UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

RICARDO SCHERS DE GÓES

A ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ESCOLHA PARA
CRIANÇAS AUTISTAS E COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
ASSOCIADA DE 0 A 5 ANOS.

São Paulo

2012

RICARDO SCHERS DE GÓES

A ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ESCOLHA PARA
CRIANÇAS AUTISTAS E COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
ASSOCIADA DE 0 A 5 ANOS.

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para a obtenção do título
de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Marie Claire Sekkel.

São Paulo

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação

Biblioteca Dante Moreira Leite

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Góes, Ricardo Schers de.

A escola de educação especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos / Ricardo Schers de Góes; orientadora Marie Claire Sekkel. -- São Paulo, 2012. 86 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Inclusão escolar 2. Educação especial 3. Educação infantil 4. Autismo 5. Deficiência intelectual I. Título.

LC1200

Nome: GÓES, Ricardo Schers

Título: A escola de educação especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos.

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para a obtenção do título
de Mestre em Psicologia.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. : _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profº. Drº. : _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profº. Drº.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus amigos e amigas da Faculdade de Educação da USP.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Marie Claire Sekkel pela orientação e apoio nesta jornada.

À Banca do Exame de Qualificação e Examinadora: Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno e o Prof. Dr. Lineu Norio Kohatsu, pelas valiosas contribuições.

Aos Professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP pelo compromisso, dedicação e inquietação, menção especial para Odair Sass e Claudia Stella, que sempre me provocam e muito me ensinam.

Ao Waldir Carlos Santana dos Santos, por sempre estar ao meu lado para enfrentar tudo.

Aos meus pais, irmã, familiares, amigos e colegas que sempre me apoiam.

RESUMO

GÓES, R. S. **A escola de educação especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos**. 2012. 86f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Esta dissertação de mestrado teve o objetivo de investigar os motivos que levaram os pais de crianças com autismo e deficiência intelectual associada a matricularem seus filhos na educação infantil em escolas de educação especial. Para atender o objetivo proposto, esta pesquisa apresenta um panorama da educação infantil no Brasil, com destaque para a questão da educação especial, abordando as suas ambiguidades presentes nas normas e legislação, além de discutir a respeito da falta de consenso e fragilidade na conceituação e caracterização do autismo e da deficiência intelectual. Foram realizadas entrevistas com pais de crianças com autismo e deficiência intelectual associada, que frequentaram a educação infantil em escola de educação especial. O que se observou nas entrevistas foi que os pais buscaram inicialmente a escola regular para seus filhos, mas devido às dificuldades encontradas, acabaram escolhendo por retirá-los da escola regular e matriculá-los em escolas privadas de educação especial, por acreditarem que estas escolas podem oferecer melhores condições para o processo de escolarização de seus filhos. Ao analisarmos os relatos dos pais à luz da Teoria Crítica da Sociedade, levantamos alguns indícios de que a escola de educação especial muitas vezes aparece como a melhor possibilidade de escolarização para crianças com autismo e deficiência intelectual associada, logo, esta escolha dos pais apresenta uma coerência. No entanto, não houve resistência e enfrentamento dos pais ao se depararem com as dificuldades na inclusão de seus filhos nas escolas de ensino regular, o que indica uma atitude de adaptação destes pais em relação aos limites impostos à escolarização de seus filhos com autismo e deficiência intelectual associada. Além disso, discutimos a questão de que a educação infantil pode ser um ambiente inclusivo dado às condições adequadas para que as crianças tenham contato com a diversidade, ou seja, crianças com e sem deficiências frequentando a mesma escola, podem por esta aproximação ter uma diminuição do preconceito para com o diferente.

Palavras-chave: inclusão escolar; educação especial; educação infantil; autismo; deficiência intelectual.

ABSTRACT

GÓES, R. S. **The special education school, a choice for children with autism and intellectual disability associated with 0-5 years.** 2012. 86f. Dissertation (Psychology Master Degree) Institute of Psychology, University of São Paulo, 2012.

This dissertation aimed to investigate the reasons that parents of children with autism and intellectual disability associated with enrolling their children in early childhood education in special education schools. To meet the proposed objective, this research presents an overview of early childhood education in Brazil, highlighting the issue of special education, approaching their present ambiguity in the rules and legislation, and to discuss about the fragility and lack of consensus in the conceptualization and characterization of autism and intellectual disabilities. Interviews were conducted with parents of children with autism and intellectual disability associated with, who attended early childhood education in special education school. What was observed in the interviews was that parents initially sought a mainstream school for their children, but due to difficulties, just by choosing to remove them from regular school and enroll them in private schools for special education because they believe that these schools may offer better conditions for the process of schooling of their children. When analyzing the parental reports in the light of Critical Theory of Society, lifted some evidence that the special education school often appears as the best possible education for children with autism and intellectual disability associated, so that parental choice has consistency. However, there was no resistance and coping of parents faced with the difficulties in including their children in mainstream schools, which indicates an attitude adjustment of parents in relation to limits on the schooling of their children with autism and disabilities associated intellectual. Moreover, we discuss the question that early childhood education can be an inclusive environment given the right conditions for children to have contact with diversity and children with and without disabilities attending the same school, this approach may have a decreased prejudice toward different.

Keywords: school enrollment, special education, early childhood education, autism, intellectual disabilities.

LISTA DE SIGLAS

AAMR – American Association for Mental Retardation

CEB – Conselho da Educação Básica

CF – Constituição Federal

CID 10 – Classificação Internacional de Doenças

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CNE – Conselho Nacional de Educação

DSM-IV-TR – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mental, IV, Texto Revisado

FUNABEM – Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OMS – Organização Mundial da Saúde

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

UNICEF – The United Nations Children's Fund

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Matrículas de alunos com autismo por modalidade de ensino num município da região metropolitana de São Paulo (2007 a 2010).....p. 57

TABELA 2 – Matrículas de alunos com autismo na educação infantil (creche e pré-escola), num município da região metropolitana de São Paulo (2007 a 2010).....p. 57

Sumário

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - AUTISMO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEITUAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO	20
1.1 AUTISMO.....	20
1.2. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	26
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	34
2.1. EDUCAÇÃO ESPECIAL: A PERSPECTIVA ATUAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	45
CAPÍTULO 3 - MÉTODO	52
3.1. CARACTERIZAÇÃO.....	56
3.2. PARTICIPANTES	58
3.3. INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS	60
3.4. PROCEDIMENTO.....	61
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	63
4.1. CONHECIMENTO DO DIAGNÓSTICO E INFORMAÇÕES	63
4.2. PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	68
4.3 ANÁLISE GERAL DAS ENTREVISTAS.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
FONTES.....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90
ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	97
ANEXO 2 - CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	98
ANEXO 3 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	99

APRESENTAÇÃO

No palco da educação inclusiva, minha estreia aconteceu no terceiro ano da graduação em Psicologia. Nesta época, comecei a participar de um grupo de estudos sobre inclusão e atendimento a pessoas com deficiência e seus familiares.

Comecei a ter contato com autores diversos e atuar na clínica, sempre com a supervisão de um admirável professor, e assim, como um jovem ator descobre os clássicos do teatro e da literatura e começa a participar de encenações de grandes peças com um diretor renomado, estava descobrindo na graduação em Psicologia qual era a minha área de interesse e onde eu iria atuar.

Eu estava entusiasmado; logo eu, que já era ator formado, fui trabalhar dando aulas de teatro numa ONG, onde realizava um trabalho educacional com pessoas com Síndrome de *Down*. Permaneci durante um ano neste local, mas por divergências com a direção, acabei saindo da ONG e segui meu caminho na área de educação inclusiva.

As divergências começaram a surgir quando fiz uma proposta para dividir a turma de teatro em duas turmas. Eu ministrava aula para 21 alunos e seria melhor, em minha opinião, que tivessem duas turmas, sendo uma de 10 e outra de 11 alunos. A diretora da ONG, depois de muita insistência da minha parte, consentiu em separá-las, mas fez um pedido: que separasse as turmas entre os “bons” e os “ruins”, porque a ideia dela era criar com a turma dos “bons” um espetáculo teatral para apresentar aos pais e em teatros e eventos, com intuito de divulgar a ONG e arrecadar dinheiro, já com os “ruins” bastava seguir com as aulas de teatro.

Discordei, porque achava que a proposta de separar os “bons” dos “ruins” tinha pelo menos dois problemas: justamente a convivência entre os que tinham melhores condições em alguns aspectos era absolutamente saudável para todos e, segundo, de que a ideia comercial do teatro não tinha nenhuma preocupação com a parte educacional e de desenvolvimento dos alunos. Portanto, além de discordar, me recusei a separar a turma da forma proposta.

Outro divergente neste trabalho foram as interferências da diretora nas atividades realizadas nas aulas de teatro. Por exemplo: em um jogo de improviso, uma cena de casamento foi criada e o noivo e a noiva eram dois meninos. Por causa disso, após a aula fui chamado, orientado e proibido de permitir que casais de homem com homem ou mulher com mulher fossem formados nas cenas realizadas, com a justificativa de que isso não é correto e que eles não têm condições de entender o que é isso e separar as coisas que são “de mentira” e da vida real, além de terem, segundo palavras da diretora, uma “sexualidade problemática” e que esse tipo de coisa só complicaria a instituição. Novamente me recusei a fazer o que foi solicitado. Por fim, fui demitido.

Com isso, fiquei com muitas questões e indignações sobre como é realizado um trabalho educacional com pessoas com deficiência, desde o modo como são vistos e tratados até os diversos modelos educacionais que são propostos como “especializados”.

Então, na graduação em Psicologia, busquei estudar ainda mais estas questões e aos poucos fui me envolvendo cada vez mais na área de educação especial, deficiências, inclusão, etc. Muitos trabalhos surgiram principalmente no terceiro setor, sempre relacionados com projetos de inclusão escolar de pessoas com deficiências, especificamente, pessoas com deficiência intelectual e autistas.

Após me graduar em Psicologia, quis cursar a pós-graduação e fiz também uma especialização em educação inclusiva e deficiência mental. Este curso me apresentou a possibilidade de construir e seguir uma carreira acadêmica. Desde então, tenho dedicado meus estudos para este objetivo: segui com um mestrado em Educação, uma graduação em Pedagogia e mais este mestrado em Psicologia.

Por fim, esta dissertação de mestrado, que vem ao encontro dos meus interesses de estudo e pesquisa, surgiu com um trabalho que realizei em uma escola de educação especial, onde trabalhava em sala de aula com alunos com autismo e deficiência intelectual, além de realizar atendimentos clínicos com outros alunos da escola.

Passei a questionar o papel de uma escola de educação especial, presente na educação brasileira - que se apresenta inclinada à educação inclusiva. E mais: se esta inclinação pela inclusão no ensino regular é verdadeira, o fato de investigar quais os

motivos que levariam pais de crianças com autismo e eficiência intelectual associada a matricular estas crianças em escolas particulares de educação especial, me pareceu um problema de pesquisa relevante, pois investigar a dinâmica psíquica que levou a esta escolha pode contribuir para pesquisas na área da Educação e Psicologia, com foco na educação especial e educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

Os pais têm objetivos em relação aos filhos, tais como a saúde da criança e sua satisfação pessoal e autorrealização. No entanto, o nascimento de uma criança com autismo e deficiência intelectual associada pode provocar várias reações e sentimentos dentro da família, assim como mudar a estrutura familiar estabelecida antes de seu nascimento.

Segundo Brito e Dessen (1999), há um grande impacto sentido pela família com a chegada de uma criança com algum tipo de deficiência. Esse momento é, em geral, traumático, podendo causar uma forte desestruturação na estabilidade familiar. O momento inicial pode ser sentido como o mais difícil para a família, a qual tem que buscar a sua reorganização interna que, por sua vez, depende de sua estrutura e funcionamento como grupo e, também, de seus membros, individualmente.

Para Brito e Dessen (1999), as famílias restabelecem o seu equilíbrio de maneira variada, dependendo dos recursos psicológicos utilizados para tal fim, mostrando que as adaptações das famílias de crianças pré-escolares com atraso no desenvolvimento apresentam um panorama misto de continuidades e mudanças em seus padrões de interação até a segunda infância da criança. A adaptação da família está relacionada às características da criança, as quais exercem um impacto direto na rotina diária dos membros familiares.

Segundo Buscaglia (1997), a família é uma força social que tem influência na determinação do comportamento humano e na formação da personalidade. Pode ser definida como uma unidade social significativa inserida na comunidade imediata e na sociedade mais ampla. É interdependente, ou seja, os relacionamentos estabelecidos entre os familiares influenciam uns aos outros e toda mudança ocorrida nesse sentido irá exercer influência em cada membro individualmente ou no sistema como um todo.

Para Buscaglia (1997) a parentalidade é uma união de singularidades, em que o casal apresenta ao mundo o produto de sua união. A parentalidade sugere o desempenho de um papel definido e aceito pela sociedade. Os conceitos de pai e mãe são permeados por requisitos prévios, responsabilidades e características, que provocam generalizações de como esse papel deve ser desempenhado.

A influência das relações familiares é clara em famílias com filhos deficientes, pois se trata de uma experiência inesperada, de mudança de planos e expectativas dos pais. Para Amiralian (1986), os pais projetam uma criança em suas mentes e, desde o princípio da gravidez, fantasiam sobre o sexo do bebê, o desempenho na escola, a carreira e a orientação sexual que irão ter. O lugar da criança na família é determinado pelas expectativas que os progenitores têm sobre ela. E a decisão de ter um filho se relaciona diretamente com a realização de desejos dos pais, das suas necessidades e com as gratificações e recompensas que a criança poderá lhes trazer.

O nascimento de uma criança com deficiência, portanto, confronta toda a expectativa dos pais, e a família é acometida por uma situação inesperada. Segundo Silva e Dessen (2001), os planos de futuro para essa criança são abdicados, e a experiência de parentalidade deve ser ressignificada. A família passa por um processo de superação até que aceite a criança com deficiência e institua um ambiente familiar propício para a inclusão dessa criança. No entanto, esta superação nem sempre acontece, o que faria permanecer uma série de dificuldades em lidar com a questão da deficiência do filho.

Buscaglia (1997) destaca que, mesmo depois do impacto inicial, a presença de uma criança deficiente exige que o sistema se organize para atender as necessidades desta criança. Esse processo pode durar dias, meses ou anos e irá mudar o estilo de vida da família, seus valores e papéis. A flexibilidade com que a família irá lidar com a situação depende das experiências prévias, aprendizado e personalidade dos seus membros.

Segundo Amiralian (1986), um filho com deficiência desencadeia, na família, um processo de luto. Trata-se de um luto pela perda da fantasia do filho perfeito, da criança sadia. Alguns projetos e expectativas são desfeitos por conta da nova realidade, e a aceitação de um filho com deficiência exige uma reorganização dos valores e objetivos da família.

Para Núñez (2003), a forma como cada família supera uma crise depende de seus recursos e da intensidade do evento. Trata-se de um momento em que coexistem a possibilidade de crescimento, o fortalecimento e a maturidade e o risco de transtornos psíquicos, tanto dos indivíduos como dos vínculos.

Alguns fatores irão determinar o significado da experiência em cada família: a história de cada membro, as situações de conflito atravessadas anteriormente e como foram solucionadas, o sistema de crenças, a capacidade de enfrentar situações de mudança, a existência ou não de um lugar para a criança com deficiência dentro do sistema familiar, o nível de expectativas, a capacidade de comunicação do grupo familiar, o nível cultural e socioeconômico da família, a existência ou não da rede de apoio, a capacidade da família de se relacionar com os outros e de buscar ajuda, entre outros fatores.

Para Buscaglia (1997), a diminuição da ansiedade dos pais acontece com o aumento do conhecimento que adquirem sobre a deficiência. Os pais necessitam de orientação para a disciplina e a educação dessas crianças e as dificuldades podem surgir devido à ideia de que já são crianças limitadas e restritas em muitos aspectos. Os pais não as educam e treinam como os outros filhos, porém, mesmo dentro das limitações, essas crianças precisam de conceitos e limites básicos para a convivência em família e sociedade.

Assim sendo, a decisão pela escolarização dos seus filhos com autismo e deficiência intelectual associada pode se tornar um dilema para os pais, pois com a precariedade de informações e o sentimento de despreparo, a escolha pelo que eles acreditam ser o melhor para seus filhos fica ainda mais difícil.

A educação escolar deveria formar indivíduos autônomos, democráticos e emancipados por meio de uma práxis emancipatória, e assim, se contrapor à barbárie da racionalidade técnica, fixada sob a égide de que “a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia.” (ADORNO, 1995, p. 143).

E a escola poderia possibilitar experiências educativas emancipatórias, pois “sem o pensamento, e um pensamento insistente e rigoroso, não seria possível determinar o que seria bom a ser feito, uma prática correta.” (ADORNO, 1995, p. 174). Assim, segundo Adorno (1995), o processo da emancipação pode ocorrer pela via da experiência educativa.

Aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as

formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo da consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. (...) Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (ADORNO, 1995, p. 150-151)

A escola, no sistema capitalista, se submete à lógica do mercado, e assim, não é possível pensar em uma democracia cujo alicerce é a formação de indivíduos autônomos e emancipados, pois a escola ao reproduzir a ideologia dominante contribui para a massificação cultural, que impede a formação de um indivíduo emancipado, deixando-o a mercê da lógica e adaptação a modelos preestabelecidos.

O que ocorre nos dias de hoje é que a realidade se tornou tão poderosa sobre os homens que lhes impõe desde a infância o processo de adaptação, tornando-o quase automático. A organização econômica leva a maioria das pessoas à dependência do existente. Quem quer sobreviver tem que se adaptar ao que está dado. Uma exacerbada indústria cultural veda-lhes a visão e ofusca qualquer esforço na busca de um conhecimento enriquecedor. A necessidade da identificação com o existente, com o poder, com o dado, cria as condições favoráveis para o autoritarismo. (PUCCI et al., 1999, p.138-139).

Os conceitos de autismo, deficiência intelectual, educação especial, educação inclusiva e atitudes são fundamentais para esta pesquisa, pois se partirmos do princípio de que os pais buscam a melhor escolarização possível para suas crianças, por que a escolha pela escola especial? A escolha dos pais seria uma expressão de uma sociedade que prima pela adaptação, sendo esta adaptação que eles desejam para suas crianças, ou seja, torná-las crianças produtivas numa sociedade da produtividade?

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo conhecer os motivos que levaram os pais de crianças com autismo e deficiência intelectual associada a matricularem estas crianças na educação infantil, em escola particular de educação especial.

O referencial teórico desta dissertação de mestrado está pautado na Teoria Crítica da Sociedade e, também, na contribuição de diversos autores brasileiros que discutem as questões da educação especial e educação inclusiva e de autores que tratam do conceito de atitude, buscando assim refletir nesta pesquisa qual o motivo de

matricular uma criança com autismo e deficiência intelectual associada na educação infantil em escola de educação especial e não em escola de ensino regular.

E para atender ao objetivo desta pesquisa, esta dissertação de mestrado está disposta nos seguintes capítulos:

O Capítulo 1, *Autismo e Deficiência Intelectual: Conceituação e Caracterização*, tem o intuito de discutir a construção destes conceitos, caracterizar as crianças com autismo e deficiência intelectual e apresentar as questões atuais que problematizam estas condições.

O Capítulo 2, *A Educação Infantil e a Educação Especial no Brasil*, irá apresentar a configuração da educação infantil no Brasil, para apontar as tendências atuais de trabalho nesta área. Tratará também das questões da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, apresentando um panorama da educação especial brasileira e, assim, discutir os processos de mudança que ocorreram nesta área e a atual perspectiva adotada pela legislação brasileira e suas ambiguidades.

O Capítulo 3, *Método*, descreve o método da pesquisa, os critérios escolhidos, descrição dos participantes, instrumento utilizado e a descrição dos procedimentos adotados.

O Capítulo 4, *Análise das Entrevistas*, apresenta a discussão dos dados coletados nas entrevistas e sua análise, a partir do referencial teórico adotado na pesquisa.

Nas *Considerações Finais*, são apresentadas as contribuições desta pesquisa, suas virtudes e limites, além de discutir os dados analisados nesta dissertação de mestrado.

CAPÍTULO 1 - AUTISMO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEITUAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

No presente capítulo, nos deteremos na apresentação do modo pelo qual foi construído e consolidado o conceito de autismo e de deficiência intelectual, com intuito de delimitar a temática abordada na discussão da educação de crianças com autismo e deficiência intelectual.

