ainda segundo os autores, dentro desta concepção organicista, surgiram os primeiros testes de inteligência, criados para mensurar os diferentes níveis de atrasos cognitivos.¹ Esses contribuíram para uma maior conscientização da necessidade de uma educação distinta e separada para indivíduos que portassem qualquer tipo de

¹ O psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911) criou a primeira medição prática da inteligência, focalizando as suas observações nas habilidades cognitivas, duração da atenção, memória, julgamentos estéticos e morais, pensamento lógico e compreensão de sentenças.

deficiência, fosse ela mental, física, visual, auditiva, múltipla ou decorrente de distúrbios invasivos do desenvolvimento.

As décadas de 40 e 50 foram marcadas por várias transformações importantes nesta área. Embora os testes de inteligência fornecessem dados quantitativos significativos na detecção do nível mental do indivíduo, as posições ambientalistas e comportamentalistas (dominantes na área da Psicologia) ganharam força no campo da deficiência, introduzindo a idéia de que essa pudesse ser consequência da ausência de uma estimulação adequada ou de processos educativos incorretos. Assim, de acordo com os critérios dessa nova perspectiva, os alunos que apresentavam qualquer deficiência eram encaminhados para uma “outra” rede de atendimento educacional – as escolas de Educação Especial (Marchesi e Martín, 1995).

A Educação Especial, em nossa cultura, adquiriu uma conotação médico-terapêutica, que na realidade significa dizer, que existem dois tipos distintos de educação, uma feita para atender os alunos considerados “normais” e a outra, voltada para os portadores de deficiência, que são atendidos em instituições especializadas, com professores e técnicos devidamente habilitados, onde há uma preocupação crescente com o diagnóstico médico- psico-pedagógico desse aluno, a partir do qual se desenvolve a intervenção.

Entretanto, como nos coloca Correia (1997), é importante não esquecermos que:

“se a política de exclusão elimina as crianças da sociedade de que devem ser parte integrante, o procedimento de as colocar com estatuto desviante segrega-as: excluindo dos programas de educação públicos, impedidas de interações benéficas para o seu desenvolvimento, crescem em ambientes interpessoais áridos e, muitas vezes, hostis, não existindo serviços que as ajudem ou às suas famílias na tarefa educativa”. (p.14)

Para Mazzota (1982), neste contexto a Educação Especial foi sendo constituída como um subsistema da Educação geral, negligenciado nas discussões teóricas sobre os processos educativos regulares. Comungando com essas idéias, Sasaki (1997) lembra que:

“A década de 60, por exemplo, testemunhou o *boom* de instituições especializadas, tais como: escolas especiais, centros de habilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais”. (p.31)

Entre as décadas de 70 e 80, movimentos sociais, apoiados por pais de portadores de necessidades educativas especiais, pressionaram o Governo a investir em uma política pública de atendimento que desse suporte administrativo social e financeiro ao processo de integração desses indivíduos na sociedade. A idéia de integração surgiu em uma fase de transição, para acabar com a prática da exclusão social de pessoas portadoras de deficiência e tem como princípio diretivo adequá-las para o convívio em sociedade. Porém, foram os novos conhecimentos alcançados pela comunidade científica, que entenderam a integração como insuficiente, considerando que esta parcela da população não participava de uma forma plena e igual aos demais na interação social (Mazzota, 1996).

Percorrendo o caminho histórico da Educação Especial, podemos aferir que somente da década de 70, com as profundas transformações sofridas nas concepções da deficiência, pôde-se criar uma abordagem mais condizente ao atendimento educacional especializado. Segundo Marchesi e Martín (1995), “necessidades educativas especiais”, foi o termo adotado internacionalmente após 1978 para substituir a então terminologia médica, deficiência.

Mediante as diversas discussões levantadas por grupos populares e minorias excluídas de exercer os seus plenos direitos de cidadãos, o Brasil comprometeu-se a iniciar um processo de democratização no ensino, que foi expresso por lei na Constituição de 1988, onde constam vários capítulos, artigos e incisos sobre a educação, habilitação e reabilitação da pessoa com necessidades educativas especiais, além da sua integração na sociedade.

Segundo nos colocam Ferreira e Glat (2003):

“Na educação, destaca-se o Inciso III, do art.208, que define como dever do Estado “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. É interessante observar que duas palavras do artigo ainda suscitam debates: “especializado” e “preferencialmente”. A primeira por lembrar a noção do “tratamento especial” e por identificar a deficiência como um processo educacional diferente (apud Mazzota, 1996); a segunda, por permitir múltiplas interpretações sobre como se configura e se decide esta preferência.”(p.377)

A Constituição trouxe novas perspectivas ao sistema educacional brasileiro, gerando uma série de instrumentos legais que viabilizaram inserções importantes na

política educacional brasileira, garantidas de forma mais específica pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9394/96*.

Art. 58 – Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação regular, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 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. (Art. 58, Lei 9394/96).

Ferreira e Glat (2003) fazem uma ressalva no texto da LDB, atentando para a substituição da palavra “deficiência” pela expressão “portadores de necessidades especiais”, e abordam também, a inclusão nessa condição, dos alunos considerados com altas habilidades (superdotados) e em um segundo momento, os alunos com algum desvio de conduta. Ainda sobre o olhar atento dos dois autores, a LDB continuou a manter a idéia inicial do texto da constituinte, e ao invés de ampliar o rol dos beneficiários pela nova lei, manteve a mesma visão generalista e dúbia, que deixa margens para quaisquer tipos de interpretações.

Como constatamos, as iniciativas pautadas no panorama internacional exerceram influências tardias em nosso país, pois em 1994, o conceito de “Educação para todos” já era discutido amplamente na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, onde estiveram presentes 92 países e 25 organizações internacionais. Nessa conferência, também foi elaborado o documento *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais* (CORDE, 1994) destacando-se algumas proposições:

[...] – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apóiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais (Prefácio).

[...] Todos os interessados devem aceitar o desafio e trabalhar, de modo que a Educação para Todos seja, efetivamente, PARA TODOS, em especial para os mais vulneráveis e com necessidades (Prefácio).

No entanto, teoria e prática ainda estão muito distantes e as inquietações sobre a Educação Especial vão surgindo na mesma medida em que os professores desses alunos se confrontam com desafios diários em sala de aulas especiais ou regulares.

No Brasil vive-se uma fase de transição entre a inclusão e a integração, e esses termos ainda são bastante confundidos. Segundo Glat e Duque (2003):

“Tecnicamente integração e inclusão são duas propostas educacionais distintas. No primeiro caso, os alunos com necessidades especiais (geralmente oriundos do ensino especial) são *integrados* na sala de aula regular, na medida que demonstrem condições de acompanhar a turma, recebendo atendimento paralelo na sala de recursos. No segundo caso, esses alunos, independentemente do tipo ou grau do comprometimento, devem ser *incluídos* diretamente no ensino regular, cabendo à escola se adaptar para atender às suas necessidades na própria classe regular.”(70)

No caso específico do aluno com autismo, a complexidade das suas manifestações assume um papel relevante na discussão sobre a inclusão, e levantam questões obrigatórias, alvo de intensas controvérsias. Como devem ser educados os alunos com autismo? Existem possibilidades de recebê-los em uma escola regular, onde os professores não estão preparados para atender alunos com esse tipo de problemática? Qual deve ser o espaço educativo mais indicado para um aluno com autismo: a Educação Regular ou a Educação Especial?

Temos consciência que essa pesquisa não se propõe a dar respostas para essas questões, e compreendemos que no contexto educacional brasileiro, a formação do professor que lida com alunos que apresentam o transtorno autista ainda se apresenta em fase embrionária, em um estado permanente de construção e desconstrução de saberes.

Este estudo pretende, na verdade, permitir que essas discussões caminhem para uma reflexão, sobre o principal paradoxo que tem caracterizado a análise da convergência entre autismo e educação: o distanciamento entre a Educação Regular dos alunos ditos normais e a educação dos alunos com autismo.

CAPÍTULO II – TRANSTORNO AUTISTA

2.1- O QUE SE SABE SOBRE O AUTISMO

Segundo Leboyer (1987), o psiquiatra Leo Kanner, em 1943, descobriu características raras em um grupo de onze crianças que não se enquadravam em nenhum caso clínico até então conhecido pela comunidade científica. Dentre essas características, a que mais sobressaía era uma enorme incapacidade de comunicação e interação social desde o nascimento. Outras dificuldades foram constatadas, a saber: alterações na linguagem, uso inadequado das palavras, dificuldades de contatos físicos, dentre outras.

A princípio Leo Kanner comparou o autismo à esquizofrenia, mas depois de uma investigação mais apurada entre os dois grupos o cientista postulou claras distinções entre eles: o autismo tem um início mais precoce que a esquizofrenia; os esquizofrênicos ao contrário dos autistas, não apresentam deficiência mental durante a infância; mesmo aqueles autistas com QI elevado, que alcançam um melhor nível de comunicação social, em nada se assemelham ao quadro da esquizofrenia, que é caracterizado, principalmente, por alucinações ou distúrbios do curso do pensamento (Leboyer, 1987).

O transtorno² autista despertou o interesse da comunidade científica e com o passar do tempo muitas e diferentes hipóteses foram levantadas sobre a sua etiologia. Conseqüentemente, surgiram, também, inúmeras alternativas de tratamento.

Wing e Gould (1970) revelam que pesquisas realizadas sobre a incidência do autismo apontam um percentual de quatro pessoas afetadas para cada 10.000 habitantes. Considerando o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que contabiliza a população brasileira em 157.070.163 habitantes, pesquisa disponível em www.ibge.gov acessado em janeiro de 2004, esse percentual resultaria em torno de 60.000 indivíduos afetados com o autismo no país.

² No texto da dissertação síndrome e Transtorno serão tratados como palavras sinônimas.

Ainda não há consenso sobre a etiologia do autismo, e vários modelos etiológicos têm sido considerados, como o modelo psicodinâmico, o modelo orgânico e o modelo genético, entre outros (Kaplan, Sadock, Brebb, 1997; Leboyer, 1987).

Proponentes do modelo psicodinâmico do autismo levantaram a hipótese desta condição estar diretamente relacionada à interação da criança com seus pais. De acordo com Leboyer (1987), a escassez ou excesso de estímulos nessa relação, a não identidade nos papéis familiares, uma estrutura familiar inconsistente e inadequada, ou até mesmo a incidência coincidente de pais com a inteligência superior à média poderiam ser a causa do acometimento do autismo. Atualmente o modelo psicodinâmico da etiologia do autismo tem sido refutado pela maioria dos clínicos e estudiosos, mas, destaca-se, de forma contundente, que as relações familiares podem agravar ou melhorar o quadro clínico de uma criança com autismo. Em outras palavras, essas relações são percebidas como conseqüências e não a causa do autismo (Gauderer, 1997).

Kanner, em 1945, também foi o precursor das investigações genéticas sobre a etiologia do autismo. Desde então, vários estudos foram levantados em torno do determinismo genético, mas nada pôde ligá-lo a argumentos decisivos sobre a gênese do autismo.

Ainda na vertente orgânica, o transtorno autista tem sido também relacionado a diversas patologias. As mais consideradas são doenças tais como: rubéola, sífilis, toxoplasmose, herpes, entre outras adquiridas no período neo-natal. (Gauderer, 1997). As doenças de origens metabólicas, neurológicas e hereditárias, também fazem parte deste rol. Em conformidade com suas pesquisas de Leboyer (1987) afirma que:

“Em aproximadamente um quarto dos casos de autismo, uma patologia orgânica associada é diagnosticada... Na realidade, se levarmos em conta, não somente antecedentes de patologia orgânica, mas também a incidência de epilepsia nos autistas mais velhos e/ou dos sinais clínicos revelados pela “neurologia do comportamento” (Damásio e Maurer, 1978), o número de casos de “autismo associado”, em oposição aos de autismo puro, é muito elevado”. (p.60)

Sobre a identificação do indivíduo com transtorno autista, a quarta edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 1995 – DSM IV*, enumera as seguintes características:

1. destacada diminuição no uso de comportamentos não verbais múltiplos, tais como contato ocular, expressão facial, postura corporal e gestos para lidar com a interação social;
2. dificuldade em desenvolver relações de companheirismo apropriadas para o nível de comportamento;
3. falta de procura espontânea em dividir satisfações, interesses ou realizações com outras pessoas, por exemplo: dificuldades em mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse;
4. ausência de reciprocidade social ou emocional;
5. atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral, sem ocorrência de tentativas de compensação através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímicas;
6. em indivíduos com fala normal, destacada diminuição da habilidade de iniciar ou manter uma conversa com outras pessoas;
7. ausência de ações variadas, espontâneas e imaginárias ou ações de imitação social apropriadas para o nível de desenvolvimento;
8. obsessão por um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse que seja anormal tanto em intensidade quanto em foco;
9. fidelidade aparentemente inflexível a rotinas ou rituais não funcionais específicos;
10. hábitos motores estereotipados e repetitivos, por exemplo: agitação ou torção das mãos ou dedos, ou movimentos corporais complexos;
11. obsessão por parte de objetos;
12. atrasos ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade:
 - . interação social
 - . linguagem usada na comunicação social
 - . jogos simbólicos ou imaginários.

Para o diagnóstico de autismo o indivíduo tem que se enquadrar em um total de seis ou mais dos itens relacionados acima e por definição se houver um período de desenvolvimento normal para a criança, ele não pode estender-se além dos três anos de idade (DSM IV, 1995).

A variedade de sintomas entre uma criança e outra pode contribuir para que se torne mais difícil traçar um perfil único e exclusivo de um transtorno como o autismo. As dificuldades parecem tornar-se maiores quando quadros clínicos de outras síndromes muito semelhantes se misturam ao diagnóstico. A fim de evitá-las, torna-se necessário estar atento para a realização de diagnósticos diferenciais, sobretudo entre o autismo e outras desordens como: transtorno de Rett e transtorno de Asperger.

Gauderer (1997) aponta que o transtorno de Rett se diferencia do transtorno autista na medida em que tem sido amplamente diagnosticado em indivíduos do sexo

feminino, enquanto o autismo ocorre mais freqüentemente em indivíduos do sexo masculino. Apresenta também outras características específicas que diferem do autismo como desaceleração do crescimento do perímetro craniano, perda das habilidades manuais previamente adquiridas, empobrecimento na coordenação de certos movimentos, crises de perda de fôlego e retardo no crescimento.

O transtorno de Asperger apresenta muitas semelhanças com o autismo, tais como prejuízos na interação social, dificuldades no uso da linguagem para fins expressivos, isolamento e prejuízos na comunicação não-verbal. A maneira como Gauderer (1997) aponta para diferenciar uma síndrome da outra, está nos sintomas apresentados pela criança com Asperger, que apesar de semelhantes aos do autismo, não preenchem suficientemente os critérios propostos pelo DSM-IV para essa síndrome.

Complementando os estudos do autor citado no parágrafo acima, a síndrome de Asperger apresenta um tipo de comportamento que não é muito freqüentemente associado ao autismo comum. Os indivíduos com Asperger possuem a capacidade de se comunicar, tocar, segurar outra pessoa e iniciar verdadeiras interações sociais. Manifestam o hábito de falar muito, mas não entendem as regras estabelecidas na comunicação. Costumam estabelecer um tipo de comunicação diferenciada, parecendo às vezes arrogantes na forma de falar. Algumas funções de comunicação mais avançadas, como, compartilhar emoções e experiências subjetivas são mesmo mais difíceis para a criança com a síndrome de Asperger. Em geral, as pessoas nessa condição, falam melhor do que entendem e falam horas e horas sobre um determinado assunto que só está interessando a elas. Nesse caso, a linguagem está presente, mas existe falta de correspondência na comunicação (Gauderer, 1997).

Atualmente há uma grande polêmica entre a síndrome de Asperger e o autismo. Uma vertente considera o Asperger como uma outra condição diferente do autismo (vide os autores citados nos parágrafos acima), uma outra vertente, mais atual, já considera a síndrome de Asperger como uma variante do autismo que ocorre com indivíduos de alto funcionamento, isto é, que possuem uma inteligência na média ou acima da média (Garcia, 2004)

A complexidade do quadro de autismo e a carência de uma estrutura adaptada para indivíduos nessa condição, acabaram retardando a evolução de alternativas de

atendimento no Brasil. As que existem atualmente, se convergem na busca de diminuir os comportamentos inapropriados e auxiliar no desenvolvimento de funções atrasadas ou inexistentes, tais como: linguagem, formas de expressão emocional e atividades da vida diária. As intervenções geralmente são de base psicoterápica, comportamental³, medicamentosa e educacional, mas na maioria das vezes são desenvolvidas em conjunto, podendo variar de acordo com o caso e com a opção escolhida pelos responsáveis e profissionais envolvidos.

O desconhecimento de métodos pedagógicos alternativos que atendam às dificuldades educativas dos alunos com autismo, a escassez de profissionais especializados, a ausência de um currículo flexível, os espaços reduzidos na sala de aula, inviabilizam o atendimento para a grande maioria.

Apesar das diferenças constatadas nas diversas áreas caracteristicamente atingidas pela síndrome, alguns movimentos de adequação recíproca estão sendo feitos entre a escola e a criança com autismo, buscando suprir as dificuldades desse aluno. Dentre esses movimentos, está a construção de um currículo dinâmico e flexível alcançado através das trocas de experiências profissionais que redimensionaria a prática realizada em sala de aula, incentivando movimentos mais livres e com maior significado para o aluno. Também é importante que a aprendizagem continue na casa da criança, com a participação direta dos seus familiares, o que é imprescindível para maior eficácia dos procedimentos.

2.2 - A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO

³ Também chamada Behaviorismo. Como o próprio nome sugere, a ênfase era a insistência na primazia do comportamento observável (*behavior*).

O nível intelectual de indivíduos com autismo pode apresentar variações. Entretanto, todos os autistas compartilham dificuldades comuns nas áreas de interação social, comunicação e na sua capacidade de desenvolver uma teoria da mente, isto é, ele é capaz de prever a ação do outro, mas não consegue representar o que o outro está sentindo ou imaginar o que possa estar pensando (Baron-Cohen, 1991 apud Nunes, 2004).

