

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: HISTÓRIA E DESAFIOS

**Roselaine Luzitana Fracalossi Kokkonen¹ e
Xênia de Castro Barbosa²**

¹Associação de Pais e Amigos do Autista de Rondônia (AMA/RO)
rose_kokkonen@hotmail.com

²Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
xenia.castro@ifro.edu.br

RESUMO

O presente artigo busca apresentar um breve histórico da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação brasileira, enfatizando aspectos concernentes à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e apontando possíveis impactos da nova Política Nacional de Educação Especial, instituída pelo Decreto nº 10.502/20 nesse processo de inclusão. A pesquisa foi conduzida com fundamento no método bibliográfico-documental. A aquisição dos dados pautou-se em documentos oficiais, como leis e decretos, bem como em livros, dissertações e teses sobre o assunto. As análises foram elaboradas com base em Castanha (2016), Chiote (2017), Vasconcelos (2019), Serra (2008) e Nunes (2013). Embora o processo educacional inclusivo na escola regular seja desafiado por dificuldades advindas tanto das particularidades das pessoas com TEA quanto das contidas nos cursos e sistemas de ensino, aponta-se aqui para possibilidades de efetivação, conferindo especial atenção à contribuição da educação especializada representada neste texto pela AMA - Associação de Pais e Amigos do Autista. Conclui-se que as experiências exitosas e as boas práticas escolares devem ser valorizadas, objetivando frear qualquer retrocesso advindo de ações ou documentos cuja pretensão, mesmo que de forma velada, seja dificultar ou impedir a inclusão no sistema regular de ensino.

Palavras-Chave: Autismo, Educação inclusiva, Decreto 10.502/2020.

ABSTRACT

The research was conducted based on the bibliographic-documental method. Data acquisition was based on official documents, such as laws and decrees, as well as books, articles, dissertations and theses on the subject. The analyzes were based on Castanha (2016), Chiote (2017), Vasconcelos (2019), Serra (2008) and Nunes (2013). Although the inclusive educational process in the regular

school is challenged by difficulties arising both from the particularities of people with ASD and from those contained in courses and educational systems, it is pointed out here for possibilities of effectiveness, giving special attention to the contribution of specialized education represented in this text. by AMA - Association of Parents and Friends of the Autistic. It is concluded that successful experiences and good school practices should be valued, aiming to curb any setbacks arising from actions or documents whose intention, even if in a veiled way, is to hinder or prevent the inclusion of students in the regular education system.

Keywords: Autism, Educational Inclusion, Decree 10.502/2020.

INTRODUÇÃO

Este artigo é uma versão ampliada do resumo expandido intitulado “Inclusão Educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA: estado atual”, apresentado no Simpósio Amazônico em Educação Profissional e Tecnológica realizado em 2020.

Ao longo deste texto buscaremos apresentar um histórico da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação brasileira, enfatizando aspectos concernentes à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e apontando possíveis impactos da nova Política Nacional de Educação Especial, instituída pelo Decreto nº 10.502/20 nesse processo de inclusão.

Primeiramente, cabe ressaltar que a inclusão educacional desses alunos é tema recente na educação brasileira, constituindo um significativo desafio político-pedagógico. De igual modo, a história do autismo no Brasil é ainda uma história por se escrever.

Castanha (2016) argumenta acerca da escassez de fontes e dos equívocos que se constituíram em torno do autismo. Explica que até pouco tempo pessoas com o referido transtorno eram consideradas doentes mentais e tratadas como loucas. Essa visão estereotipada e errônea sobre essa condição por muito tempo impediu o acesso de pessoas com TEA às escolas regulares, reservando-lhes espaços de confinamento, pobres em estímulos e em estruturação para o ensino, o que prejudicou o desenvolvimento dessas pessoas.

Essa história de exclusão só começaria a mudar na década de 1980, graças à mobilização de pais e familiares de autistas, que enveredaram na construção das primeiras Associações de Pais e Amigos dos Autistas (AMA), sendo que a primeira foi oficialmente fundada em 1983, em São Paulo; de lá se difundindo por todo o país mediante ações voluntárias e filantrópicas. A autora destaca, entretanto, que “atualmente há mais de uma centena delas, mas ainda muito aquém da demanda.

Além disso, temos que considerar que, a grande maioria delas ainda não dispõe de infraestrutura adequada para prestar o atendimento adequado aos autistas” (CASTANHA, 2016, p. 15).