1.1. AUTISMO

Segundo Taturi (2003), em 1911, Eugène Bleuler descreveu e formulou uma nova síndrome psicopatológica, a *esquizofrenia*, que caracterizou originalmente com o termo “pensamento autístico”.

Para Taturi (2003), a palavra “autismo” foi criada por Bleuler, em 1911, a partir do termo *autoerotismo*, definido em 1899 por Ellis Havelock, para denominar fenômenos de emoção espontânea e produzidos na ausência de estímulo externo, o que foi retomado posteriormente por Freud, em suas construções acerca da sexualidade infantil.

Para Freud (1985) o termo seria referente a uma recusa da realidade, mecanismo de negação por ele denominado de *clivagem do ego*. Segundo Freud (1985) até nas psicoses mais graves, estas duas atitudes do ego coexistiriam: a atitude psíquica normal, que conta com a realidade e a outra, que desliga o ego da realidade, movido pelas pulsões, contudo, nas psicoses não ocorre um desligamento total da realidade por parte do ego.

Para Taturi (2003), no contexto psicanalítico da época, Bleuler, em 1911, ao introduzir a noção de “autismo”, retira da concepção de *autoerotismo*, devido a uma série de divergências teórico-políticas entre Freud e Jung, principalmente no que se refere ao papel atribuído por Freud à sexualidade infantil na gênese das doenças mentais. Tal descrédito seria fruto da não compreensão do seu conceito de sexualidade, por mais que o tivesse amplamente diferido da sexualidade adulta. Autismo designaria,

desta forma, um investimento em si mesmo, caracterizando um afastamento da realidade.

Segundo Taturi (2003), em 1943 Kanner publica *Distúrbios autísticos de contato afetivo* e introduz na psiquiatria infantil a noção de autismo infantil precoce, a partir de cinco anos de observações clínicas no hospital psiquiátrico Johns Hopkins. De 1938 a 1943, Kanner acompanhou um grupo de onze crianças, que chegaram com os mais diversos diagnósticos: fraqueza de espírito, demência precoce, esquizofrenia, surdez, deficiência mental, etc. Kanner afirmava que estas crianças vieram ao mundo acometidas por um distúrbio patognômico, inato, marcado por uma incapacidade de estabelecer contato afetivo com as outras pessoas, assim como outras crianças viriam com deficiências físicas ou mentais.

Contudo, segundo Taturi (2003), Kanner logo descarta a possibilidade de tratar-se de um quadro de esquizofrenia infantil, pois aponta que nenhuma das crianças observadas apresentou um retraimento posterior a um contato afetivo normal no início da vida. Refere ainda, a partir das observações efetuadas, que o que se apresenta é uma espécie de fechamento extremo desde o início da vida, o que faz com que o sujeito negligencie, recuse ou ignore o que vem do exterior.

Neste sentido, o sintoma primordial da síndrome, segundo anamneses efetuadas com os pais das crianças observadas, seria o *fechamento autístico*, em que os mesmos se referiam aos filhos com as seguintes expressões: “autossuficientes”; “como em uma concha”; “mais contentes quando deixadas sozinhas”; “agiam como se os outros não estivessem lá”, etc. Assim, diferentemente da esquizofrenia infantil, em que o afastamento da realidade, mesmo nos casos das psicoses mais graves, não se daria de forma definitiva e fixa, haveria uma possibilidade de contato com a realidade externa.

Taturi (2003) destaca que Kanner postula que nesta nova síndrome, o *fechamento autístico*, seria qualificado como *extremo, impenetrável e avassalador*. Descreve, a partir dos casos observados, não apenas um estado de isolamento e solidão, caracterizado por ele como sintomas inatos e determinados biologicamente, como também ações de agressividade e fechamento aos estímulos externos.

Segundo Taturi (2003), o termo “autismo” foi utilizado por Kanner em diferentes contextos e com diferentes significados, o que tornou seu uso um tanto ambíguo. Inicialmente, foi usado como meio de qualificar, enquanto característica sintomatológica da doença, o isolamento apresentado pelas crianças por ele observadas. Foi também utilizado para inventar e definir a síndrome do “autismo” infantil precoce. Esta forma de utilização ambígua do termo e o próprio uso dado pelo autor terminam por ocasionar o desaparecimento do adjetivo “autístico” (como definido e utilizado inicialmente em suas formulações teóricas) e o transforma definitivamente no substantivo “autismo”.

Taturi (2003) afirma que aquilo que inicialmente poderia parecer algo da ordem de uma simples transformação na categoria morfológica acaba por gerar uma grande mudança semântica, o que marca de uma vez por todas o significado e o sentido, até os dias de hoje, do que se entende por “autismo”, juntamente com todas as implicações e repercussões clínicas. A partir de então, o autismo passa a ser investigado sob enfoque psicopatológico entre as primeiras relações da criança e seu meio externo.

Neste sentido, segundo Taturi (2003) para que o autismo não se tornasse também uma questão de ordem semântica, como ocorreu com a esquizofrenia infantil, Kanner e Rimland, elaboraram o *checklist* em torno do diagnóstico de autismo, agrupando-o em um conjunto de sintomas.

As crianças autistas alheiam-se do mundo antes de sua natureza humana se ter desenvolvido realmente. Poderia existir alguma conexão, perguntei a mim mesmo, entre o impacto dos dois tipos de desumanidade que eu conhecera - um deles imposto por razões políticas as vítimas de um sistema social, e o outro, talvez um estado de desumanização auto-escolhido.(BETTELHEIM, 1987, p. 7-8).

Bettelheim (1987) seguiu a hipótese de que a criança encontra no isolamento autístico o único recurso possível a uma experiência intolerável do mundo exterior, experiência negativa vivida muito precocemente em sua relação com a mãe e seu ambiente familiar.

Nesse sentido, Bettelheim (1987) de certa forma, radicaliza o posicionamento inicial de Kanner, em 1943, acerca da etiologia psíquica do autismo, ao colocar os pais no lugar de “culpados” pelo sofrimento do filho. Dentro dessa perspectiva, uma vez que os pais eram considerados culpados pelo sofrimento e isolamento do filho, as crianças deveriam permanecer na instituição em regime de internato, sem a menor participação dos pais neste processo, já que os mesmos representariam a “verdadeira causa” para os males do filho.

Contudo, Amy (2001) destaca que Bettelheim abriu as portas para teorias extremamente culpabilizantes para os pais, que se viram como a causa primeira do atraso de seus filhos. No entanto, conclui:

Nem todos os psicanalistas aceitaram essas teorias fundadas na origem exclusivamente adquirida do autismo. De uma parte, por que se deram conta de que seus melhores aliados em seu trabalho psicoterapêutico eram justamente os pais e, por outra parte, porque estes últimos demonstravam o quanto os comportamentos relacionais anárquicos ou ausentes de seus filhos haviam levado a que não mais soubessem como agir. Nesse contexto, compreende-se que possa se desenvolver uma patologia familiar que o tratamento psicanalítico pode estar a ponto de tocar ou aliviar. (AMY, 2001, p. 36-37).

De acordo com Kaplan *et al.* (1997), o psiquiatra Henry Maudsley (1867) foi o primeiro psiquiatra a dar atenção aos transtornos mentais considerados severos em crianças, mas que todos eram considerados como um quadro de psicose infantil. Após a definição de autismo de Kanner, em 1943, outros pesquisadores passam a definir alguns casos como autismo infantil, com a hipótese de que este quadro seria causado pela indiferença emocional das mães.

E segundo Kaplan *et al.* (1997), atualmente algumas pesquisas buscam comprovar a existência de fatores genéticos envolvidos na etiologia do autismo, o que volta para a descrição inicial de Kanner, mas também há um grande número de teorias que destacam possíveis causas ambientais relacionadas com o autismo:

Pode-se afirmar que o autismo e as ordens e as desordens do espectro autístico representem o quadro neuropsiquiátrico de maior herdabilidade, correspondente a cerca de 90% dos casos. Até o momento, o melhor modelo etiológico que o explica é o multifatorial com interação epistática. (MARTINHO; BRUNONI, 2009, p.48).

Nesse sentido, segundo Kaplan *et al.* (1997), destacam-se como teorias que relacionam causas ambientais ao autismo, a *Teoria Afetiva* (Kanner, 1943; Hobson, 1993), e a Teoria Cognitiva, que é derivada da chamada *Teoria da Mente* (Baron-Cohen, 1990; Leslie e Frith, 1985).

Kanner é considerado precursor da *Teoria Afetiva*, onde postula a hipótese de que as crianças com autismo vieram ao mundo com uma incapacidade inata de estabelecer contato afetivo. Na mesma linha, Hobson (1993) pressupõe uma inteligência inata perceptual-afetiva, que os bebês teriam para compreender a aparência corporal e o comportamento dos outros, e isto faltaria ou seria deficitária nas crianças autistas.

Por sua vez, os trabalhos da *Teoria Cognitiva*, que começaram a se desenvolver a partir da década de 1980, tratam da questão de uma capacidade do ser humano de compreender os estados mentais dos outros e de si mesmo. Baron-Cohen (1990), Leslie e Frith (1985) buscaram investigar a inabilidade social e linguística característica do quadro autista, concluindo que crianças com autismo apresentam atraso ou desvio no comportamento social, marcado pela incapacidade dos estados mentais das crianças.

Na décima revisão da *Classificação Internacional de Doenças – CID 10*, os Transtornos Globais do Desenvolvimento foram classificados como um grupo de alterações, caracterizadas por alterações qualitativas da interação social e modalidades de comunicação, e por um repertório de interesses e atividades restrito e estereotipado.

Essas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do indivíduo. De acordo com esta classificação, o Autismo Infantil foi caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes dos três anos, apresentando perturbação do funcionamento nas áreas: interação social, comunicação e comportamento repetitivo. A incidência populacional é em torno de 2-5 indivíduos para 10.000 com predomínio do sexo masculino (4:1).

Por fim, na revisão dos critérios diagnósticos utilizados no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV TR* (2002), também foi proposta a classificação tanto do Autismo Infantil, como subcategoria dos Transtornos

Globais do Desenvolvimento. Essa seção diagnóstica caracterizou-se pelos prejuízos severos e invasivos nas áreas de interação social e repertório restrito de interesses e atividades. A distinção do Autismo Infantil centralizou-se na caracterização da área da comunicação, bastante prejudicada no Autismo.

O *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* – DSM IV TR (2002), assinalou ainda que, no quadro de Autismo Infantil, houve um aumento na prevalência sugerida pelos estudos epidemiológicos, fixando-se em, aproximadamente, 15 casos por 10.000 indivíduos. As taxas para essa alteração são quatro a cinco vezes superiores no sexo masculino. Atualizando a definição dos quadros de Autismo Infantil como entidade diagnóstica pertencente ao grupo de transtornos de neurodesenvolvimento, cujos processos de socialização, comunicação e aprendizado encontram-se bastante prejudicados.

No Brasil, autores como Assumpção *et al.* (2009), Schwartzman (1995) e Mercadante *et al.* (2009) desenvolveram estudos sobre autismo infantil. Para estes autores, a questão do autismo ainda apresenta inúmeras fragilidades conceituais. Segundo Assumpção *et al.* (2009), a etiologia do autismo ainda é desconhecida, mesmo com inúmeros trabalhos que tentam desvendar os possíveis fatores genéticos associados. Para Schwartzman (1995), ainda não se encontrou nenhuma causa que possa justificar o autismo infantil e as condições neurológicas associadas ao quadro. E Mercadante *et al.* (2009) sinalizam para uma indefinição da etiologia do autismo, mesmo com algumas alterações cerebrais encontradas em crianças com autismo.

No campo da Psicanálise, também não há consenso sobre o conceito e a caracterização do autismo, pois segundo Bergès e Balbo (2003a, p.7): “No que se refere às psicoses infantis e ao autismo, somos surpreendidos pela insuficiência e pela multiplicidade de pontos de vista clínicos e teóricos que sustentam o discurso mantido a esse respeito, e é nessa medida mesmo que psicose e autismo serão ou não diferenciados”.

Segundo Bergès e Balbo (2003a), independente da perspectiva teórica, seja organicista, genético, desenvolvimentista ou mesmo o psicanalítico, todas têm fragilidades e incoerências pelas diferentes concepções, caracterizações e ações práticas em relação ao autismo e o seu diagnóstico e tratamento. De acordo com este ponto, Kupfer (1999) destaca que mesmo em autores renomados no campo da

Psicanálise não foi possível encontrar uma definição precisa, muito menos um consenso sobre autismo.

Para Kupfer (1999) um dos principais entraves ao avanço dos estudos sobre a psicose infantil e o autismo está na disputa diagnóstica. A falta de concordância entre profissionais impede, logo de saída, qualquer estudo epidemiológico e dificulta enormemente as trocas científicas, já que os pesquisadores não estão falando do mesmo objeto de pesquisa – o autista do neurologista não é o autista do psicanalista.

Portanto, segundo estes autores, mesmo com os avanços nas pesquisas e estudos desta área, ainda não há precisão no conceito e caracterização do autismo, não há clareza na relação entre estas alterações cerebrais e o autismo. Além disso, a categorização muito ampla dos manuais reduz qualquer precisão e função de um diagnóstico.

1.2. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Segundo Sassaki (2005, p.9),

Ao longo da história, muitos conceitos existiram e a pessoa com esta deficiência já foi chamada, nos círculos acadêmicos, por vários nomes: *oligofrênica; cretina; tonta; imbecil; idiota; débil profunda; criança subnormal; criança mentalmente anormal; mongoloide; criança atrasada; criança eterna; criança excepcional; retardada mental* em nível *dependente/custodial, treinável/adestrável* ou *educável; deficiente mental* em nível *leve, moderado, severo* ou *profundo* (nível estabelecido pela Organização Mundial da Saúde, 1968); *criança com déficit intelectual; criança com necessidades especiais; criança especial* etc. Mas, atualmente, quanto ao nome da condição, há uma tendência mundial (brasileira também) de se usar o termo deficiência intelectual.

E para Sassaki (2005), duas razões são responsáveis por esta mudança de termo, sendo que a primeira tem a ver com o fenômeno propriamente dito, ou seja, é mais apropriado o termo **intelectual** por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente. E a segunda razão consiste em podermos melhor distinguir entre **deficiência mental** e **doença mental**, já que os dois termos têm gerado confusão há vários séculos.

De acordo com Sassaki (2005), o termo deficiência intelectual foi oficialmente utilizado em 1995, em Nova York, no Simpósio chamado “*Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro*” (*Intellectual Disability: Programs, Policies, and Planning for the Future*), organizado pela Organização das Nações Unidas juntamente com *The National Institute of Child Health and Human Development*, *The Joseph P. Kennedy, Jr. Foundation*, e *The 1995 Special Olympics World Games*.

Sassaki (2005) destaca que o Brasil é signatário da *Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual*, de 2004, que afirma que as pessoas com deficiência intelectual têm direitos básicos e liberdades fundamentais, como qualquer pessoa. E que o deficiente intelectual é entendido de maneira diferenciada pelas diversas culturas, assim sendo, a comunidade internacional deve reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos.

O termo *deficiência intelectual* é recente e ainda existem na literatura e documentos oficiais outros termos para esta definição, no entanto, neste trabalho é adotada a terminologia deficiência intelectual, por entender que é a mais adequada atualmente para a discussão que pretendo realizar. Ao citar autores que utilizam outros termos, caso a citação seja literal, será mantido o termo usado pelo autor, já na citação indireta será utilizado o termo *deficiência intelectual*.

Para Aranha (1995), com o avanço da Medicina, houve uma prevalência da visão organicista sobre a deficiência intelectual, assim sendo, esta passa a ser vista como um problema médico e não mais, apenas, como uma questão espiritual. Nos séculos XVII e XVIII, ampliaram-se as concepções a respeito da deficiência em todas as áreas do conhecimento, favorecendo diferentes atitudes frente ao problema, da institucionalização ao ensino especial.

Mas, foi somente no século XIX que se observou uma responsabilidade pública frente às necessidades das pessoas com deficiência. No século XX, houve uma multiplicação das visões a respeito da pessoa com deficiência, com a prevalência de vários modelos explicativos: o metafísico, o médico, o educacional, o da determinação social, entre outras perspectivas.

Segundo Kirk e Gallagher (1987), a deficiência até o final da década de 1980 era compreendida como característica imutável do indivíduo, o que permitia a classificação da deficiência em níveis, e no caso específico da deficiência intelectual, empregava-se termos que tinham significado e implicações educacionais, como a classificação nas categorias “educáveis”, “treináveis” e “graves/profundos”.

A deficiência intelectual é definida pela AAMR (*American Association for Mental Retardation*), na publicação do ano de 2006, com o termo *retardo mental* e refere-se aos indivíduos que possuem comprometimento intelectual associado a limitações do comportamento adaptativo em duas ou mais das áreas seguintes: comunicação, cuidados pessoais, vida escolar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer, trabalho; com tais manifestações ocorrendo até a idade de 18 anos.

Anteriormente, a própria AAMR utilizou a classificação em níveis “leves”, “moderados” e “graves”, mas atualmente, já com o atual nome de *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, destaca em sua publicação do ano de 2010 que, na definição e avaliação da deficiência intelectual devem ser considerados tanto o funcionamento intelectual quanto o de outros fatores, como o ambiente típico da comunidade de pares do indivíduo e da cultura.

Por sua vez, a deficiência intelectual também é apresentada no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-IV-TR, 2002) com o termo *atraso mental* e define-se como o estado de redução notável do funcionamento intelectual significativamente inferior à média, que se inicia durante o período de desenvolvimento da criança e está associado a limitações em pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, atividades de vida diária, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, aptidões escolares, lazer e trabalho.

Nestas duas definições, há o abandono da antiga classificação da deficiência mental como leve, moderada, severa ou profunda, admitindo-se que o nível de desenvolvimento alcançado pelo indivíduo dependerá não apenas do grau de comprometimento intelectual, mas também de sua história de vida, do apoio familiar e social e das oportunidades vivenciadas.

No entanto, estas concepções podem até servir para casos em que sim, são de deficiências profundas, mas em níveis mais moderados e leves, o que passa a ser muito questionável, pois se há uma relação com o entorno social, este pode promover um comportamento adaptativo do indivíduo, que pode ser com ou sem uma boa qualidade de vida, o que provavelmente dificultará a caracterização do indivíduo como deficiente intelectual ou sem deficiência, mas com uma condição precária de vida.

Já na *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde* (CID-10), na versão de 2008, ainda permanece com as categorias “retardo mental leve”, “moderado”, “grave e profundo”.

Em 2001, a *Organização Mundial da Saúde* (OMS) desenvolveu a *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF), que segundo a própria OMS (2004), representa uma abordagem biopsicossocial que visa à compreensão dos determinantes da saúde, dos resultados e das condições relacionadas a saúde, não pretendendo assim classificar as pessoas, mas descrever a situação de cada indivíduo dentro de uma gama de domínios de saúde, funções dos órgãos, sistemas e estruturas do corpo e, também, das atividades e participação social no meio ambiente onde vive o indivíduo.

Nesta perspectiva do CIF, as deficiências podem ser temporárias ou permanentes, progressivas, regressivas ou estáveis, intermitentes ou contínuas. Além disso, podem estar associadas a questões tanto endógenas quanto exógenas do indivíduo, logo, o grau de deficiência é dado pelo próprio indivíduo, assim como pelo ambiente em que ele vive.

A *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas* menciona a participação como parâmetro para a formulação de políticas e ações direcionadas a essa população, definindo as pessoas com deficiência como “aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (Organização das Nações Unidas, 2006, artigo 1º.).

O Brasil ratificou a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* em 2008. Isso significa que este conceito de deficiência deve nortear as

ações do Estado para a garantia dos direitos dessa população. A *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* não ignora as especificidades corporais, por isso menciona “*impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial*” (ONU, 2006, art. 1º.). É da interação entre o corpo com impedimentos e as barreiras sociais que se restringe a participação plena e efetiva das pessoas. O conceito de deficiência, segundo a Convenção, não deve ignorar os impedimentos e suas expressões, mas não se resume a sua catalogação.