Conseqüentemente, o aluno portador de autismo apresenta inúmeras dificuldades em sala de aula. Algumas delas podem ser constatadas facilmente pelo professor, que são os comportamentos inapropriados, tais como: estereotípias motoras, isolamento, fracasso em desenvolver relações de coleguismo, demora ou total falta de desenvolvimento na linguagem falada. Outras se desenvolvem no nível cognitivo, e ainda são motivos de questionamento na comunidade científica, por exemplo: como a percepção e a interpretação da realidade das pessoas com autismo se difere das demais? O que ocorre em sua mente, que funciona de modo diferente?

Estudos realizados por Leon e Lewis (apud Gauderer, 1997), sugerem que alunos com autismo possuem um estilo cognitivo com danos específicos nas suas capacidades de percepção, atenção, memória e pensamento. Segundo Nunes (2004), a superseletividade da percepção do aluno autista, ou seja, sua dificuldade em discriminar aspectos simbólicos dos estímulos, faz com que ele não consiga generalizar o que aprendeu para outras situações semelhantes. Sendo assim, o método utilizado para ensinar ao aluno com autismo deve ser o mais funcional possível e utilizado em ambientes naturais, onde a criança vive.

Entre os métodos pedagógicos mais eficazes para atendimento de alunos com transtorno autista, destacamos *o Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências relacionadas à Comunicação*, mais conhecido como *Método TEACCH* e a *Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA)*, ambos valorizam as técnicas de análise aplicada do comportamento.

O Método TEACCH foi criado por um grupo originalmente de abordagem psicanalítica da Universidade da Carolina do Norte, e desenvolvido em 1966, na mesma Universidade, pelo Dr. Eric Schopler e seus colaboradores.

Segundo Vatauvuk (apud Assunção,1997):

“A intervenção era de base psicodinâmica, partindo da premissa da origem psicogênica do distúrbio (Kanner, 1943) e de que o autismo representaria uma fuga intencional e esquizofrênica da realidade. Partia de propostas terapêuticas que tratassem pais e crianças separadamente, sendo que as terapias em grupos para crianças ofereciam liberdade total para que estas pudessem expressar seus sentimentos, e as terapias individuais intensivas (de casal) para os pais, eram conduzidas de tal forma que estes pudessem modificar suas relações com os filhos”. (p.120)

Durante a década de 70, Schopler, Reichler e Lansing, intensificaram seus estudos e experiências e reconheceram grandes limitações na proposta de tratamento TEACCH. Neste sentido, os autores passaram a discordar da teoria psicodinâmica, entendendo o autismo como um transtorno de “base neurobiológica e de etiologia desconhecida, que provocaria déficits cognitivos e provavelmente seria estabelecido por origens múltiplas” (Assunção, 1997, p.12).

Esta nova tendência no estudo do autismo enfatizou a metodologia de modificação de comportamento a qual, depois de algum tempo de experiências também não se mostrou adequada ao atendimento de indivíduos com autismo, visto que as respostas eram obtidas em condições de laboratório previamente estruturadas, diferentes daquelas vivenciadas pelo indivíduo em sua casa, cotidianamente. Essas conclusões não visavam fazer um contraposto ao Behaviorismo, mas sim adaptar as técnicas comportamentais para que essas fossem utilizadas em ambientes que fizessem parte da vida do aluno.

O método TEACCH adota um modelo generalista onde os profissionais de qualquer disciplina interessados em trabalhar com esta população são capacitados. Conforme explica Assunção (1997):

“isto significa que se espera que eles tenham uma habilidade funcional de lidar com toda ampla gama de problemas provocados pelo autismo, independente de suas áreas de especialização. (...) Com este modelo eles também aprendem a conhecer o ponto de vista dos pais, pois deles se espera a função generalista em relação ao seu filho, tendo essas necessidades especiais ou não”. (Assunção, p135)

Segundo esse modelo, os profissionais que escolheram trabalhar com o método recebem capacitação em oito áreas consideradas mais relevantes: avaliação, participação dos pais e envolvimento dos familiares, ensino em ambientes estruturados, seqüência de rotina de horários e de trabalho, manejo do

comportamento, desenvolvimento e aquisição de comunicação espontânea, aquisição de habilidades sociais, capacitação vocacional, desenvolvimento de recreação e lazer.

Desde a sua criação o TEACCH passou por inúmeras modificações procurando acompanhar as pesquisas e estudos desenvolvidos na área. O método apresentou como norte alguns princípios básicos, a saber: serviço e auxílio à criança com autismo e sua família, viabilização de estruturas administrativas adaptadas para atender essa população, pesquisas permanentes na área, capacitação de profissionais e campanhas elucidativas à comunidade.

Atualmente sua prioridade é desenvolver um programa que entenda e aceite as limitações do aluno com autismo, ajudando-o a evoluir, tanto quanto o possível, em torno dos seus interesses e potencialidades.

Tentando viabilizar a elaboração desse programa, Shopler, Reichler e Renner, em 1971, criaram a Escala de Diagnóstico de Autismo (CARS)⁴, composta de 15 itens que pretendem avaliar o nível de comprometimento da criança, efetivando um tratamento mais individualizado, voltado às suas reais necessidades. Os pais participam deste programa como co-terapeutas, trabalhando em conjunto com os profissionais, definindo prioridades nos processos escolares, em casa e na comunidade (Assunção, 1997).

Evidentemente, qualquer programa para pessoas com deficiências tem que manter o equilíbrio entre o desenvolvimento das potencialidades e a redução dos déficits. O TEACCH se torna mais eficiente quando empregado em grupos etários próximos e em ambientes consistentes, com programas baseados em princípios que são mantidos e não interrompidos, ao longo do tempo.

A comunicação e a interação social é uma das maiores barreiras encontradas por alunos autistas e por essa razão sua capacidade de expressão oral e escrita é muito prejudicada. Glennen (1997): “revela que 61% dos portadores de autismo infantil desenvolverão formas de comunicação, apenas se forem sistematicamente expostos a outras modalidades existentes” (apud Nunes, 2004).

⁴ Childhood Autism Rating Scale – Escala de Pontuação para Autismo na Infância

Ainda segundo Nunes (2004), os sistemas de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) podem ser empregados como auxiliares de comunicação primários ou suplementares para o desenvolvimento dos processos escolares.

Para a American Speech-Language-Hearing Association, (ASHA, 1991) um sistema de Comunicação Alternativa é definido como “o uso integrado de componentes incluindo símbolos, recursos, estratégias e técnicas utilizadas pelos indivíduos a fim de complementar a comunicação.”(apud Gill 1997, p.34)

A prática educativa envolve uma constante busca de procedimentos para despertar no aluno o interesse pelas atividades pedagógicas. Quanto mais essa prática for atraente e de fácil entendimento para o aluno, mais ele voltará sua atenção para ela. Assim sendo, o uso do sistema alternativo deve sempre objetivar sua aplicabilidade nas atividades mais usuais que esse aluno desempenha em sua casa, na escola ou em outros ambientes em que ele freqüente.

Entendemos que quando o aluno está em um ambiente que já lhe seja familiar, tem condições de mostrar ao adulto seu interesse em situações onde pode ocorrer a aprendizagem, e facilitar a aquisição de formas alternativas de comunicação.

Neste processo de aprendizagem, a criança tem controle sobre o ambiente natural e indica as ocasiões nas quais o ensino ocorre. O adulto percebendo o foco de interesse da criança através de suas pistas não verbais, propicia a aprendizagem de novas formas de linguagem (Nunes, 2004).

Tentar entender e auxiliar o processo aprendizagem do aluno com autismo exigirá principalmente muita humildade do professor, pois será uma constante reconstrução dos seus valores, crenças e conhecimentos sobre o mundo e sobre eles mesmos.

CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1- FORMAÇÃO DO PROFESSOR – UMA RELEITURA

No Brasil, questões sobre formação de professores ainda causam muita polêmica nos meios educacionais. A formação docente é entendida como um processo que origina-se na formação inicial e prolonga-se durante toda a vida profissional do educador.

Neste sentido, mesmo que haja pouco consenso em torno deste tema, espera-se que a formação global do professor priorize alcançar uma prática educativa de qualidade, perseguindo como metas, tanto a preparação técnica nos conteúdos a serem ministrados aos seus alunos, como a construção de novos saberes oriundos de uma permanente consciência crítico-reflexiva sobre os contextos sociais, políticos e institucionais implicados em seu fazer atual. Trata-se, portanto, de uma mudança no processo estrutural, que demanda prioridade e tempo, e exige acima de qualquer apoio externo, o próprio desejo do professor em transformar-se.

Durante muito tempo, a formação de professores centrou-se no aperfeiçoamento de conhecimentos baseado em uma perspectiva técnica e racional. Este enfoque pretendia formar um profissional com saberes uniformes que pudesse exercer um ensino nivelador, sem risco de ruptura com a ideologia dominante. Freire (1996) sabiamente proferiram que:

“A prática educacional jamais foi neutra e que é justamente a afirmação da neutralidade da educação o que leva necessariamente os educadores a se afirmarem como técnicos”. (p.86)

Na concepção do autor, ensinar não se restringe apenas à simples transmissão de saberes prontos e cristalizados, mas sim, um exercício constante de autonomia, liberdade e amor ao trabalho. Para ele, o ato de ensinar permite tanto ao professor quanto ao aluno agirem conforme as suas possibilidades e limitações, deixando fluir toda a sua curiosidade, manifestando todo o potencial da sua criatividade, se permitindo ser simultaneamente o sujeito que ensina e o sujeito que aprende.

Não podemos deixar de ressaltar a beleza das palavras de Freire (1996), quando ele profere:

“Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, {...} Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. (p.25)

Esta nova era que marca no mundo educacional o retorno à valorização da diversidade humana, requer emergencialmente uma nova forma de ensinar, e também de ensinar a ensinar, que demanda uma multiplicidade de respostas educativas

coerentes com as necessidades diversas dos alunos. Para que isso transcorra com coerência e sabedoria, é necessário que haja uma redefinição do papel da escola e, conseqüentemente, dos professores e demais agentes educativos. Esses precisam estar devidamente preparados para assumir novos valores profissionais que abrangem, além de uma prática diferenciada, um conhecimento pedagógico, científico e cultural transformado, voltado às características individuais dos seus alunos.

Analisando histórias de vida de professoras de classes especiais Müller e Glat (1999), constataram que:

“Apesar dessas professoras terem um bom nível acadêmico ficou bastante nítido (...) que a pouca inserção na educação especial nos cursos de formação, seja a nível secundário, seja na graduação, (...) sem dúvida, faz com que os professores sejam “jogados” no mercado de trabalho bastante despreparados”. (p.29)

Indo mais além, consideramos fundamental que tanto a escola quanto o professor adotem processos mais flexíveis que possibilitem mudanças em função do seu próprio contexto e cultura, de modo a tornar as atitudes e a autonomia desse profissional na sua prática cotidiana, tão importante quanto o restante dos conteúdos ministrados.

González (2002) nos faz ver que:

“Justificar a necessidade da formação dos profissionais, de acordo com os novos propósitos de atenção à diversidade e integração, {...} será o eixo fundamental em torno do qual girarão nossas análises, principalmente se pensarmos que a formação dos profissionais da educação especial pode ser considerada um espaço de reformulação e reconstrução de todo o processo de mudança educacional.” (p.242)

Buscando acompanhar o princípio de uma educação democrática que minimize a injustiça social, o professor questiona a idéia de ser um mero transmissor de conhecimentos técnicos e acadêmicos, procurando fundamentar a sua prática em situações singulares e imprevisíveis, onde tenha a oportunidade de desenvolver a sua criatividade para superar situações únicas e incertas que retratam com mais realidade a sua experiência em sala de aula. Segundo Perrenoud (2002):

“A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competência e dos saberes profissionais.” (p.13)

Compactuando com o autor, a reflexão do professor sobre a prática docente está na base das transformações das suas relações pedagógicas e pessoais, onde ele poderá ampliar o conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo. A luta por essa dignidade profissional procura por outras funções bem mais significativas que devem assumir um caráter permanente nesta reflexão, a saber: participação efetiva em movimentos sociais, a luta contra a desigualdade de direitos, valorização da autonomia e melhores condições na carreira do professor, e a indignação contra a exclusão social.

Nesse mesmo enfoque Weiss (2003) afirma que:

“Para superar as limitações de uma prática repetitiva, além da discussão sobre a promoção de um professor reflexivo e crítico, é necessário questionar as possibilidades de exercício de cidadania, dentro de uma sociedade excludente, por um grupo de pessoas identificadas como “especiais”, seja por suas características notadamente diferentes, seja porque trabalham ou convivem com os assim identificados. Dessa forma, a reflexão do professor sobre o seu papel social deve incluir o que significa ser professor de Educação Especial na nossa sociedade que separou este grupo, segregando não só os alunos, mas muito provavelmente, também os professores”. (25)

Entendemos assim, que a formação atual do professor não deve se restringir apenas a uma mera atualização científica dos conteúdos formais da pedagogia e da didática, ela deve se propor a criar espaços de participação e reflexão para que esses profissionais aprendam a lidar e se adaptar com nova realidade da inclusão e suas próprias incertezas sobre a sua profissão.

De acordo com Alarcão (2003), a influência da perspectiva tecnocrata:

"roubava ao professor o melhor que ele, como ser humano, pode manifestar: a capacidade de agir pensando (...) Compreendi que o professor não pode ser um ser isolado na sua escola, mas tem de construir com os seus colegas, a profissionalidade docente." (p.79)

Consternados com a imagem de professores tecnocratas e a ineficácia que essa postura manifesta, educadores se identificaram com a proposta de refletirem sobre sua prática através de um pensamento mais crítico, onde a prioridade é colocada na voz do docente, uma vez que é ele quem melhor pode sinalizar suas necessidades e prioridades no cotidiano escolar. O entrelaçamento das vozes desses profissionais, abrangendo a multiplicidade de idéias, o compartilhar de conhecimentos, afetos e

experiências gerados na prática, cria uma nova concepção de formação de professores: a formação crítico- reflexiva.

3.2- O PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO

O início desta nova concepção na formação do professor se deu na década de 60, como uma variante dos grupos operativos criados por Pichon-Rivière, mas foi na década de 70, através de seu precursor, Donald Schön, que o conceito sobre a prática reflexiva no ofício do professor foi desenvolvido com base no pensamento epistemológico e pedagógico de autores como John Dewey, Lev Vigotsky, Jean Piaget entre outros.

Desde então, o conceito de professor reflexivo vem sendo discutido e ampliado por vários autores, a saber, Freire e Shor (1986); Ziechener, (1997); Nóvoa, (1997); Garcia, (1997); Gómez, (1997); Gomes e Lima, (2002); Contreras, (2002); Perrenoud, (2002); Pimenta (2002), Sacristán (2002) entre outros.

No Brasil, a divulgação dessa idéia aconteceu em meados da década de 90, através de teóricos europeus, principalmente portugueses e espanhóis, que encontraram na teoria de Schön uma alternativa para ampliar e transformar as condições da formação dos professores e conseqüentemente elevar o status da profissão docente. A proposta em questão desenvolveu-se em um período político pós-ditadura, onde a sociedade vislumbrava uma abertura democrática e o professor, por sua vez, enxergava uma chance de ver valorizado a sua condição profissional (Pimenta, 2002).

Schön (1997) discordava da idéia, de que o saber escolar só poderia ser proveniente de uma construção científica, e que deveria ser usado pelo docente como algo absoluto e irrefutável. O autor, contrariado com essa forma de ensinar, procurou uma alternativa epistemológica para a prática profissional do professor, defendendo um tipo de saber docente que compreende e valoriza o saber do seu aluno, auxiliando-o a fazer uma junção do seu conhecimento na ação e o conhecimento que ele adquire na escola. O autor denominou este tipo de ensino como uma *reflexão na ação*.

Corroborando com esta análise, descreve Nóvoa (1997):

“[...] A pedagogia científica tende a legitimizar a razão instrumental; os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos <científicos> . A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”.(27)

Gómez (1997), por sua vez, analisa a racionalidade técnica como um método puramente experimental, oriundo do positivismo, que tem a função de regular as atividades práticas dos professores, hierarquizando o conhecimento em níveis: ciência básica, ciência aplicada e competências e atitudes, de forma a desvalorizar ainda mais a profissão docente. É importante ressaltar, que o autor não tem como objetivo, fazer apologias contrárias à racionalidade técnica de toda e qualquer situação educativa, ele só alerta para o fato de que a atividade do professor não se limita a mera transmissão de conteúdos.

Contreras (2002) também pertence ao rol dos autores contemporâneos que criticam a racionalidade técnica como modelo de atuação do professor. Suas razões se justificam pela presença de casos práticos inesperados que surgem no cotidiano do professor, do tipo que não constam em nenhum manual técnico, e que exigem que esse aja com a delicadeza de um artesão, construindo com sua própria criatividade, enfrentando situações ambíguas, incertas e conflitantes que ele vivencia em sala de aula.

A alternativa de Schön para a racionalidade técnica pode ser fundamentada dentro do modelo de racionalidade prática, segundo palavras de Sacristan e Gómez (1998):

“A formação do professor/a se baseará prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. A orientação prática confia na aprendizagem por meio da experiência com docentes experimentados, como o procedimento mais eficaz e fundamental na formação do professorado e na aquisição da sabedoria que requer a intervenção criativa e adaptada às circunstâncias singulares e mutantes da aula”.(p.363)

Embora cada uma dessas concepções ofereça propostas e destaques diferentes, todas procuram emergir da importância da análise e compreensão desse profissional quando se depara com problemas complexos em sua sala de aula e os supera através do improviso, ultrapassando a reação linear e mecânica provocada pelo cientificismo técnico.

Segundo Schön (2000), são três os níveis de pensamento que complementam o pensamento prático: *conhecimento-na-ação*, *reflexão-na-ação* e *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação*.

Gómez (1997) sintetiza da seguinte forma esses três conhecimentos especificados por Schön. O *conhecimento-na-ação* é um saber fazer implícito ao professor, exercitado constantemente pela experiência. Em casos que fogem a rotina de classe, esse necessitará buscar em seu arsenal de conhecimentos e idéias, alguma que se adapta a situação, criando novas possibilidades de ações a partir dessa *reflexão-na-ação*.