Escrever a história do autismo no Brasil é um trabalho necessário e muito desafiador, tendo em vista o vazio historiográfico sobre o tema na escala nacional e a dispersão das fontes, ainda não catalogadas e organizadas em arquivos públicos. Em face de tais desafios, o que apresentaremos nesta oportunidade é apenas um breve histórico das ações de inclusão escolar desses estudantes, na esteira da legislação nacional, além de considerações sobre os desafios que ela representa, no intuito de contribuir com informações para essa história, que, acreditamos em breve virá a público.

O Transtorno do Espectro Autista é definido por déficits persistentes na comunicação e na interação social, incluindo a reciprocidade social, padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades (APA, 2014).

O termo “autismo” passou a ser difundido a partir de 1911, mas sua aplicação e diagnóstico têm sofrido variações ao longo do tempo. Bleuler, em 1911, utilizou o termo para descrever o pouco contato com a realidade e o isolamento exacerbado observado em adultos esquizofrênicos. Nesse contexto ele seria parte da esquizofrenia, uma de suas manifestações possíveis.

Posteriormente, em 1943 o autismo foi considerado uma síndrome própria, o que foi possível graças a um estudo minucioso de 11 casos clínicos acompanhados pelo psiquiatra austríaco Léo Kanner, então radicado nos Estados Unidos da América. O ponto em comum desses pacientes analisados por Kanner eram o isolamento extremo, ausência de contato afetivo, nenhuma ou pouca linguagem, ecolalia, inversão pronominal, intolerância às mudanças, movimentos repetitivos e estereotípias. Sem tomar conhecimento dos estudos de Kanner, outro austríaco: Hans Asperger, em 1944 publicou o artigo denominado “Psicopatia autística”, corroborando com as caracterizações apresentadas por Kanner.

A trajetória científica dos estudos sobre o autismo o consideraram como sintoma da esquizofrenia, como síndrome específica que configuraria doença mental e atualmente o considera como transtorno. Um transtorno de amplo espectro, que ainda não possui cura, e em relação ao qual não se sabe ainda a causa ou causas (embora estudos apontem para fatores genéticos, ambientais e para o funcionamento do próprio cérebro). Atualmente o Transtorno do Espectro Autista abrange a o transtorno autista, o transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento. Essa mudança foi implementada pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM V), com o intuito de melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista

e para identificar com mais facilidade as pessoas que, em função de prejuízos específicos necessitam de atendimento prioritário. Para Mas (2018), trata-se de uma escolha questionável, pois fundir tantos transtornos em um só pode ocasionar o efeito contrário: dificultar o diagnóstico ou levar a uma supernotificação de casos.

Do ponto de vista educacional o TEA tem se mostrado um desafio tanto no que se refere à consolidação dos direitos de aprendizagem dos estudantes com o perfil, quanto no que se refere à inclusão escolar no ensino regular – aspecto sobre o qual nos concentraremos neste texto. No que reporta ao campo da Educação Profissional e Tecnológica- EPT, destaca-se, primeiramente a escassez de estudos acadêmicos sobre o tema, situação que também se verifica no campo da educação em geral, conforme apontado por Barbosa (2018) e Rodrigues (2018). Dentre o conjunto de dissertações e teses disponíveis no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES que tratam especificamente da inclusão de estudantes com TEA na EPT há apenas uma dissertação sobre o tema, a saber: “Práticas Educativas e escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional”, de Vasconcellos (2019) e no que se refere ao tema à luz do Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020 há apenas um artigo científico: “Educação in-Exclusiva e Direitos: o que dizem os coletivos sobre o decreto 10.502/2020”, de Hashizume (2020).

A carência de estudos acerca da inclusão escolar de estudantes autistas na EPT revela basicamente duas coisas: (1) a sistemática exclusão escolar de alunos autistas – se não frequentam a EPT tendem a não figurar entre seus objetos de estudos, suas reflexões. Esses alunos costumam vivenciar trajetórias de escolarização incompletas, e poucos são os que conseguem ingressar no Ensino Médio Integrado ao Técnico ou em outras modalidades de cursos profissionalizantes; (2) o perfil das políticas públicas direcionadas à EPT no Brasil ao longo do tempo, de caráter descontinuado, sem fonte perene de recursos - incapazes, até o século XXI (até a criação dos IFs), de oferecer base estável para a efetivação de uma política de inclusão de Pessoa com Deficiência. É preciso lembrar que em seus primórdios, um dos requisitos para poder ingressar em curso técnico-profissionalizante era não possuir “moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do officio” (BRASIL, 1909, p. 2). Desse modo, pessoas com TEA, em particular, e com deficiências, em geral, foram por muito tempo impedidas de acessar essa modalidade de formação.