Para a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, da Organização das Nações Unidas, a desvantagem não é inerente aos contornos do corpo, mas resultado de valores, atitudes e práticas que discriminam o corpo com impedimentos (DINIZ *et al.*, 2009). O dualismo do normal e do patológico, representado pela oposição entre o corpo sem e com impedimentos, permitiu a consolidação do combate à discriminação como objeto de intervenção política, tal como previsto pela *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2006). Para além das formas tradicionais de discriminação, o conceito de discriminação presente na *Convenção* inclui a recusa de adaptação razoável, o que demonstra o reconhecimento das barreiras ambientais como uma causa evitável das desigualdades vividas pelas pessoas com deficiência.

A *Organização Mundial de Saúde* (OMS) tem duas classificações de referência para a descrição das condições de saúde dos indivíduos: a *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*, que corresponde à décima revisão da *Classificação Internacional de Doenças* (CID-10), e a *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF). A CIF foi aprovada em 2001 e antecipa o principal desafio político da definição de deficiência proposta pela *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*:

O documento estabelece critérios para mensurar as barreiras e a restrição de participação social. Até a publicação da CIF, a OMS adotava uma linguagem estritamente biomédica para a classificação dos impedimentos corporais, por isso o documento é considerado um marco na legitimação do modelo social no campo da saúde pública e dos direitos humanos. (DINIZ, 2007, p. 53).

Em consonância à CIF, e como resultado das discussões internacionais entre os modelos biomédico e social, a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2006) propôs o conceito de deficiência que reconhece a experiência da opressão sofrida pelas pessoas com impedimentos. O novo conceito supera a ideia de impedimento como sinônimo de deficiência, reconhecendo na restrição de participação o fenômeno determinante para a identificação da desigualdade pela deficiência.

A importância da *Convenção* está em ser um documento normativo de referência para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência em vários países do mundo. Em todos os países signatários, a *Convenção* é tomada como base para a construção das políticas sociais, no que se refere à identificação tanto do sujeito da proteção social como dos direitos a serem garantidos. A CIF, por sua vez, oferece ferramentas objetivas para a identificação das diferenças, possibilitando um melhor direcionamento das políticas.

A *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* é um divisor de águas nesse movimento, pois instituiu um novo marco de compreensão da deficiência. Assegurar a vida digna não se resume mais à oferta de bens e serviços médicos, mas exige também a eliminação de barreiras e a garantia de um ambiente social acessível aos corpos com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais. (ONU, 2006).

A *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF) da Organização Mundial de Saúde, propôs um vocabulário para a identificação das pessoas deficientes de modo a orientar as políticas públicas de cada país. E a adoção da *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2006), reconhece a questão da deficiência como um tema de justiça, direitos humanos e promoção da igualdade. Esta *Convenção* foi ratificada no Brasil em 2008, o que exigirá a revisão das legislações infraconstitucionais e o estabelecimento de novas bases para a formulação das políticas públicas destinadas à população com deficiência. Uma das exigências da *Convenção* é a revisão imediata do conjunto de leis e ações do Estado referentes à população com deficiência.

Para além dos manuais, segundo Moyses e Collares (1997), os testes psicológicos elegem uma forma de expressão como única, o que acaba por denunciar um

caráter ideológico, pois, o caráter ideológico dos testes de inteligência (e derivados) é nítido, seja pela análise de seu próprio conteúdo, seja pela história de seus usos e consequências. Historicamente, tem servido como um elemento a mais para justificar, por meio de um atestado cientificista, uma sociedade que se afirma baseada na igualdade, porém fundada na desigualdade entre os homens.

Portanto, a definição da deficiência intelectual é muito complexa, envolvem termos etiológicos, ideológicos, contextos sociais e culturais, entre muitos outros fatores que dificultam uma possibilidade de consenso ou precisão na definição de seu conceito e classificação. O que se tem como certo é que se trata de um significado construído socialmente, assim sendo, sempre está associado com as concepções de um determinado momento histórico em todos os seus campos científicos, éticos, culturais, etc.

Bueno (2004), a respeito do conceito de excepcionalidade e sua construção social, destaca:

A excepcionalidade, enquanto conceito, no entanto, tal como qualquer conhecimento sobre os fenômenos sociais, não é um fato predeterminado nem se situa acima das relações sociais, porque, enquanto fenômeno social foi construído pela própria ação do homem, estando sempre e necessariamente carregado de um sentido ideológico. (BUENO, 2004, p.31).

Glat e Blanco (2007) enfatizam que mais importante do que definir qual é o rótulo classificatório é entender como a deficiência intelectual se manifesta. Para Glat (1995), o rótulo de deficiente intelectual apresenta, por sua vez, uma dupla função, isto é, a de determinar como a pessoa vai se comportar na sociedade e, também, os padrões de conduta dos outros ao interagirem com esta pessoa.

Esta ideia coloca em evidência a questão de que a deficiência é construída pelo contexto social em que a pessoa vive, pois segundo Omote (1995), o deficiente intelectual é uma pessoa que possui algumas limitações em suas capacidades e desempenhos, porém, há outras pessoas em nossa sociedade que também são limitadas e que não são consideradas deficientes.

O nome ‘deficiente’ refere-se a um status adquirido por estas pessoas. Daí, temos preferido utilizar o termo ‘pessoa deficiente’ a utilizar o termo ‘pessoa portadora de deficiência’. Nesse modo de encarar a deficiência, uma variável crítica é a audiência, porque é ela que, em última instância, vai determinar se uma pessoa é deficiente ou não. (OMOTE, 1995, p. 57).

Para Omote (1995) e Martins (1996), outra noção construída socialmente é que a noção de deficiência refere-se à posição de desviante, ou seja, a concepção de desvio tem uma relação direta com as práticas coletivas no trato com as pessoas deficientes.

Segundo Glat (1995), a rejeição da sociedade às pessoas com deficiência intelectual reflete a própria fragilidade social, pois tudo que é diferente e anormal chama atenção e pode causar variadas reações. Os comportamentos julgados como desviantes advêm de uma concepção de deficiência intelectual pautada pelo modelo médico, o qual classifica os indivíduos em categorias diagnósticas baseadas em seus sintomas e na estrutura psicológica que presume que o comportamento reflete habilidades fixas. Essa noção de desvio é congruente com os pressupostos de normalidade que são adotados como comparativos à deficiência intelectual.

Portanto, a conceituação e classificação de deficiência intelectual, assim como a de autismo, não apresenta um consenso e são muito amplas, sem precisão e de múltiplos entendimentos, o que pode representar as suas fragilidades e, também, que ambos estão colocados num jogo em que são construídos socialmente e respondendo a diversas questões, inclusive ideológicas, tornando-se muito difícil uma construção de um consenso sobre as definições destes conceitos.

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Neste capítulo apresentaremos um panorama da Educação Infantil, com destaque para o que ocorreu no Brasil e, posteriormente, destacaremos a questão da educação especial brasileira em sua atual perspectiva de educação inclusiva, com intuito de apresentar as ambiguidades presentes tanto na Educação Infantil quanto na Educação Especial brasileira, o que pode interferir no processo de escolha dos pais para a escola dos seus filhos com autismo e deficiência intelectual associada. Destacamos também a importância da inclusão na educação infantil como uma aproximação, já no início da escolarização, entre pessoas com e sem deficiência, o que pode reduzir o preconceito para com as pessoas com deficiência.

Nos séculos XV e XVI foram criados modelos educacionais que surgiram a partir de concepções sobre a criança e como ela deveria ser educada.

A infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII. [...] As mudanças de sensibilidade que se começam a verificar a partir do Renascimento tendem a deferir a integração no mundo adulto cada vez mais tarde e, a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito da aprendizagem e de escolarização. Importa, no entanto, sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento, inicialmente bastante circunscrito às classes mais abastadas. (PINTO, 1997, p. 44).

Assim sendo, foram surgindo espaços formais, ou seja, instituições para o atendimento de crianças fora do ambiente familiar, em instituições de caráter filantrópico e, assim, a “filantropia representaria a organização racional da assistência, em substituição à caridade, prática dominada pela emoção, por sentimento de simpatia e piedade”. (KUHLMANN, 2001, p. 61). Estas primeiras instituições eram de caráter religioso e não existia uma proposta formal de educação, embora tivessem diversas atividades como canto, memorização de rezas, passagens bíblicas e exercícios de escrita e leitura.

Segundo Oliveira (2005), no século XVIII e XIX, a criança passou a ser o centro de interesse educativo dos adultos:

A criança começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados situados em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola, pelo menos para os que podiam frequentá-la, um instrumento fundamental. (OLIVEIRA, 2005, p. 62).

No entanto, esta educação era ofertada para as crianças da elite, já a educação das crianças pobres não possuía a mesma atenção, mesmo que, para Luzuriaga (1987), neste contexto os reformadores protestantes já defendiam a educação com o direito universal, mas o Estado priorizava a formação da elite.

Do século XIX, procedem os sistemas nacionais de educação e as grandes leis de instrução pública de todos os países europeus e americanos. Todos levam a escola primária aos últimos confins de seus territórios, fazendo-a universal, gratuita, obrigatória e, na maior parte leiga ou extraconfessional. Pode-se dizer que a educação pública, no grau elementar, fica firmemente estabelecida, com o acréscimo de dois novos elementos: as escolas da primeira infância e as escolas normais para a preparação do magistério. (LUZURIAGA, 1987, p. 180).

Conrad (2000) destaca que foi na Alemanha, em 1837, com Friedrich Froebel que surgiu a educação formal para a primeira infância, os Kindergarten (jardins de infância).

O jardim de infância de Froebel foi sustentado pelo pressuposto de que a comunhão das crianças pequenas entre si já oferece grande potencial educativo. A educação escolar deve ser antecipada pelo cuidado especial das forças mentais da criança pequena, Froebel dá continuidade aos pensamentos de Pestalozzi de uma educação materna. Ele estuda e pesquisa leis da natureza e tenta com isto interpretar o desenvolvimento do homem. Como filósofo e pedagogo procura aplicar ao homem a vida da natureza. (CONRAD, 2000, p. 45).

Para Conrad (2000), Froebel considerou o jardim de infância como primeira etapa de um ensino educacional unificado direcionado para todos e todas, com isso fica evidente que este jardim de infância não se reduzia ao atendimento de crianças, cujas mães trabalhavam, mas sim como uma instituição para todos e todas, longe do modelo vigente de uma infância apenas cuidada para proteger.

O sistema Froebel não é exclusivamente pedagógico, pois se implanta em instituições sociais e culturais, e as demais instituições também não deixam de ser pensadas a partir de ideias pedagógicas. A interpretação que acompanha a história da educação infantil, de que as instituições para crianças pobres, como creches e salas de asilos, tiveram uma identidade e uma trajetória distinta do jardim de infância com um caráter exclusivamente assistencial, distante de preocupações educacionais, desconsidera inúmeras evidências das inter-relações que produziram entre elas. (KUHLMANN, 2001, p. 5).

Em Portugal, as casas de asilo da infância, em 1834, possuíam função pedagógica, além de promover os cuidados alimentares e corporais. Segundo Kuhlmann (2001, p. 9), as casas e asilo da infância eram “considerada a época, mais completa do que os estabelecimentos ingleses e franceses, que não teriam o objetivo de promover cuidados alimentares e corporais.”

No Brasil, segundo Aquino (2001), o atendimento às crianças de 0 a 6 anos surgiu no final do século XIX. Antes deste período, o atendimento em instituições praticamente não existia já que, na zona rural em geral, as famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças abandonadas e na área urbana, em geral, os bebês abandonados eram recolhidos na roda dos expostos.

A roda dos expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança, a menos que trouxesse consigo um bilhete – o que era muito comum – que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado. No caso de dúvida dos responsáveis pela instituição, a criança era novamente batizada. Mas o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira, só que antes da roda, as crianças eram abandonadas e supostamente assistidas pelas municipalidades, ou pela compaixão de quem as encontrava. (AQUINO, 2001, p. 31).

A educação infantil no Brasil apresenta em sua trajetória histórica que o seu surgimento deve-se principalmente as necessidades sociais brasileiras. Assim, foram sendo pensadas alternativas para o atendimento das crianças, que muitas vezes eram exploradas ou abandonadas por seus pais.

Para Kramer (1987), as creches surgiam com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, assim, a pré-escola tinha como função a guarda de crianças.

Ainda no final do século XIX, com a influência do movimento da Escola Nova, a creche, para crianças de 0 a 3 anos, não foi vista como um aperfeiçoamento das casas dos expostos, que recebiam as crianças abandonadas, pelo contrário, ela foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. As instituições criadas começam a exercer uma nova função, a de compensar as carências infantis.

Durante o século XIX, uma nova função passa a ser atribuída à pré-escola, mais relacionada à ideia de [educação] do que de assistência. São criados, por exemplo, os jardins de infância por Froebel nas favelas alemãs, por Montessori nas favelas italianas, por Reabodif nas americanas etc. A função dessa pré-escola era de compensar as deficiências das crianças, sua pobreza, a negligência de suas famílias... Assim, podemos observar que as origens remotas da educação pré-escolar se confundem mesmo com as origens da educação compensatória, tão difundida nas últimas décadas. (KRAMER, 1987, p. 23).

Em 1875, no Rio de Janeiro, foi fundado o primeiro jardim de infância privado no país, exclusivamente construído para servir à elite e somente crianças do sexo masculino. Segundo Bastos (2001), o jardim teve por objetivo servir uma clientela de elite, atendendo a crianças do sexo masculino, de 3 a 6 anos, que se iniciam em atividades relacionadas à ginástica, à pintura, ao desenho, aos exercícios de linguagem e de cálculo, escrita, leitura, história, geografia e religião.

Tratava-se de europeizar o modo de vida, por meio de um programa que imitasse os cantos e os jogos das salas de asilo francesas, elaboradas pela educadora Pape Carpentier, e os jogos da Madame Portugal, inspetora dos jardins de infância de Genebra. (KUHLMANN, 2001, p. 476).

Para Rocha (1999), já no século XX e com influência do movimento da Escola Nova, a educação brasileira passa por mudanças em torno do cuidado, preservação e preparação da infância, procurando atender às mudanças socioeconômicas e políticas que o país estava sofrendo.

A partir dos princípios da Escola Nova, tais como a criança como centro do processo, pedagogia ativa, aprender fazendo e preparar para a autonomia, as ideias eram debatidas a respeito do espaço de atendimento à infância. E os debates sobre as instituições de educação infantil foram polêmicos, pois existiam intelectuais da época que não concordavam com a implantação dessas instituições.

Segundo Caldana (1995), como eixos principais desta transformação, a educação da criança passou de um sentido moral e de uma preocupação central de um bom comportamento para um sentido psicológico em que o central é a saúde emocional. As teorias psicanalíticas e as teorias do desenvolvimento infantil começam a surgir e a influenciar a educação escolar da infância.

A psicanálise fortalecia as intensas discussões existentes em torno da maior ou menor permissividade que deveria existir na educação das crianças, trazendo a discussão de temas tais como frustração, agressão, ansiedade. A atenção de professores se voltava para as necessidades afetivas da criança e para o papel que o professor deveria assumir, dos pontos de vista clínico e educacional. Concomitantemente, sendo difícil determinar se como causa ou consequência do ressurgimento da educação pré-escolar, houve a descoberta, durante os anos 50, dos trabalhos teóricos de Montessori, Piaget e Vygotsky.

Crescia concomitantemente o interesse de estudiosos da aprendizagem pelo conhecimento dos aspectos cognitivo do desenvolvimento, pela evolução da linguagem, e pela interferência dos primeiros anos de vida da criança no seu desempenho acadêmico posterior. A preocupação com os métodos de ensino reapareceria. (KRAMER, 1987, p. 28).

Segundo Oliveira (2005), no final da década de 1920 e no início dos anos 1930, novamente por meio das necessidades sociais, ocorreram reivindicações dos operários por melhores condições de trabalho; uma das exigências das mulheres

trabalhadoras era por locais para deixarem seus filhos. E em razão das pressões dos operários e sindicatos alguns empresários começaram a dar benefícios aos seus empregados, sendo um deles a creche no interior da fábrica.

Sendo de propriedade das empresas, a creche e as demais instituições sociais eram usadas por elas nos ajustes das relações de trabalho. O fato de o filho da operária estar sendo atendido em instituições montadas pelas fábricas passou, até, a ser reconhecido por alguns empresários como algo vantajoso, por provocar um aumento de produção por parte das mães. (OLIVEIRA, 2005, p. 96).

Durante as duas décadas iniciais do século XX, surgiram as primeiras instituições pré- escolares assistencialistas no Brasil, pois “a recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordavam a assistência à infância”. (KUHLMANN, 2001, p. 85).

Oliveira (2005) destaca que desde 1930 já existiam instituições públicas de proteção à criança, mas que a partir de 1940 as ações do Estado se tornaram mais efetivas nas áreas de saúde, previdência e assistência, o que refletiu na perspectiva de educação das crianças, que anteriormente era dominada por ações higienista, filantrópica e de puericultura. “As creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico”. (OLIVEIRA, 2005, p. 100).

Em 1946, foi criada pelo governo federal a *Legião Brasileira de Assistência* (LBA):

A LBA foi criada em 1942, tendo como objetivo inicial amparar os convocados para a II Guerra Mundial e suas famílias. Porém, desde sua criação, suas metas previam sua fixação como instituição destinada a desenvolver serviços de assistência social. (CAMPOS, 1993, p. 30).

Kuhlmann (2001), destaca que a partir da década de 1950, as creches existentes fora das indústrias, na sua grande maioria, eram de responsabilidade de entidades filantrópicas, laicas e muitas delas de cunho religioso, cujo objetivo era

suprir as carências da pobreza. As primeiras preocupações destas instituições eram com a alimentação, os cuidados da higiene e a segurança física, sendo pouco valorizado o trabalho de desenvolvimento intelectual e afetivo com as crianças, o que evidencia mais uma vez, que o aspecto pedagógico fica em segundo plano:

Crianças dos diferentes grupos sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes e desiguais nas famílias, nas creches e pré-escolas. Enquanto que as crianças pobres eram atendidas em creches com propostas que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores e consideradas como tendo um processo dinâmico de viver e desenvolver-se. (OLIVEIRA *et al.*, 1992, p.21).

Novamente a partir de lutas, desde 1940, pessoas envolvidas em setores do governo e também da igreja, mudaram a política voltada para a infância com a criação da *Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor* (FUNABEM), em 1964. Isto, para Campos (1993), representou uma reformulação no atendimento do menor abandonado, iniciando uma proposta de educação compensatória, partindo do princípio que as crianças pobres são privadas culturalmente, assim sendo, este é o motivo do fracasso delas na escola. Posteriormente, a partir de 1987, a FUNABEM, passa a atender crianças somente sob tutela judicial, em situação de risco social, e a LBA volta a ter somente sob sua responsabilidade, o atendimento à primeira infância.

Ferrari (1982) destaca que esta reformulação teve o discurso de que viria para estabelecer uma verdadeira política de educação compensatória que visava equalizar as oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos de oferta de vagas, mas principalmente em termos qualitativos, para um preparo global da população para o início do processo regular de escolaridade.

Nesta concepção compensatória, a partir de 1970, foram criados o *Conselho Federal de Educação e o Projeto Casulo*, que vinculado à *Legião Brasileira de Assistência*, expandiu a atuação na área das creches. Nesse período, foi criada a *Coordenação de Educação Pré-Escolar*, vinculada ao *Ministério da Educação e da Cultura* — apesar de o MEC ter instituído vários programas de atendimento pré-escolar:

A primeira manifestação oficial contra a educação compensatória foi a edição do Programa Nacional da Educação Pré-escolar em 1981, pelo MEC. A proposta tentou incorporar algumas críticas feitas pelos teóricos aos fundamentos de privação cultural e educação compensatória, mas careceu de clareza e era farta de contradições e ambiguidades. (SOUSA, 2000, p. 25).

Em 1981, Campos (1993) destaca que o MEC lança o *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, integrando Secretarias de Estado da Educação. E ainda segundo Campos (1993), em 1985 foi criada a *Secretaria Especial de Ação Comunitária*, que desenvolvia dois programas destinados às crianças de 0 a 6 anos, ligados à área de nutrição e saúde: o *Programa Nacional do Leite* e o *Projeto Cresça Criança* que tinha convênio com a UNICEF (*The United Nations Children's Fund*) e mais dois subprogramas que podiam financiar o atendimento em creches: os subprogramas de Creches Comunitárias e da Campanha de Roupas e Agasalhos:

Estes subprogramas, iniciados desde a criação da SEAC, vinculavam-se à Coordenadoria Nacional dos Programas de Ações Comunitárias – PAC. Seu objetivo era repassar, também às creches comunitárias, mediante intermediação da prefeitura, recursos financeiros a fundo perdido para a construção, reforma ou compra de equipamentos e utensílios, e a aquisição de roupas, agasalhos, lençóis, cobertores, fraldas, etc. (CAMPOS, 1993, p.42).