Nas palavras de Gómez, um professor que reflete-na-ação, tem que antes de tudo, se permitir ser surpreendido com situações inusitadas trazidas pelo seu aluno, deixando-se levar por um processo de reflexão, sobre o que conduziu o aluno a pensar daquela maneira. Segundo defende Schön (1997):

“O professor tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão. Se prestar a devida atenção ao que as crianças fazem (o que terá passado na cabeça daquela miúda para ter pendurado o cordel em forma de laçada?), então o professor também ficará confuso. E se não ficar, jamais poderá reconhecer o problema que necessita de explicação”. (p.85)

Comungando com as palavras de Schön, Perrenoud (2002), explica:

“Em primeiro lugar é preciso aceitar algumas perdas: para que os alunos aprendam a se tornar profissionais reflexivos, é preciso renunciar à atitude de sobrecarregar o currículo da formação inicial de saberes disciplinares e metodológicos; é preciso reservar tempo e espaço para a resolução de um problema”. (p.44)

Segundo Schön (1983), a *reflexão sobre a reflexão-na-ação* significa analisar as características e processos da sua própria ação durante o acontecimento imprevisto, para poder reutilizá-los em situações semelhantes. Dessa forma, quando se possibilita ao professor que faça uso das suas próprias situações de ensino para investigação das transformações em suas práticas, Zeichner (1997) assinala para a possibilidade de um novo espaço onde “as teorias práticas dos professores (estariam adquirindo) uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada”. (p.126)

Schön (1997), apesar de não restringir sua teoria ao ofício do professor, procurou encontrar uma nova epistemologia que pudesse discutir e esclarecê-la. Ao sistematizar as técnicas dos grupos de reflexão na formação docente, observou que seu objetivo maior era propiciar aos integrantes a oportunidade de viverem a experiência de participar como membros de um grupo, e que esse grupo se constituísse em um espaço no qual pudessem trocar experiências e elaborar as tensões sofridas pela prática em sala de aula.

O autor questionava insistentemente as concepções sobre o ensino onde a palavra do professor reinava como verdade absoluta, colocando em segundo plano ou até mesmo ignorando, o pensamento e a expressão do aluno.

Ainda segundo ele, o ditado popular que o homem tem dois ouvidos e uma só boca para lembrá-lo de que deve escutar mais do que falar é perfeitamente condizente com a concepção de professor reflexivo. No entanto, estamos sempre à espera de sermos escutados e muito raramente estamos disponíveis para ouvir o que o outro quer nos dizer. Como esse é um desejo individual compartilhado por todos, aprender a conviver e trabalhar em grupo representa, acima de tudo, aprender a conversar. No caso singular da educação, é preciso ouvir o que nossos alunos têm a nos dizer, na formação, dialogar e interagir com outros professores, e pela experiência mútua da convivência, crescer na determinação de sermos melhores profissionais.

A banalização, e até mesmo um certo modismo na concepção proposta por Schön, tem sido alvo de críticas por diversos autores. Uma dessas críticas se detém sobre uma visão reducionista que a função do professor possa adquirir, dentro de um conceito mais amplo que é a profissão docente. Pimenta (2000), por exemplo, denuncia que houve uma apropriação indevida e sem critérios da proposta de Schön sobre o profissional reflexivo, e que é preciso que se faça uma análise mais apurada e crítica desse conceito para se ter razões para contestá-lo.

Como coloca Contreras (2002), o uso indiscriminado dessa concepção coincide também com as reformas dos governos neoliberais, que num caminho contrário à proposta de Schön, sugerem o treinamento do professor para exercer a função de um “técnico reflexivo”. Procedendo, assim, de uma forma que sempre foi contestada veementemente pelo autor, ou seja, reduzindo a prática profissional do docente a uma simples aplicação de técnicas. Portanto, desprovido de uma possível

dimensão político epistemológica, essa nova visão do professor reflexivo só corroborou para manter a profissão na mesma sub-categoria que sempre se encontrou.

Contreras (2002), com o objetivo de ampliar o conceito do profissional reflexivo, propõe que esse, além de refletir sobre sua ação docente, deva ampliar suas perspectivas a fim de atingir uma reflexão mais crítica e abrangente sobre a sua posição na sociedade. Para o autor, é necessário que o docente compreenda a influência organizacional no controle da sua autonomia e de sua prática educativa, muitas vezes interferindo em seus valores e princípios éticos. Em outras palavras, um componente muito importante para Contreras na reflexão do profissional, é o seu posicionamento crítico perante a sua função de professor. Somente assim, afirma ele, esse profissional estaria “emancipando-se de tutelas externas e mostrando sua capacidade de usar sua inteligência para compreensão e a transformação social. Tudo isto supõe o desenvolvimento de um pensamento crítico”. (p.157)

Deste modo, a prática reflexiva não encerraria uma concepção concreta sobre si mesma, mas serviria de estímulo crítico para superar diversas situações que se perpetuam há muito tempo na profissão docente, tais como: as condições precárias de trabalho, a falta de valorização do profissional, a estrutura hierárquica rígida e a completa escassez de autonomia do educador. Em palavras proferidas ao professor reflexivo, Alarcão (2003), ressalta entre as suas virtudes, a de ser um profissional que,

“ pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a própria atuação a eles. Os contextos educacionais são extremamente complexos e não há um igual a outro. Eu posso ser obrigado a, numa mesma escola e até numa mesma turma, utilizar práticas diferentes de acordo com o grupo. Portanto, se eu não tiver capacidade de analisar, vou me tornar um tecnocrata”. (p.45-47)

Para alcançar uma prática reflexiva, a postura de análise sistemática da ação deve se tornar freqüente e sobretudo adquirir um caráter fundamentalmente crítico, constituindo-se como uma força e uma forma de identidade profissional. Segundo Perrernoud (2002):

“Todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós.” (p.13)

Abordando a formação do professor que lida com o aluno portador de necessidades especiais, o processo de qualificação desse profissional, aparece como requisito indispensável à transformação do nosso sistema educacional, como nos sugere Glat (2000):

“A qualificação técnica de boa qualidade dos futuros profissionais, assim como a capacitação dos profissionais em exercício, deve ser revista no sentido de prepará-los para concretizar o ideal democrático de oportunizar a educação básica a todos os alunos, quebrando barreiras e limitações de toda ordem, que geram segregacionismo e discriminações.” (p.19)

Para a autora, entre os problemas apresentados na atuação docente inclui-se, também, a inexistência de condições que favoreçam o desenvolvimento de uma competência voltada para a compreensão da diversidade apresentada pelo alunado com necessidades especiais. Em outras palavras, falta ao professor reflexão sobre o seu próprio processo de pensamento, sobre o processo de pensamento de seu aluno e o momento específico da aprendizagem. Somente deste modo, o professor estará preparado para construir uma prática pedagógica adequada a diversidade em sala de aula.

CAPÍTULO IV - CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

4.1- METODOLOGIA

Na medida que aumentam as discussões e propostas oficiais sobre o atendimento dos portadores de necessidades educativas especiais na rede regular de ensino aumentam também as preocupações com a formação dos professores que atuam tanto no ensino regular como no especial. Percebemos no contexto educacional brasileiro, que a formação do professor que na sua prática trabalha com esses alunos encontra-se em fase embrionária.

Acreditamos que é fundamental em qualquer formação de professores que esses sejam escutados, pois são eles que melhor podem indicar suas necessidades no cotidiano em sala de aula. Muller e Glat (1999), ouvindo os depoimentos de diversas professoras de classes especiais, observam que:

“[...]frente ao que nos foi relatado, [observa-se] a importância da capacitação em serviço para os professores já atuando com alunos com necessidades especiais, seja no ensino especial, seja na classe na classe regular. Pois, como nossas entrevistadas mencionaram, em grande parte do sistema escolar brasileiro essa capacitação em serviço é precária, ou mesmo inexistente”.(p.37)

Diante desses complexos desafios, objetivamos com este estudo realizar um processo de formação em serviço, fundamentado na concepção reflexiva e crítica, que vise analisar a apropriação de conhecimentos que incluem desde conteúdos e estratégias didáticas até competências mais específicas de atuação do docente com o aluno com autismo. O princípio da nossa proposta visou a criação de um espaço no contexto escolar, que priorizasse a força coletiva de um grupo de professoras, que através dos seus compromissos com a prática pedagógica e com seu alunado, compartilhem idéias, experiências, sentimentos e recursos para encontrar soluções conjuntas, e superar possíveis obstáculos que possam surgir. Assim, entendemos que se existe um ponto de partida ao se pensar em Educação Inclusiva, esse é sem sombras de dúvidas, a formação do docente. Estará o professor também incluído?

Para captar a rede de comunicação e informação social que ocorre no processo de formação de professores proposto nessa pesquisa, optou-se por utilizar uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, que segundo palavras de Thiollent

(2000), possui como uma das suas principais características, deter-se na análise e transformação das atitudes de determinados grupos de indivíduos em relação a certos contextos sociais.

Como o método utilizado foi essencialmente qualitativo, isso além de acarretar uma certa liberdade teórico-metodológica na sua realização, envolveu a participação ativa da pesquisadora com os seus sujeitos, baseada em um trabalho cooperativo entre formadores e professores, que através de ajustes constantes e pertinente nos conteúdos priorizados, buscaram soluções conjuntas para os obstáculos encontrados na prática em sala de aula. Contudo, procuramos nos manter coerentes e neutros na nossa posição de formadores, objetivando contribuir para as reflexões sobre novas alternativas para grupos de formação de professores.

Assim, a pesquisadora se inseriu no contexto escolar acumulando durante este estudo, as funções de mediadora e narradora do grupo de formação. Thiollent (2000) define pesquisa-ação como:

“Tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. (p.14)

Segundo André (2001) a pesquisa-ação pode mesmo ser vista como um processo educativo, onde investigador e investigados ao participarem de discussões e reflexões permanentes, acabam por adquirir um conhecimento mais objetivo da situação pesquisada, levando-os a repensarem antigas idéias utilizadas na prática e descobrirem novos recursos e estratégias mais eficientes.

Neste aspecto, Demo (1987) nos leva a refletir que:

“(…) sempre existe o que descobrir na realidade equivalendo isto a aceitar que a pesquisa é um processo interminável, intrinsecamente processual. É um fenômeno de aproximações sucessivas e nunca esgotado, não uma situação definitiva, diante da qual já não haveria o que descobrir. É a atividade científica pela qual descobrimos a realidade”. (p.23)

Os principais aspectos concernentes à pesquisa-ação encontram respaldo em diferentes autores como, Borda (1984); Demo (1987); Brandão (2000) e Thiollent (2000); André (2001).

A escolha por esse método também levou em conta as suas características de abordagem, que atendiam à estrutura do nosso grupo de formação. Portanto, para atender aos objetivos desta pesquisa, tivemos que ser flexíveis quanto às separações das etapas, pois estas não podiam ser muito rígidas, na medida em que dependiam, de uma ação e uma avaliação planejada de forma coletiva e participativa. Mesmo assim, conseguimos organizar nossa pesquisa-ação em etapas, seguindo o seguinte planejamento:

4 uma fase exploratória;

4 a definição do temas da pesquisa, do problema a ser pesquisado e das situações que seriam investigadas;

4 a organização de um quadro de referência teórica;

4 a elaboração de um plano de ação, buscando princípios que nos dessem um norte;

4 a investigação propriamente dita, com a observação, a coleta de dados, discussões, dinâmicas, seminários, todos em relação ao aprender a aprender dos professores; e

4 as considerações finais.

Na presente pesquisa, conforme sugerido por Trivinõs (1987), demos prioridade ao desenvolvimento do processo ao invés dos resultados finais, diferente da proposta de pesquisa ação defendida por André (2001), que considera que a pesquisa-ação “envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivo, em um processo de acompanhamento e controle da ação”. (p.33).

Na perspectiva de Trivinõs (1987), consideramos relevantes as seguintes proposições da pesquisa-ação: preocupação com o pensamento do professor e o seu crescimento profissional e pessoal; análise atenta do problema vivenciado por esse docente, inserida em uma proposta de transformação; busca ativa da autonomia profissional através da conscientização dos sentimentos vividos pelos professores e pelos seus questionamentos em relação à prática do aluno com autismo.

Só compreendemos como conduzir uma observação quando nos dispomos a efetivamente fazê-la. Ao entrarmos nas salas de aula para desenvolver o trabalho, pensávamos que bastaria anotar o que ocorresse em campo para posterior análise.

Assim sendo, no começo da observação, tomávamos nota de tudo o que ocorria, desenvolvendo códigos para determinadas situações e “procurando nos fazer parede” (expressão utilizada em diário de campo), para não interferir.

Só posteriormente constatamos que o nosso envolvimento com os fatos não dependia exclusivamente da nossa vontade (ou não) de se envolver. Nossa presença na sala de aula já era prova suficiente para o nosso envolvimento pessoal. Assim, vivenciamos, intensamente, a impossibilidade de neutralidade da pesquisadora.

Nesta perspectiva, Bogdan e Biklen (1982) afirmam que a metodologia qualitativa,

(...) envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em relatar a perspectiva dos participantes.”(apud Ludke e André 1986 p.13)

4.2- DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO

A fase exploratória da pesquisa foi desenvolvida concomitantemente ao projeto iniciado em 2002 pela Secretaria de Educação do Município de Duque de Caxias - Equipe de Educação Especial que visou à criação na, rede escolar, de classes especiais para alunos com autismo, com previsão de funcionamento diário e rotinas voltadas para integração e inclusão.

A idéia deste estudo surgiu com o convite e a participação da pesquisadora na realização de alguns cursos patrocinados por esta Secretaria em 2001, que teve como objetivo principal orientar o professor no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, em especial, o aluno com autismo, em classes regulares.

Esses encontros também tinham os propósitos de levantar o número de crianças com necessidades educacionais especiais matriculadas na rede municipal; e identificar as diferentes condições desses alunos existentes por instituição escolar dentro do município.

Na ocasião em que foi feito o levantamento, setembro de 2002, foram identificados para surpresa de toda a equipe, 57 alunos que apresentavam o

diagnóstico médico de portadores da síndrome do autismo. Este dado foi importante para nos alertar para o grande número de crianças autistas existentes na rede e sobre o quanto ainda precisaríamos nos reestruturar para recebermos com qualidade esses alunos. Tornou-se necessário, então, repensarmos todo um sistema educativo já em andamento, abrangendo desde as transformações emergenciais no aspecto físico das instituições, quanto à qualificação dos recursos humanos.

Dentro desta perspectiva, foi então estabelecido uma parceria entre a pesquisadora e a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias – Equipe de Educação Especial, para a criação e o desenvolvimento de um grupo de formação de professores que já lidassem em sua prática diária com alunos portadores da síndrome do autismo. O início da formação foi então proposto para o início ano letivo de 2003.

Assim, no final do segundo semestre de 2002, organizamos com o valioso auxílio da referida Secretaria, um grupo de professoras⁵, com o objetivo de criar um espaço onde elas tivessem a oportunidade de aprender novas teorias pedagógicas utilizadas na educação do aluno com autismo, algumas características específicas dos alunos nessa condição, trocar experiências, compartilhar sentimentos e idéias, verbalizar e refletir sobre suas dificuldades para ensinar alunos nessas condições.

A Equipe de Educação Especial, disponibilizou-nos uma listagem com os nomes de 17 escolas e professoras que já trabalhavam com alunos portadores de autismo. Os locais dos encontros de formação e uma agenda com datas e horários apropriados para que esses pudessem ocorrer, sem modificar muito o planejamento do ano letivo, também foram sugeridos e organizados pela Secretaria e a pesquisadora. Os encontros eram sistemáticos e aconteciam, geralmente, uma vez por mês, mas esse acordo foi rompido inúmeras vezes pelas próprias professoras, que sentiram necessidade de se encontrarem mais vezes em função da complexidade do problema. Desta forma, os encontros em alguns meses eram de 15 em 15 dias, com a aquiescência da Equipe de Educação Especial e da pesquisadora.

Antes de iniciarmos a formação, visitamos cerca de dez escolas municipais. A maioria das instituições se localizava em comunidades carentes da periferia do

⁵ Empregamos o termo professora, pelo fato do grupo formado ser composto exclusivamente de mulheres.

Município de Duque de Caxias. Nossas visitas eram sempre acompanhadas por uma das implementadoras⁶ da equipe de Educação Especial, que nos apresentava à Direção da escola, solicitando e esclarecendo os objetivos da nossa pesquisa. Esse procedimento facilitou bastante tanto a nossa entrada, quanto a nossa permanência em salas de aula com as professoras, pois percebemos que a princípio, algumas direções sentiram-se ameaçadas com a nossa presença. Ao finalizar todas as visitas, conseguimos organizar um grupo com seis professoras de alunos com autismo que aceitaram participar da nossa formação.

Entendíamos que uma das formas de conhecer antecipadamente essas professoras e entendê-las um pouco mais em suas dificuldades era vivenciar suas experiências em sala de aula e escutá-las no que tinham a nos dizer. Assim, no transcorrer de uma conversa informal, percebíamos o quanto às professoras puderam desabafar sobre algumas das suas dificuldades. Como propõe Thiollent (2000), ao contrário da pesquisa experimental, na pesquisa-ação “os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo. Além disso, na pesquisa em situação real, as variáveis não são isoláveis. Todas interferem no que está sendo observado”. (p.21)

Todas as observações e informações colhidas na fase exploratória municiaram-nos para a orientação no delineamento do curso de formação proposto.

4.3- PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa como membros do grupo de formação crítico-reflexiva sobre a prática pedagógica com crianças autistas, duas implementadoras pedagógicas da Equipe de Educação Especial e seis professoras da rede municipal de ensino de Duque de Caxias. Algumas delas atuavam em classes especiais, outras em salas de recursos (onde a prática pedagógica é desenvolvida como um complemento ao trabalho feito nas turmas regulares, sempre de forma individual e com dias e horários previamente estabelecidos entre a escola e os pais), e uma em classe regular, que recebia na sua sala um aluno com autismo acompanhado de uma outra professora, também do grupo, para algumas atividades específicas.

⁶ membros da equipe de Educação Especial cuja função é a implementação e desenvolvimento de novos projetos.

Comentário: Salas preparadas para receber individualmente, alunos com necessidades educativas especiais, a fim de complementar o seu ensino.

A seguir fizemos uma síntese das informações recolhidas por cada professora do grupo de formação⁷:

A) DÉBORA

Débora tinha na ocasião 27 anos e exerce o magistério desde 1985. Tem formação superior em educação física, porém só exerceu por dois anos. Trabalha no município de Duque de Caxias desde 1994, e suas primeiras experiências foram em turmas regulares de 1ª a 4ª séries.