Ainda hoje são poucos os alunos com TEA que tem conseguido acessar essa modalidade educacional, e de acordo com Vasconcelos (2019), precisamos nos atentar para a complexidade desta modalidade de educação para conseguir definir estratégias políticas e pedagógicas que promovam a inclusão. A EPT, em particular o Ensino Médio Integrado ao Técnico é um processo educativo marcado por especificidades: aprofundamento das disciplinas, integração de conhecimentos e

competências técnicas e propedêuticas, carga horária extensa, objetivos, conteúdos e metodologias diferenciados do Ensino Médio regular. Essas especificidades, de maneira geral (salvo raras exceções), dificultam muito a permanência da pessoa com autismo. Contudo, a educação e a profissionalização são direitos de todas as pessoas, de modo que a EPT deve se adaptar para acolher e educar estudantes com TEA.

Com o intuito de discutirmos o processo inclusivo da pessoa com TEA na educação regular, com destaque para a EPT, identificamos algumas pesquisas realizadas a respeito da temática para embasamento quanto à discussão do tema e da análise do mais recente Decreto federal (Decreto nº 10.502/20), cuja pretensão é instituir uma política nacional de educação inclusiva em bases supostamente equitativas, inclusivas e centrada no aprendizado ao longo da vida, mediante programas e ações voltados a garantir o direito à educação e ao atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020). Também discutimos aqui a educação especializada ofertada pela Associação de pais e amigos do autista de Rondônia- AMA/RO objetivando destacar a contribuição desta instituição com o processo de inclusão de alunos com TEA em escolas regulares. Temos o entendimento de que as experiências e boas práticas de instituições especializadas, como a AMA, devem se tornar conhecidas das instituições mais jovens, como os Institutos Federais, que começam agora a trabalhar com a inclusão de pessoas público-alvo da educação especial. O diálogo interinstitucional e a cooperação técnica entre essas instituições podem ser decisivos para o êxito da ação, sobretudo em um contexto nacional em que se vislumbram possíveis retrocessos na área.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As bases teóricas deste trabalho são representadas por Castanha (2016), Chiote (2017) e Vasconcelos (2019), dentro outros (as). As problematizações apresentadas por essas estudiosas levaram-nos a compreender que, por séculos, a educação no Brasil foi um bem de distribuição diferenciada: aos filhos das elites era oferecida uma educação propedêutica clássica que lhes preparava para o Ensino Superior e para as funções de comando na sociedade, e para os filhos dos pobres era ofertada, quando muito (pois raros os estabelecimentos de ensino e limitadas as vagas) o ensino técnico profissionalizante, com foco na parte instrumental. Se havia uma exclusão reiterada dos pobres em relação aos níveis mais elevados dos saberes e das artes, esta era ainda maior em relação às pessoas consideradas “anormais”, como as com deficiência. Estas, do século XVI

até o século XIX foram impedidas de freqüentar escolas regulares, o cuidado que recebiam eram meramente custodial e ocorria em instituições totais, sobretudo em asilos e manicômios.

Castanha (2016) informa que, no Brasil, as primeiras ações institucionais de educação de PcD datam de meados do século XIX e se expressam na criação do Instituto dos Cegos, em 1854, e dos Surdos-Mudos, em 1857. Destaca ainda que posteriormente, muitas ações foram desenvolvidas por instituições particulares, especialmente filantrópicas, e só muito lentamente o Estado foi assumindo a responsabilidade pela educação das PcD.

As limitações físicas, intelectuais ou referentes à capacidade de socialização dessas pessoas eram vistas como estigmas que lhes impediam de aprender e ter uma vida produtiva. Eram valoradas negativamente, como defeito, fraqueza desvantagem, déficit... À medida que esses estigmas eram usados para identificar e estereotipar servia também para definir os padrões de normalidade dos que detinham o poder de definir o normal e o patológico, o belo e o feio, o certo e o errado, conforme ensinou Goffman (2004).

No século XX as PcD e PNEE passaram a receber atendimento educacional especializado mais sistemático, mas ainda de forma segregada: em escolas e classes especiais. O convívio com o conjunto da sociedade lhes foi cerceado e o estigma permaneceu, mas dessa vez camuflado sob o argumento de “ajudá-los a superar suas deficiências”. Mais uma vez, o déficit era o ponto de partido, e não as potencialidades desses alunos. A escola regular, segundo essa lógica, não estaria preparada para receber e educar esses alunos – e esse argumento ainda é percebido nos dias atuais.