Ao contrário do que ocorreu na década de 1950, onde o pedagógico ficava em segundo plano, na década de 1980 este órgão prestava assistência, mas em momento algum a função pedagógica foi mencionada. Como observamos, as ações oficiais acerca do atendimento à infância no Brasil tiveram como característica a ausência de unificação:

Na história desse atendimento percebeu-se como é constante a prática de criar e extinguir órgãos burocráticos com função de controle, o que acarreta a superposição do atendimento e redundância na existência de órgãos diversos com as mesmas funções. Essa multiplicação do atendimento não é um problema meramente organizacional ou de caráter administrativo. Ela expressa a forma estratificada como a criança é encarada: o problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de forma isolada, ora atacando-se as questões de saúde, ora do “bem estar” da família, ora da educação. Tal fragmentação fica constatada quando se analisa o histórico e as várias tendências do atendimento à criança brasileira. De uma ênfase acentuada na proteção à saúde, progressivamente as preocupações se

voltaram para a assistência social e daí para a educação. Entretanto, essas tendências não foram englobando as anteriores; não houve uma ampliação da perspectiva com que se encarava o problema, mas, ao contrário, uma ramificação gradativa do atendimento à infância. (KRAMER, 1995, p. 86).

Na *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*, de 1988, ficou garantida, pela primeira vez na história do Brasil, a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos em frequentarem creches e pré-escolas. O art. 208, inciso IV, afirma que: “*o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade*” (CF, 1988).

O *Estatuto da Criança e do Adolescente*, de 1990, reafirma no capítulo IV, artigo 54, inciso IV, o direito das crianças de 0 a 6 anos de idade ao atendimento em creches e em pré-escola. A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), nº 9.394/1996, coloca a educação infantil como parte do sistema nacional de ensino, sendo a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, definindo no título V, capítulo II, seção II, Art. 30 que a educação infantil será oferecida em: “*I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 0 a 6 anos de idade*”. (LDB, 1996).

Para Bujes (2002), a educação infantil é o efeito de uma aliança estratégica entre os aparelhos administrativos, médico, jurídico e educacional, incluídas aqui família e escola, devidamente assessorados por um saber científico. Ainda que tal aliança não exista a partir de uma intencionalidade prévia, ela tem por finalidade o governo da infância, a fabricação do sujeito infantil.

Com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, muda-se o sentido de educação infantil, passando esta a ser responsabilidade da Secretaria de Educação, como sendo um nível de ensino, exigindo profissionais da educação infantil, ou seja, professores:

Enquanto a LDB afirma o caráter escolar da creche, os documentos produzidos em órgãos de planejamento e execução política educacional enfatizam que é no binômio educar e cuidar que devem estar centradas as funções complementares e indissociáveis dessa instituição. (NASCIMENTO, 1999, p.104).

Segundo a LDB/96, as instituições de educação infantil devem fazer parte da educação básica, com a função de cuidar e educar crianças de 0 a 6 anos, mas não deixa claro as diretrizes para esta ação, o que leva a educação infantil para um campo muito difícil para trabalhar:

O Ministério da Educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação (...) preferiu esvaziar aquele projeto (de LDB) optando por um texto inócuo e genérico, uma LDB "minimalista" na expressão de Luiz Antonio Cunha (...). Certamente essa via foi escolhida para afastar as pressões das forças organizadas que atuavam junto ou sobre o Parlamento de modo a deixar o caminho livre para a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas (...). (SAVIANI, 1997, p. 200).

Em 1998, com a elaboração do *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (RCNEI), surgiu um documento que faz parte dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* do MEC, que trata especificamente da educação infantil. O RCNEI faz parte das propostas educacionais da gestão do governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Segundo Faria e Palhares (1999), não houve um consenso dos profissionais da área da educação infantil na elaboração do RCNEI, e, em outubro de 1998 a versão final do RCNEI foi divulgada sem atender as indicações dos pareceristas, que solicitavam um debate mais amplo com os governantes e especialistas da área da educação infantil.

Para Kuhlmann (1999), a divulgação do RCNEI foi precipitada, pois foi publicado antes mesmo que as *Diretrizes Curriculares Nacionais* fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, o que pode representar que:

A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do MEC e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. (KUHLMANN, 1999, p. 52).

É importante ressaltar que o RCNEI não é um documento obrigatório ou mandatário, logo, as instituições de educação infantil não precisam se subordinar a ele, já as Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam-se como obrigatórias e devem ser seguidas por todas as instituições de educação infantil.

O RCNEI é um documento que sofreu várias críticas a respeito de sua construção, pois a proposta para educação infantil deve ser construída pelos seus sujeitos. O Referencial, em sua introdução deixa claro seu objetivo:

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam mover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (RCNEI, 1998, p.13).

No entanto, não podemos negar que existiram avanços na área da educação infantil, com a elaboração do RCNEI, pois até então não existia nenhum tipo de documento específico sobre educação infantil em âmbito federal.

Além disso, no *Plano Nacional de Educação* (2000-2010), encontramos outro problema apontado pelo próprio Ministério da Cultura e pelo Congresso Nacional, quando dito que:

Considerando que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos precisa ser construída constante e progressivamente, são estabelecidas prioridades neste plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais. (PNE 2000-2010).

No entanto, já está em trâmite no Congresso Nacional o Projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação para os anos de 2010 a 2021. Em 2010, segundo fontes do IBGE, o Brasil atingiu o sétimo lugar no *ranking* dos países com maiores PIB do mundo:

No acumulado no ano de 2010, em relação ao mesmo período de 2009, o PIB variou 7,5%, resultado do crescimento de 6,7% no valor adicionado e 12,5% nos impostos. Nessa comparação, a agropecuária

(6,5%), a indústria (10,1%) e os serviços (5,4%) cresceram. Assim, segundo as informações das Contas Nacionais Trimestrais, em 2010, o PIB em valores correntes alcançou R\$3,675 trilhões. O PIB per capita ficou em R\$19.016, apresentando uma alta de 6,5%, em volume, em relação a 2009. (R\$16.634). (BRASIL, IBGE, 2011).

Assim sendo, a justificativa de recursos financeiros limitados é frágil, e aponta para um problema de desigualdade no Brasil, em todos os aspectos. Também há motivos legais envolvidos nesta questão, considerando que a educação é um direito da pessoa desde o nascimento.

Portanto, neste capítulo, procuramos apresentar a trajetória da Educação Infantil, com destaque para a situação brasileira, que apresenta avanços e retrocessos ao longo de sua história. Entendemos que as políticas voltadas para o ensino infantil em âmbito geral têm muita dissociação entre a legislação e realidade encontrada nas escolas. Estas ambiguidades são aspectos permanentes quando nos referimos à Educação Infantil, e também, como veremos a seguir, à Educação Especial.

2.1. EDUCAÇÃO ESPECIAL: A PERSPECTIVA ATUAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Bueno (2004), o atendimento educacional para pessoas com deficiência teve início no Brasil no período do governo imperial, na cidade do Rio de Janeiro, com a criação do *Imperial Instituto dos Meninos Cegos* e do *Instituto dos Surdos-Mudos*, hoje, *Instituto Benjamin Constant* e *Instituto Nacional de Educação de Surdos* (INES), respectivamente. No entanto, logo após a sua criação, estes institutos já começaram a sofrer um processo de deterioração, levando estes lugares a se tornarem uma espécie de asilo de pessoas inválidas.

Para Bueno (2004), com a Proclamação da República ocorre uma expansão da educação brasileira, mesmo que de modo lento, mas que também passa pela Educação Especial. Nesse sentido, verifica-se que a Educação Especial brasileira surge no século XIX, basicamente pelo mesmo caminho percorrido na Europa e nos Estados Unidos, que, devido à expansão da rede de ensino, tiveram de absorver uma população que antes não era atendida.

Segundo Bueno (2004), nesta população que anteriormente não era atendida pela rede de ensino, também estavam presentes pessoas com deficiência, o que obrigou a criação de uma nova ordem de sistema educacional e de serviços oferecidos. E mesmo que a criação dos institutos imperiais para meninos surdos e cegos seja considerada um marco na educação para pessoas com deficiência no Brasil, a expansão desta rede de Educação Especial só ocorreu de maneira mais intensa a partir de 1960, pois até então:

Grande parte da população excepcional não é por ela absorvida em razão do número reduzido de vagas em relação à sua incidência; assim, ao contrário dos países centrais, onde pelo menos os deficientes mentais, físicos, auditivos e visuais têm garantido o acesso à escolaridade, em nosso país somente uma pequena parcela consegue ingressar na escola. (BUENO, 2004, p.31).

Outro ponto destacado por Bueno (2004) trata do fato de que além da rede pública, a rede privada de educação especial aparece como responsável por grande parte dos atendimentos oferecidos para a população com deficiência, mas sempre caracterizada por um modelo filantrópico e assistencialista ou, em número muito reduzido, como prestadora de serviço de custo financeiro elevado.

Após a Segunda Guerra Mundial, a ação do Estado em relação à Educação Especial, mesmo aquém das entidades privadas e praticamente restrita ao atendimento de pessoas com deficiência mental, “foi se sistematizando e se organizando através da normatização e da centralização do atendimento por parte de órgãos públicos.” (BUENO, 2004, p.114).

As redes privadas conseguiram absorver muito mais crianças do que a rede pública, já que mesmo com a criação de *Serviços de Educação Especial* em todas as Secretarias Estaduais de Educação, não foi possível competir com a rede privada. O motivo é que a rede privada já se estabelecia com muito mais recursos para atendimento a pessoas com deficiência, por meio de entidades filantrópico-assistenciais voltadas para as classes média e baixa, além das empresas prestadoras de serviço de reabilitação e educação, que atendia a população de poder aquisitivo elevado. Portanto, a história da Educação Especial no Brasil respondeu a uma série de interesses, como:

Crescente privatização, seja do ponto de vista do número de atendimentos oferecidos, seja pela influência que essas instituições têm exercido; legitimação da escola regular no que tange à imputação do fracasso escolar às características pessoais da criança ou ao seu meio próximo, contribuindo para a manutenção de política educacional que dificulta o acesso ao conhecimento pelos membros das classes subalternas; incorporações de concepções sobre conhecimento científico que se pretendem universais e transcendentais à própria construção social-histórica e que trazem, no âmbito da Educação Especial, consequências nefastas, pois analisam as possibilidades dos deficientes ou excepcionais somente pela via de suas dificuldades específicas; por fim, a Educação Especial que nasce sobre abandeira da ampliação de oportunidades educacionais para os que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes socioeconômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação. (BUENO, 2004, 123-124).

Para Bueno *et al.* (2008), a *Declaração de Salamanca* (1994) foi um marco fundamental para superar o paradigma da integração, considerado ultrapassado e conservador, e assim, possibilitou a adoção do paradigma da inclusão, que para a educação especial refere-se principalmente à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Maciel (2000), a *Declaração de Salamanca* consiste em um documento no qual se compreende que toda criança tem direito à educação e condições únicas de ensino que variam de acordo com interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem. E, quanto às crianças com necessidades especiais, o direito a sistemas pedagógicos que atendam tais necessidades e vagas em escolas de ensino regular.

A *Declaração de Salamanca* proclamou que os governos dessem prioridades a políticas financeiras que pudessem incluir todas as crianças nas escolas regulares e que estimulassem projetos e desenvolvessem programas educacionais inclusivos, mantendo a qualificação profissional e treinamento dos professores, cabendo aos governos promoverem a cooperação entre os países e instituições internacionais.

Assim sendo, Bueno *et al.* (2008, p.46) afirma que:

A declaração simplesmente reconheceu que as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado, mas isto parece ficar obscurecido.

Portanto, a política educacional é somente uma das áreas das políticas sociais construídas segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei. Assim, ela pretende abranger igualmente as pessoas de todas as classes sociais e, também, se colocar como pilar do princípio da democracia social, a igualdade de oportunidades, cuja concretização demanda referência a situações específicas e historicamente determinadas.

Com a democratização do País, a *Constituição Federal de 1988* determinou a obrigatoriedade de uma nova *Lei de Diretrizes e Bases*, que foi promulgada em 1996. Embora a Lei nº 9.394/1996 enumere as várias possibilidades da educação como processo formativo da pessoa, seja via família, instituições, trabalho, convivência humana etc., conforme o estabelecido no Título I, art. 1º, §1º e §2º, ela se restringe a estabelecer normas para a educação escolar:

§1º. *Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.*

§2º. *A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.*

Atualmente as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, fruto do Parecer CNE/CEB nº 17/2001, mas a LDB/1996 também contempla a qualificação profissional para alunos que apresentem prejuízos mais graves na medida em que o inciso IV do art. 59 determina que deva ser oferecida:

Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora. (LDB/96, Inciso IV, art. 59).

Portanto, a lei reconhece a necessidade de apoios suplementares aos estritamente pedagógicos, pois reconhece o direito desses alunos de “acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.” (LDB/96, Inciso V, do Art. 59).

Além desses dispositivos, no art. 60 e no seu parágrafo único, permanece o dispositivo de apoio às instituições privadas, tal como existia na Lei nº 5692/1971, na medida em que exige o estabelecimento de critérios, por órgãos normativos do Estado, para que as instituições sem fins lucrativos e de atuação exclusiva em educação especial sejam contempladas com apoio técnico e financeiro do Poder Público.

Em 2008, o Ministério da Educação publicou a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEE), que destaca a educação inclusiva como:

(...) um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008a).

Esta proposta de educação inclusiva está ligada ao entendimento de uma sociedade democrática, que visa uma garantia de igualdade de oportunidades, tanto de acesso quanto de participação, valorização da diferença e convívio ético entre todas as pessoas. E a escola, como uma instituição social, também tem responsabilidade de mudança da sua realidade de exclusão e desigualdade para uma educação inclusiva. Segundo Glat e Blanco (2007), ao propor uma educação inclusiva deve-se também considerar que se trata de uma proposta de uma nova cultura escolar.

Significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem. (GLAT e BLANCO, 2007, p. 16).

Para Glat e Blanco (2007), a política de educação inclusiva diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se referem a conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem.

Prieto (2006) ressalta que para garantir a educação como direito de todos e todas, não basta apenas a obrigação de matrícula de todos os alunos em classe comum no ensino regular, mas também aprimorar a proposta pedagógica da escola para que seja um espaço de aprendizagem para todos e todas:

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. A ideia de ruptura é rotineiramente empregada em contraposição à ideia de continuidade e tida como expressão do novo, podendo causar deslumbramento a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada transforma. Por outro lado, a ideia de continuidade, ao ser associada ao que é velho, ultrapassado, pode ser maldita sem que suas virtudes sejam reconhecidas em seu devido contexto histórico e social. (PRIETO, 2006, p. 40).

Além desta caracterização de um novo paradigma, a educação inclusiva também tem sido utilizada como um sinônimo para o termo “inclusão escolar”. Segundo Bueno (2008), a educação inclusiva não é um novo paradigma, a inclusão escolar e a educação inclusiva não são sinônimas. A “inclusão escolar se refere a uma posição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, e educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado.” (BUENO, 2008, p.49). E a educação inclusiva não pode ser considerada um novo paradigma, pois:

ao se colocar a educação inclusiva como um novo paradigma, esconde-se que, desde há décadas, a inserção escolar de determinados tipos de alunos com deficiência já vinha ocorrendo, de forma gradativa e pouco estruturada, em especial para crianças oriundas dos estratos sociais

superiores, sob a batuta de profissionais da saúde (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.) e incorporados pela rede privada de ensino regular. (BUENO, 2008, p. 46).

Em relação à inclusão escolar, segundo Mendes (2006), há duas posições diferentes em se conceber a inclusão escolar como política educacional para os sistemas de ensino, sendo estas, a inclusão total:

que advoga a colocação de todos os estudantes, independentes do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima a sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial. (MENDES, 2006, p.394).

E a segunda posição, a que defende a educação inclusiva e a classe comum como a melhor opção para garantir uma boa escolarização, mas admite:

a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas na escola, escolas especiais ou residenciais). (MENDES, 2006, p.394).

Portanto, a partir das considerações destes autores, notamos que a legislação e as normas são ambíguas, os resultados e a discussão acadêmica não traz nenhuma conclusão ou um caminho definido como certo. Sendo assim, como podemos esperar que os pais de crianças com autismo e deficiência intelectual associada, tenham condições de esclarecimento para incorporar a perspectiva da inclusão?

CAPÍTULO 3 – MÉTODO

Horkheimer e Adorno (1973) caracterizam a investigação social empírica como um método assemelhado ao das ciências naturais, que busca a exatidão e objetividade de seus dados, mas isso não significa que nas pesquisas a que se aplica, a teoria esteja ausente frente aos dados obtidos. Sass (2001) afirma que a *Teoria Crítica* não se abre à incorporação de elementos não congruentes com seus paradigmas e que sua busca é a soma entre ciência e reflexão:

A crítica da pretensa neutralidade dos instrumentos de pesquisa não reside no abandono desses instrumentos, a crítica reside ou na análise crítica dos dados que tais instrumentos permitem produzir – que é uma forma de se contrapor à neutralidade –, ou reside na elaboração intencional de tais instrumentos, orientada pelos princípios da teoria crítica. Em qualquer caso, superar a neutralidade é apontar criticamente a neutralização, a aparente não intencionalidade, com que esses instrumentos são utilizados. (SASS, 2001, p. 158).

O conhecimento da sociedade, as ideologias, sua gênese e sua função são o verdadeiro objetivo da investigação social empírica. Para Horkheimer e Adorno (1973) a *Teoria da Sociedade* é caracterizada pela crítica social, pois a análise da estrutura social e sua relação com diversas instituições, como a escola, por exemplo, tem sido o seu objeto de reflexão. A investigação social empírica, não é considerada como um setor da sociologia, mas como um método:

Quem deseja oferecer a ajuda da ciência na sociedade atual, deve usar tais métodos, alheados do imediatamente humano, entrincheirados atrás dos grandes números, das leis estatísticas, dos questionários e dos testes, entre outros símbolos semelhantes de desumanização. “Mas este paradoxo não pode ser evitado, melhor dizendo, é necessário reconhecê-lo na prática.” (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p.172-173).

Adorno *et al.* (1972) defende que os dados obtidos pela investigação social empírica devam ser pensados à luz das condições sociais que os geraram, assim, não é o método que reduz o entendimento do objeto, mas é o próprio objeto que foi reificado.

Nesta dissertação de mestrado, os dados empíricos para análise serão coletados a partir dos relatos das entrevistas realizadas com pais de crianças com autismo e deficiência intelectual associada, matriculados em escola de educação especial.

Numa sociedade que impõe renúncias e sacrifícios, que enrijece o pensamento pelas condições de sobrevivência num contexto de privações determinadas por relações desiguais, de apropriação concentrada dos bens materiais e simbólicos, a investigação sobre os motivos que levaram os pais a escolher um processo de escolarização em escola de educação especial para as suas crianças com autismo e deficiência intelectual associada, pode revelar elementos de adaptação ou resistência de valia para análise da escolarização das pessoas com autismo e deficiência intelectual.

A atitude destes pais consiste em processos subjetivos, que buscamos investigar por meio das entrevistas, portanto, cabe aqui a compreensão de que a atitude deve ser entendida como uma variável latente que organiza as opiniões, ou seja, as atitudes são respostas implícitas que, para se tiver acesso, podemos utilizar as respostas verbais dos indivíduos e as opiniões expressas como um caminho para compreender as atitudes.

Segundo Asch (1960), as atitudes são sentimentos sociais, ou seja, algo compartilhado por um coletivo. Caracteriza assim, as atitudes como um sentimento, e que funcionam como “centros de referência para ações mais complexas e extensas; são os temas e os organizadores do esforço.” (ASCH, 1960, p.332). Assim, as atitudes seriam construídas a partir das percepções, motivações, emoções, pensamento e aprendizagem, sendo a atitude “uma organização de experiências e dados referentes a um objeto. É uma estrutura de ordem hierárquica, cujas partes funcionam de acordo com sua posição no todo.” (ASCH, 1960, p.353).