Débora sempre teve vontade e uma certa curiosidade em trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais, pois sua irmã era fonoaudióloga e a estimulava bastante. Em 2002, Débora trabalhou em sala de recursos, e entre os seus alunos, um era diagnosticado como autista. Seus resultados durante a aprendizagem eram lentos, mas Débora motivava-se com os desafios que apareciam. Desta forma, assim que surgiu a hipótese da criação de turmas de alunos com autismo, Débora se ofereceu para trabalhar em uma delas. *“Trabalhar com alunos com necessidades especiais, sempre foi minha opção. E o autismo especialmente me fascina pelas características tão intrigantes que possuem. Pude também constatar, o quanto eles são da maneira deles, muito carinhosos conosco. Aliás, totalmente ao contrário do que tenho ouvido falar. Isso me cativou ainda mais”*.

B) AMÉLIA

Amélia tinha 28 anos e iniciou no magistério por opção passando no concurso público para professores de 1ª a 4ª série no Município de Duque de Caxias em 1994. Sempre trabalhou em turmas regulares, e nunca havia pensado em trabalhar com alunos com necessidades especiais. *“Além de não possuir experiência e conhecimento, não me sinto preparada emocionalmente para lidar com esses alunos”*, disse Amélia.

A professora possui o curso superior em pedagogia e completou alguns mini cursos e seminários oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Na ocasião trabalhava em salas de recursos com alunos portadores de autismo, mas isso não aconteceu por opção. *“Sinto muita angústia por não saber o que fazer com eles. Às vezes chego deprimida em casa, por achar que não tenho nenhuma*

⁷ Lembramos que os nomes das participantes do grupo são fictícios.

utilidade naquela sala, esses alunos precisam de alguém que tenha uma especialização ou curso nesta área. Eu sou apenas uma professora, não fui preparada para lidar com alunos com esse nível de dificuldade. Fico pensando na professora de turma regular que além de ter que ensinar dezenas de alunos “normais”, terá também que enfrentar sozinha e sem o preparo necessário, alunos com necessidades educativas especiais, muitas vezes bem graves, em sua classe. É desumano com ela e com os alunos” desabafou Amélia.

Mostrou-se interessada em participar da formação, pois gostaria de aprender mais sobre o autismo para poder fazer mais pelos seus alunos. *“Quero ajudá-los, só não sei como fazê-lo. Aceito qualquer auxílio! Acho que será extremamente valioso trocar experiências com colegas na mesma situação”*.

C) HELENA

Helena sempre quis ensinar, tinha 34 anos e passou para o concurso de professores do município de Duque de Caxias em 1994. Escolheu depois de um tempo fazer uma dobra⁷ na sala de recursos com crianças portadoras de necessidades especiais. Fez sua especialização no *Instituto de surdos e Mudos* com alunos portadores de dificuldades auditivas e alguns mini cursos patrocinados pela Secretaria Municipal de Educação. Estava cursando Pedagogia, mas teve que trancar, pois engravidou.

Na ocasião trabalhava em sala de recurso, onde havia um aluno portador de autismo, que chamaremos de Bruno. *“É muito esperto”, disse ela, mas sedutor que só ele. Conhece o colégio todo e adora visitar a cozinha e ver o que tem na dispensa, ele aponta as latinhas com o dedo, eu digo o que é, e ele vai repetindo o que eu falei. Age sempre da mesma maneira”*.

Helena disse contar com a ajuda da mãe do aluno, com quem sempre trocava informações. *“É uma verdadeira guerreira”*, disse Helena. O seu contato com esse aluno fez a professora se interessar em estudar mais sobre o autismo e talvez assumir uma turma especial, quando se sentir mais preparada.

Tem obtido alguns avanços, mas são muito lentos, por isso a formação veio em *“boa hora”*, ela falou.

⁷ Dobra significa que a professora trabalhará em dois turnos durante a sua jornada de trabalho

D) ISA

Isa começou a escola normal aos 17 anos, se formou em dezembro de 1984 e em fevereiro de 1985 já estava lecionando. Tinha 37 anos, e sempre trabalhou em turmas regulares até conhecer um aluno com autismo na educação infantil, quando optou por trabalhar com alunos portadores de necessidades educativas especiais. Interessou-se de pronto sobre o assunto, passando a ler livros que lhe indicavam. Fez vários mini cursos e assistiu palestras dadas por especialistas, inclusive uma ministrada pelo Dr. Christian Gauderer.

Isa trabalhava em turmas especiais há bastante tempo, e na ocasião tinha uma turma só com alunos autistas. *“É difícil explicar, mas cada passo que eles avançam, eu avanço também. Me sinto extremamente gratificada e orgulhosa com o meu trabalho. Minha ansiedade diminuiu bastante e com a experiência, aprendi que eles têm o seu próprio tempo de aprender, que não adianta se exigir, nem exigir muito deles”*, falou.

Cursou a graduação em Letras, mas não terminou.

E) SÍLVIA

Trabalhava no mesmo colégio que Helena e como a colega ingressou no magistério, porque era a única coisa que lhe interessava fazer: ensinar. Tinha 30 anos e passou no concurso de professores de Duque de Caxias em 1994, sendo que desde então trabalha na mesma escola. *“Eu adoro a nossa equipe, a escola fica afastada de onde eu moro, é de difícil acesso, mas eu só saio de lá se me mandarem”*.

Sílvia também havia sido professora de Bruno, um ano antes de Helena. Também se envolveu muito com ele, mas teve que interromper o seu trabalho quando engravidou.

“Quando eu passei Bruno para Helena, tive todo um cuidado em explicar como ele era, do que ele gostava, o que já sabia fazer, e também lhe disse que ela poderia contar muito com a mãe do menino, pois essa sempre foi muito presente”.

Disse que voltou no ano seguinte, conseguiu notar um grande progresso no desenvolvimento do aluno e as duas professoras iniciaram uma parceria. Sílvia na ocasião da pesquisa estava trabalhando em uma turma regular, e recebia Bruno

diariamente para fazer algumas atividades com os seus alunos. Helena sempre o acompanhava e ajudava no que era preciso. Na visão da professora, os alunos da turma não se importavam com a presença de Bruno, e ele também demonstrava gostar da sua participação. A hora da história, da música, alguns momentos de leitura e escrita e o recreio eram os momentos escolhidos para inclusão de Bruno.

“Penso que a inclusão deva acontecer de forma gradativa, como estamos fazendo naturalmente com Bruno, nada foi imposto de cima para baixo, e a iniciativa de Bruno aconteceu de uma necessidade natural do aluno em também estar com sua outra professora. É claro que isso foi discutido na reunião pedagógica com a equipe da escola, na qual chegamos a conclusão que a experiência estava sendo benéfica para todos, e resolvemos dar continuidade”.

F) AMANDA

Formada em pedagogia, possuía 28 anos e ingressara no magistério em 1990. Passou no mesmo concurso que outras colegas, mas nunca pensou em trabalhar com alunos com necessidades especiais. Sempre trabalhou em turmas regulares e disse ter paixão em ensinar a ler e escrever.

Amanda teve a sua primeira experiência com alunos portadores de autismo, quando resolveu fazer a dobra de turnos, trabalhando em turma regular pela manhã e à tarde numa sala de recursos com alunos com necessidades especiais.

“No início foi desesperador, achei que não fosse dar conta! Ele até que era calminho, mas passava o tempo todo na sala andando de lá para cá, sem olhar ou prestar atenção em ninguém a sua volta. Quando cansava, sentava-se em um canto da sala e fazia gestos com o corpo e com as mãos, como quisesse dizer algo. Eu sabia que ele precisava de ajuda, mas não sabia como ajudá-lo. Estou aprendendo muito com Fabrício (esse é o nome do aluno), principalmente que as coisas não acontecem quando a gente quer, e que temos que viver um dia de cada de cada vez. Hoje reconheço o quanto é difícil e árdua a função de uma professora de Educação Especial, e que todas que trabalham nesta área precisam de muito apoio técnico, pedagógico e emocional durante toda a sua carreira. Principalmente agora, com essa nova lei da inclusão”.

Amanda aceitou de imediato o convite para participar da formação, e achou maravilhosa a iniciativa da Secretaria em dar suporte às professoras de alunos com necessidades especiais.

Segue o quadro abaixo caracterizamos as professoras que se constituíram sujeitos da presente pesquisa, para que o leitor possa melhor identificá-las.

Professoras	Escolas	Modalidade de ensino	Número de alunos	Faixa etária
Débora	E.M.I	Classe especial	4	12 a 26
Isa	E.M.II	Classe especial	2	12 a 26
Amélia	E.M.III	Sala de Recurso	2	5 a 9
Helena	E.M.IV	Sala de Recurso	1	7
Amanda	E.M.V	Sala de Recurso	3	5 a 9
Sílvia	E.M.IV	Classe Regular c/ a integração de	30 alunos regulares e	7 a 9

		um aluno c/autismo	1 aluno com autismo	
--	--	-----------------------	------------------------	--

4.4 - COLETA DE DADOS

De maneira geral, os dados foram coletados de forma descritiva, para serem refletidos e depurados na análise final, tendo sido obtidos nos seguintes momentos:

4 observações durante os encontros nas escolas, com as respectivas professoras, durante a sua prática (vide ps 39 à 44);

4 análise dos registros transcritos pela pesquisadora durante a formação (vide ps.49 à 85) dos relatos das professoras sobre a prática;

4 observações e análise das dinâmicas realizadas no transcorrer dos encontros de formação e seus efeitos na prática do professor; (Anexo 1)

4 análise das avaliações das professoras feitas por escrito, após cada encontro de formação; (Anexo 2)

Não possuíamos uma dinâmica rígida para ser utilizada durante a formação, nosso objetivo com a visita às escolas, foi colher das professoras o relato mais natural possível dentro daquela situação, privilegiar suas necessidades mais prementes e convidá-las para a participação no grupo reflexivo. Portanto, além de observá-las em suas atividades, conversávamos informalmente sobre o percurso de vida de cada uma dessas professoras e finalizávamos fazendo o convite para a participação no grupo de formação.

Todas as professoras foram anteriormente alertadas de que seus nomes, os nomes das escolas e de algumas pessoas (alunos e pais) que foram citadas na entrevista não constariam no texto final, pois usaríamos nomes fictícios.

Um dos fatores que nos encaminhou para a escolha desse método como sendo o mais adequado para a nossa pesquisa, foi à forma espontânea com que as professoras responderam as nossas indagações. Isso nos levou a perceber que, em cada fala registrada, havia muito mais do que um simples relato, mas toda uma reflexão sobre as suas experiências de vida.(Muller e Glat, 1999)

Os depoimentos das professoras colhidos foram transcritos textualmente, evitando inferências por parte da mediadora. Os temas levantados e refletidos pela pesquisadora e analisados durante o processo de formação relacionam-se, principalmente com: a faixa etária das professoras, a sua opção pelo magistério, sua formação profissional e seus sentimentos ao trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais. Optamos por não colher depoimentos das implementadoras, apesar dessas também participarem do grupo de formação, por compreender que suas funções profissionais não eram compatíveis naquele momento, com as dos outros sujeitos da pesquisa.

O grupo de formação reflexiva foi o recurso básico utilizado nesta pesquisa para coletarmos dados e analisarmos as possibilidades de mudanças nas interações entre a professora e o aluno com autismo. Os encontros foram realizados em espaços cedidos pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias – Equipe de Educação Especial, e a princípio aconteciam mensalmente e duravam em média uma hora e meia. Porém, conforme já mencionado, a pedido do próprio grupo, passamos a realizar nossos encontros de forma quinzenal e com a mesma duração. As temáticas abordadas eram baseadas nas reflexões e questões trazidas pelo grupo, anotadas em diário de campo pela pesquisadora e gravadas em fita cassete para análise posterior. Porém, cabe ressaltar, que como os encontros eram realizados em escolas em horário de funcionamento, a maioria das fitas gravadas ficou prejudicada pela interferência do ruído de fundo. Acreditamos que tal fato foi compensado pela transcrição imediata do diário de campo.

CAPÍTULO V - A HISTÓRIA DE UM GRUPO

5.1- O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO GRUPAL

“Não há evento sem ator.

Não há evento sem sujeito.

Os eventos históricos supõem a ação humana.

A história da humanidade parte de um mundo de coisas em conflito para um mundo de ações em conflito.

Podemos igualmente dividir os eventos em finitos e infinitos.

Exemplos de eventos infinitos são a liberdade e a democracia”.

Moacyr da

Silva

O atual estágio precário de conhecimento sobre a educação do aluno com autismo provoca no professor uma dificuldade em gerar respostas autênticas às características singulares desse aluno, e de acreditar em um ensino centrado nas suas potencialidades. O enfoque central dessa pesquisa, portanto, foi desenvolver e analisar as possibilidades de um grupo de formação crítico-reflexiva de professores, visando

promover a apropriação de conteúdos e estratégias didáticas adaptadas às potencialidades desse alunado, acompanhar a qualidade da interação estabelecida entre os professores participantes durante os encontros e integrar o embasamento teórico adquirido sobre a educação do aluno com autismo às situações da prática.

Neste contexto, ao darmos a voz à professora de alunos com autismo, assumimos um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização da técnica pedagógica e didática, nos propondo a criar um espaço de participação e reflexão onde os professores pudessem ser ouvidos; pudessem ouvir e crescer com o diálogo, na construção de si e do outro. Nesta perspectiva, Perrenoud (1993) nos situa a docência como uma profissão de relações complexas, em que a pessoa inteira é mobilizada.

A construção da identidade do indivíduo, conforme sabemos, está vinculada às vivências grupais e, às relações sociais. Sem fugir a esse princípio, a construção da identidade do professor é uma história de relações com outros, constituída pelas interações face a face e por questões afetivas que se refletem no campo dos desejos, das expectativas, dos motivos, das intenções, das crenças, dos valores, das parcerias, da cooperação, da socialização e até da competição.

Desta forma, partilhar experiências e sentimentos implica em aprendizagem, e essa nem sempre é simples, pois envolve a provocação de mudanças nas identidades pessoais e profissionais desses professores. Entendemos que esse movimento tanto pode trazer mais dinamismo à trajetória do grupo, com torná-lo mais lento e refratário às transformações.

Observamos no início do trabalho um certo desconforto das professoras por estarem participando pela primeira vez de uma formação, na qual uma das propostas de trabalho era o relato das suas dificuldades e sentimentos em lidar com o aluno com autismo. Apesar de todas fossem voluntárias, o medo da exposição às outras professoras e as mudanças que certamente aconteceriam, causavam uma instabilidade que se manifestava em forma de bloqueios e defesas durante o desenvolvimento do grupo.

À medida que as professoras foram se conhecendo e entendendo que estavam todas em busca de um objetivo comum, os medos e bloqueios foram cedendo lugar a uma necessidade premente de repartir experiências, dúvidas, carências e todos os

sentimentos que estavam “guardados a sete chaves” durante o tempo de convivência com alunos portadores de autismo. Isso fez com que as integrantes não se sentissem tão sós, e o grupo adquiriu, depois de alguns encontros, características bem marcantes de afetividade e acolhimento.

A livre expressão passou a ser adotada pelas integrantes com mais naturalidade, possibilitando uma conversa mais permeável e dinâmica. Mudando os seus padrões interacionais, a aprendizagem fluiu de uma forma mais simples entre as professoras, favorecendo um clima de pertencer e compartilhar, em direção ao crescimento de todas.

Com essa experiência, as participantes do grupo aprenderam a importância do diálogo como elemento fundamental do trabalho coletivo. A cada encontro, elas iam se tornando integrantes de uma trama de relações tecida gradativamente e se fazendo referência para o outro ao falar das suas experiências em sala de aula.

Prosseguindo a nossa explanação sobre o desenvolvimento do grupo, apresentaremos uma síntese comentada de cada encontro reflexivo, realizada a partir dos depoimentos feitos pelas professoras que participaram da formação.

5.2 - SÍNTESE DAS REUNIÕES DO GRUPO REFLEXIVO

A síntese das reuniões do grupo que apresentaremos a seguir foi realizada a partir de alguns depoimentos registrados pelas professoras, bem como comentários e reflexões nossas, durante os encontros de formação. Os depoimentos das participantes são muito significativos, e demonstram o quanto professoras de alunos com autismo se sentem despreparadas e segregadas dentro da sua profissão. Como mencionado anteriormente, as integrantes do grupo foram identificadas por nomes fictícios, com o intuito de preservar suas identidades e tornar a leitura mais humana.

1º ENCONTRO

“Construção”

*Subiu a construção como se fosse máquina/
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas/
Tijolo com tijolo num desenho mágico/
Seus olhos embotados de cimento e lágrimas...(Chico Buarque)*

Compareceram neste primeiro encontro seis professoras e duas integrantes da Equipe de Educação Especial, que exerciam a função de implementadoras de projetos, ou seja, eram responsáveis pelo acompanhamento e implantação de novos projetos propostos pela Secretaria Municipal.

Após a apresentação da proposta pela mediadora, as participantes se apresentaram, colocaram para o grupo suas expectativas e fizeram questionamentos sobre o desenvolvimento do trabalho. Ficou aparente, por parte de algumas, um certo ceticismo quanto à continuidade e a objetividade dos encontros, além de sentimentos de incerteza e insegurança que as novas experiências geralmente despertam.

No entanto, no decorrer da reunião, esses sentimentos foram sendo substituídos por sentimentos de identificação com as dificuldades das outras participantes, o que conduziu ao início do rompimento com as defesas pessoais. Esta mudança de atitude nos deu a percepção de um clima mais relaxado entre as professoras, ao ponto delas próprias sugerirem espontaneamente os temas a serem discutidos nos encontros seguintes; o que ia de encontro com a nossa proposta de valorizar as idéias e questionamentos trazidos pelo grupo, e não fazer um planejamento rígido dos temas que seriam trabalhados nos encontros. Pretendíamos criar um clima de espontaneidade no grupo, proporcionando às integrantes um espaço e um tempo para falarem das dificuldades que mais as afligiam. Coerente com esta perspectiva, o papel da mediadora durante os encontros se restringiu a ouvir atentamente as professoras e a propor algumas reflexões.

Foram vários os temas considerados relevantes no entender do grupo, o que nos levou a concluir que talvez fossem poucos os encontros estabelecidos para a quantidade de questões a serem discutidas. Entre os tópicos levantados destacamos: a) educação do aluno com autismo; b) informações e bibliografia sobre o transtorno autista; c) fundamentação teórica específica para embasar a prática pedagógica do aluno com autismo; d) necessidade de um planejamento pedagógico sistematizado,

para uma prática eficaz; e) participação da família para o desenvolvimento da prática pedagógica; f) sentimentos das professoras no lidar com o aluno portador de autismo.