Ao final da década de 1990 o cenário educacional brasileiro começa a mudar, em função do pacto para a universalização da educação básica. A partir de 2008 novos avanços se fazem notar, desta vez com mote na educação na perspectiva da educação inclusiva, redefinida como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, da educação infantil ao ensino superior (BRASIL, 2008), com a garantia do atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (CHIOTE, 2017).

Na mesma esteira de pensamento, Vasconcellos (2019) enfatiza que a legislação e as políticas públicas na perspectiva inclusiva ampliaram o acesso do público-alvo da educação especial a todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), mas a inclusão desses alunos ainda é desafiadora, pois não se limita à matrícula, perpassando questões variadas e complexas concernentes à aprendizagem e ao convívio social.

METODOLOGIA

As reflexões aqui apresentadas resultam de pesquisa que vem sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, sob a égide do projeto “A Prática pedagógica inclusiva no processo de Ensino-Aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA”, aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa sob o Parecer de n. 3.989.921.

A pesquisa foi conduzida em abordagem qualitativa, com fulcro no método da pesquisa bibliográfico-documental. Desse modo, a aquisição dos dados foi realizada a partir de consulta a livros, artigos e repositórios institucionais hospedados na rede mundial de computadores, como o Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES e o Banco de dados bibliográficos da USP (que abrange livros, dissertações e teses).

Primeiramente realizamos busca no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES com o descritor “História do Autismo no Brasil”, considerando toda a base de dados do repositório (sem filtros por área ou por período), eo resultado indicou a existência de um único trabalho que versava sobre o tema e contemplava o descritor informado, a saber: “A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014)”, de autoria de Juliane Gorete Zanco Castanha – uma dissertação de mestrado defendida em 2016.

Pesquisa com o mesmo descritor no Banco de dados bibliográficos da USP revelou a existência de 10 obras, dentre livros, dissertações e teses concernentes ao tema e termos do descritor. Desses apenas cinco estavam disponíveis para consulta online, e dos trabalhos consultados, apenas dois demonstraram aderência à história, embora ambos fossem do campo da psicologia social: “Autismo: uma análise institucional do discurso dos tratamentos”, de Lucia Guirando Caramicoli – uma dissertação apresentada em 2013, e “Transtorno do Espectro Autista: história da construção de um diagnóstico”, de Natalie Andrade Mas – também uma dissertação de mestrado, defendida em 2018. Esses dois trabalhos não abordam a questão da inclusão educacional propriamente dita, mas lançam luzes para compreender as transformações temporais pelas quais a categoria nosográfica autismo tem passado.

Os dados coletados foram serializados por tipo e fichados em editor eletrônico de texto. Na sequência procedeu-se à fase analítica, que teve como lastro as reflexões elaboradas por Castanha (2016), Chiote (2017), Vasconcelos

(2019), Serra (2008), Nunes (2013), dentre outros.

RESULTADOS

A inclusão do aluno com TEA na rede regular de ensino - tema novo na educação brasileira - tem se efetivado através de um processo lento, alavancado na década de 1990 pela Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e pela Declaração de Salamanca (1994), que juntas trouxeram o entendimento de que a educação regular é direito de todos, independente de suas limitações e é vantajosa tanto para Pessoas com Deficiência (PcD) como para as neurotípicas.

Impulsionado por esses eventos e pela Constituição Federal (1988) que já havia estabelecido em seu Artigo 205 que a Educação é um direito público universal e subjetivo a todos, introduzindo a educação especial como parte do ensino regular, o Estado brasileiro iniciou o planejamento e a implantação de políticas públicas em benefício das PcD, instituindo leis como a Lei nº 13.146/15 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e a Lei 12.764/12, que deu especificamente ao autismo, objeto de nossa discussão, o status de deficiência, atribuindo desta forma todo benefício que esta condição exige, inclusive determinando em seu Artigo 7º a obrigação do gestor ou autoridade escolar a matricular o aluno com TEA, sob pena de multa que varia de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos. Desta forma as negativas de matrículas estão se tornando mais escassas embora ainda sejam registrados casos de familiares que são convidados a conhecer a escola com o intuito de se apresentar a eles os perigos que seus filhos correrão ao frequentar aquela instituição, estabelecendo assim um processo de exclusão velada.

A recente publicação do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida, traz consigo a possibilidade de um retrocesso no processo de inclusão de PcD que vem sendo trilhado desde a década de 1990 e que fora reforçado pela Lei 12.764/12, processo este ainda não efetivado de forma adequada.