Cavazza (2008) destaca:

A atitude é concebida como uma orientação permanente a responder de modo favorável ou desfavorável a uma classe de estímulos, enquanto a opinião seria uma resposta específica a uma questão particular de interesse coletivo. (CAVAZZA, 2008, p.21).

Segundo Cavazza (2008), a atitude é compreendida como uma avaliação global de um objeto, derivada de respostas afetivas, cognitivas e comportamentais e, assim, afirma que as atitudes começam a se formar no contato com o objeto, o que provoca uma resposta que avalia o objeto, ou seja, primeiramente formamos nosso conhecimento com base emotiva e depois descritiva. Nesta perspectiva, as atitudes são:

Uma construção psicológica constituída de três componentes de natureza diversa: um componente cognitivo, um afetivo/emotivo e um comportamental. O componente cognitivo refere-se às informações e às crenças que os indivíduos possuem a propósito do objeto para o qual se dirige a atitude. O componente afetivo diz respeito à reação emotiva (affect) que o objeto suscita, ou seja, a atividade do sistema nervoso simpático. Por fim, a resposta comportamental concerne às ações de aproximação ou evitação a respeito do mesmo objeto. (CAVAZZA, 2008, p.26-27).

Este contato com o objeto, pode permitir que o indivíduo obtivesse informações sobre o mesmo e consiga, assim, formar para si uma série de crenças e avaliações, a partir desta experiência, o que está ligado com a sua atitude para com este mesmo objeto.

Segundo Cavazza (2008), o processo de formação das atitudes na falta de experiência com o objeto, leva o indivíduo a buscar o que os outros destacam sobre o objeto, pois se há alguma experiência a posição do outro pode ser um padrão de confronto, mas se há uma ausência desta experiência, então, a posição do outro se torna um padrão objetivo.

Portanto, a atitude é considerada, nesta pesquisa, como um posicionamento e sentimento frente a um objeto, que serve de protótipo para as relações. Estes sentimentos estão sujeitos à dinâmica psíquica que, por sua vez, sofre influências das relações objetivas, culturais e de dados de realidade.

Esta pesquisa é um estudo exploratório, uma investigação social empírica, que se utilizará de entrevistas e os dados coletados serão analisados a luz da *Teoria Crítica da Sociedade*. Assim sendo, esta dissertação de mestrado apresenta uma análise qualitativa, que oriunda de um estudo exploratório, que permite a constatação de alguns indícios que podem vir a serem explorados em outras pesquisas, posto que a análise do particular permita o aprofundamento do entendimento do universal.

Segundo Brandão (2000), de um modo geral, pesquisas de cunho qualitativo que se utilizam de entrevistas para coleta dos dados devem ter uma definição de critérios segundo os quais serão selecionados os participantes que vão compor o universo de investigação, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado.

Para Brandão (2000), numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado *a priori* – tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como, da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações.

Para esta pesquisa, a seleção dos participantes teve como critério o fato de serem pais de crianças com autismo e deficiência intelectual associada, que estão matriculadas ou que frequentaram a educação infantil em uma escola de educação especial.

Para Turato (2003), é importante a homogeneidade da amostra, que deve ser manifestada na escolha dos participantes a partir de critérios pré-estabelecidos em função dos objetivos da pesquisa. Assim sendo, o critério da escolha pelos participantes desta pesquisa serem pais de crianças com autismo e deficiência intelectual associada, matriculadas na educação infantil, em escolas de educação especial, deve-se a dois pontos:

O primeiro, de que é o início do processo de escolarização do indivíduo, o que indica que as expectativas dos pais ainda são iniciais. E o segundo, pelo fato de escolherem uma escola de educação especial que oferece uma proposta de ensino

segregado, já que a política educacional brasileira é indutora de uma proposta de ensino integrado e regular. Além disso, o número de pais participantes desta pesquisa não foi definido *a priori*, pois se trata de um estudo exploratório.

No roteiro das entrevistas constam apenas itens a partir dos quais serão geradas as perguntas durante as próprias entrevistas, já que para que o entrevistador possa conhecer o ponto de vista do entrevistado, os itens devem gerar perguntas *abertas* que comportem qualquer tipo de resposta. Segundo Brandão (2000), perguntas de esclarecimento e aprofundamento também devem ser previstas e podem ser introduzidas a qualquer momento em que sejam consideradas necessárias.

A transcrição das entrevistas foi realizada na íntegra e as falas dos entrevistados não foram alteradas ou editadas, ou seja, erros gramaticais, gírias, etc. serão transcritos, pois, quando presentes, fazem parte do discurso dos participantes.

O referencial teórico adotado nesta dissertação de mestrado, tem como base a *Teoria Crítica da Sociedade*, além de outros autores que serão utilizados, no intuito de colaborar com a discussão a respeito da atitude escolha dos pais pela escolarização das suas crianças com autismo e deficiência intelectual associada, abordando a questão da educação especial brasileira na atual perspectiva da educação inclusiva.

3.1. CARACTERIZAÇÃO

As tabelas a seguir contem dados que são do município em que os pais matricularam seus filhos com autismo e deficiência intelectual associada, com intuito de mostrar a concentração de matrícula de alunos com autismo neste município. Vale ressaltar, que não há garantias de que este número represente apenas os alunos autistas com deficiência intelectual associada ou apenas os alunos autistas, pois estes dados não estão separados, portanto, as duas possibilidades podem estar presentes nas tabelas.

Tabela 1: Matrículas de alunos com autismo por modalidade de ensino num município da região metropolitana de São Paulo (2007 a 2010).

Ano	Autismo	Regular	Educação Especial	Educação de Jovens e Adultos
2007	798	642 (80,4%)	150 (18,9%)	6 (0,7%)
2008	968	817 (84,4%)	138 (14,3%)	13(1,3%)
2009	826	701(84,9%)	104 (12,6%)	21(2,5%)
2010	608	478 (78,6%)	116 (19,1%)	14 (2,3%)

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2007, 2008, 2009 e 2010.

O que podemos verificar é que de 2007 a 2010 houve uma oscilação no número total de matrículas, com aumento no número total de 2007 para 2008 seguido de uma queda de 2008 para 2009, e novamente uma queda de 2009 pra 2010, mas proporcionalmente em relação à população atendida, houve um aumento de matrículas no ensino regular de 2007 até 2009, apenas com queda em 2010, o mesmo ocorrendo com a educação de jovens e adultos.

O oposto é verificado em relação à educação especial, ou seja, proporcionalmente houve uma queda de 2007 a 2009, seguido de um aumento de 2009 para 2010. Portanto, podemos inferir que o que vem ocorrendo é que as crianças com autismo tem realizado um movimento de transferência das matrículas do ensino regular para educação especial.

Na tabela a seguir, novamente omitindo o nome do município, por se tratar do mesmo município em que os pais entrevistados matricularam seus filhos em escola de educação especial, podemos observar a matrícula na educação infantil, especificando quantos alunos estão matriculados na creche e quantos na pré-escola.

Tabela 2: Matrículas de alunos com autismo na educação infantil (creche e pré-escola), num município da região metropolitana de São Paulo (2007 a 2010).

Ano	Autismo	Creche	Pré-Escola
2007	798	2 (0,2%)	89 (11,2%)
2008	968	3 (0,3%)	95 (9,8%)
2009	826	4 (0,5%)	18 (2,2%)
2010	608	3 (0,5%)	48 (7,9%)

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2007, 2008, 2009 e 2010.

Nesta tabela podemos observar que proporcionalmente as matrículas nas creches aumentaram de 2007 a 2010, mesmo com uma queda de 2009 para 2010. Na pré-escola, proporcionalmente, houve uma queda de 2007 a 2009, seguida de um aumento em 2010. Infelizmente, os microdados do INEP não permitem que seja verificado se este aumento está ligado ao aumento na matrícula de 2009 para 2010 na educação especial, como visto na Tabela 1.

No entanto, é possível inferir que esta queda nas matrículas de 2007 a 2009 e aumento de matrícula de 2009 para 2010, tanto no campo da educação especial apresentado na Tabela 1 quanto no número de matrícula da pré-escola como vemos na Tabela 2, pode expressar que há um movimento de tentativa de ingresso destas crianças com autismo e deficiência intelectual associada na educação infantil no ensino regular, mas que por alguns motivos encontrados nesta educação ofertada, os pais destas crianças acabam por escolher retirar os seus filhos da escola regular e vão buscar uma educação especializada, matriculando seus filhos nas escolas de educação especial.

3.2. PARTICIPANTES

Os critérios para seleção dos participantes tinham as seguintes condições: ser pai, mãe ou responsável por uma criança com diagnóstico de autismo com deficiência intelectual associada, que frequente ou tenha frequentando a educação infantil em alguma escola de educação especial.

O motivo principal, para atender o objetivo da pesquisa, era que a criança com autismo e deficiência intelectual associada estivesse frequentando ou tenha frequentado recentemente a educação infantil em escolas de educação especial, pois é o período inicial da escolarização das crianças, o que pode representar um estágio inicial de expectativas, por parte dos pais, em relação ao processo de escolarização e educação de seus filhos.

Não foi definido *a priori* o número de participantes para a pesquisa, pois:

Em relação ao número de sujeitos necessários para a pesquisa, é preciso enfrentar uma questão sempre presente entre os pesquisadores: como podem ser significativas as conclusões de uma pesquisa desenvolvida mediante um estudo de casos? Elas são significativas porque a pesquisa nesta perspectiva defende, como sua unidade de trabalho, as qualidades dos trechos de informação produzidos. A significação dos trechos de informação não é um processo arbitrário do pesquisador, mas sim um processo relacionado às suas possibilidades de articulação quanto ao modelo teórico em construção, o que inaugura uma maneira diferente de definir a legitimidade da informação. (REY, 2005, p.112).

Portanto, acreditamos que por se tratar de uma pesquisa qualitativa e de caráter exploratório, não seria pela maior ou menor quantidade de entrevistas realizadas que garantiriam um melhor ou pior resultado na pesquisa.

Para selecionar os participantes para a pesquisa, foram contatadas todas as escolas particulares de educação especial cadastradas na Secretaria de Educação de um município da região metropolitana de São Paulo, primeiramente por meio de contato telefônico, seguido de uma reunião para apresentação da *Carta de autorização para a realização de pesquisa*, e também, para maiores esclarecimentos. Por fim, as escolas mediarão os convites para participar da pesquisa e os contatos com os pais e aqueles que aceitassem participar a escola passaria o contato para realização das entrevistas.

No total foram seis escolas contatadas, das quais três tinham educação infantil e as outras três que não tinham alegaram que fecharam a educação infantil, pois seus alunos agora estavam incluídos na rede de ensino regular e apenas frequentavam a escola para fazer algumas terapias.

Já das três escolas que tinham educação infantil, uma delas disse que colaboraria, mas alegou que não conseguiu nenhum aceite dos pais, a outra se negou a colaborar alegando apenas que não concordava com a pesquisa, sem mais nenhuma justificativa ou argumento, e apenas uma escola colaborou e indicou participantes para a pesquisa.

Os participantes são: um casal, que foi chamado de Fernando (50 anos) e Daniela (48 anos), que são casados e pais de um menino com diagnóstico de autismo

e deficiência intelectual associada, que chamaremos de Felipe (6 anos). Os pais possuem ensino médio completo e renda familiar mensal de aproximadamente de R\$ 3.500,00 (três mil e quinhentos reais).

O outro participante foi chamado de João, 48 anos, divorciado, ensino médio completo, renda mensal de aproximadamente R\$ 6.000,00 (seis mil reais) e um filho, com diagnóstico de autismo com deficiência intelectual associada, que chamaremos de George (6 anos).

3.3. INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

Entrevista foi o instrumento que esta dissertação de mestrado utilizou para coletar dados para o estudo a respeito da escolha dos pais pela escola dos seus filhos com autismo e deficiência intelectual associada. Isto porque, a palavra se configura como material para análise e interpretação, já que “as opiniões, as atitudes e os valores, tal como concebemos, expressam-se mais ou menos abertamente por meio da palavra; em termos psicológicos, encontram-se ‘na superfície’” (ADORNO *et al.*, 1965, p.29).

A psicanálise aponta que os elementos da consciência que são expressos por meio da fala dos indivíduos tem algumas determinações do inconsciente, ou seja, o discurso do indivíduo tem a sua construção racional, e este, pode ser censurado ou modificado na sua elaboração por questões inconscientes.

Além disso, o entrevistado pode declarar algo que ele julga ser o que o entrevistador acha correto, logo, na técnica da entrevista não abordamos diretamente as questões de forma assertiva, mas por meio de uma entrevista em forma de diálogo.

O instrumento representa apenas o meio pelo qual vamos provocar a expressão do outro sujeito; isso significa que não pretendemos obrigar o outro a responder ao estímulo produzido pelo pesquisador, mas facilitar a expressão aberta e comprometida desse outro, usando, para isso, os estímulos e as situações que o pesquisador julgue mais convincentes. (REY, 2005, p.43).

Portanto, por meio das entrevistas podemos buscar elementos que apresentem de certa forma as motivações das escolhas dos participantes desta pesquisa e suas reflexões sobre isto, entre outros elementos muitas vezes sutis, mas que são reveladores de dinâmicas da experiência do indivíduo com o objeto.

3.4. PROCEDIMENTO

As entrevistas foram realizadas na residência dos participantes. A escolha foi dada por preferência dos participantes, além da garantia de que não haveria interrupções, pois o horário escolhido por cada um respeitava os horários de trabalhos dos mesmos e estudos dos filhos, o que permitiu que cada um dos participantes fosse entrevistado individualmente e, no caso do casal, também facilitou o fato de serem realizadas as entrevistas com os dois participantes no mesmo dia. Assim, foi preciso um único encontro com o casal - vale ressaltar que mesmo estando o casal presente na residência, a entrevista foi individual e feita em local reservado.

Todas as entrevistas, que duraram em média 35 minutos, foram gravadas utilizando um gravador digital, e posteriormente, as gravações foram transcritas e os áudios apagados.

Inicialmente era realizado um esclarecimento sobre a pesquisa e, estando de acordo com a participação, era solicitado ao entrevistado o preenchimento e assinatura do “Termo de consentimento livre e esclarecido” (Anexo 1).

As entrevistas foram realizadas em forma de diálogo, mas para garantir a coleta das informações necessárias e pertinentes para atender o objetivo da pesquisa, foi criado um roteiro norteador, com pontos e questões a serem tratados nas entrevistas. (Anexo 3).

Para a análise das entrevistas, foram realizadas diversas leituras de cada transcrição, buscando assim, relacionar temas semelhantes que por vezes eram tratados em momentos diferentes da entrevista, além de identificar elementos que se repetiam nas falas dos participantes. Com isso, foram criadas categorias, que são arbitrárias, pois poderiam ser criadas outras categorias possíveis, mas as que foram estabelecidas atendem ao problema e objetivo da pesquisa. As categorias são: *Conhecimento do Diagnóstico e Informações* e *Processo de Escolarização*.

A partir destas categorias foi organizada a análise das entrevistas, destacando as falas de cada entrevistado e colocando-as nas categorias adequadas. Posteriormente, foram discutidos todos os elementos destacados de acordo com os conceitos teóricos que temos como referência.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A seguir, apresentaremos a análise das entrevistas. As falas dos participantes serão apresentadas em conjunto, com a transcrição literal das mesmas já nas categorias criadas para posterior análise por categoria. Em seguida, será feita uma apreciação, relacionando o trabalho ao contexto mais amplo, nas considerações finais.

4.1. CONHECIMENTO DO DIAGNÓSTICO E INFORMAÇÕES

Nesta categoria, apresentamos as falas relacionadas à percepção de alguma diferença na criança, busca por diagnóstico, e acesso a informações sobre o caso.

Fernando – *“Ele teve o diagnóstico do autismo foi por volta de 1 ano e oito meses que ele tinha de idade, foi quando nós começamos a correr atrás de tratamento especializado através do Convênio da Empresa ele começou a frequentar aqui, a fisiologia, terapia ocupacional e desde então ele se encontra assim fazendo essa terapia ocupacional e bem, ele continuou aqui a fazer essa terapia. (...) Olha, na verdade, no nosso caso, no caso do Felipe nós praticamente podemos dizer que nós não tivemos assistência. Todo o conhecimento que nós desenvolvemos com relação ao autismo, nós conseguimos via internet, foi pesquisando, foi correndo atrás, tentando se informar, porque, na verdade, no começo, quando veio o diagnóstico para nós foi uma loucura, nós nos sentimos perdidos. Tanto por parte da clínica que ele frequenta, nós não tivemos assistência, e a gente se sentiu meio perdido, então começamos a pesquisar tudo quanto era informação que a gente tinha, que conseguimos a respeito, a gente foi atrás. E o que nos levou realmente a nós corrermos atrás de serviços especializados foi realmente indicações que nós tivemos na internet. A gente encaminhou o Felipe para os tratamentos, para a escola especializada, foi realmente se informando na internet que a gente foi atrás. (...) A princípio nós sentimos por parte do Felipe um baixo desenvolvimento na fala, ele, até então, até 1 ano e oito meses, ele falava normalmente e aí a gente percebeu que a fala dele passou a ter muito espaço, ele começou com alguns movimentos repetitivos então nós percebemos que nós deveríamos procurar um*

fonoaudiólogo para saber o que estava acontecendo. Foi aí, que nos deram, os primeiros, eles não deram logo os sintomas, não fechou o quadro logo de início; eles começaram a falar “olha, ele está com um probleminha, pode ser que tenha algum problema mental.” Então começaram a dar indícios para a gente do que poderia ser. Quando realmente disseram “olha, é esse o problema dele”, a gente entrou em desespero e começamos a nos informar. (...) Só, não nos deram assistência, não nos informaram o que precisaria ser feito ou não. Começamos a ver outras consultas e, na verdade, foi depois com outro terapeuta que nos alertou, mais corretamente da possibilidade de autismo, porque nós tivemos de fazer um exame de audição nele, na APAE, onde os terapeutas, provavelmente por ter assim experiência da situação, acabou este nos dizendo: “olha, vocês, ele é autista.” Então, à partir dessa informação, desse terapeuta a gente começou a correr atrás de todo tipo de informação possível.”

Daniela – *“Então, aqui, como eu te falei, o meu filho tinha casado, eu... tenho... estava só eu e o meu marido em casa, a gente já tem uma certa idade, eu achava que era importantíssimo ele ter convivência. Não é, porque a gente já tinha mais de 40 anos, o meu marido já estava com quase 50 quando o Felipe veio, então eu achava que era importantíssimo ele ter... assim... ser assistido pelo ... outras crianças, aprender com elas a brincar, porque numa casa de adultos não tem muita brincadeira, não é... Foi mais por conta disso, a gente nem sabia, na verdade, o quão grave era a situação dele, não é... Porque ele não nasceu autista... Eu falo... Eu sei que não é correto falar isso, mas ele tinha... Ele falava “papai”, “mamãe”, ele tinha uma... reações de uma criança, que ele fez tudo que era para ser feito na idade normal dos meus outros filhos. Então eu achava, na verdade, que ele tinha problema de auditismo, porque ele respondia, a gente falava com ele e ele respondia, dava tchauzinho, fazia tudo. E de repente o Felipe foi mudando, mudando, mudando e era outra criança. (...) Ah, foi cedo, foi logo depois que ele começou a andar. Eu percebi, na verdade, o meu marido não, ele não via da mesma forma que eu, meus filhos também não, mas eu percebia, porque a gente já tem uma certa experiência, não é, já era mãe, já estava ficando avó, já, na época, e eu percebi que ele mudou, ele foi mudando, mudando. Aí quando eu comentava com eles, eles achavam que eu estava vendo coisa demais, que não era bem assim, que era para eu ficar mais calma, e tal, que eu estava muito ansiosa. Mas a gente é mãe, percebe, não é, coração de mãe dificilmente se engana, eu percebia que ele estava ficando diferente. Mas eu achava ficando diferente por conta da audição ou*

algum outro problema, não achei que fosse algo tão grave como autismo, não é... E aí foi..."