Os temas priorizados pelas professoras deixaram transparecer claramente a sua insegurança e despreparo para a função que desempenhavam. Este fato nos levou a refletir sobre palavras de Muller e Glat (1999), proferidas a esse respeito:

“A atual supervalorização da formação teórica em detrimento da experiência prática, certamente também tem sua parcela de influência neste processo. Esse problema é acentuado pelo pouca supervisão e assistência que recebem, uma vez que os especialistas, via de regra, estão distantes do dia-a-dia da escola.”(p.31)

Entretanto, cabe ressaltar que nosso intuito com essa pesquisa foi situar o ato educativo em uma perspectiva multidimensional, crítica e integrada. Nele competência técnica, compromisso político e dimensão humana se entrelaçam, apresentando-se como um todo unificado.

No primeiro encontro, como esperado, houve receio das participantes em se expor, sendo que as poucas colocações feitas eram geralmente sucedidas pelo silêncio do grupo. Como ressaltamos anteriormente, nem sempre é fácil para o professor - aquele que ensina - se colocar no lugar do aprendiz - aquele que aprende - pois esta situação envolve uma mudança na sua identidade pessoal e profissional. O silêncio do grupo foi respeitado pela mediadora como um momento de reflexão interna das professoras presentes.

Alguns dos poucos depoimentos foram registrados a seguir:

“É muito difícil falar das nossas dificuldades”. (Débora)

“Acho que é assim mesmo... a primeira vez a gente se sente incomodada e envergonhada de falar, mas aqui as pessoas têm problemas iguais e, às vezes, piores. Foi por isso que aceitei vir, posso aprender alguma coisa”. (Sílvia)

Isa, então, complementou o comentário da colega: *“E ensinar”!*

As colocações das professoras soavam como um desabafo e ao final do encontro, podíamos sentir que algumas integrantes já conseguiam falar com mais naturalidade sobre suas dificuldades com o aluno autista, tanto sob o aspecto profissional quanto o pessoal. É importante assinalar que durante os encontros não emergiram apenas questionamentos teóricos e práticos; muitos afetos como aflição, medo, inadequação para a função, solidão, incapacidade, culpa, e outros, foram, da mesma forma, expressados.

Um das questões mais angustiantes levadas pela maioria das professoras foi o tempo em sala de aula do aluno.

“Eu tenho um aluno que só consegue ficar comigo vinte minutos”.(Isa)

“Eu sou contra um aluno ficar na sala de aula quatro horas e só produzir duas horas”.(Débora)

Em resposta a estas questões, a mediadora levantou uma discussão sobre a necessidade de se fazer um planejamento de aula para que o tempo passado em classe fosse preenchido com atividades produtivas.

Nesta primeira reunião todos falaram livremente, pois ficou entendido que era o momento de estabelecer novos vínculos, tanto entre os participantes do grupo, como também entre a mediadora e o grupo. O encontro encerrou-se com a reflexão das professoras de que elas pouco ou quase nada conheciam sobre o transtorno autista e de que muito desejariam aprender para tornar suas práticas pedagógicas mais eficazes.

2º ENCONTRO

“Gente”

Gente, espelho de estrelas, reflexo de esplendor /
Se as estrelas são tantas, só mesmo o amor... (Caetano Veloso)

Visando clarificar para o grupo a idéia de que não existe uma pessoa igual à outra e o que nos torna iguais é justamente o fato de sermos todos diferentes, neste segundo encontro, em que compareceram oito professoras, apresentamos uma dinâmica denominada: “boneco divertido” (Anexo I). Com essa finalidade, compactuamos com Gonçalves e Perpétuo (2002) para quem a utilização de dinâmicas nos processos grupais funciona como um recurso facilitador, possibilitando vivências inovadoras para o grupo, sem, no entanto, ameaçá-lo.

Iniciamos a primeira etapa da reunião, explicando a dinâmica: cada uma das participantes deveria desenhar uma figura de boneco contendo algumas características que seriam ditadas pela mediadora. Alertamos que ninguém poderia olhar o boneco da

outra e que as características definidas seriam repetidas somente no final, com o objetivo de que cada professora desenhasse somente aquilo que havia entendido no momento em que recebeu a mensagem.

No decorrer da dinâmica, o grupo parecia estar vivendo uma grande brincadeira. Todos se divertiam com suas criações, escondendo-as uma das outras como se fossem verdadeiras crianças.

“Não vale olhar. Ela está querendo ver o meu boneco”.(Amélia)

“Nossa! Eu não sei mesmo desenhar, o meu boneco está ficando um monstrinho”.(Helena)

Na segunda etapa da dinâmica, cada uma das participantes deveria mostrar seu boneco e compará-lo com os desenhos feitos pelas demais. Como já esperávamos, foram muitas as diferenças constatadas. Cada professora havia colocado um pouco da sua criatividade no que havia sido solicitado pela mediadora, e o resultado final foi muito curioso.

Passadas as duas primeiras etapas, a mediadora solicitou a reflexão do grupo sobre o objetivo da dinâmica aplicada. Vale observar que, propositalmente, isso não foi explicado no início do trabalho para facilitar a percepção de como a mesma realidade pode ser entendida de forma distinta por diferentes indivíduos, propiciando a cada professora contribuir com questionamentos e reflexões originais. Neste momento, os semblantes se fecharam demonstrando seriedade e preocupação. Era como se elas estivessem descobrindo naquele instante o que “estava por trás” da brincadeira.

Uma professora, então, falou, assumindo para si, o papel de porta-voz do sentimento grupal:

“Todos os bonecos ficaram diferentes. Cada um tem uma maneira diferente de ver o seu aluno”.(Débora)

Outra professora pronunciou-se logo em seguida, concordando com o depoimento da colega e argumentando:

“Veja o boneco dela, não tem absolutamente nada a ver com o meu ou com o da outra. Exatamente isso que acontece em classe com nossos alunos. Tratamos todos da mesma maneira, quando na verdade, cada um é único”.(Sílvia)

As colocações feitas a partir desse momento enfatizaram, especificamente, as diferenças e a maneira como isso é visto e sentido por cada uma. Causou um grande

desconforto na maioria das integrantes do grupo perceber como muitas vezes o professor não se dá conta da diversidade que há em sua sala de aula e por isso age como se todos os seus alunos pensassem e sentissem da mesma maneira, ou melhor, da maneira que ele acha que eles pensam.

A dinâmica reforçou o que todas já pareciam saber, mas que em alguns momentos da prática, por inúmeros motivos, alguns nem sempre conscientes, não se percebiam como capacidades e comportamentos são únicos, devendo ser respeitados como tal.

Muito embora objetivássemos com essa dinâmica levantar questões sobre a heterogeneidade dos alunos em sala de aula, as reflexões se estenderam para um forte sentimento de exclusão e segregação das próprias professoras o qual foi compartilhado por todas as integrantes do grupo.

“Isso me faz lembrar a maneira como sou tratada pelas outras professoras”.(Isa)

“Que bom que você falou! Me sinto tão sozinha naquela escola. Se por um lado, não obtenho as respostas desejadas dos meus alunos, por outro, não creio que as outras professoras da escola me vejam com bons olhos. O simples fato, de dividirmos o mesmo refeitório na hora da merenda, me faz sentir diferente e deslocada. Parece que comentam: lá vem a professora dos doidinhos”. (Débora)

“Ninguém se lembra de mim! Já reclamei no conselho, o motivo da minha turma não participar em algumas programações na escola. Foi apresentado um teatro em todas as salas, mas não foi apresentado na minha sala! Eu falo claramente para a direção, mas elas querem me fazer acreditar que é paranóia minha. Paranóia que nada, elas é que têm um baita medo de se misturar”. (Amanda)

De certa forma, este encontro foi marcado por um sentimento geral de solidão e uma sensação de injustiça, já que todas vivenciavam situações de preconceito e segregação semelhantes dentro de sua escola, por serem professoras de alunos com autismo. Esta problemática foi também detectada por outros pesquisadores, como Müller & Glat (1999) que ao analisar o discurso de professoras de classes especiais observaram:

“Esse é um exemplo do que, em outro trabalho (Glat, 1995) foi denominado de “estigma por contaminação”; ou seja, todas as pessoas relacionadas diretamente com o deficiente, seja seus familiares, seja como no nosso caso, suas professoras, são com ele identificadas e igualmente rotuladas. Esse processo contribui ainda mais para o isolamento e a marginalização da classe especial do resto da escola, pois a professora, que é o elemento chave para estimular a integração de seus alunos, fica ressentida e inibida em suas ações”. (p.41-42).

Prosseguindo no pensamento das autoras, o estigma da contaminação vivenciado pelas professoras foi reforçado, em parte, por elas também se sentirem diferentes das demais. Uma condição, a princípio negada pela maioria, mas que depois foi enxergada como inconsciente, porém verdadeira. Esta experiência de rejeição compartilhada afiançou ao grupo falar de seus sentimentos mais defendidos, de uma forma mais aberta, evidenciando um novo modo das integrantes se relacionarem.

3° ENCONTRO:

“Reconstruindo o papel do professor”

*Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo/
E com cinco ou retas é fácil fazer um castelo/
Corro o lápis de torno da mão e me dou uma luva/
E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva/
Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel/
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu/
Vai voando, contornando a imensa curva norte e sul Norte e Sul/
Vou com ela viajando Havaí, Pequim ou Istambul. (Toquinho)*

Para este terceiro encontro, em que compareceram oito professoras, foi solicitado que o grupo pensasse como é vivenciado um típico dia na sala de aula com o seu aluno, e a partir dessa reflexão, que cada uma desenvolvesse uma produção que poderia ser um texto, um desenho ou mesmo uma dramatização, expressando essa realidade (Anexo2). Objetivávamos com essa dinâmica gerar questionamentos e posicionamentos sobre a prática pedagógica exercida na sala de aula com o aluno portador de autismo. Essa tarefa levou as professoras a se defrontarem com suas próprias dificuldades teóricas e práticas, que repercutiram em uma série de depoimentos, como os que se seguem:

“Não sabia por onde começar e me dei conta que acontecia o mesmo em sala de aula”.
(Helena)

“Desenhei várias exclamações e interrogações, pois é tudo que eu pude apreender da minha reflexão sobre a prática. É difícil ensinar alguém que nem olha para você”. (Isa)

“Faço muitas coisas durante o tempo que estou com eles na sala, mas não sei o que eles realmente estão assimilando e o que realmente servirá para ele usar no seu cotidiano”. (Amanda)

“Acho que falta conhecer mais o nosso aluno, o que é importante para ele saber. Conhecimento e planejamento”. (Sílvia)

É verdade, realmente eu não planejo nada. Sinto falta de mais informações sobre o transtorno autista, de que maneira poderemos intervir no seu processo de aprendizagem, e o que seria funcional para eles aprenderem”? (Amanda)

A partir daí, o encontro prosseguiu repleto de indagações, deixando claro que o grupo sentia a necessidade de conhecer mais sobre o transtorno autista, e desenvolver um planejamento dos conteúdos mais importantes a serem aprendidos por esses alunos.

Essa lacuna demonstrou provocar um grande distanciamento entre a professora e os alunos com autismo, dificultando a possibilidade de criação de um vínculo entre ambos e a realização de um trabalho produtivo. Freire (1996) adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura coerente e séria inerente ao saber-da competência:

“Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, ao longo dos tempos, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu o ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender”. (p.26)

Nesse sentido, todas as professoras foram unânimes em concordar que a prática não poderia ser somente produto da sua intuição, deveria ser autônoma e criativa, mas resultado de um aprofundamento teórico fundamentado e de um planejamento de atividades funcionais dirigidas para as características do aluno com autismo. E assim, mais uma vez Freire (1996), sabiamente proferiu:

*“Quanto mais criticamente se exerce a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de *curiosidade epistemológica*, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”.* (p.27)

Ao final do encontro, conforme sugerido pelas professoras, indicamos uma bibliografia de apoio que as auxiliasse durante o desenvolvimento da prática em sala de aula. Combinamos, também, que levaríamos algumas opções de métodos pedagógicos já utilizadas com relativo sucesso em alunos com autismo, a saber, o método TEAACH e a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA).

4°, 5° e 6° ENCONTRO

“Para que o novo venha, o velho precisa ser transformado”

*Já conheço os passos dessa estrada/
Sei que não vai dar em nada/
Seus segredos sei de cor/
Já conheço as pedras do caminho/
E sei também que ali sozinho/
Eu vou ficar, tanto pior (Tom Jobim/Chico Buarque)*

Os três encontros que se seguiram foram mais voltados às dificuldades da prática pedagógica, e, como já havíamos combinado anteriormente, levamos algumas opções de referências bibliográficas sobre métodos de ensino para alunos com autismo.

Observamos que os primeiros discursos desse encontro pareciam revelar, uma direção do grupo à reconstrução do conhecimento pedagógico compartilhado, que foi acontecendo na medida em que o grupo se sentia mais confiante em transformar o dizer em fazer, e as professoras começassem a fazer o “gancho” entre a teoria e a prática.

Citando Freire (1996):

“É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim, com o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo”. (p.39)

As palavras do autor mostram o saber do professor em discernir entre o que se apresenta como novo e é apenas uma repetição do antigo com uma “nova roupagem”, e o que já é considerado velho, mas que ainda mantém a sua prática eficaz e contextualizada.

Uma professora, fazendo referência a um texto sobre Comunicação Alternativa e Ampliada (Gill, 1997), comentou:

“Isso poderia ter sido escrito por qualquer uma de nós: “... ela está me entendendo, mas eu não consigo entender o que ela fala... vejo nos seus olhos, face e corpo que está tentando me dizer algo...Ah! se eu conseguisse entendê-la””! (Amélia)

Ficou evidenciado neste depoimento o sentimento de frustração da professora por não conseguir comunicar-se com seus alunos, e a necessidade premente de conhecer e entender uma forma de comunicação que facilite essa interação.

“A Comunicação Alternativa e Ampliada e o método TEACCH parece que facilitará a interação com meus alunos.”(Débora)

“Foi justamente isso que a gente estudou nesse texto, formas não convencionais de fazermos nossos alunos se comunicarem. E o interessante é que eu já utilizava este método com criança da pré-escola. Montei livrinhos com gravuras, trabalhei com texturas, cheiros, objetos, bichinhos etc”. (Amanda)

Entendemos que a expectativa em aprender algo novo estava sendo uma tarefa, no mínimo, instigante. Mas também nos pareceu claro o desejo de cada professora em quebrar suas resistências e repensar as questões práticas à luz das novas teorias.

Para nossa satisfação, soubemos que as professoras haviam tomado a iniciativa de estudar os textos juntas, levantando questionamentos para serem colocados durante os encontros. Começou a se esboçar, assim, mesmo diante das dificuldades, uma posição mais ativa e autônoma por parte delas. Essa perspectiva construtiva exercitou a ação que permitiu às integrantes do grupo se tornarem agentes coerentes na reconstrução da sua identidade.

7º ENCONTRO

“Um mergulho no ser”

Eu dou a volta, pulo o muro/

Mergulho no escuro/

*“Sarto” de banda/
Na minha vida ninguém manda não/
Eu voo além desse sonho. (Lulu Santos e Nelsom Mota)*

Iniciamos o sétimo encontro com a presença de todas as professoras, e levamos para leitura do grupo, um texto de autoria de Angel Riviere Gómez (s/d) (Anexo 3), que se intitula: “O que nos pediria um autista”. Nosso objetivo foi levantar uma reflexão sobre a dificuldade em nos colocarmos no lugar do outro ou ainda da pessoa do autista.

Podemos afirmar que durante esse encontro os depoimentos foram sofrendo as mais diversas e profundas transformações. As participantes já podiam falar, sem tantos bloqueios, como se sentiam lidando com o aluno portador de autismo. Alguns desses sentimentos ficaram registrados nas seguintes falas:

“Geralmente me sinto muito entediada lidando com o autista”. (Sílvia)

“A angústia me acompanha até depois das aulas, acho que não me esforço muito para entendê-lo, mas o pouco que faço, sinto que é em vão. Mas depois aparece a professora (falou, dando ênfase na palavra) e diz: não, eu não vou desistir assim tão fácil”. (Débora)

O mais significativo nesses depoimentos foi constatar a culpa que essas professoras sentem por não conseguirem resolver as dificuldades dos seus alunos. O difícil reconhecimento da sua falta de preparo levou-as a nível muito forte de emoção.

“Fico muito mal, acho que culpada, quando vejo que ele não compreendeu nada do que eu disse. Tento novamente, mas às vezes cansa. Parece que estou conversando com as paredes”. (Helena)

“Qual de nós ainda não se sentiu assim? Incapaz, incompetente e insensível. Às vezes me questiono se é esse o meu lugar, se outra professora não estaria fazendo melhor?” (Amélia)

Nesse momento, a mediadora sugeriu que todas lessem um trecho do texto distribuído para a reflexão, onde um autista supostamente fala: “*Não precisas mudar completamente a sua vida pelo fato de viver com uma pessoa autista. A mim nada aproveita o estares mal, que te feches e te deprimas.(...)*”. Essa passagem de texto levantou uma reflexão sobre o motivo pelo qual elas buscaram o grupo de formação. Todas sabiam que não seria uma missão das mais fáceis. Teriam que abdicar de tempo e estarem abertas às mudanças. O que reforçou a crença de que para estar lá era preciso insistir, persistir, compartilhar, sofrer, alegrar-se com algumas poucas vitórias, mas principalmente persistir no auxílio a esse aluno. A lágrima e o riso fizeram parte desse processo de formação como importantes instrumentos pedagógicos. Elas

entenderam que a conquista do aluno não acontece só pelo saber acadêmico, mas também pelo afeto, pelo riso, pela serenidade; ou seja, pelo melhor de cada professora. Professor é aquele que mora na alma do aluno, aquele que fica, mesmo quando não está mais presente em sala de aula.

Assim se expressou a mediadora: *“nada impede que vocês façam uso do que julgam ser o mais acertado para os seus alunos. Aqui o importante não é fazer tudo certo, e sim errar para conseguir acertar. Se a interação entre professor e aluno é verdadeira, o restante é consequência. Os passos podem ser de formiguinha, indo à frente, retrocedendo, mas nunca desistindo de prosseguir”*.