Em relação a esse novo documento pontuamos, primeiramente, que ele desconsidera o estabelecido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5, que em 2014 uniu o transtorno de Asperger, o Transtorno global do desenvolvimento e o transtorno autista englobando-os no atual TEA. Procedeu, portanto, a uma inversão que desafia o entendimento internacional de saúde mental. Além do erro de uma nomenclatura, o documento cuja proposta é instituir uma política de educação especial e

implementar programas e ações a fim de garantir direitos a educação e ao atendimento educacional especializado – AEE, surge na contramão dos estudos e debates especializados, bem como fere a própria política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), indicando a possibilidade de não inclusão de certas Pessoas com Deficiência na escola regular, sob o argumento de que não seriam beneficiados pelas escolas regulares inclusivas. Assim, sob o pretexto de oportunizar ao aluno e a sua família a possibilidade de escolha “da melhor forma” de atendimento às peculiaridades da pessoa com autismo, se apresenta novamente o fantasma de escolas e classes especiais, onde alunos que não atendiam a determinadas expectativas sociais de normalidade eram matriculados, e recebiam uma educação centrada em estereótipos e apartada do convívio com o restante da sociedade. Um retrocesso às práticas anteriores à década de 1990.

O referido decreto, ao colocar a escola especializada como instituição de ensino planejada para o atendimento educacional aos educandos que “não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares” oculta a informação de que as atividades desenvolvidas nestas instituições se diferem daquelas realizadas na sala comum, não sendo substitutivas à escolarização, mas sim auxiliares no processo de ensino aprendizagem, configurando-se como um apoio ao desenvolvimento escolar de forma complementar e/ou suplementar (NUNES, 2013), (CHIOTE, 2017) e (VASCONCELOS, 2019). Desconsidera ainda o preconizado nas declarações acima citadas e a Nota Técnica 24, de 2013, expedida pelo MEC, que prevê que “No processo de inclusão escolar dos estudantes com transtorno do espectro Autista é fundamental a articulação entre o ensino comum, os demais serviços e atividades da escola e o atendimento educacional especializado – AEE” (BRASIL, 2013, p.5) a orientação de que o serviço de AEE seja ofertado como um serviço de complementação/suplementação do ensino ofertado nas escolas regulares é relegada a um segundo plano, abrindo brecha para que este serviço seja o único ofertado ao aluno com TEA de níveis moderado e grave.

Reafirmando a possibilidade de o aluno não ser matriculado na escola regular o Artigo 3º, Inciso VI do Decreto em comento coloca como um de seus princípios a participação de equipe multidisciplinar na decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada para ele e complementa em seu Artigo 9º que a implantação da Política Nacional de Educação Especial acontecerá entre outras ações pela,

III - definição de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas, de modo a proporcionar o atendimento

educacional mais adequado, em ambiente o menos restritivo possível, com vistas à inclusão social, acadêmica, cultural e profissional, de forma equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida; (BRASIL, 2020, p. 5).

Mascara, portanto, o processo de exclusão sob o argumento de compensar seu afastamento da escola regular em virtude de educação especializada em espaços específicos, supostamente mais adequados. Com isso sugere que a escola regular é incapaz de educar estudantes com TEA, negando as evidências históricas, e sugerindo ainda que algumas pessoas com deficiência seriam incapazes de frequentar espaços comuns a pessoas neurotípicas, afastando-as, desse modo, do convívio com seus pares e ignorando as contribuições que somente a escolar regular pode trazer, como coloca Nunes (2013, p.558) “[...] a escola se constitui como um recurso fundamental para enriquecer as experiências sociais das crianças com TEA, oportunizando a interação entre pares e contribuindo para o desenvolvimento de novas aprendizagens e comportamentos.” Desta forma o governo em vez de proporcionar mais apoio a pessoa com autismo de mais comprometimento, faz o contrário: reforça a segregação social, subtrai apoio e recursos que já são limitados na escola regular e retira direitos.

Sabemos que o TEA é considerado muito complexo devido às variadas comorbidades que acometem pessoas com esta síndrome, além de existir uma grande variabilidade entre seus graus, que vão do leve, ao moderado e grave, acompanhados ou não de deficiência intelectual, déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e também transtornos específicos da aprendizagem (APA, 2014). Incluir uma pessoa com TEA na rede regular de ensino se mostra um desafio a ser enfrentado pela comunidade escolar, pela família e principalmente pelos educadores que atenderão diretamente a estes alunos.