João – *"O George é filho de coração meu, não é, não é filho natural. Então a irmã mais velha e o irmão mais novo são filhos naturais. O George é um filho do coração. É, na verdade não houve busca, nós entramos num orfanato em Caraguatatuba, e vimos o George e nos apaixonamos por ele e resolvemos adotar e ficar com ele até hoje. Na época ele era pequenininho, não sabíamos o que ele tinha, não é, descobrimos depois, mas não mudou nada isso aí. (...) Oito meses, ele tinha, quando nós adotamos. Isso, e aí vimos o George lá e conversamos, não é, ficamos pensando e decidimos adotar ele estamos com ele até hoje. Adotamos, ele está... E se ele não estivesse com a gente talvez ele não estaria nem vivo, que ele tinha muito problema de saúde, muito problema.(...) Nós fomos visitar para conhecer mesmo, para ver as crianças, para levar alguma coisa para as crianças, e aí acabamos conhecendo lá o George, que estava deitado no bercinho lá, acabamos conhecendo ele, nem sempre a gente faz as coisas, assim, nem sempre a gente faz as coisas por fazer, acho que a gente acaba... nessa vida a gente vem aqui para alguma coisa ou é levado a isso, não é, afinal das contas ele está com a gente até hoje e está tudo bem, está com saúde, isso é o que importa, não é. (...) Eu me separei. O George tinha seis anos, mas o George não foi o motivo da separação, ele tinha seis anos, não é, nos primeiros seis meses eu não pude ficar com ele, eu ficava somente a cada 15 dias, não é, mas eu busquei... judicialmente consegui a guarda compartilhada porque de fato não consegui ficar sem ele, não é, com o George. Aí eu consegui a guarda compartilhada e agora ele fica uma semana com o pai e uma semana com a mãe. (...) Em relação ao caso dele, o diagnóstico quem deu foram psiquiatras e neurologistas.(...) Praticamente quando ele começou a caminhar, não é, que ele caminhava na ponta dos pés e nós fomos procurar saber o porque disso, não é. E a gente descobriu que ele tinha essa síndrome. (...) Com um pouco mais de um ano, assim que ele começou a caminhar, um ano, um ano e dois, três meses.(...) É, alguns meses, não é, de pesquisa, de consultas com vários profissionais da área até que chegou-se a essa conclusão. (...) É, nós temos bastante literatura, encontramos bastante coisa na internet, algumas coisas de outros escritores, de outros países, inclusive. Mas para a gente era tudo novidade, não é, porque não se sabia realmente, e o George não está classificado exatamente como autista clássico, então ele não é tratado como autista, assim, a gente tem um diagnóstico de autismo, mas ele não é tratado*

exatamente como autista, porque ele não... ele tem... eu não sei se... ele não se classifica como autista, com grau, não é, se é leve ou mais forte, ele simplesmente foi diagnosticado como autista, mas ele não tem comportamento de autista clássico. Então a gente procura fazer um procedimento, o mais normal possível, então ele participa de todas as saídas com a família, não é, cinemas, parque, praias, ele participa normal de tudo, então ele não tem aquele comportamento clássico do autista que é ficar o tempo todo fechado, não é, é um pouco diferente. (...) A classificação é autista, não é... É, com essa diferença, não é um autista clássico de ficar fechado no mundinho dele, ele interage, ele já está até falando mais do que ele falava, não é, pede as coisas, os desenhos que ele quer assistir, ele já pede, canta as musiquinhas que ele quer cantar, então ele já está... assim, ele está progredindo bastante com essas duas escolas. (...) Somente deram o diagnóstico, as informações fomos nós que fomos buscar.”

O que podemos verificar nestes relatos são dois pontos em comum: o diagnóstico precoce e a percepção de uma falta de informação.

Como já apresentamos nos capítulos anteriores, apesar dos avanços nas pesquisas e estudos sobre autismo e deficiência intelectual, não há consenso em relação a este conceito de autismo, sua caracterização e diagnóstico. E o conceito de deficiência intelectual também apresenta fragilidades na sua caracterização, principalmente quando se trata de um caso limítrofe, pois a construção social da deficiência é uma questão complicada no sentido de que ao longo da história muitas alterações foram feitas em relação ao conceito, caracterização e diagnóstico desta condição, o que denuncia sua fragilidade.

Assim sendo, se não há clareza e nem consenso a respeito do autismo e deficiência intelectual, como é possível diagnosticar um indivíduo como autista com deficiência intelectual associada já antes dos dois anos de idade? E mais, ao dar o diagnóstico, nenhuma informação ou orientação foi dada aos pais, apenas um diagnóstico, cabendo aos pais a responsabilidade de buscar informações a respeito do diagnóstico dado ao filho.

Isto pode gerar no mínimo dois problemas: A angústia pelo abandono que os pais sofrem em relação aos profissionais, ou seja, os pais receberam uma notícia desestabilizadora, como no caso de um diagnóstico de um filho com autismo e deficiência intelectual, e outro ponto é que não há nenhum suporte para lidar com isso,

ou seja, não há informações ou orientações para além do diagnóstico dado. Os entrevistados relataram que foram pesquisar na internet, logo, a probabilidade de encontrar informações inverídicas, frágeis, contraditórias e até mesmo perversas, é muito alta.

Brito e Dessen (1999), apontam que o nascimento de uma criança com deficiência causa um grande impacto e trauma na família, podendo até mesmo causar uma desestruturação na estabilidade familiar. A luta pelo reequilíbrio e pela reorganização da estrutura familiar tem ligação direta com a aquisição de conhecimento sobre o caso, para ter domínio da situação e buscar possibilidades de ação para uma vida o mais saudável possível. No entanto, o que verificamos é que em todas as falas não há indícios deste impacto capaz de desestruturar a estabilidade familiar. Mas podemos concordar que há uma necessidade de reorganizar a estrutura familiar, por conta da adaptação necessária para viver com esta criança, e isso, com a aquisição de conhecimento sobre o caso, pode ser realizado de forma mais saudável e tranquila.

Buscaglia (1997) destaca que é fundamental a orientação aos pais para diminuir a ansiedade deles em relação ao caminho que irão percorrer com seu filho com deficiência ou com qualquer condição diferente de um padrão de normalidade socialmente estabelecido, pois já há a ideia dos pais que suas crianças tem limitações que devem ser superadas ou enfrentadas, mas sem orientação as dificuldades podem surgir com muito mais frequência e serem muito mais difíceis de lidar.

Nas entrevistas fica claro que os pais apontam que há uma precariedade de informações sobre as condições dos filhos, tanto no diagnóstico quanto no prognóstico, sendo que nenhum dos entrevistados teve acesso a informações dos especialistas que consultaram, o que leva a não conseguirem seguir nenhum tipo de orientação.

Segundo Fiumi (2003), os pais se sentem despreparados para lidar com este evento e a busca por informações sobre as peculiaridades do quadro clínico e os cuidados inerentes à condição se fazem necessários, porque eles precisam entender e aprender a lidar com um novo corpo de conhecimento relacionado ao diagnóstico e ao sistema de apoio disponível, o que também servirá de base para avaliar e escolher a escola para seus filhos, seja para matricular numa escola de educação especial ou em escola de ensino regular, buscando assim uma alternativa para inclusão já na educação infantil para a criança com autismo e deficiência intelectual associada.

4.2. PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Nesta categoria, os relatos apresentam como foi o percurso até a escola em que as crianças cursaram a educação infantil.

Fernando – *O processo de escolha, nós tivemos a princípio, assim que ele foi diagnosticado, a gente fez a opção pela inclusão, então, nós encaminhamos o Felipe, a princípio para uma escolinha particular infantil, aqui perto de onde nós moramos e ele ficou mais ou menos um ano nessa escola. Nesse período a gente acompanhou bem de perto a evolução dele na escola, porém, teve um agravante que levou a gente a retirá-lo dessa escola. Um determinado dia a minha esposa chegou meio de surpresa na escola e percebeu que na sala de aula onde o Felipe estava junto com outras crianças, ele estava sentado num canto e percebeu que a professora não estava dando atenção para ele e o número de cadeiras que havia dentro da sala de aula, não havia uma cadeira para ele. Então a minha esposa questionou porque é que não havia uma cadeira para ele sentar. E a alegação da professora foi que a cadeira havia sido emprestada para outra sala. Mas todas as crianças estavam sentadas e o Felipe num canto da sala sentado no chão. Então, a gente julgou que não estavam dando nenhuma atenção para ele. Isso numa escola normal de educação infantil. Então nós retiramos ele da escola e nós levamos ele para um outro projeto de inclusão numa escola Municipal da Prefeitura. (...) E aí ele ficou também por volta de um ano nessa escola, e onde a professora chegou para nós e nos expôs a situação do ensino público: que ficava difícil de lidar com o Felipe porque havia outras crianças em maior número e não havia condições de dar a atenção que o Felipe precisava. Ela foi muito sincera com a gente e em momento algum rejeitou ele. Ela falou que ela não tinha condições e nem preparo para dar a assistência que ele precisava. Aonde, também dessa vez, levou a gente a retirá-lo dessa escola. (...) Exclusivamente da professora [a decisão], a Direção da escola não nos colocou assim dessa forma. A professora, em opinião particular, ela nos incentivou a retirar da escola porque ela não tinha condições de dar atenção e nem a escola tinha estrutura para dar a atenção que ele precisava. Aí nós tiramos ele da escola também, e ele ficou com a gente em casa e, aonde a gente começou a pesquisar, escolas especiais. Isso por mais ou menos um ano. Não ficou muito tempo, talvez, de*

seis a sete meses, mais ou menos, não ficou muito tempo porque aí ficamos sabendo assim, da Lei Governamental de Incentivo aos Deficientes para que fossem encaminhados às escolas especializadas. Nós corremos atrás, eu falei, entramos com o processo aqui na Saúde, conseguimos a Bolsa para o Felipe e, digamos que corremos atrás de escola, fazendo pesquisa de escola, onde a nossa opção nos levou até a atual escola, aí na matrícula dele conseguimos a Bolsa, e ele está crescendo desde então. (...) Na verdade, devido a essa ansiedade que nós temos com relação ao Felipe, de vê-lo bem, a gente sempre alimenta, assim, um desejo de que talvez possa existir algo melhor. O melhor que nós encontramos até o momento, foi realmente, a escola que ele frequenta hoje, tanto na parte de relacionamento com os profissionais que são pessoas excelentes, pessoas que tratam ele muito bem, já participamos de várias atividades promovidas pela escola e a gente pode realmente perceber o carinho que eles têm pelos alunos, não só pelo Felipe, pelos alunos todos, mas é normal pelo menos no nosso caso, essa esperança de que exista algo realmente que vá ajudá-lo a desenvolver uma vida, assim dita, normal mais rapidamente. Até o presente momento o que nós conseguimos, de acordo com as nossas condições, de acordo com os nossos conhecimentos, o melhor que a gente conseguiu até agora foi esta que ele está, em termos de ajuda para ele. Dizer assim, que nós estamos inteiramente satisfeitos, isso não, porque a gente gostaria que ele estivesse melhor, mas é o que a gente tem de melhor até o presente momento.

Daniela – Foi meio erros e acertos, não é, primeiro a gente tentou escola particular, achei importante, já desconfiava que havia algum probleminha com ele, então eu queria que ele interagisse com outras crianças, porque aqui é uma casa de adulto. Então, eu achava que era importante ele viver com crianças, participar e copiar movimentos e aprender com elas aí, foi na escola particular. Depois nós fomos para a escola pública e foi muito frustrante; chegou no final do ano, a professora disse, “não sei nada sobre o Felipe. E ela fez até a gentileza, levou ele num canto, se é que eu posso dizer gentileza, ela pôs num canto lá uns brinquedinhos, um colchãozinho para ele e algumas vezes eu chegava lá na escola ele estava lá deitadinho no chão então aquilo... e chegou no final do ano ela falou “foi isso que eu pude” inclusive ela tinha uma experiência em outro município com crianças especiais, ela tinha feito estágio e tal, mas ela falou assim: “Mas eu não tenho capacitação para lidar com o Felipe.” Ela foi muito sincera e nessa mesma escola, no começo do ano, ele foi literalmente rejeitado pela primeira professora. (...) Na Escola Publica. A professora falou: “eu não vou

trabalhar com essa criança, não tenho condições, eu não... se fosse só eu e ele eu ficaria, mas para mim dar conta de toda sala de aula e o Felipe não dá, porque a metodologia que eu teria de usar com ele é completamente diferente. Ou eu paro com os 30 e fico com ele ou vice versa.” E ela literalmente se recusou a ficar com ele. Foi quando ele passou para a segunda professora que chegou no final do ano e disse “não tenho condições de ficar com o Felipe, eu não sei nada sobre o Felipe, eu não conheço o seu filho.” E aí, foi muito frustrante, não é, porque até então eu estava numa boa expectativa da Escola Publica. Porque a principio eles foram muito solícitos com a gente, eles foram muito bacanas com a gente, fomos recebidos assim, de uma forma muito amável, deu uma ilusão de preparo. Eu fiquei numa expectativa muito grande e investi muito nisso, também, participei de tudo que podia, todos os eventos que tinha na escola eu participava, tudo e quando chegou no final do ano eu peguei o caderno do meu filho, tinha três folhas rabiscadas que eu nem sei se foi ele mesmo que fez e aí eu me frustrei profundamente. Falei: “Não, porque eu vou investir numa coisa que não vai trazer progresso nenhum para o meu filho?” Eu falei: ‘Não, ele entrou de um jeito e está saindo do mesmo jeito.’ E foi quando a gente começou a procurar informação sobre escola especializada; eu tinha muito medo que as pessoas falavam: “Ah, depósito de maluco...” muitas minhas amigas falaram isso: “é depósito de gente louca, você vai jogar o seu filho lá, ele vai ficar jogado, não sei o que...” - “Mas ele já está jogado, eu preciso tentar uma coisa nova.” E foi quando a gente conheceu a escola em que ele está agora, e eu tenho visto progresso na vida do Felipe, tenho visto. O Felipe não falava nada, hoje ele fala “mamãe”, “papai” , ele fala... coisas básicas: “Dá...” “quero...”, “não...”, isso é um progresso maravilhoso para quem não falava nada... e ele não tinha contato visual com a gente, hoje você fala para ele: “bom dia” ele te olha. Eu não via esse olhar, não tinha de jeito nenhum; e coisas mínimas, como fazer as necessidades básicas sozinho, ele aprendeu na escola, coisa que ele precisava da gente o tempo todo para cuidar dele, para fazer higiene, para tomar banho, para tudo, não é. Então eu estou vendo que ele está num processo de evolução, é muito lento, não é milagre, não, é passo a passo, são coisas que a gente leva seis meses para ver um retorno. Mas acontece e o que ele aprende ele não perde. O que acontecia antes, ele aprendia uma coisa, ele fazia uma bacaníssima hoje, mas depois, amanhã já não tinha, assim, ficado na mente dele. E acho que é esse processo, como a professora falou, da rotina, são coisas que são importantes para ele, não é, que a escola pública não tinha

como oferecer. (...) Ah, eu me perdi, estava falando sobre a escola. Então, aí retomando, aí a escola foi ótima nesse sentido assim, de que ele teve convivência com outras crianças, que foi maravilhoso, só que a gente começou a se frustrar, porque - aquela coisa de aparecer de repente - às vezes eu cismava, subia, ia na escola e via coisas que foram me desagradando, por exemplo, ele sozinho... no parquinho sozinho, as outras crianças na sala de aula, teve vezes que eu percebi, o meu marido também percebeu que não tinha cadeira, não tinha carteira para ele, as outras crianças tinham. E outras coisas que a gente foi desestimulando, não que ele foi, não foi assim, não posso dizer que ele foi mau tratado, ele não foi mau tratado, ele não foi assessorado direito, eles não souberam lidar direito com ele.

João- Inicialmente nós colocamos ele em uma escola normal, a pré-escola, não é o jardim da infância, junto com os irmãos, depois na mesma escola que a irmã mais velha estava. Mas ele não se adaptou às escolas e as escolas não se adaptaram a ele, acho que talvez por falta de profissionais dessa área, não é, de educação, então não tivemos sucesso. Aí nós optamos pela escola especial porque o pessoal é mais preparado e já está mais acostumado com isso. (...) Particular. Foram duas escolas particulares, nenhuma das duas ele conseguiu se adaptar. (...) É, nós percebemos que a escola não estava disposta a cuidar dele, essa é a verdade, ele ficava isolado e excluído, então para ficar excluído na escola, era melhor ficar em casa, não é. Aí nós procuramos outra escola, ele ficou um tempo maior do que nessa escola, mas também nós percebemos que não havia interesse em educar o George. É, algumas reuniões que nós fomos da escola, aí sim eles disseram que não estavam preparados, que não conseguiriam tratar do George. (...) Na primeira escola ele entrou com 2 anos e ficou por 6 meses, eles mesmos chegou uma hora que não queriam mais o George, na segunda ele entrou logo em seguida e ficou cerca de 1 ano e nós percebemos que não estava adiantando deixar ele lá, que não estava tendo ganho, não é... (...) Ele é tratado com uma psicóloga que era Diretora da escola, então por indicação dela, nós procuramos a escola, ele passou por uma triagem, foi aceito e começou a frequentar a escola. Então lá ele teve realmente um ganho de aprendizado. (...) É, porque os profissionais são preparados para esse fim, não é, eles cuidam de quem é especial, então eles... não há exclusão, não é, lá ele está incluído mesmo, então as crianças, elas sofrem menos, não é, porque eu percebo que na escola não especial, o George fica nervoso, porque ele não vai nunca atingir o que as outras crianças fazem, então ele fica

excluído pelas crianças, não é, e automaticamente pelos professores também, que não conseguem dar a atenção devida para ele. (...) Regularmente eu converso com as psicólogas, com a diretora para saber como que está o andamento dele. Houve uma época em que ele estava bem difícil de lidar, não é, nós mudamos o procedimento, o comportamento com ele, agora ele já está muito mais tranquilo para receber o aprendizado. (...) Nós percebemos que nas escolas anteriores, por ser particular, a entrada é sempre muito bem receptível, porque está entrando dinheiro para a escola, infelizmente, mas aí, com o passar do tempo eles perceberam que não tinham condições de cuidar do George, porque o George, inicialmente era uma criança difícil, agressiva, era muito difícil de tratar, aí eles perceberam que não daria para cuidar e praticamente expulsaram o George, não é, nós chegamos a um acordo que nós íamos tirar, mas eles já estavam, também, quase tirando o George da escola. (...) Eles foram devagar, nós fomos percebendo e na última reunião, aí eles foram diretos. Isso na última reunião, mas eles ele foram tentando, acho que fazer com que nós tirássemos, assim, e na última reunião foi falado que não dava mais para ficar com o George. É, é complicado, não é, porque a gente imagina que uma escola que tem educadores, eles estão preparados para educar qualquer pessoa, não é, mas isso não é verdade, ainda mais uma escola particular, ele têm... eu percebi que eles visam muito o lucro, eles não estão muito preocupados com educação.(...) A minha filha mais velha, ela estuda lá, a minha sobrinha, mais velha que a minha filha estudou lá, é uma escola que assim, para uma criança normal, ela é boa, ensina bem a criança, mas se não for normal eles não têm nenhum preparo, nenhum preparo.(...) Essa segunda escola foi uma indicação de uma amiga, não é, dizendo que os profissionais eram profissionais aplicados, corretos, não é, e nós, na conversa, inicialmente, também percebemos que havia carinho, que havia... Mas com o passar do tempo nós percebemos, assim, que ele estava lá, e era mesma coisa que ele estivesse em casa, estava largado lá, não estava participando de nenhuma atividade. Eles nunca disseram que não queriam ficar com o George, porém nós percebemos que não havia interesse em ajudar. Aí por indicação da psicóloga, conversando com ela que ele não estava tendo ganho algum, não é, de aprendizado, ela indicou a escola especial para a gente ver se conseguia melhorar para o George. E então nós viemos fazer uma triagem com George, ele foi aceito, e está até hoje. Apesar de ter tido muito problema, não é, nós tivemos que fazer muitas mudanças, cuidar muito dele para poder adequar o George às expectativas da escola, porque eles também não

podem ficar com um profissional exclusivo para uma criança, então teve que... o George não se adaptava, demorou um bom tempo para conseguir deixar ele sociável.

A partir destes relatos, podemos verificar as dificuldades encontradas para conseguir uma escola para estas crianças, pois ambas passaram por duas escolas de educação infantil no ensino regular e não conseguiram permanecer. Vale ressaltar que nos dois casos as duas escolas que cada um tentou eram de ensino regular, mas dada a dinâmica enfrentada, buscou-se uma escola de educação especial, fato que expressa uma exclusão dentro do que aparentemente seria um processo de inclusão.