Uma professora fez um comentário, emocionada:

“Durante todo o texto, o autista tenta nos ensinar a compreendê-lo e aceitá-lo assim como ele é. Vejam isso: (...)“ minha vida poderá ser satisfatória se for simples, ordenada e tranqüila, desde que não me façam constantes exigências e só me peçam as coisas mais difíceis para mim.(...)””(Isa)

Müller e Glat (1999) perceberam em sua pesquisa que professoras de alunos com necessidades educativas especiais, por não conseguirem avançar naquilo que haviam se proposto, sentiam-se extremamente culpadas. Como a culpa e a raiva “andam de mãos dadas” em determinados momentos, muitas vezes sem perceberem, essas professoras direcionavam sua raiva para aqueles que elas julgavam ser os grandes causadores do seu fracasso: os alunos.

Ao final desse encontro, Débora sugeriu que realizássemos o próximo na sua classe, a fim de que observássemos a sua prática com os alunos autistas.

“Gostaria de saber o que o grupo pensa sobre o que ando fazendo e também como vou me sair”.(Débora)

Vale observar que a atitude de Débora não é comum entre professores, ou quaisquer outros profissionais. A exposição a um possível julgamento das colegas, sempre sugeriu um tipo de “berlinda”, que na maioria das vezes causa desconforto e constrangimento àquele que está sendo observado.

No caso em questão, a professora se colocou a disposição espontaneamente, demonstrando claramente a confiança nas colegas presentes e sugerindo benefícios com àquela situação. O grupo mostrou-se receptivo à sugestão e salientou a coragem da iniciativa de Débora, e agradecendo à confiança demonstrada.

Débora contou com o auxílio da equipe da Equipe de Educação Especial para que pudéssemos viabilizar o projeto de passar um dia de aula com a sua turma. Conseguimos a autorização da Direção da escola, que se colocou à nossa inteira disposição para o que fosse necessário.

Tínhamos em mente que esse seria o nosso encontro mais extenso, pois permaneceríamos além das três horas que durariam o tempo escolar, mais uma hora para a reflexão do que fosse observado.

. 8° ENCONTRO

“Transformando o saber em fazer”

“[...] o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. [...] assim, a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora”. (Madalena Freire)⁸

Primeiramente é importante ressaltar que todas as famílias dos alunos foram previamente consultadas sobre a nossa visita à escola, e concordaram com a presença do grupo de formação na sala de Débora durante aquele dia. A professora explicou a todos os familiares, o objetivo do grupo de formação e o objetivo pelo qual estaríamos visitando a sala de aula dos seus filhos.

No início deste encontro, no qual compareceram oito professoras, todas, inclusive Débora, se mostravam bastante ansiosas. Como já comentado Débora era professora de uma classe especial em uma escola regular da rede pública. Sua turma era composta por quatro alunos que apresentavam o transtorno autista, com as idades entre 12 e 26 anos. Ao todo, eram três rapazes e uma moça, aqui denominados: Solange, com 22 anos; Robson com 26 anos; Marcelo com 18 anos e Denilsom com 12 anos. Os quatro alunos demonstravam graus diferentes de comprometimento, coerente com o diagnóstico médico de autismo e pelas observações feitas pela própria professora e pela Equipe de Educação Especial do Município.

Comentário:

⁸ apud João Batista Freire (1987, p.17).

A sala de aula, de tamanho generoso, era dividida pela professora, em pequenos cantos de atividades, possibilitando a diversificação dos espaços disponíveis para os alunos. Cada espaço foi criado, pensando na preferência e na necessidade da sua turma. A professora falou sobre cada um deles, abordando a sua utilidade:

“Esse é o canto da música. Eu trouxe um aparelho portátil que ninguém usava em casa e pedi aos pais que enviassem uma fita gravada com a seleção de músicas preferidas por cada um deles. Esse é o preferido de Solange, ela dança, gira, gira e ri como se estivesse muito feliz. Geralmente deixo uma música em som ambiente enquanto eles desenvolvem outras tarefas.

Há também o canto da leitura, que eu tentei organizar de forma bem atraente, por isso dei preferência às almofadas coloridas e a mesinha com cadeiras para eles terem a opção de escolher o melhor local para se acomodarem. Aqui eles também fazem as suas produções artísticas: colam, recortam, pintam e desenham.

Esse aqui é o cantinho do brinquedo, o preferido de todos. Fiz a campanha dos brinquedos durante o ano passado, e hoje possuímos vários tipos de jogos de montar, bonecas, carrinhos, bolas, para eles utilizarem no recreio ou em alguns momentos em sala de aula”.

Marcelo havia chegado às mãos de Débora com o diagnóstico de Síndrome de Asperger, era o único falante e interessado no que estava ocorrendo a sua volta. Adorava comentar sobre novelas, futebol e programas de televisão em geral.

Denilson, o mais novo, parecia calmo e demonstrava um particular interesse por jogos de montar e desenhos geométricos, que se assemelhavam a plantas baixas de cidades ou de casas, feitas geralmente por arquitetos. Algumas vezes, atendia com os olhos quando era chamado pelo nome, mas não se comunicava com ninguém.

Robson, o mais velho, havia sido criado pelos avós que explicaram durante a entrevista inicial com a professora, que não haviam feito nenhum investimento anterior na educação do neto pois achavam que de nada adiantaria. A iniciativa de o colocarem na escola pública partiu do avô, e em suas próprias palavras, *“muito mais por comodidade e por já estarem se sentindo muito cansados”*. Segundo, ainda, o avô, desde pequeno Robson foi acostumado a acordar, tomar café e passar o dia todo sentado no terraço, exatamente onde o colocavam no início do dia. *“Robson é completamente dependente, e muito teimoso”*. Nunca conviveu com outras pessoas, além de parentes e vizinhos próximos. Para dar banho e outras atividades que exigem mais força, os avós contam com a ajuda de um vizinho. *“Ele é muito grande e pesado, e nós já estamos muito velhos para tanto esforço”* relatou o avô.

Robson parecia ser realmente muito quieto e demonstrava não se interessar por nada que Débora desenvolvia em sala. Só esboçava algum movimento quando a

professora o pressionava um pouco mais. A idade de Robsom em relação às tarefas dadas, também pareceu ser um fator relevante na sua falta de motivação em efetuá-las, uma vez que ele era bem mais velho que os demais colegas de classe. Apesar da idade avançada em relação aos colegas de classe, ele parecia ser uma criança que cresceu demais, sentado sem jeito naquelas cadeiras escolares. Sua postura era de alguém que decididamente não estava se sentindo a vontade naquela posição. Ficava curvado, com os braços compridos estendidos entre as pernas, que pareciam mal caber entre o chão e a cadeira. Quando a professora lhe perguntava alguma coisa, Robsom respondia com um sorriso tímido e abaixava a cabeça como quem estivesse muito envergonhado ou completamente desligado do que estava acontecendo.

Solange, como nos relatou a professora, chegou à sua turma, com o diagnóstico de “autista clássica”. Apresentava sete características relacionadas no DSM – IV, a saber: acentuado comprometimento no uso de estereotípias; ausência total da fala, não fazia contato com os olhos; ausência espontânea em compartilhar divertimentos e interesses com outras pessoas; ausência de capacidade de realizar jogos de faz-de-conta; fixação em determinados objetos e a presença de alguns comportamentos destrutivos, tanto em si mesma, como nos outros colegas. A professora explicou que não podia contar com o auxílio da mãe, pois essa tratava Solange como uma menininha de seis anos e a superprotegia. Se não soubéssemos seu histórico, jamais imaginaríamos que a aluna tinha 22 anos.

A turma parecia estar bastante acostumada com a rotina que Débora já havia elaborado para o melhor andamento das suas aulas. Alguns guardavam o material assim que chegavam em sala, enquanto outros precisavam de um acompanhamento mais direcionado da professora, para executarem a tarefa.

Durante o dia escolar, existia a hora da merenda e da atividade na quadra, momento em que a professora desenvolvia brincadeiras com bola, corda, arcos, giz colorido, piques, enfim o que houvesse disponível para a aula.

A rotina seguida pela professora demonstrou, segundo comentário da mesma, uma melhora no comportamento dos alunos. Alguns materiais foram criados por ela para auxiliar os alunos na compreensão das atividades, tais como: cartazes com gravuras tiradas de revistas que mostravam ações cotidianas que eles já conheciam, livrinhos com fotos e palavras que explicavam o significado de cada uma.

O conteúdo da aula de Débora naquele dia centrou-se nas atividades diárias desenvolvidas pelos alunos em casa, durante o cotidiano doméstico. Através de uma prancha com figuras grandes e bem ilustrativas, Débora foi mostrando aos seus alunos, o que costuma acontecer durante o dia de cada um, como por exemplo: acordar pela manhã e deixar a cama arrumada, escovar os dentes e deixar tudo limpinho na pia, apanhar sua própria xícara de café e se servir de pão, ir ao banheiro e tomar banho sozinho, ligar e desligar a televisão, ajudar a mãe nas tarefas de casa, tratar todos com carinho, arrumar o material para escola, tomar banho e se vestir, estudar com a professora e os colegas, lanchar, brincar na quadra, esperar o pai ou a mãe na sala de aula para retornar para casa, chegar em casa, tomar banho, jantar, brincar com o cachorro, ver televisão e ir dormir. Débora preparou o material baseando-se em uma coleta de dados feita com as famílias sobre o cotidiano de cada aluno, utilizando os conhecimentos atuais sobre os métodos TEACCH e a CAA. Assim agindo, a professora notou o quanto o estabelecimento de rotinas, a organização do espaço do aluno, a comunicação alternativa com figuras e símbolos eram importantes para o desenvolvimento de uma relação com um aluno nessas condições. Segundo Freire (1996), a curiosidade que move o professor, acaba por levá-lo a caminhos muitas vezes certos, mesmo quando errados. Tornando-os indivíduos inquietos, persistentes, e inserindo-os numa busca contínua, onde aprender corresponde ao poder ensinar.

Em alguns momentos podíamos perceber um pequeno interesse, principalmente de Denilson e Marcelo em participarem da aula. Marcelo, particularmente, repetia as frases ditas pela professora e fazia algumas colocações sem nenhum sentido sobre o que estava sendo trabalhado, como: *“o Vasco jogou contra o Botafogo e perdeu”*. Em outros momentos, as perguntas eram despertadas pelas próprias gravuras mostradas pela professora, como por exemplo: *“escovo os dentes todos os dias após as refeições”*.

Denilson, mesmo sem falar nada, olhava em alguns momentos com um certo espanto para as gravuras que eram mostradas, mas na maior parte do tempo, ele simplesmente ignorava o que estava acontecendo, mesmo sendo estimulado por Débora a voltar a participar.

Solange mexia o tempo todo em uma embalagem de desodorante que trouxera de casa. Seus olhos eram fixos no objeto, mas algumas vezes podíamos perceber que

ela desviava a sua atenção para olhar de soslaio para as pessoas que estavam na sala. Débora preferiu não retirar o objeto da mão de Solange, pois segundo suas experiências anteriores, a aluna costumava a reagir com gritos e gestos estereotipados quando lhe era tirado o que interessava. Ficou claro para todos os presentes, e também para Débora, que existia além do cuidado com a aluna, um certo medo da sua reação.

O comportamento dos alunos não variou muito diante das outras atividades preparadas por Débora para aquele dia; só Denilson e Marcelo demonstraram alguma satisfação na hora do desenho. Solange respondeu como já esperávamos, demonstrando completo desinteresse e isolamento. Marcelo pintava o papel quando solicitado pela professora, mas parava logo em seguida, demonstrando cansaço e desinteresse.

A princípio, Débora não conseguiu esconder o nervosismo da situação, mas durante o tempo que passou com a turma o que sobressaiu para o nosso grupo, foi a afetividade e a atenção com cada aluno em particular, o que sem dúvida permitia, pelo menos, uma interação propícia para o começo de uma relação de aprendizagem.

Como já esperado, a nossa presença sala de aula inicialmente causou um certo impacto na turma, o que aconteceria em qualquer turma, mesmo as consideradas regulares. Depois de algum tempo, passamos a não ser tão notadas, o que também não nos surpreendeu, pois seria uma consequência natural com qualquer tipo de aluno.

Durante o recreio, observamos que praticamente não havia interação dos alunos da turma de Débora com os demais. No máximo, eles recebiam um pouco mais de atenção das funcionárias da merenda e da lanchonete. As outras professoras também não se aproximavam muito, e não observamos praticamente nenhum tipo de contato entre uma professora de outra turma com um aluno da turma especial.

Débora nos informou que costumava permanecer no pátio mesmo depois de passado a hora do recreio para que eles pudessem jogar bola ou brincar livremente na quadra. Ela comentou que, por serem mais lentos, não conseguiam aproveitar o tempo livre para atividades recreativas, pois se demoravam muito no lanche. Sendo assim, ela solicitou à Direção da escola e as demais professoras durante o Conselho de classes, que fosse concedido à sua turma um pouco mais de tempo, além do regulamentar, para que seus alunos pudessem desfrutar do recreio. O que foi entendido e aceito por todas.

A professora fez alguns breves comentários para nós sobre as atividades livres que ela costumava desenvolver na quadra, e pegou uma bola e propôs um jogo de futebol. Marcelo pareceu feliz com a proposta. Segundo comentário de Débora, *“ele adora jogar bola e sua posição preferida é a de goleiro. Ele passa todo o tempo narrando o jogo de futebol e mesmo que a bola não chegue ao gol, ele acaba gritando: é gol! Gol do Marcelo”*. Débora salientou, que apesar de Marcelo parecer se divertir, ele interagia de uma forma particular com a situação vivenciada. Os outros alunos, apesar de todo esforço da professora, não demonstraram nenhum interesse e entusiasmo em brincar com a bola.

Segundo os estudos de Vítor da Fonseca (apud Baumel e Semeghini, 1998), as atitudes de completo desinteresse e falta de jeito apresentadas pelos alunos com autismo durante atividades corporais podem ser minimizados, se forem utilizados procedimentos preventivos enfatizando a estimulação social apropriada e oportunidades para serem exercitados jogos espontâneos.

Ainda segundo o autor, um descontrole tônico postural devido à ausência de domínio do eixo corporal, que causa as estereotipias motoras, provoca no aluno com autismo uma visão distorcida do seu corpo, dos objetos, e das relações entre esses dois, gerando uma gama de dificuldades instrumentais que se manifesta pela desorganização do esquema corporal, a saber, dificuldades em realizar seqüência de gestos, de ritmos, movimentos sem coordenação óculo manual, dentre tantas outras.

Para Fonseca, o descontrole do comportamento motor também relaciona-se ao fato, do aluno com autismo gastar em média 40% de seu tempo na expressão de estereotipias motoras, onde a velocidade de repetição dos movimentos está ligada diretamente à velocidade da respiração e conseqüentemente com os batimentos cardíacos.

Portanto, podemos entender com esse estudo, que o cansaço e a exaustão chegam muito mais facilmente aos indivíduos portadores de autismo, e conseqüentemente quanto mais velhos estiverem, menos preparo e disposição terão para as atividades físicas.

Cabe aqui lembrar que dos quatro alunos da turma observada, três tinham mais de 20 anos e apenas um tinha 12 anos, e nenhum deles foram estimulados com

atividades motoras anteriormente. Por isso, nada mais natural o cansaço e o desinteresse geral apresentados pelos alunos.

Débora aprendera, com o tempo e uma observação atenta e sistemática, a reconhecer melhor e a lidar com as particularidades de cada um dos seus alunos especiais. Esta aprendizagem não só facilitou o seu trabalho, como também proporcionou a eles, uma forma de vida mais participativa.

A relação com as famílias dos alunos, também era extremamente confortável. Existia por parte dos familiares, muita confiança no trabalho desenvolvido pela professora e a consciência do seu empenho, apesar das dificuldades apresentadas pela precariedade do ensino público. Ao término da aula, os alunos desciam junto com a professora, para esperarem seus responsáveis no pátio e sempre havia um comentário ou outro que pais e professora trocavam ao se despedirem.

Tão logo a professora se mostrou disponível, voltamos à sua sala para discutirmos o dia que passamos com ela e sua turma. Os comentários feitos a princípio, demonstravam um grande sentimento de identificação com a professora. Todas disseram que pareciam ter visto, as suas próprias agruras e sentimentos de impotência que vivenciavam todos os dias com seus alunos.

“Fiquei emocionada, era como se eu estivesse vendo um filme do que costuma acontecer comigo”.

(Amanda)

“Débora, você me impressionou pela sua criatividade e persistência”. (Sílvia)

A turma de Débora era composta de autistas adolescentes e adultos que nunca haviam sido estimulados anteriormente, o que certamente contribuiu para dificultar o trabalho. A maioria dos alunos apresentava além das características da Síndrome do autismo, outras características bem mais específicas da faixa etária, como por exemplo: sexualidade, hábitos já enraizados, motivações diferentes, e físico avantajado, etc.

Mesmo com todos essas variáveis, a professora se aproximou de cada um deles mostrando-se carinhosa e colocando alguns limites quando possíveis.

Débora fez os seguintes comentários sobre seus alunos:

“Agora já estou mais habituada com a turma, mas antes eu sentia muito medo. Me assustei quando vi o tamanho do Robson, mas ele é um doce, incapaz de fazer mal a uma mosca. O seu maior problema é ter sido acostumado a ficar muito tempo parado, não foi estimulado em

nada. Seus avós sempre faziam tudo para ele, achando que esse era o melhor dos procedimentos”.

“Solange, até hoje, me deixa insegura. Nunca sei como ela vai reagir e às vezes temo pelos colegas e mesmo por mim. Chegou com umas manias estranhas de tirar tudo do lugar e quando demonstrava fixação por algum objeto, gritava tão fino para consegui-lo, que eu acabava cedendo, só para ela parar. Depois descobri que ela agia assim também em casa, e eu aos poucos fui tentando utilizar outras estratégias. Pedi ajuda aos familiares, mas não conseguimos de imediato, foram várias tentativas para hoje ela compreender que não adianta gritar para conseguir o que ela quer. Quanto às agressões, tentei várias formas, mas o que realmente ajudou foram alguns golpes de imobilização, que aprendi no judô e que inclusive ensinei aos seus familiares. Não machuco Solange e não permito que ela se machuque ou machuque os demais”.