Os professores são os principais responsáveis por proporcionar situações de aprendizagem, seja dos conteúdos científicos e técnicos, seja do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, da autonomia e do autocuidado, e fazem isso, muitas vezes sem formação específica sobre a síndrome e sem apoio de um profissional especializado.

O novo Decreto nº 10.502/20 prevê em seus objetivos ações de formação aos profissionais da educação, incluindo definição de estratégias e de orientações para as instituições de ensino superior em sua implementação, prevendo financiamento da União para a implementação das ações. Esse é um ponto que pode beneficiar os estudantes com TEA em particular, e as PcD em geral, pois com professores mais bem formados as possibilidades de êxito no

processo de ensino-aprendizagem aumentam. Tal previsão não suprime, todavia, os efeitos da exclusão que a referida política irá gerar.

CONTRIBUIÇÕES DA AMA-ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DO AUTISTA DE RONDÔNIA PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TEA COMO INSTITUIÇÃO DE ENSINO ESPECIALIZADO

Conforme o novo decreto Instituições como a AMA ganham mais destaque que nos documentos oficiais anteriores, cujo papel estabelecido era de oferta complementar/suplementar ao processo de ensino-aprendizagem oferecido pela escola regular, para tanto é necessário um olhar atento a estas instituições sob as duas visões, tanto a que vinha sendo preconizada quanto a que entrará em vigor com o Decreto 10.502/20, pois em alguns casos elas deixarão de ser complementares para passar a ser a única opção para os estudantes com autismo.

A AMA, conforme seu Regimento Interno se caracteriza por realizar atendimento educacional especializado - AEE a crianças e adultos com TEA, contribuindo com sua inclusão nas instituições públicas e privadas, através de seu atendimento pedagógico, e por meio de ações de formação de professores, cuidadores e demais profissionais (AMA, 2020). O AEE ofertado preferencialmente na mesma instituição de ensino de matrícula em turma regular é permitido quando necessário que sua oferta aconteça em outra instituição (comunitária, filantrópica ou confessional sem fins lucrativos), admitindo seu financiamento por meio de dupla matrícula através de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, oficializado pelo Decreto nº 7.611/2011 (CHIOTE, 2017; VASCONCELOS, 2019).

A AMA apresenta-se, portanto, como instituição de apoio à inclusão dos estudantes com TEA nas escolas regulares, onde terá acesso ao aprendizado e à convivência. O atendimento que presta é complementar ao papel da escola regular e visa atender às peculiaridades dos indivíduos com TEA, promovendo a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, priorizando seu desenvolvimento intelectual, científico, emocional, moral, afetivo e físico, para proporcionar uma educação integral numa perspectiva de superação das limitações, preparando a pessoa com autismo para a inclusão social e para a inserção no mundo do trabalho, desenvolvendo suas potencialidades (AMA, 2020).

A sociedade capitalista na qual estamos inseridos busca nas pessoas, de forma geral, que sejam úteis às necessidades do mercado, sempre em busca de

mais resultados, não admitindo quaisquer ideais de inclusão e reconhecimento de ritmos e resultados diferenciados. Moura (2014) discute essa influência do mercado sobre os processos formativos destacando que os professores da educação profissional precisam compreender e promover mudanças no processo formativo para além do ensino de conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados ao longo da história, compreendendo assim as crises e os potenciais da sociedade no sentido de construção de novos padrões de produção de conhecimento. Esses novos padrões de produção de conhecimento devem se voltar aos interesses da humanidade, deixando de subordinar-se aos interesses econômicos do mercado. Somente através da mudança de padrões poderemos incluir pessoas com autismo no mercado de trabalho, acolhendo suas peculiaridades e usufruindo de suas capacidades.

Este acesso ao mundo do trabalho poderá se tornar de acesso ainda mais difícil às pessoas com autismo que apresentam maior comprometimento, pelo fato de não responderem de forma esperada aos padrões comportamentais e produtivos da sociedade capitalista. Com a efetivação da possibilidade da não matrícula destas pessoas ao sistema regular de ensino este quadro tende a piorar. Para pessoas no espectro autista com esse perfil as expectativas de que possam se inserir no mercado de trabalho são baixas (CHIOTE, 2017; VASCONCELOS, 2019).