A educação inclusiva não deve ser tratada como uma abordagem tradicional, uniformizadora, mas como abordagem de atenção à diversidade e a igualdade com respeito pelas diferenças e pelas necessidades individuais, criando as condições para o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno através de percursos individualizados de aprendizagem que respeitem as características e o ritmo de cada um.

Entendemos que a inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada atividade e da vida da escola da melhor maneira possível. Mas na primeira escola que Felipe frequentou, por exemplo, pelos relatos verificamos que não há esta concepção presente, pois faltava uma cadeira na sala, ele ficava num canto e não tinha as mesmas condições de usufruir da escola como seus colegas poderiam usufruir.

Além disso, a alegação da professora era de que não tinha condições de trabalhar com este aluno. Por um lado entendemos que a inclusão escolar faz com que os professores, por sua vez, tenham que trabalhar de modo diferenciado as práticas pedagógicas comuns para alunos sem deficiência, este trabalho seria facilitado se as escolas fossem planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e pelos pais.

No entanto, observamos pelos relatos que a escola se isenta da discussão e aparentemente não tem planejamento ou organização para lidar com a questão da inclusão e coloca no professor a responsabilidade de lidar com esta questão. Isso porque todo o processo de trabalho educacional e de conversa com os pais sobre a dificuldade em lidar com seu filho, não fica com a escola e sua gestão, mas apenas com seus

professores, o que pode levar a uma culpabilização das professoras e professores e uma isenção da escola.

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas com “necessidades educacionais especiais”.

As mudanças podem começar nas concepções pedagógicas dos professores e em suas atitudes para com as crianças com necessidades educacionais especiais, mas isso deve refletir ou construir uma escola na perspectiva de educação inclusiva. A perspectiva pessoal do professor pode contribuir para esta construção e implementação de esquemas e rotinas mais inclusivos, boa prática ou excelente formação que o professor pode ter, o que já é um ponto questionável, mas a escola deve incluir com a finalidade educacional exigindo atitude e colaboração de todos e todas que frequentam e trabalham na escola em relação as crianças sejam elas com ou sem necessidades educacionais especiais, as família e toda comunidade.

Para isso, o professor deve ter formação para lidar com a questão da inclusão escolar desde sempre, já em sua formação inicial, sendo preparado para todas as possíveis dificuldades que encontrará, para saber como planejar, ensinar, avaliar, enfim, como lidar com seus alunos, sejam eles quem forem.

Crochík (2006) destaca que uma vez que o preconceito vem de uma distorção da realidade, o contato entre o sujeito preconceituoso e seu alvo pode reduzir o preconceito existente, assim sendo, a hipótese de contato parte do pressuposto que, por meio da aproximação do sujeito preconceituoso e de sua vítima, haveria uma percepção de semelhanças em diversos setores, tais como em valores, ideias e emoções. Segundo Horkheimer e Adorno (1985), o preconceito não se relaciona imediatamente com o seu alvo, pois é mediado por necessidades psíquicas e sociais, assim, o contato do preconceituoso com o objeto, real ou potencial, de seu preconceito, não pode ser plenamente satisfatório, ainda que sejam seguidas as condições favoráveis a ele.

As necessidades psíquicas das pessoas envolvidas, assim como fatores associados mais diretamente à contradição social, podem impedir que a diminuição do preconceito ocorra. Certamente, características de personalidade são consideradas como um fator importante nos estudos sobre a hipótese do contato, mas essas, segundo o referencial *frankfurtiano*, não devem ser consideradas independentemente da sociedade.

O estudo de Monteiro *et al.* (1999) compara atitudes de crianças sem deficiência em relação a crianças com deficiências, quando estão em escolas segregadas que não aceitam deficientes e em escolas integradas que aceitam crianças deficientes. Concluiu que as crianças das escolas segregadas têm um conceito de si mais próximo da deficiente do que as crianças da outra escola, assim como uma avaliação mais positiva do deficiente do que as crianças da escola integrada.

Crochík (2002) destaca que o simples contato não é suficiente para a redução do preconceito, mas destaca que alguns estudos mostram que em condições adequadas a hipótese de contato pode reduzir o preconceito.

No entanto, há uma divisão em dois grupos, sendo um deles o de que defende que a situação deve dizer respeito ao contexto social alargado, já o outro defende que a situação deve ser delimitada no contexto em que ocorre. Crochík (2002), argumenta que ambos têm fundamento, mas que para os dois grupos a hipótese de contato apenas funcionaria pela assemelhação do grupo minoritário ao grupo dominante ou pela valorização da diversidade.

A hipótese do contato surge, segundo Monteiro (1996), do pressuposto da atração interpessoal, ou seja, o contato entre membros de grupos distintos permitiria verificar as semelhanças existentes quanto aos valores, ideias, emoções, permitindo reelaborar a percepção inicial de diferenças. Essa hipótese implica que o preconceito é um julgamento estabelecido na ausência da experiência.

Isso fortalece a tese de Horkheimer e Adorno (1985), a qual sustenta que o antissemitismo não decorre do contato do antissemita com o judeu e que esse é um objeto, de certa forma, imaginário para o preconceituoso, criado sem nenhuma base na realidade.

Esses autores, no entanto, fornecem dados para evidenciar que esse fenômeno pode ser também ilusório, ou seja, pode consistir numa deformação da percepção do objeto.

No estudo de Monteiro *et al.* (1999) sobre as crenças das mães de crianças não deficientes sobre o ensino integrado, que como foi dito inclui crianças deficientes e não deficientes, encontram-se as seguintes expectativas positivas para os seus filhos: (1) Aumentam a sua autoestima ao se compararem com a criança portadora de deficiência. (2) Diversificam precocemente o contato com pessoas diferenciadas. (3) Alargam as suas competências, a partir do apoio, da ajuda e proteção. (4) Aprendem o respeito pela diferença.

Como se vê, não há nenhuma indicação para essas mães do que a criança com deficiência possa trazer de si própria que possibilite um ganho para a criança considerada normal. Todas as vantagens se dão pela desigualdade, ou seja, o estatuto entre os grupos não é igual, mesmo após o convívio. Em síntese, o não deficiente não tem o que aprender com o deficiente, a não ser desenvolver habilidades que marcam a distinção, que pode ser propensa ao preconceito.

Nos estudos em questão, o conceito de identificação com o mais frágil não é adotado, tal como o é por Adorno (1995), que argumenta que se o algoz se identificasse com a vítima não haveria nem algoz nem vítima. É a hipótese da atração pessoal, com base na semelhança da condição humana que permite a sua diversificação, que precisaria ser ressaltada.

Todavia é difícil em uma sociedade que valoriza a força, identificar-se com o que é frágil, ainda mais quando está em questão a competência que remete novamente à adaptação para a sobrevivência e, portanto, para o fortalecimento da estrutura de nossa sociedade. O conceito de identificação com o mais frágil permitiria ao preconceituoso, real ou potencial, refletir sobre a sua própria fragilidade e assim fazê-lo renunciar à necessidade de sempre ter de aparentar ser forte, o que em geral leva à violência, ainda que sutil. A necessidade de ter de ser melhor do que os outros, que responde à necessidade de sobrevivência, pode ser refletida no contato com o deficiente, e assim tornar mais humano aquele que reflete.

Mais do que isso, o contato com o deficiente pode fortalecer uma das

marcas da humanidade: a superação dos limites dados pela natureza; superação essa que, pode ser visível no indivíduo, deficiente ou não deficiente, e é sempre uma façanha coletiva.

As conclusões dos estudos, que se referem à hipótese de contato, têm sido e devem continuar a ser postas em prática. Ainda que o preconceito possa ser estabelecido na ausência do objeto, ou se configure como uma deturpação da experiência, o contato com o alvo da violência, real ou potencial, talvez possa, ao menos, atenuá-lo, ou alterar a sua forma mais violenta.

Essas conclusões, no entanto, precisam ser pensadas também à luz da ideologia e dos medos e desejos que constituem o indivíduo, para que não se obtenha o efeito contrário ao esperado, isto é, fortalecer a ideologia que colabora com a discriminação, ainda que manifeste o oposto, e dar novos conteúdos e formas para os desejos se manifestarem, sem que sejam modificados.

Claro, como Horkheimer e Adorno (1973) afirmaram, é melhor algum esclarecimento do que nenhum, e certamente os estudos em questão indicam variáveis importantes na constituição do preconceito, mas esse esclarecimento não pode ser entendido como resolução do problema. Nas palavras desses autores:

Oferecer receitas tem escassa utilidade. Mas quem teve em conta os feitos a que os agitadores são propensos e adquiriu consciência disso talvez já não sucumba igualmente aos seus falsos apelos; e o que conhece as motivações ocultas do preconceito resistirá a ser um brinquedo nas mãos dos que, para libertarem-se do peso que os oprime, voltam-se contra os que são mais débeis do que eles. A luta eficaz contra os movimentos totalitários não é possível, certamente, sem o conhecimento das suas causas, sobretudo se quisermos que essa luta atinja as raízes do totalitarismo, as condições que lhe são propícias na sociedade. Uma concepção acertada e capaz de ser, ao mesmo tempo, interpretada de forma racional das estruturas essenciais em jogo, que é missão da ciência formular, não bastará por si só para fazer o necessário, mas constitui, sem dúvida, uma contribuição insubstituível à resolução do problema. (p.182).

A crítica aos estudos sobre a hipótese do contato não visa, assim, retirar a sua importância, mas mostrar os seus limites. Sem a percepção desses limites, como foi dito, correm o risco de fortalecer o que estão combatendo, uma vez que os obstáculos a ser enfrentados, por não serem visíveis, continuam a alimentar as tentativas que combatem os seus frutos, mas não esses obstáculos.

Sekkel (2005) defende que para a efetivação da prática inclusiva e redução do preconceito é necessária a criação de um ambiente inclusivo com a participação de todos e reflexão constante:

A criação de comunidades escolares, ou seja, escolas nas quais seja incentivada a participação de professores, funcionários, alunos e pais na (re)construção do projeto educacional, irá fortalecer os nexos da escola com o projeto social para uma democracia participativa. A construção do coletivo escolar pode servir para instalar no cotidiano dos pais, alunos e funcionários uma experiência democrática e de desenvolvimento de autonomia, de forma duradoura e significativa. Mas, para que este coletivo se constitua num ambiente inclusivo é necessário que haja continente para o confronto e compartilhamento da angústia, do medo e de tudo que foge ao esperado, à normalidade e ao certo (ou politicamente correto). Só assim criam-se as condições propícias para a tomada de consciência e reflexão sobre os preconceitos, os estereótipos, a ideologia e tudo aquilo que introjetamos sob a ameaça de não sermos aceitos, e como forma de sobrevivência numa sociedade na qual a ameaça de exclusão é um sustentáculo da vida social. (SEKKEL, 2005, p.56).

Assim sendo, a hipótese de que o contato entre a vítima do preconceito e o algoz auxilia na redução do preconceito e dos estereótipos depende do clima institucional favorável à inclusão, porém, o sistema social também deve ser modificado em sua estrutura. Portanto, a inclusão desde a educação infantil pode contribuir para a formação de uma personalidade bem estruturada e uma consciência moral bem estabelecida.

Um ponto fundamental nestes relatos foi o papel da professora, seus relatos e a dinâmica que as escolas conduziram para a expulsão dos alunos. Segundo Prieto (2006):

Todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda demanda escolar. Dessa forma, seu

conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um mero espaço de socialização. (p.60).

Portanto, seria necessário uma escola aberta para discussão e que as ideias sejam pensadas em conjuntos, assim, a equipe técnica da escola teria uma participação política na formulação de propostas para serem implementadas, onde todos, principalmente os professores, precisam ter crítica e consciência das razões e benefícios da educação inclusiva para os alunos e para escola.

Segundo Crochík (2002), para que todos e todas tenham uma educação de qualidade, é necessário que aconteça uma reforma educacional que deve começar pela formação dos professores, pois o professor crítico trabalha em sala a valorização da diversidade e a proximidade física entre alunos em situação de inclusão e os alunos regulares, propiciada pela inclusão, colabora na identificação desses com as vítimas do preconceito e abre a possibilidade de formação de indivíduos emancipados.

No entanto, a matrícula de alunos com necessidades educativas especiais em classes comuns de escolas regulares não garante uma política efetivada, mas no máximo, em processo. Para que a inclusão ocorra são necessárias mudanças de paradigmas e uma reestruturação no sistema educacional (Crochík, 2002; Prieto, 2006).

Enfim, dada estas condições, os pais que buscam a melhor escolarização para seus filhos não estão querendo esperar por mudanças de paradigmas e reformas educacionais, mas sim, lutar hoje pela melhor escolarização possível para seus filhos.

O que encontramos nesta pesquisa, pelos relatos dos pais, é que as escolas regulares ainda estão muito distantes de oferecer algo digno para crianças com autismo e deficiência intelectual associada. Sendo assim, os pais buscam os melhores serviços para escolarização de seus filhos, o que, atualmente, eles encontraram nas escolas de educação especial.

4.3. ANÁLISE GERAL DAS ENTREVISTAS

O que percebemos pelos relatos dos pais é que nesta busca por uma escola que atenda as expectativas dos pais em relação à escolarização de seus filhos, primeiramente há um movimento de buscar a escola regular, pois esta apresenta um discurso atual na perspectiva da educação inclusiva que aparentemente daria conta de atender todos e todas que apresentassem alguma necessidade educacional especial.

Mas ao buscar este direito, os pais se deparam com inúmeras dificuldades de concretização e efetivação deste direito. Assim sendo, há o enfrentamento desta dificuldade por parte dos pais para buscar a melhor escola para seu filho, lutando por uma melhor adaptação do seu filho.

Segundo Adorno (1995) é uma decorrência de um mundo organizado ideologicamente, no qual se perdeu a possibilidade de visão de mundo, que a ideologia exerce uma pressão que parece não deixar qualquer possibilidade para uma conduta emancipada da consciência, que leva as pessoas a entenderem que a única conduta coerente perante a realidade é a *adaptação*.

Se posso crer em minhas observações, suporia mesmo que entre os jovens e, sobretudo, entre as crianças encontra-se algo como um realismo supervalorizado – talvez o correto fosse: pseudo-realismo – que remete a uma cicatriz. Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmos. (ADORNO, 1995, p. 145).

A introjeção de ideais exteriores tornou-se um componente da vida em sociedade, no mundo administrado, de modo que a autopreparação para a adaptação e, sobretudo, a ideia de que a sociabilidade significa sempre adaptação, não permite que as pessoas notem que esse processo agride a consciência, por ser essencialmente antiemancipatório.

Os pais dessas crianças com autismo e deficiência intelectual associada sempre responderam de modo a resistir, mas dadas as dificuldades acabam por acomodar a questão referente tanto ao diagnóstico quanto a escolarização de seus filhos, e buscam

a melhor possibilidade dentro do que acreditam ser correto. Para todos os pais, a palavra do especialista é muito importante, mas sempre está presente a possibilidade de escolha para esses pais, por isso as diversas tentativas e conversas com profissionais da escola. Isto é algo muito positivo, pois resistir e criar possibilidades de escolha levam estes pais a não se anularem em relação aos especialistas e outras condições externas, mas sim, de sempre se posicionarem diante das dificuldades encontradas.

Segundo Adorno (1995) a consciência humana tem como sua diferença a prerrogativa da escolha e quando nega essa diferença, nega a si própria. A adaptação, para Adorno (1995), é, portanto, a maneira pela qual o sujeito participa do processo objetivo que provoca a sua própria anulação, numa espécie de cumplicidade encorajada pelas próprias condições históricas.

Segundo Maar (1995), essa atitude naturalista perante as coisas é tão difundida porque corresponde a um dogmatismo que nem sequer é fruto de crenças fortes, mas simplesmente desempenha uma função de adaptação. Portanto, é preciso resistir a este fenômeno de adaptação enquanto aceitação absolutamente realista do presente, uma *conformação* à “objetividade” do presente histórico, atitude *conformista* que procura ignorar como o presente *se formou*. Não pode haver crítica do presente se ele for considerado absoluto.

Outro ponto a ser destacado é que em todas as entrevistas está presente a tentativa no ensino regular, a frustração e a busca da educação especial. O que coloca em xeque a questão da inclusão ampla e irrestrita de todos e todas no ensino regular.

Embora as escolas privilegiem o discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modificam para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, deixando aos profissionais e professores de serviços de apoio especializado, a responsabilidade pela resposta educativa a ser dada para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

Segundo Veiga Neto (2005) e Prieto (2006), a educação inclusiva pretende valorizar a diversidade, busca incluir todos e todas na sala de aula, privilegiando a condição de igualdade de oportunidades. Assim sendo, nessa perspectiva, uma proposta de educação inclusiva deve conciliar o princípio de igualdade de oportunidade com o da aceitação da diferença, para assim respeitar a identidade de

seus alunos, valorizando as diferenças e proporcionando a educação como direito, atendendo as necessidades de todos e todas.

No entanto, dadas às contradições sob as quais a igualdade foi proclamada como direito, ela se torna ao mesmo tempo um avanço e um retrocesso, pois por um lado tenta garantir a superação das desigualdades, com atos jurídicos e políticas públicas, mas por outro lado ao fazer isso buscando a totalidade da igualdade, acaba por reafirmar justamente as desigualdades entre os indivíduos:

Não ficou claro se a igualdade social dos homens ainda era uma exigência a realizar ou já era uma descrição da realidade. A Revolução Francesa não só contribuiu para o reconhecimento teórico do conceito universal de justiça, como também o realizou em larga escala em sua época. Ele domina as ideias do século XIX e está integrado como traço principal no pensamento geral, até mesmo no sentimento do mundo europeu e americano. Todavia, aquelas instituições que, na época da Revolução, personificavam na maneira adequada o princípio, o estado geral da sociedade burguesa tornou velhas. A igualdade perante a lei significou, naquele tempo, apesar da desigualdade dos bens, um progresso no sentido da justiça – hoje ela se tornou insuficiente por causa desta desigualdade. (...) A invulnerabilidade da propriedade era uma proteção do trabalho burguês contra a interferência das autoridades – hoje ela tem como sequela ao mesmo tempo a expropriação de vastas camadas burguesas e a improdutividade da riqueza social. (HORKHEIMER, 1990, p. 82).

O conceito de igualdade seguiu com seu duplo sentido na construção de um mundo justo e, especificamente no campo da educação, ainda permanece esta ideia de uma possibilidade de igualdade entre os indivíduos ao ter a igualdade de oportunidade para todos e todas, o que justificaria a educação inclusiva, a inclusão escolar de todos e todas no ensino regular, enfim, uma educação inclusiva pautada nos direitos humanos e na igualdade de oportunidade.

Assim, as contradições inerentes à história dos direitos humanos devem ser um produto da sociedade e do momento histórico que se encontra. Horkheimer (1990), já denunciava que a desigualdade social, que podemos considerar também no campo educacional, como um fator determinante das noções confusas sobre as desigualdades entre os indivíduos.

A desigualdade provocada continuamente pelo processo de vida da sociedade se aproxima da desigualdade de toda a natureza. Ambas impregnam a vida da humanidade, enquanto a diversidade natural de forma exterior, os talentos, e mais as doenças e as circunstâncias particulares da morte complicam a desigualdade social. Certamente, o grau de eficácia com que estas diferenças naturais atuam na sociedade dependem também da evolução histórica; elas tem consequências diferentes nos diversos estágios da respectiva estrutura social: o aparecimento da mesma doença pode significar algo totalmente diverso para membros de círculos sociais divergentes. Consideração, arte pedagógica, e uma série de satisfações proporcionam à criança rica porém mal dotada a oportunidade de desenvolver as tendências ainda existentes, enquanto filho atrasado de gente pobre arruína-se espiritual e fisicamente na luta pela sobrevivência; a vida aumenta suas taras e extingue os dons favoráveis. (HORKHEIMER, 1990, p.80-81).

Adorno (1993) apresenta uma crítica à lógica da sociedade capitalista, à igualdade abstrata e a consequente necessidade de respeitar as diferenças:

O argumento corrente da tolerância, de que todas as pessoas e todas as raças são iguais, é um bumerangue. (...) Que todos os homens sejam iguais uns aos outros, é precisamente o que viria a calhar para a sociedade. Ela considera as diferenças reais ou imaginárias como marcas ignominiosas, que atestam que não se avançou o bastante, que algo escapou da máquina e não está inteiramente determinado pela totalidade. (...) Entretanto, uma sociedade emancipada não seria nenhum Estado unitário, mas a realização efetiva do universal na reconciliação das diferenças. A política que ainda estiver seriamente interessada em tal sociedade não deveria propagar a igualdade abstrata das pessoas sequer como uma ideia. Em vez disso, ela deveria apontar para a má igualdade hoje (...), pensando, contudo, a situação melhor como aquela na qual é possível ser diferente sem ter medo. (ADORNO, 1993, p. 89).