“Já com o Marcelo, cheguei a pensar que ele não deveria estar na minha turma, mas aos pouco eu fui percebendo que apesar de possuir uma boa habilidade verbal, ele não entendia quase nada do que você falava com ele. Quando eu usava metáforas ou expressões exageradas, Marcelo fugia da conversa, falando sobre o que ele gostaria e sabia falar. Querem ver um exemplo: você perdeu a cabeça! Essa é uma expressão que ele entende ao pé da letra. Falta-lhe imaginação e linguagem simbólica. Às vezes demonstrava insensibilidade ou parecia tremendamente pedante para as pessoas que não o conheciam, mas era o timbre e a sonoridade da sua voz, que faziam as pessoas vê-lo assim. Ele já aprendeu a escrever o seu nome todo, escreve também algumas palavras soltas, frases curtas, números. Tive que estudar a bibliografia que nos foi indicada na formação, para entender melhor a Síndrome de Asperger e ajudar um pouco mais Marcelo”.

“Denilson é o mais novo, quase não dá trabalho, mas já foi bem mais teimoso do que é hoje. Vejo o quanto é importante iniciarmos a educação do autista desde cedo, os resultados são mais fáceis de serem alcançados. Mesmo Denilson tendo 12 anos, já foi mais fácil ensiná-lo muita coisa, como: guardar o seu material no armário, esperar pelo momento certo de fazer cada atividade, escrever o seu nome, ir ao banheiro sozinho e muito mais. É claro que a sua mãe me ajudou e muito. Foi sempre muito disponível. Todas as atitudes que eu tomei em relação à turma, foram conseqüências do que aprendi no grupo de formação, ou na bibliografia indicada”.

Nesse momento, a mediadora indagou ao grupo, quais as barreiras que elas haviam identificado na interação da professora com o seu aluno.

Amanda foi a primeira a responder:

“Acho que a pior dificuldade para mim seria lidar com alunos com autismo na faixa etária dos alunos de Débora.”(Amélia)

Débora ponderou:

“Alguns dos meus alunos não sabiam escrever o seu nome e hoje já sabem, Denilson não sabia ir ao banheiro sozinho e hoje vai. Existe mais organização na rotina escolar de cada um, eles são mais cuidadosos com o material, sabem o horário de algumas atividades, as estereotípias estão diminuindo, e o principal para mim, me reconhecem como alguém que está ali fazendo parte da vida deles. Não dá para ficar se cobrando muito!”

Referindo-se à segregação feita na própria instituição escolar, Helena comentou:

“Pude observar a mesma indiferença do restante dos alunos e das professoras da escola, em relação a turma de Débora. Engraçado que só muda os personagens.”

“Você é muito criativa e persistente, não sou assim como você. Acho que não tenho muito jeito e motivação para lidar com alunos com autismo.”(Amélia)

Sabíamos que esse tipo de comentário poderia acontecer. Através das entrevistas iniciais, as integrantes nos contaram resumidamente como haviam assumido o papel de professores de alunos com necessidades educativas especiais, e muitas não tiveram a opção, simplesmente foram designadas para a função. Portanto, o sentimento de menos valia poderia certamente acontecer, uma vez que a comparação entre os desempenhos era inevitável.

“Não é nada disso, você está começando agora como todas nós, ninguém nasceu sabendo. É a troca de experiências com a outra que vai te servir como motivação. Você começa fazendo igual, para depois já estar criando em cima daquela experiência.”(Sílvia)

“Todas as dificuldades que eu pude observar, estão bem próximas daquelas que enfrento todos os dias com meus alunos. Acho que o pior em toda essa história é a sensação de que nada do que estamos ensinando está sendo aproveitado.”(Amélia)

Como já acontecera em um outro momento, a mediadora observou que as questões retornavam para uma produção mais eficiente e funcional em sala de aula. Um conteúdo que fosse adaptado às características e necessidades do aluno com autismo, com o objetivo de facilitar as suas ações cotidianas e inseri-lo de uma forma produtiva na sociedade.

Nessa perspectiva o ensino desenvolvido com esses alunos implicaria em um envolvimento maior das professoras, tanto na pesquisa quanto na organização das atividades que beneficiariam a apropriação desses conteúdos pelos seus alunos. Mesmo com algumas iniciativas em curso, o processo ainda era lento e nem se esperava muito ao contrário disso. Afinal foram dez encontros, e um tempo exíguo para as professoras colocarem em prática tudo que estavam aprendendo.

Sendo assim, a mediadora direcionou a reflexão do grupo para a transformação do processo de ensino, e voltou a sugerir que o planejamento pedagógico fosse baseado nos estudos já realizados sobre as características do aluno com autismo e suas possibilidades educacionais. Ressaltou, porém, a importância da afetividade como “mola mestra” para a absorção de qualquer ensinamento ministrado e a continuidade do grupo de formação reflexiva de professores servindo de fio condutor para a Educação Inclusiva.

O desdobramento das reflexões entre as professoras e a mediadora envolveu comentários acerca da idade mais avançada dos alunos da sala de Débora, das dificuldades e particularidades que esse fato envolvia, do conteúdo ministrado pela professora, da metodologia e os instrumentos pedagógicos empregados, das atividades físicas desenvolvidas em ambiente externo, da falta de envolvimento dos outros profissionais da escola, do comportamento e a afetividade da professora, e da necessidade da presença em sala de aula de mais alguém que pudesse dar assistência à professora.

Por se tratarem de muitas questões, deixamos para o encontro seguinte a continuação dessas reflexões.

9º Encontro:

“Como uma onda”

*Nada do que foi será/
De novo do jeito que já foi um dia/
Tudo passa/
Tudo sempre passará/
A vida vem em ondas/
Como um mar/
Num indo e vindo infinito. (Lulu Santos e Nelson Mota)*

Conforme o combinado, utilizaríamos nossa penúltima reunião para retomar a discussão sobre as questões levantadas no encontro passado, já que não faziam parte apenas do cotidiano de Débora, mas sim de todas as professoras presentes. Todas as integrantes compareceram e participaram com alternativas criativas que foram compartilhadas pelo grupo.

As vozes das professoras foram uníssonas na expressão de valorização sobre o trabalho de Débora. Também foi visível no grupo o sentimento de solidariedade, já que todas vivenciavam as mesmas dificuldades, e a experiência de observar a colega surtira o mesmo efeito de se mirar em um espelho. Helena comentou:

“É necessário uma política mais atuante tanto na Educação Regular, como na Educação Especial. A lei parece que veio para ficar, mas muito pouco ou quase nada foi feito para ajudar na sua implementação”.

A negociação explícita para a solução dos problemas práticos vivenciados pela professora Débora, e a sugestão de idéias criativas baseadas no conhecimento adquirido pelo grupo, desencadearam uma “chuva” de sugestões e diferentes opiniões, que denotavam explicitamente o processo coletivo das reflexões. Assim, foi possível perceber que as transformações nos dizeres das professoras, mostravam quantas mudanças qualitativas já estavam ocorrendo nas suas práticas cotidianas com seus alunos portadores de autismo e nos seus posicionamentos críticos.

Alguns comentários significativos sugeriram:

“Eu acho sempre muito importante ouvir o que o outro tem a dizer, parece que a gente sozinha não enxerga.”(Débora)

“É, eu acho que a riqueza do nosso encontro é justamente essa. São tantas idéias, tantas experiências diferentes. Trocando a gente se ajuda muito”.(Isa)

“As reações que os alunos demonstram diante da atividade, é o que mais me incomoda. Parece que estão voando. Não consegui ver nada diferente disso na aula de Débora. Seu esforço foi enorme para conseguir um mínimo de atenção.” (Amélia)

“Engraçado, mesmo com todas as dificuldades e esses problemas específicos que Helena falou, eu consegui ver uma interação entre os alunos e a professora, que de alguma forma estava conduzindo a alguma aprendizagem. Os mínimos progressos são gigantescos para nós.”(Sílvia)

“OK, talvez eu me exija demais dos meus alunos e também de mim. É tudo uma questão de mudar o foco da visão. Pelo que vi e pelo que Débora falou, houveram modificações e isso deve ser o mais importante.” (Sívia)

“Gente, o que vou dizer agora é pura verdade! Depois da visita à minha turma e dos comentários que vocês fizeram, eu me senti meio estranha, mas resolvi aceitar aquilo como parte do meu crescimento. Eu pensava assim: nado do que faço, está dando certo com meus alunos. Aquele jogo de futebol foi um fiasco!” (Débora)

“Foi o teu sentimento diante da situação? Sobre a nossa observação da sua aula e os nossos comentários, depois?”(Sílvia)

“Sim, isso tudo influiu muito. Foi muita pretensão minha achar que tudo daria certo. Pois no fundo, era isso que eu queria. Mostrar que não tinha medo de me expor. Venham ver minha aula, como é bonitinha! Vejam, eu tenho o controle. Naquela noite eu pensei muito no que tinha acontecido. É muito importante a gente ter a opinião de outras pessoas, foi um grande passo, apesar de doloroso, eu mostrar o que acontece na minha aula. Começo a achar que estou no caminho certo. Não tenho o controle de nada, ou pelo menos preciso de ajuda. Nada a esconder. Quero aprender com vocês, com eles (os alunos) e com todos que queiram me ajudar. E como existe gente que pode ajudar, é só querer. O governo, a sociedade, as escolas, as organizações, se realmente querem uma sociedade democrática e um ensino para todos, o esforço tem que ser de todos”. (Débora)

Diante desses comentários, ficou claro para o grupo que refletir sobre o trabalho pedagógico realmente é uma tarefa complexa que exige uma reconstrução

crítica de todo o conhecimento já acumulado. Ao ouvirmos o que a colega tem a dizer sobre o nosso trabalho, podemos buscar internamente nossos pensamentos a respeito de como atuamos na nossa prática e estabelecer relações com o que o outro propôs, repensando o que acreditamos ser uma boa atividade e o que na verdade precisamos modificar para que nossos alunos avancem.

Para finalizar, o grupo valorizou as iniciativas e criatividade de Débora, e se mostrou agradecido à professora, pela grandiosidade do seu gesto em nos beneficiar com a oportunidade de observá-la em seu cotidiano escolar, com toda sua espontaneidade e transparência.

10° Encontro

“O que é o que é...”

*Viver/
e não ter a vergonha de ser feliz/
Cantar e cantar e cantar/
A beleza de ser um eterno aprendiz/
Eu sei/
Que a vida devia ser bem melhor e será/
Mas isso não impede que eu repita/
É bonita, é bonita e é bonita (Gonzaguinha)*

Compareceram a esta reunião as oito professoras que participaram durante todos encontros e mais duas novas professoras que haviam sido convidadas pela Equipe de Educação Especial de Duque de Caxias, pois assumiriam turmas especiais com alunos com transtorno autista no segundo semestre de 2004.

Apesar do clima ser de festividade, observou-se uma tendência à vulnerabilidade e à fragilidade do grupo diante da ameaça de separação e da perda do espaço coletivo construído, evidenciando o quanto àqueles encontros haviam sido significativos.

Foi também um momento onde todas puderam conversar e se relacionar de maneira descontraída, sabendo um pouco mais da vida de cada uma fora dali. Essa atitude evidenciou a confiança adquirida de forma parcimoniosa ao longo dos

encontros, e abriu espaço às integrantes para se conhecerem um pouco mais, além das suas vidas profissionais.

Alguns depoimentos foram registrados como o início de um novo movimento no pensamento daquelas professoras:

“Tinha vezes, que eu achava que estava fazendo terapia. Quando começamos eu não falava nada, agora... Acho que vou fazer terapia....”(Amélia)

Risos!

“Vou fazer mestrado na UERJ, agora me considero capaz de aprender qualquer coisa”.
(Débora)

“Esse espaço deve continuar, estou gostando tanto, a gente precisa, vocês não acham?”(Sílvia)

“As vezes, pessoas de fora entendem mais a gente do que nossa própria família. Nunca me senti tão valorizada na minha profissão, quanto agora. E veja só, foi tão pouco perto do que realmente deveríamos receber como educadoras.”(Isa)

“Teve um momento que eu pensei que não ia suportar, mas o grupo me deu forças para não desanimar.”(Amélia)

“Descobri que posso errar o quanto quiser, e que a incerteza faz parte do processo. Não preciso saber tudo, aliás, posso até dizer que estou aprendendo e que ainda não sei nada. Sou também uma aluna, uma eterna aluna. E como toda aluna precisa de professor, precisamos também aprender com alguém que saiba mais. Precisamos de mais investimentos na educação, na nossa formação, precisamos tomar parte de todas essas leis que nos são colocadas como as situações mais naturais do mundo. Virem-se”. (Helena)

Para finalizar, no meio de tantos pensamentos que iam e vinham em nossas cabeças, só conseguíamos enxergar que não bastaria apenas o esforço conjunto de algumas professoras para superar o desafio de incluir em classe regular o aluno com transtorno autista. A complexidade dos nossos questionamentos voltava-se diretamente para a qualidade do ensino que poderíamos proporcionar a esse aluno: “O que posso fazer?”, “Que devo fazer para melhorar?” e “Que posso esperar?” Pareceu-nos que o sentimento vivido pelo grupo naquele momento era de esperança, esperança por acreditar que ainda existem pessoas que desejam investir o que têm de melhor na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

5.3 - AVALIAÇÃO FINAL DO TRABALHO DO GRUPO.

Olhar para trás, após uma longa caminhada, pode fazer perder a noção da distância que percorremos. Mas, se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos de quanto nos custou chegar até o ponto final, e, hoje, temos a impressão de que tudo começou ontem. Não somos os mesmos, mas somos mais juntos. Sabemos mais um dos outros. E é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado. Digamos, então, que nada se perderá. Pelo menos dentro da gente...”(Guimarães Rosa)

O propósito desta avaliação foi verificar, através de avaliações constantes feitas pelas professoras, se a formação proposta contribuiu para municiá-las com conhecimentos específicos para atender às demandas do aluno com autismo, e ao mesmo tempo representou um espaço de reflexão e trocas de experiência para o benefício da prática dessas docentes. Os aspectos discutidos e avaliados pelo grupo foram resumidos nos parágrafos que se seguem.

Um primeiro ponto a ser ressaltado foi à reação das professoras diante da separação eminente do grupo. Elas se depararam, mais uma vez, com uma mudança que poderia gerar desequilíbrio na situação conquistada até aquele momento. Essa nova condição gerou medo e expectativas nas professoras, porém, essas optaram por enfrentar e reagir ao medo ao invés de ignorá-lo, demonstrando a coragem e o amadurecimento do grupo diante de situações adversas.

Na nossa concepção, as mudanças que foram acontecendo no comportamento do grupo decorreram a partir de uma nova percepção da identidade grupal. As professoras passaram a se sentir pessoas com direitos, mudando os seus padrões interacionais com as colegas da escola, com os pais dos seus alunos e com as demais pessoas do próprio convívio pessoal.

A prática realizada com os alunos autistas também passou a ser vista através de um prisma de crescimento e de novas possibilidades. Sendo que o melhor que elas poderiam lhes oferecer como professoras seria ensiná-los o que é útil e necessário para sua independência e interação social.

A formação reflexiva demonstrou às integrantes do grupo que tempo e resultado eram preocupações a serem repensadas no planejamento das suas aulas. Suas práticas cotidianas com esses alunos não seriam mais fundamentadas em certezas absolutas e

respostas imediatas, e nem mesmo deixariam ser invalidadas por sentimentos de culpa que geralmente acompanham as professoras de alunos com necessidades educacionais especiais durante o seu trabalho. Outro aspecto relevante foi a criação de uma consciência de continuidade e persistência na mentalidade dessas professoras.

Diante de alguns depoimentos colhidos, ficaram claras as mudanças positivas ocasionadas pela formação reflexiva, a saber:

“Quando estávamos no recreio, tinha vergonha de expor minha turma para as outras colegas, com medo de que me perguntassem o que eles tinham, o que era aquilo etc. Hoje me sinto uma professora que tem muito a ensinar àqueles que não conhecem o autismo”. (Sílvia)

“O tempo foi o grande vilão, faltou tempo para darmos continuidade aos encontros”(Amélia).

“Depois do grupo eu me sinto mais aliviada. Não tenho mais medo de falar o que penso. Momento importante de formação profissional e pessoal, onde foi positiva a exposição das angústias, dúvidas e a certeza de que você não está só, e não é o único a sofrer diante dos obstáculos.”(Débora).

“Você vê o seu trabalho, a partir do olhar do outro. Perde o medo das críticas e passa a enxergá-las como um instrumento para o seu desenvolvimento. ” (Isa)

“Muito bom, por proporcionar espaço de trocas de experiências, de compartilhar as vivências, ansiedades, vitórias alcançadas. A apresentação das teorias foi clara, a apresentação de uma bibliografia e textos para que pudéssemos estudar depois foi ótima.”(Helena)

“Até meu marido e meu filho acharam que eu havia mudado, estava, como foi que eles disseram? Ah! Menos chata e reclamona.. Eu reclamava muito, sabe?”(Amélia)

Algumas integrantes do grupo, como a professora Amélia, relataram mudanças também nas suas vidas pessoais. Sabíamos que isso poderia acontecer, como também prevíamos prováveis modificações no comportamento da mediadora do grupo. Confirmado pelas palavras de Osório (2003),

“o fato dessas modificações também estarem sendo constatadas na mediadora do grupo, não invalida a proposta investigatória, muito pelo contrário, faz parte de qualquer interação grupal.” (p.64)

Ainda dando prosseguimento aos comentários, uma professora relatou para o grupo:

“Antes eu não sabia nada sobre o autismo, agora, não sou nenhuma especialista, mas já posso ensinar muito sobre eles. Quem sabe até ajudar futuras professoras na mesma situação em que me encontrava”. (Débora)

“Acho uma pena ter encerrado aqui, pretendo dar continuidade a formações como esta, que abrangem muito mais do que só a técnica. E não só com as professoras de alunos autistas, mas com todos os professores, inclusive os da Educação Regular, famílias, funcionários, dirigentes

etc. Estar em grupo, só clarifica e amplia os horizontes das pessoas envolvidas. Mesmo que os problemas não sejam os mesmos e as pessoas diferentes entre si, sempre existe uma identificação e alguma coisa importante para ser dita ou ouvida.”(Sílvia)

“Nunca havia participado de um projeto que envolvesse tanto da gente , em termos emocionais. É como se tivéssemos feito um contrato. As coisas que foram ditas e ouvidas aqui, acabavam ficando por aqui, em respeito ao grupo. Todos vinham regularmente, fizesse chuva ou sol. Para mim foi muito enriquecedor. Uma experiência que certamente vou querer repetir.” (Débora)

A mudança coletiva só aconteceu porque houve a vontade individual de cada professora em mudar. A despedida, como sempre acontece, não foi fácil de ser vivida, mas o desejo de manter aquela interação, foi uma forma de amenizar os sentimentos de separação do grupo.