A Instituição, observando as potencialidades e dificuldades, busca contribuir com seu desenvolvimento através da metodologia TEACCH (sigla em inglês) da proposta de Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação de base comportamental. O método TEACCH busca organizar o ambiente de trabalho, horários e espaço físico, pois a pessoa com TEA “[...] responde melhor aos sistemas organizados, ou seja, é colocando as coisas em um padrão definido de organização que o mesmo poderá ter compreensão do que lhe é demandado pelas outras pessoas” (CARGNIN, 2018, p. 796). Por meio de um ensino estruturado, organizado e sem estímulos em excesso, o aluno com autismo aprende com mais facilidade, o que torna o mundo mais compreensível para ele.

No que se refere à contribuição da Associação de Pais e Amigos do autista - AMA quanto ao processo de inclusão na escola regular dos alunos que atende, observa-se através da análise de documentos disponibilizados pela instituição, que ao final de cada semestre os professores elaboram um Relatório descritivo do desenvolvimento do aluno - documento avaliativo que apresenta os avanços dos alunos - o qual é apresentado às famílias e serve de base para um novo planejamento do PEI (AMA, 2020), porém o trabalho desenvolvido na instituição

não é compartilhado com a escola regular, rompendo a possibilidade de um trabalho colaborativo. A colaboração só ocorre quando a escola regular demanda informações, orientações ou parcerias para cursos e oficinas de formação docente. Para Chiote (2017, p. 67) “O trabalho colaborativo em sala de aula era para ser a sistematização e realização em conjunto de um planejamento e ações entre as professoras do AEE e os professores das disciplinas, para o processo de ensino dos conteúdos para os alunos com autismo”. Essa falta de diálogo da AMA com as escolas regulares onde os alunos estão incluídos reduz os efeitos do serviço do AEE, que poderia promover uma rede de apoio aos professores das disciplinas que desenvolvem seu trabalho muitas vezes sem o apoio de um profissional especializado para realizar as intervenções necessárias com esses estudantes.

Quanto aos Projetos de formação continuada, outra ação que beneficia o processo inclusivo, a instituição desenvolve um interno, com o título “Capacitação docente e técnico administrativo” com o objetivo de qualificar aquele funcionário que ao chegar à instituição não possui formação especializada, suprimindo desta forma as deficiências didáticas e melhorando a qualidade de ensino da AMA. O projeto “Inclusão em rede”, por sua vez, contribui com a interação Centro-comunidade por meio da oferta de atividades formativas voltadas à inclusão. Esse projeto contempla tanto seus próprios funcionários como educadores da rede pública e particular de ensino, capacitando-os para o atendimento da pessoa com TEA, favorecendo a permanência do aluno na escola regular e contribuindo com processo de aprendizagem dentro da escola inclusiva (AMA, 2020). Neste ponto cabe destacar que diante da carência de profissionais especializados esta instituição contribui com as demais que necessitam atender a pessoas com autismo.

Serra (2008) reflete sobre a importância da capacitação em serviço através da formação continuada, já que a demanda da inclusão chegou às escolas sem que os professores estivessem preparados, assim formar em serviço é em muitos casos a única alternativa para a preparação docente para o atendimento do aluno com autismo possuidor de uma gama de manifestações comportamentais e de comunicação que requer do profissional estudo e dedicação para se relacionar com a realidade do mundo autístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da recente inclusão do Decreto 10.502/20 no arcabouço legislativo referente à inclusão das pessoas com deficiência, aqui em destaque: a pessoa com autismo, nota-se risco iminente de retrocesso das ações educacionais inclusivas e

reforço de preconceitos e estereótipos. Em nossa leitura o novel Decreto é uma forma velada de sequestro de direitos das PcD, direitos que foram de difícil conquista, fruto de longas lutas encabeçadas por famílias que sofrem ao verem seus filhos sendo obrigados a conviver com mais obstáculos que os que sua deficiência já impunha.

A ideia de que educar é caro, de que educar uma pessoa com deficiência é mais caro ainda e que estes gastos não se justificam, vindos de um ideário neoliberal, liderado por políticos que hasteiam a bandeira do lucro acima de tudo e apoiados por uma sociedade insensível que só sente a dor alheia se esta atingir a si ou a sua família, nos traz mais um obstáculo que precisa ser destruído de imediato, antes que a inclusão seja adotada apenas aos que se encaixam nos padrões de desenvolvimento escolar e consequentemente nos padrões da sociedade capitalista. A educação é um campo onde inevitavelmente cultura e política se confundem e nesta confusão as políticas públicas têm tendido para a exclusão de PcD do processo educativo em geral, e da EPT em particular, refletindo assim uma cultura permeada de paradigmas que priorizam a capacitação técnica acima da formação humana, da promoção de práticas inclusivas, reflexivas e emancipadoras.