O desafio denunciado pelas entrevistas realizadas nesta dissertação de mestrado é justamente o de buscar novas soluções para a inclusão escolar, ou seja, sair desta igualdade abstrata para lutar por uma igualdade concreta. Para Amaral (1995), para efetivação disso, é fundamental participar do sofrimento do outro, na tentativa de construção de um mundo melhor, mas para tal, segundo Amaral (1995), são necessários para uma real inserção do indivíduo, uma inclusão que acontece em quatro níveis onde todos devem atingidos: o físico, funcional, social e comunitário/social.

Para Amaral (1995), todos os níveis devem ser atingidos, pois o primeiro, o físico, pode garantir a presença no mesmo espaço, mas isso pode tanto levar para um conhecimento mútuo quanto para uma maior estigmatização e segregação. O segundo nível, funcional, oferece oportunidade para realização de atividades comuns, mas não há garantias de que haverá comunicação. Já no terceiro nível, o social, implica na interação entre os membros gerando proximidade, auxílio, serviço e reciprocidade. Por fim, no quarto nível, o comunitário/social, já seria possível a transformação da comunidade e da sociedade que se organizariam em sistemas de apoio, eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais, além de políticas e leis inclusivas.

No entanto, infelizmente, nas escolas regulares, pelos relatos que obtivemos, ainda estamos no primeiro nível, ou seja, marcando o estigma e segregando. E nas escolas de educação especial, por mais que também tenham os seus problemas, são espaços que, para os pais, apresentam uma segurança e oferta de mais possibilidades para seus filhos, pois já está claro para eles que não é possível garantir a inclusão escolar em ensino regular, com qualidade, apenas com sua enunciação em políticas públicas.

Ao refletirmos sobre a escolarização de crianças com autismo e deficiência intelectual associada, tratamos de abordar a questão da inclusão escolar destes indivíduos num mundo que é pautado pela valorização da normalidade, do êxito e da beleza estética. A cultura legitima esse modelo e transforma em alvo de preconceito quem não se enquadra nele.

O preconceito em nossa sociedade independe da experiência e da reflexão. A velocidade das mudanças, no que diz respeito às políticas educacionais que vão se apropriando da perspectiva da educação inclusiva, pode dificultar que o sujeito consiga modificar sua consciência pela incorporação do novo ao velho. Se não há tempo para percepção das mudanças no objeto, também não há uma consequente mudança no sujeito.

No entanto, para Crochík (2006), a hipótese de contato é positiva para atenuação do preconceito e pode ser utilizada como um dos argumentos para a implantação da educação inclusiva, desde que preservadas as condições necessárias, tais como a cooperação, a amizade e um clima cultural e institucional apropriados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi investigar os motivos que levaram os pais das crianças com autismo e deficiência intelectual associada a matricularem seus filhos na educação infantil em escolas de educação especial. O que observamos, pelo relato dos pais, é que foi possível coletar dados significativos e, assim, levantar indícios, além de promover uma discussão a respeito da educação especial brasileira.

Pelas entrevistas, verificamos que inicialmente os pais escolheram a escola regular para seus filhos e que nos dois casos foram duas tentativas em escolas regulares mas foram experiências frustradas, que fizeram esses pais mudarem a sua escolha, fazendo com que eles retirassem seus filhos da escola regular e os matriculassem em escolas de educação especial. O que levanta as questões: como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular? Há exclusão dentro da escola regular que se propõe a realizar a inclusão? Quais os enfrentamentos da escola? Que dificuldades de acesso e permanência estes alunos estão encontrando?

A pesquisa aponta também para uma questão pertinente que é a fragilidade e inconsistência tanto dos conceitos de autismo e deficiência mental quanto da caracterização e diagnóstico de pessoas com autismo e deficiência intelectual, que está sendo realizado cada vez mais precocemente. Isso pode ser positivo, no sentido de dar suporte para aqueles que precisam de algum tipo de tratamento ou terapias, mas que também pode ser negativo, pois ao ser frágil o diagnóstico, muitos podem estar recebendo um estigma e tendo sua vida comprometida por um estereótipo que não corresponde a sua real condição. Claro que, mesmo no caso de um diagnóstico correto, a questão do preconceito e estereótipos também deve ser discutida. Novamente, outras questões surgirão a respeito de como lidar com o dissenso nas concepções de autismo e deficiência intelectual. Por fim, a pesquisa aponta que por conta de todas essas ambiguidades de fragilidades, a escola de educação especial continua sendo uma escolha em tempos de inclusão.

Neste estudo exploratório foi possível discutir alguns pontos pertinentes no campo da educação especial, educação infantil e na questão da escolarização de crianças com autismo e deficiência intelectual associada. Além disso, acreditamos que

mesmo com os limites de um estudo exploratório, esta dissertação de mestrado pode ser de grande valia para a área e abrir possibilidades para novas pesquisas, como sobre os processos de inclusão ou exclusão das crianças com necessidades educacionais especiais no contexto da escola regular, formação de professores para atuar na educação especial, perspectivas de inclusão de pais, professores e alunos, entre tantas outras pesquisas que já têm gerado muitos debates nesta área.

Também se faz necessário destacar que a implementação de políticas públicas de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, insere-se no âmbito do processo de consolidação da denominada política de inclusão no Brasil. Nesse contexto, encontramos a figura do professor de educação especial como um dos profissionais responsáveis por encaminhar a proposta de inclusão no cotidiano escolar. Vê-se assim, que é urgente discutir a formação em Educação Especial, garantindo-se ao mesmo tempo a formação generalista sobre Educação Inclusiva, no âmbito da graduação em Pedagogia e licenciaturas e, além disso, como aprofundamento a formação específica em Educação Especial.

Uma escola para todos é a grande preocupação atual com a educação inclusiva, o que tem gerado mudanças não só nas escolas que devem, por lei, aceitar a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas também nos cursos de formação de professores. A *Declaração de Salamanca* ratifica o compromisso com a Educação para Todos e aponta para a necessidade de todas as pessoas, inclusive aquelas com necessidades educacionais especiais, estarem incluídas no sistema comum de educação.

Essas transformações mundiais possibilitam que a escola seja vista como um lugar de diferenças e não mais como um espaço de equalização. Contudo, o que se observa, é que antes a população estava excluída fora da escola e que, atualmente, garante-se apenas a matrícula, mas não o ensino, o que transfere a exclusão para dentro da escola.

Ressalta-se, dessa forma, a urgência de uma educação inclusiva de fato, uma vez que a inclusão, nessa perspectiva de educação, diz respeito a todos aqueles que, de alguma forma, não se beneficiam da educação escolar regular, seja por impossibilidade de acesso ou porque a eles não são garantidas as condições de ensino.

Diante de tais inquietações, surge a questão de que os docentes afirmam estarem despreparados para ensinar todos que não correspondem ao padrão da norma que construíram ao longo de sua formação tanto inicial quanto continuada.

Com isto podemos acreditar que as políticas públicas de educação podem incorporar uma série de questões levantadas nessas pesquisas e debates na tentativa de instituir práticas que garantam o acesso, permanência e aprendizagem para todas as crianças.

FONTES

BRASIL. *Constituição Federal (1988)*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1995.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil: resolução nº1, de 7/4/1999*. Brasília, 1999.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de Julho*. Brasília, DF, Senado, 1990.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996*. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998.

_____. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*, que fixou o Plano Nacional de Educação – PNE, 2001.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 2/01* - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

_____. *Decreto nº 6571*, de 17 de setembro de 2008. Dispões sobre o atendimento educacional especializado. MEC, 2008.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. 1994. *Declaração de Salamanca*. Brasília, Corde.

MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2007, 2008, 2009 e 2010.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.

_____; BRUNSWIK, E. F., LEVINSON, D. J., SANFORD, R. N. **La Personalidad Autoritaria**. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1965.

_____; HABERMAS, J.; POPPER, K. **La disputa del positivismo en la sociología alemana**. Barcelona/ México: Ediciones Grijalbo, 1972.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe editorial, 1995.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Retardo Mental- Definição, Classificação e Sistemas de Apoio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL INTELLECTUAL DEVELOPMENTAL DISABILITIES. Definição de deficiência intelectual. Disponível em: www.aamr.org, acesso em 5 de dezembro de 2011.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM IV-TR**. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

AMIRALIAN, M.L.T.M. **Psicologia do Excepcional**. São Paulo: EPU, 1986.

AMY, M. D. **Enfrentando o autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM E. D. STEYER V. E. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Ulbra, 2001.

ARANHA, M. S. F. **Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica**. Temas em Psicologia, 2, 63-70, 1995.

ASCH, S. E. **Psicologia Social**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1960.

ASSUMPÇÃO, F. B.; KUCZYNSKI, E. **Autismo infantil. Novas tendências e perspectivas.** São Paulo: Ed. Atheneu, 2009.

BARON-COHEN, S. **Autismo: Uma alteração cognitiva específica de “cegueira mental”.** Revista Portuguesa de Pedagogia, nº24, p. 407-430, 1990.

BASTOS, M. H. C. **Jardim de Crianças – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875- 1887).** IN: MONARCHA, C. Educação da infância brasileira 1875 – 1983. Campinas: Autores Associados, 2001.

BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire: Um lírico no auge do capitalismo.** Obras Escolhidas V.III. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004.

BERGÈS, J. & BALBO, G. **Psicose, Autismo e falha cognitiva na criança.** Porto Alegre: Metrópole, 2003.

BETTELHEIM, B. **A fortaleza vazia.** São Paulo: Martins Fontes, 1987. BRANDÃO, Z. **Entre questionários e entrevistas.** In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). Família & escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRITO, A. M. W. & DESSEN, M. A. **Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 12, 429-445, 1999.

BUENO, J. G. S. **Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente.** In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.). Educação especial em debate. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **Educação especial brasileira. Integração/segregação do aluno diferente.** 2. ed. São Paulo: EDUC, 2004.

_____.; MARIN, A. J.; GIOVINAZZO JR, C.A.; RODRIGUES, L.M.O. **Projeto de Pesquisa Inclusão/Exclusão Escolar e Desigualdades Sociais.** Linha de Pesquisa Escola e Cultura: Perspectivas das Ciências Sociais, do Programa de Estudos Pós -Graduados em Educação, História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinaria.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUSCAGLIA, L. **Os Deficientes e seus Pais.** 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CALDANA, R. H. L. **A educação de filhos em camadas médias: transformações no Ideário de pais.** Temas de psicologia. São Paulo: n1, 1995.

CAMPOS. M. M. ROSEMBERG. F. FERREIRA. I.M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1993.

CAVAZZA, N. **Psicologia das atitudes e das opiniões.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

CONRAD. H. M. **O desafio de ser pré-escola. As ideias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil.** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Dissertação de Mestrado em Educação), 2000.

CROCHÍCK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____. **Apontamentos sobre a educação inclusiva.** In: SANTOS, G.A.; SILVA, D.J. (Orgs.). Estudos sobre Ética: a construção de valores na sociedade e na educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____; PEREIRA, N.; SANTOS, W. **Deficiência e perícia médica: os contornos do corpo.** Reciis, v. 3, n. 2, p. 16-23, 2009.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados, 1999.

FERRARI. A. **Pré-escola para salvar a escola?** Revista Educação e sociedade. Ano V, n12. São Paulo: Cortez 1982.

FIUMI, A. **Orientação Familiar: o Profissional Fisioterapeuta segundo a Percepção das Mães de Crianças Portadoras de Paralisia Cerebral.** Dissertação de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie: São Paulo, 2003.

FREUD, S. **Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade.** Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Volume VII. Rio de Janeiro: Imago, 1985.

GLAT, R. **Integração dos portadores de deficiências: uma questão psicossocial.** Temas em Psicologia, 2, 89-94, 1995.

_____; BLANCO, L. M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva.** In: GLAT, R. (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

HOBSON, R. P. **Autism and the development of mind.** Essays Developmental Psychology, 1.ed., 1993.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão.** Rio de Janeiro, Labor, 1990.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Temas básicos da sociologia.** São Paulo: Cultrix, 1973.

IBGE: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias>

KAPLAN, H. I. & SADOCK, B. J. & GREBB, J. A. **Compêndio de Psiquiatria.** Ciência do Comportamento e Psiquiatria Clínica, 7. ed., Porto Alegre: Artmed, 1997.

KIRK, S.; GALLAGHER, J. **Educação da criança excepcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KRAMER, S. **Formação de profissionais de educação infantil no Estado do Rio de Janeiro.** Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Ravil, 1987.

KUHLMANN, M. **Educação infantil e currículo.** In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

KULHMANN JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediações, 2001.

KUPFER, M. C. **Psicose, e autismo na infância: problemas diagnósticos.** Revista Estilos da Clínica. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Vol.1, nº1, 1999.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia.** São Paulo: Nacional, 1987.

MAAR, W. L. **À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa.** In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

- MACIEL, M. R. C. **Portadores de deficiência: a questão da inclusão social.** In: São Paulo em perspectiva, 14(2), 2000.
- MARTINHO, M. M. & BRUNONI, D. **Fatores Genéticos relacionados ao TGD.** In: MERCADANTE, M. T. Autismo e cérebro social. São Paulo: Segmento Farma, 2009.
- MARTINS, L. A. R. **Educação integrada do portador de deficiência mental.** In: Revista Integração, 16, 27-32, 1996.
- MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, V.11, nº33, p. 387-405, set./dez. 2006.
- MERCADANTE, M. T. **Autismo e cérebro social.** São Paulo: Segmento Farma, 2009.
- MONTEIRO, M. B. e CASTRO, P. **Cada cabeça sua sentença.** Oeira, Celta Editora, 1999.
- MONTEIRO, M. B. **Conflito e cooperação nas relações intergrupais.** In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B.(coord.), *Psicologia Social*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. **Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência.** Psicologia USP. São Paulo, V.8, nº1, 1997.
- NASCIMENTO, M. E. P. **Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional.** . In FARIA, A.L. G, PALHARES, M. S. Educação infantil pós LDB: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- NÚÑEZ, B. **La Familia con un Hijo con Discapacidad: sus Conflictos Vinculares.** Archives Argentinian of Pediatrics. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Pediatría, 101(2), p.133-142, 2003.
- OLIVEIRA, N. R. **A Escola, esse Mundo Estranho.** In: PUCCI, B. (Org.). Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1992.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2005.
- OMOTE, S. **A integração do deficiente: um pseudo-problema científico.** Temas em Psicologia, 2, p. 55-62, 1995.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde: CID 10.** 10^a ed. São Paulo: Edusp, 1998.

_____. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. CIF.** Direcção Geral da Saúde. Lisboa, 2004.

PINTO. M. **A infância como construção social.** In: PINTO. M SARMENTO, M. J. As crianças – contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Portugal, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 2006.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil.** In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V.A. (Orgs.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R.; ZUIN, A. A. S. **Adorno - o poder educativo do pensamento crítico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

ROCHA. E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia.** Florianópolis: UFSC, 1999.

SASS, O. **Teoria crítica e investigação empírica na psicologia.** In: *Psicologia e sociedade*; 13 (2), p. 147-159, jul/dez. 2001.

SASSAKI, R. K. **Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental?** In: *Revista Nacional de Reabilitação*, ano IX, n. 43, mar./abr, 2005.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 1997.

SEKKEL, M. C. **Reflexões sobre possibilidades e limites da educação inclusiva.** *Boletim de Psicologia*, São Paulo, v. LV, n. 122, p. 43-58, 2005.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. **Deficiência Mental e Família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 17, nº 2, p. 133-141, 2001.

SOUSA, A. M. C. **Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal.** Campinas: Papirus, 2000.

SCHWARTZMAN, J. S. **Neurobiologia do autismo infantil.** In: SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO, F. B. (orgs.). Autismo infantil. São Paulo: Memnon Editora; 1995.

TATURI, M. I. **Dos sons à palavra: explorações sobre o tratamento psicanalítico da criança autista.** Brasília: ABRAFIPP, 2003.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VEIGA NETO, A. **Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão.** In: MACHADO, A.M.M. (*et al.*). Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa, que consta de uma entrevista individual, tem por objetivo a coleta de algumas informações sobre os motivos da sua escolha pela escola e pelo modelo de ensino oferecido para o seu filho ou menor pelo qual é responsável, para identificar as possíveis relações envolvidas com os dados encontrados na literatura que estuda este tema. Um benefício previsto é a possibilidade de se identificar algumas tendências comportamentais que estão implicadas no trabalho desenvolvido nesta área. Neste sentido, não há risco envolvido aos participantes, imediato ou tardio, que aderirem a pesquisa. Mesmo assim, fica garantido a todos e todas que quiserem participar, sob qualquer circunstância, abandonar o projeto e desistirem tão logo se sentirem constrangidos e se considerarem lesados, sob quaisquer aspectos, sua integridade e dignidade. Fica aqui explicitada que a entrevista será gravada e posteriormente transcrita, sempre preservando e protegendo a identificação dos participantes, além disso, as gravações serão apagadas.

Desde já agradeço pela sua imprescindível colaboração e tempo dispensados.

Ricardo Schers de Góes

(Psicólogo: CRP 06/80431, Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia na Universidade de São Paulo e Responsável pela condução da pesquisa).

Eu, _____ declaro concordar com a realização desta pesquisa, nos termos acima assinalados.

São Paulo, _____ de _____, de 2011.

Assinatura do (a) participante da pesquisa.

ANEXO 2 - CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Prezada diretora,

Eu, Ricardo Schers de Góes, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Marie Claire Sekkel solicito autorização para realização de minha pesquisa de mestrado na Escola de Educação Especial

A pesquisa tem como objetivo conhecer os motivos que levaram os pais de crianças com autismo e deficiência intelectual associada a matricularem estas crianças na educação infantil, em escola de educação especial segregada. Pretendo realizar a pesquisa por meio de entrevistas individuais com os pais das crianças autistas com deficiência intelectual associada, que estão matriculadas na educação infantil, buscando assim, a coleta de algumas informações sobre os motivos da escolha dos pais pela escola e pelo modelo de ensino oferecido para o seu filho, para identificar as possíveis relações envolvidas com os dados encontrados na literatura que estuda este tema. Neste sentido, não há risco envolvido aos participantes, imediato ou tardio, que aderirem à pesquisa. Mesmo assim, fica garantido para a instituição e também para todos e todas que quiserem participar, sob qualquer circunstância, abandonar o projeto e desistirem tão logo se sentirem constrangidos e se considerarem lesados, sob quaisquer aspectos, em sua integridade e dignidade. Fica aqui explicitado que a entrevista será gravada e posteriormente transcrita, sempre preservando e protegendo a identificação dos participantes. As gravações serão apagadas após a transcrição. A divulgação futura dos resultados terá finalidade acadêmica, em meios impressos e eletrônicos, no sentido de contribuir para um maior conhecimento do tema estudado.

Coloco-me a disposição pelo telefone (11) 9668-8189 ou (11) 3091-4185 e endereço Av. Prof^º. Mello Moraes, 1721, Bloco A, sala 186, Cidade Universitária – São Paulo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende as exigências legais, a senhora _____, diretora da Escola de Educação Especial _____, após a leitura da Carta de Autorização para realização de pesquisa, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu Consentimento Livre e Esclarecido quanto à realização da pesquisa. Fica claro que a instituição, por meio de seu representante legal, pode, a qualquer momento, deixar de participar do estudo alvo da pesquisa, sendo que todo o trabalho realizado torna-se confidencial, guardado por força de sigilo profissional.

São Paulo, ____ de _____, de 2011.

Assinatura do (a) representante da instituição

ANEXO 3 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Data:_____/_____/_____

Entrevistado:

() Mãe () Pai

Criança:

Sexo: () masculino () feminino Data de nascimento:_____/_____/_____

Irmãos:

Idade, escolaridade, com alguma deficiência:

1.

2.

3.

4.

5.

Escolarização:

- Como foi o processo de escolha pela escola do(a) se filho(a)? Que tipo de informações recebeu? E de quem?
- Pensou em outras opções?
- Tiveram outras opções? Como foi?
- O que espera em relação à escolarização da criança?