Sobre o ponto de vista da pesquisadora mediante todo o ocorrido, todas as professoras que participaram das reuniões demonstraram bastante envolvimento com o processo de formação, expresso através dos relatos por escrito, das dinâmicas e desenhos e pela frequência aos encontros e manifestações orais dirigidas ao grupo. (Anexo 3)

Essa formação representou para a pesquisadora, uma experiência única e muito significativa que a fez sentir como se estivesse jogando no ar uma semente de novas possibilidades.

CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente às novas implementações nas políticas educacionais, trazendo para escola regular crianças com necessidades educativas especiais, algumas questões relevantes devem ser levantadas e urgem por respostas mais concretas: como melhorar a qualidade geral do nosso ensino? Como diminuir o fracasso escolar? Como municiar os professores com uma formação que lhes permita um conhecimento mais abrangente

e autonomia suficiente para que eles possam decidir sobre a sua prática? Como transformar a formação inicial do educador em uma formação que inclua conteúdos importantes da Educação Especial, e não só como uma disciplina ou especialização, mas sim como uma abordagem sobre diversidade humana?

Podemos depreender que a proposta de uma sociedade inclusiva não é uma empreitada fácil, e que ela só se tornará viável através da preocupação, interesse e participação de toda a sociedade, e aí se inclui, famílias, escolas, organizações, Governo, etc.

Partindo desse pressuposto, no rol dos desafios propostos pela inclusão, encontramos uma modificação estrutural no sistema educacional brasileiro e a redefinição do papel da Educação Especial, na medida em que essa se constitui uma área de conhecimentos específicos e deve encontrar o seu lugar no processo de inclusão, pois de acordo com Gonzáles (2002):

“No marco de uma sociedade competitiva como a nossa, o termo educação especial adquire, em muitas ocasiões, um caráter pejorativo, que não apenas se reflete no processo de aprendizagem dos alunos como afeta igualmente o processo de ensino por parte dos professores. **Talvez, quase sempre em relação com o binômio ensino-aprendizagem, demos demasiada ênfase ao segundo deles quando, às vezes, é detectado falhas no primeiro.**” (p.60, grifo nosso)

Compactuando com as idéias do autor, a frase final é grifada para ressaltar que grande parte dos professores especialistas, ainda baseia seu trabalho na minimização das deficiências dos seus alunos, ao invés de ir em busca de suas habilidades individuais. Não se está negando, contudo, que existam características e dificuldades inerentes a esta ou aquela deficiência, que muitas vezes necessitam de um atendimento especial. O que se está propondo, porém, é que o professor que lida diretamente com alunos portadores de necessidades especiais possa ter discernimento para entender as dificuldades dos seus alunos, e promover situações que o ajudem a evoluir, tanto quanto o possível, em torno dos seus interesses e potencialidades.

Como sinaliza Bueno (1999):

“Se por um lado a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de Educação Especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centrada nessas características.” (p.24)

A proposta deste estudo foi desenvolver e analisar junto a professores de alunos portadores de transtorno autista, um processo de formação em serviço, cujo objetivo era compreender em que medida a constituição de uma rede de interações e mediações poderia favorecer a apropriação de conhecimentos que incluem desde conteúdos e estratégias didáticas até um exercício contínuo de reflexão crítica sobre a prática do professor. Acreditamos que o trabalho coletivo e o compromisso com o grupo foram fundamentais para o cumprimento desse desafio da política educacional atual, qual seja um ensino de qualidade voltado aos alunos com necessidades educacionais especiais e a valorização e autonomia do professor de Educação Especial em poder explorar e deliberar suas próprias possibilidades práticas, oriundas de um processo de reflexão sobre a ação.

A metodologia empregada, a pesquisa-ação, completou o quadro que almejávamos com a nossa proposta, mostrando-se eficiente e ajustada aos nossos objetivos. Foi também essencial a parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias – Equipe de Educação Especial, para que a educação, aqui representada pela escola e seus agentes educativos, tivessem a oportunidade de ampliar suas perspectivas de ação, buscando maneiras alternativas de se estruturar também como um enriquecedor pólo de pesquisa. Para os objetivos pessoais e profissionais desta pesquisadora, este estudo representou um grande avanço na oportunidade de experimentar suas hipóteses sobre o emprego da teoria crítico reflexiva, dentro de uma instituição escolar da rede pública municipal como uma fonte relevante de intervenção no processo de formação do professor.

A forma como conduzimos a formação proposta, com dinâmicas, troca de experiências, observações de prática em sala de aula e discussões sobre tudo que foi vivenciado, facilitou por parte das professoras o processo *de reflexão na ação* e também sobre a *reflexão sobre a reflexão-na-ação*, ambos fundamentais para o crescimento profissional das integrantes do grupo. A formação também abriu espaço para novas alternativas pedagógicas na educação do aluno com autismo, reestruturando o antigo saber do professor de Educação Especial e ampliando possibilidades para um novo aprender. A utilização de teorias pedagógicas específicas que facilitassem o aprendizado do aluno com autismo, despertou o desejo das integrantes em aprender mais e em dar continuidade aos encontros de formação, buscando assim, a valorização do papel do professor de Educação Especial.

Optamos por trabalhar em grupo por entender que os conteúdos da formação deveriam partir das próprias características e necessidades das professoras, e também por acreditarmos que a formação crítico-reflexiva evidencia que a aprendizagem significativa acontece na interseção do cognitivo, do afetivo e do relacional entre as integrantes do grupo. Não se trata mais de vencer individualmente o desafio de ensinar alunos com autismo, mas de compartilhar histórias e experiências que enriqueçam a vivência de cada participante do grupo. Citando Tatagiba e Filártiga (2002): “*Não existe outro modo de exercitar e desenvolver as relações interpessoais senão experimentando as diversas nuances que se manifestam nos grupos que fazem parte*”.(p.29) As estratégias utilizadas em dinâmicas de grupo, além de priorizarem muitas vezes o lúdico e as expressões espontâneas das professoras no agir e no pensar, também facilitavam a quebra das resistências e dos medos ocasionados por uma nova situação de aprendizagem.

Em nossa experiência aqui relatada, partilhar comportamentos e sentimentos implicou em aprendizagem, mas essa, nem sempre aconteceu de uma forma muito serena nos nossos encontros, pois envolveu a provocação de mudanças nas identidades pessoais e profissionais das professoras. Um claro exemplo deste fato foi a necessidade de algumas participantes de falarem sobre as dificuldades dos seus alunos como que se eximindo de culpa pelo insucesso dos mesmos.

A ansiedade e a vulnerabilidade geradas pela situação fizeram com que as professoras retivessem seus pensamentos e sentimentos, repercutindo em silêncios coletivos ou assuntos descontextualizados. Nesses momentos, houve necessidade da intervenção da mediadora do grupo. Para Schön (2000), a reflexão tanto poderá trazer mais dinamismo na trajetória do grupo, com torná-lo mais lento e refratário às mudanças em determinados momentos. Entendemos pelas palavras do autor, que diferentes grupos reflexivos poderão ter resultados diferentes. Tal fato foi experimentado e comprovado na nossa formação.

Um ponto de relevância a ser mencionado foi a “imprevisibilidade” em relação aos temas que iríamos trabalhar; ou seja, apesar de direcionarmos o grupo para o estudo proposto, dávamos às participantes a liberdade de encaminhar seus questionamentos e sentimentos no que fosse mais premente para todas. Nessa perspectiva, Alarcão (2003) coloca: “*Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos de liberdade e responsabilidade*”.(p.45)

Quanto à cooperação, desde o início percebemos que o grupo estava propenso e disponível para se ajudar mutuamente, formando um clima de harmonia e confiança entre as professoras. Foi importante observar que as situações vividas pelo grupo facilitaram a troca de experiências entre as participantes e demonstraram um envolvimento significativo com o processo de formação, que pode ser constatado pela pesquisadora nos relatos das professoras, nas trocas de experiências, na frequência e pontualidade das integrantes do grupo.

Assim sendo, além da confiança, a humildade também foi um sentimento necessário para a fluidez do grupo. Percebemos que o grupo estava crescendo com todas aquelas vivências, e que este movimento era algo muito importante para a vida profissional e pessoal das participantes.

Pareceu-nos bastante claro, no levantamento das expectativas das professoras que participariam dos encontros, que essas contavam em agregar conteúdos e técnicas didáticas para auxiliá-las no processo de ensino do aluno com autismo. O grupo acreditava que o bom professor é alguém que tem o domínio da técnica e de muitos conteúdos a transmitir logo, e por não se encontrarem nessas condições, as participantes esperavam que a formação crítico-reflexiva proposta suprisse sua deficiência teórica. Para Muller e Glat (1999), é necessário que o professor que atua com alunos portadores de necessidades especiais:

“Tenha o instrumental pedagógico especializado para fazer frente às dificuldades de aprendizagem específicas de seus alunos. O que não pode continuar acontecendo é um professor ser colocado em uma classe especial, ou receber um aluno especial em sua classe, apenas com a “cara e a coragem”! (p.38)

Deste modo, a possibilidade do grupo planejar, agir e debater sobre o que era realizado em sala de aula com seus alunos com autismo, favoreceu a realização de pequenas iniciativas e projetos pedagógicos, de forma significativa e contextualizada, permitindo a ponte entre a teoria e a prática.

Observamos que o grupo percorreu um caminho sinuoso, onde algumas professoras manifestavam insegurança e medo em alguns momentos, e em outros, determinação e confiança. Um exemplo desse processo ocorreu no encontro em que discutimos um texto de Angel Riviere Gómez sobre o que nos pediria um aluno com autismo. A leitura e a reflexão desse texto levou as professoras a se colocarem no lugar do seu aluno, e isso despertou sentimentos de insegurança e fragilidade no

grupo. Nossa intenção não era dar a essa formação um olhar terapêutico, muito menos determinar uma técnica rígida e precisa de como ensinar alunos com autismo. O objetivo dessa formação foi a criação de um espaço onde as professoras pudessem estar discutindo e refletindo suas questões mais prementes, criando uma relação de compromisso com a sua profissão, adquirindo novos saberes sobre a educação de aluno com essas condições e podendo expressar seus sentimentos mais contidos.

Nesta perspectiva, outro grande objetivo que buscamos com esse estudo, foi a construção da autonomia e da identidade da professora de Educação Especial. Possibilitando a experimentação e a reflexão de alternativas nas suas práticas, reconstruindo e ampliando suas possibilidades de lidar com o conhecimento adquirido.

A transformação nos vínculos entre as integrantes do grupo foi outro aspecto relevante. Modificações muito significativas na maneira de perceber a si próprio e à outros, despertaram nas professoras novas formas de se relacionar. Percebemos que o grupo conseguiu verbalizar seus afetos e refletir sobre eles, estabelecendo a verdadeira interação entre o pensar, sentir e agir. O encontro das vozes, durante as reflexões dessas professoras, nos deu a oportunidade de conversar, de expor nossas idéias e de extrair dessa conversa, uma pessoa “transformada”, isto é, enriquecida pela experiência do outro.

Concluimos acreditando que foram obtidos indicadores de êxito nessa abordagem crítico-reflexiva de formação de professores, através de depoimentos e avaliações das participantes que expressaram o seu crescimento profissional e pessoal, e suas possibilidades de reflexão sobre a prática como professoras de alunos com necessidades educativas especiais.

A partir da análise do processo grupal, chegamos à conclusão que a identificação dos obstáculos afetivos e cognitivos que impedem o desenvolvimento da tarefa do professor de Educação Especial em lidar com a aprendizagem do aluno com autismo, não depende somente da sua boa vontade em aprender e se dedicar a esse aluno. O professor não consegue agir isoladamente.

Concluimos que o êxito obtido na formação crítico-reflexiva do professor de alunos com autismo, nos fez refletir o quanto ainda podemos caminhar para chegarmos mais perto de uma educação que seja realmente um direito de todo e

qualquer cidadão. Nesta perspectiva, esta pesquisa teve o complexo propósito, de ser apenas uma ponta do fio condutor que mobilizará por alguns momentos uma sociedade que parece não ter tempo para querer ouvir, ver e compreender o seu semelhante, como a si própria.

Cabe ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias – Equipe de Educação Especial, deu continuidade ao trabalho iniciado em 2002, com palestras e grupos de estudo, ampliando a proposta da formação crítico-reflexiva de professores de alunos com autismo, também para as famílias e para a equipe de profissionais da saúde, CAPSIJ (Centro de Atenção Psicossocial Infante Juvenil) que da mesma maneira comungam da crença de que só haverá uma sociedade democrática, quando a educação de qualidade for um direito de todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Refletir na prática. *Revista Nova Escola*, São Paulo, SP, ano XVII, n° 154, p.45-47, ago.2002. S.P: Editora Cortez, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. 6. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2001.

ASSUNÇÃO, B. F. *Transtornos invasivos do desenvolvimento infantil*. S.P: Lemos Editorial, 1997.

BAUMEL, R e SEMEGHINI, I. *Integrar/incluir: desafio para escola atual*. S.P: FEUSP, 1998

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education*. Boston: Allyn & Bacon, 1982.

BOLZAN, D. *Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BORDA, O. F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In BRANDÃO, C. R. (Org.) *Pesquisa participante*. S.P: Editora Brasiliense, 1984.

BRASIL, *Declaração de Salamanca e Linha de ação: Sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2000). Disponível em © <http://www.ibge.gov.br/> TM. Acesso em 20.01.004

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n° 9394/20.12.96*. D.F: Editora Saraiva, 1996.

BRANDÃO, C. R. (Org.) *Repensando a pesquisa participante*. SP: Editora Brasiliense, 2000.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno deficiente*. S.P: EDUC, 1993

_____. Formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, n 5, V.3, p.7-25, 1999.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. SP: Editora Cortez, 2002.

CORREIA, H. C. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora, 1997.

DEMO, M. *Introdução à metodologia da ciência*. S.P: Editora Atlas, 1987.

FERREIRA, J. R. SOUZA, M. I. NUNES, P. R. L. MENDES, G. e GLAT, R. O que revelam as teses e as dissertações sobre a formação de recursos humanos em Educação Especial. *31ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*, Anais, 2001.

FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas Educacionais Pós-LDB. A inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização; em SOUZA D. B. e FARIA, L. C. M. (Orgs). *Desafios da educação municipal*. ps.372 à 390. R.J: D.P.& A, 2003.

FREIRE, B. J. *Educação de corpo inteiro*. S.P: Editora Scipione, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. S.P: Editora Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. O. A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA. A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. ps. 51-76. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

GARCIAS, G. L. Aspectos genéticos do transtorno de desenvolvimento. *IV Encontro Brasileiro de Mostras Práticas sobre Autismo e Psicoses Infanto Juvenis*. Caçador, SC, 2004.

GAUDERER, C. E. *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento – guia prático para pais e profissionais*. R.J: Editora Revinter, 1997.

GILL, B. N. Comunicação através de símbolos: abordagem clínica baseada em diversos estudos. *Temas sobre desenvolvimento*. V.6, n.34, ps. 34-43,1997.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. *Revista Souza Marques*, V.1, n.6, ps.16-22, 2000.

_____ ; DUQUE, T. M A. *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. RJ: Editora Sete Letras, 2003

GONÇALVES, A. M. e PERPÉTUO, S. C. *Dinâmica de grupos: na formação de lideranças*. R.J: DP&A, 2002.

GÓMEZ, A P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. p.93 – 114. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

GOMES, M. O. e LIMA, M. S. L. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: GHEDIN, E. e PIMENTA, S. G. (Org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. ps.163-186. S.P: Editora Cortez, 2002.

GONZÁLES, J.A.T. *Educação e diversidade. Bases didáticas e organizativas*. RS: Artmed, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) Disponível em <<http://www.ibge.gov>>.

KAPLAN, I. H; SADOCK, B. J & BREBB, J. A. *Compêndio de psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica*. RS: Artmed Editora, 1997.

LEBOYER, M. *Autismo infantil – fatos e modelos*. SP: Papyrus Editora, 1987.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. SP: EPU, 1986

MANTOAN, M T. E. *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. RJ: WVA, 1997.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS – DSM IV- TR. 4ª Ed. RS: Artmed, 1995.

MARTÍN, E. MARCHESI, A. Da teminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. Em COLL, C., PALACIOS, J.e MARCHESI, A. (Org) *Desenvolvimento, psicologia e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. V.3, ps.77- 98 R.S: Artes Médicas, 1995.

MAZZOTA, M. *Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. SP: Editora Cortez, 1996.

_____. *Fundamentos da Educação Especial*. S.P: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1982.

MÜLLER, T. M. P e GLAT, R. *Uma professora muito especial*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1999.

NÓVOA, A. formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. ps. 15-33. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

NUNES, L. R. P., et al. *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. RJ: Editora Dunya, 2004.

OSÓRIO, C. L. *Psicologia grupal. Uma nova atitude para o advento de uma era*. RS: Artmed, 2003.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: D. Quixote, 1993.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (ORGS.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. S.P: Editora Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, P. I. A. *Compreender e transformar o ensino*. R.S: Artmed, 2000.

_____. Tendências investigativas na formação de professoras. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. ps. 81-87. S.P: Cortez, 2002.

SASSAKI, K.R. *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. R.J: WVA, 1997.

SCHÓN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997, p.77-91.

_____. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2.000

TATAGIBA, M.C. e FILÁRTIGA, V. *Vivendo e aprendendo com os grupos. Uma metodologia construtivista de dinâmica de grupo*. RJ: DP&A, 2002.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa na educação*. S.P: Atlas, 1987.

WEISS, L. M .A. *A hora e a vez do professor: desafios da formação reflexiva através da informática na Educação Especial*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003.

WING, L. e GOULD, J. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. ps.22 - 24 N.Y: Press, 1970.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o Paractium: uma perspectiva para os anos 90.
In: NÓVOA, A. (Org) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal:
Publicações Dom Quixote, 1997. p. 115-138