No que se refere à EPT é preciso superar perspectivas educacionais nas quais o ponto central é a geração de lucros, processos que reduzem o trabalho ao fator econômico, alienando o direito das pessoas de se reconhecerem e se realizarem como seres humanos, pois, nessa lógica, pessoas que não se encaixam nos padrões estabelecidos como normais de aprendizagem e desempenho são afastadas do convívio dos considerados normais. A EPT, segundo Moura (2014), é capaz de possibilitar a superação da contradição entre capital e trabalho indo ao encontro à perspectiva dos interesses da classe que vive do trabalho, e para tanto deve ser inclusiva, voltada para todas as pessoas que buscam uma formação integral e a preparação para o trabalho, independente de suas limitações. Deve contribuir para que todos desenvolvam sua potencialidade, objetivando, por meio de uma formação omnilateral, integral ou politécnica, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do Estado, a transformação da sociedade.

É preciso garantir oportunidades de desenvolvimento que possibilite aos estudantes com TEA participação na vida social, como cidadão que produz seus próprios meios de subsistência ou que colabora, ainda que de forma mínima para isso. Para que o processo educacional inclusivo tenha êxito, seja na modalidade da EPT, seja na Educação Básica regular é recomendado que as instituições escolares dialoguem com as instituições de AEE, intercambiando conhecimento e aperfeiçoando, conjuntamente, os processos pedagógicos.

Construir a significação da existência do ser, de sua ação sobre a natureza

e da participação deste na sociedade que lhe rodeia é função da educação. Só esta, em bases democráticas e inclusivas será capaz de promover o “aprendizado ao longo da vida” que o controverso Decreto nº 10.502/20 apresenta.

REFERÊNCIAS

APA. ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p. Título original: Diagnostic and statistical manual of mental disorders.

AMA. Associação de Pais e Amigos do Autista. **Regimento Interno**. Porto Velho: AMA, 2020. – No prelo.

BARBOSA, Marily Oliveira. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP: UFSCar, 2018.

BRASIL, República Federativa. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Rio de Janeiro, 1909.

BRASIL, República Federativa. **Constituição Federal**. Brasília: 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEED, 2008.

BRASIL. MEC/SEESP. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**: Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista Brasília: Casa Civil, 2012.

BRASIL. República Federativa. **Nota Técnica nº 24/2013**: Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013.

BRASIL. República Federativa. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Casa Civil, 2013.

BRASIL, República Federativa. **Lei nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. Brasília: Casa Civil, 2020.

CARAMICOLI, Luisa Guirando. **Autismo:** uma análise institucional do discurso dos tratamentos. 78f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia. São Paulo: USP, 2013.

CARGNIN, Claudete; FRIZZARINI, Silvia Teresinha; AGUIAR, Rogério. Trajetória de um aluno autista no ensino técnico em informática. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, n. 3, p. 790-809, set./dez. 2018.

CASTANHA, Juliane Gorete Zanco. **A trajetória do autismo na educação:** da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014). 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel: Unioeste, 2016.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A Escolarização do Aluno com Autismo no Ensino Médio no Contexto das Políticas de Educação Especial no Estado do Espírito Santo.** 250f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: UFES, 2017.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Trad. de Mathias Lambert, 2004. Disponível em: <<http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>> Acesso em 03 jun., 2020.

HASHIZUME, Cristina Miyuki. Educação In-Exclusiva: o que dizem os coletivos sobre o Decreto 10. 502/2020?. **Revista Contemporartes** – Colunas. Disponível em: <https://revistacontemporartes.com.br/2020/10/10/educacao-in-exclusiva-e-direitos-o-que-dizem-os-coletivos-sobre-o-decreto-10-502-2020/>

MAS, Natalie Andrade. **Transtorno do espectro autista** – história da construção de um diagnóstico. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo USP, 2018.

MOURA, Dante Henrique. Trabalho e formação docente na educação profissional. **Coleção Formação Pedagógica**, Volume III. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlos. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, dez. 2013.

RODRIGUES, Marlene. **Formação docente para inclusão de estudantes público alvo da educação especial em Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia**. 343 fls. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Araraquara, SP: UNESP, 2018.

SERRA, Dayse Carla Gênero. **Entre a esperança e o limite**: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares. 124 fls. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia do Centro de Teologia e Ciências Humanas Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro: Puc-Rio, 2008.

VASCONCELLOS, Simone Pinto. **Práticas Educativas e escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional**. 204 fls. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 out. 2019.