

O ESPAÇO ESCOLAR E O ENSINO DE ARTE PARA O JOVEM AUTISTA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE CURITIBA – ÁREA DE TGD

Rosanny Moraes de Moraes Teixeira¹

RESUMO

Este artigo discorre sobre alguns aspectos da realidade de escolas especializadas no atendimento de alunos com diagnóstico de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). A discussão está relacionada ao Ensino de Arte e à inclusão de alunos jovens e adultos com diagnóstico de autismo. O estudo que originou este texto teve como delimitação de campo o levantamento de dados das escolas de Curitiba, públicas ou conveniadas com as Secretarias de Educação do Estado do Paraná (SEED) e Municipal de Curitiba (SME). Oito instituições participaram da pesquisa. O trabalho analisa, a partir dos projetos político-pedagógicos (PPPs) e dos Planos de Ensino de Arte, a abordagem prevista para o desenvolvimento psicopedagógico dos alunos autistas, tendo como parâmetro de análise as Diretrizes Curriculares para Currículos Inclusivos na Educação Especial do Paraná (PARANÁ, 2006) e as Leis e Decretos afins. O trabalho resultou em algumas reflexões com relação ao processo inclusivo de jovens e adultos com transtorno autista e as possíveis contribuições do ensino de arte para esses alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Ensino de Arte; Jovem Autista; Inclusão.

ABSTRACT

This article discusses some aspects of the reality within the schools specialized in attending students diagnosed with Pervasive Developmental Disorders (PDD). The discussion is related to Art Education and the inclusion of students and young adults diagnosed with autism. The study that originated this text was delimited by field research and data collection from both public schools, and schools accredited by the Secretaries of Education of the State of Paraná (SEED) and the Municipality of Curitiba (SME) in the city of Curitiba. Eight institutions participated in the research. The work analyzes, from the political-pedagogical projects (PPPs) and Plans of Art Education, the approach envisaged for the psycho-pedagogical development of students with autism, through the analysis of the Curriculum Guidelines for Inclusive

¹ Professora do Colegiado da Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná – FAP/UNESPAR, Mestre em Artes Visuais pelo CEART/UDESC, membro do NEPIM – Núcleo de Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia. nannymteixeira@gmail.com

Curriculum in Special Education of Paraná (Paraná, 2006), and related laws and decrees. The work offers some reflections about the inclusive process of young people and adults with autism, and some possible contributions of art education for these students.

KEYWORDS: Special Education; Art Education; Autistic Youth; Inclusion.

O conhecimento da realidade escolar dos alunos com diagnóstico de autismo e quadros associados é nosso interesse por sua pertinência com o debate atual dos processos inclusivos na escola. Partimos do pressuposto de que as possibilidades de intervenção pedagógica para pessoas com autismo é fator determinante no seu desenvolvimento biopsicossocial e nas condições de autonomia desses sujeitos². De acordo com os resultados da pesquisa da dissertação (TEIXEIRA, 2010), o ensino de arte pode ser um elo neste processo, uma vez que se apropria de caminhos alternativos para a comunicação e a expressão do aluno autista.

A abordagem inicial da pesquisa partiu do levantamento quantitativo das escolas de Educação Especial especializadas em TGDs em Curitiba, delimitadas pelo fato de serem conveniadas com as secretarias públicas de educação (Secretaria Municipal de Educação e/ou Secretaria de Estado da Educação). Este levantamento possibilitou o conhecimento da realidade do número de alunos jovens e adultos com diagnóstico de autismo que frequentam atualmente a escola, considerados a partir dos dezoito anos de idade. Os dados são apresentados na sequência deste texto, com algumas reflexões a respeito.

Posteriormente desenvolvemos uma etapa de natureza predominantemente qualitativa. Analisamos alguns aspectos dos projetos político-pedagógicos dessas escolas, enfatizando a análise dos PPPs das escolas “A”, “B” e “E”, cujos índices quantitativos de alunos com diagnóstico de autismo foram o critério de escolha. A partir desses documentos abordamos os planos de ensino de arte, os quais subsidiaram reflexões a respeito dos objetivos, procedimentos e conteúdos eleitos pelas escolas. Com base nestes dados comentamos a respeito do processo inclusivo dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento, e mais especificamente autismo ou espectro de autismo, e trazemos

² Autores como Riviére, Irrarázaval, Gadia, entre outros, referenciados na pesquisa concordam com necessidade de intervenções pedagógicas no desenvolvimento de pessoas autistas ao longo de toda a sua vida, esta questão será abordada ao longo do texto.

algumas reflexões sobre possíveis encaminhamentos psicopedagógicos para o seu desenvolvimento no espaço escolar.

A indicação das escolas conveniadas ou públicas, especializadas em TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento) partiu dos dados dos órgãos competentes das Secretarias de Educação do Estado do Paraná – o Departamento de Educação Especial e Inclusão – DEEIN; e do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Curitiba.

O conhecimento deste contexto representa a possibilidade de pesquisar especificidades no ensino de arte que favoreçam o crescimento psicopedagógico dos alunos autistas, já que as necessidades especiais que envolvem esse público são desafiadoras no processo inclusivo, tanto das escolas de educação especial quanto nas escolas regulares de orientação inclusiva.

Tanto para as ciências da saúde quanto para o campo pedagógico os transtornos do desenvolvimento humano, caracterizados pelo CID 10³ e pelo DSM-IV⁴ como TGDs – Transtornos Globais do Desenvolvimento – são ainda na contemporaneidade um grande desafio. A variação de sintomas e a complexidade de combinações das características dos transtornos mentais e emocionais, bem como a variabilidade na intensidade dessas características é um dos fatores mais desafiadores para as intervenções psicopedagógicas.

Para fins de organização escolar a Resolução n. 4 de 2009 do CNE/ME em seu segundo item do artigo terceiro considera:

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

³ DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disease*) é o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – publicado pela APA – Associação Psiquiátrica Americana em 1994. Classifica o autismo como um transtorno generalizado do desenvolvimento, sob o código F-84.0.

⁴ CID-10 (Classificação Internacional de Doenças) versão em espanhol publicada em 1993 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) Classifica o autismo sob o mesmo código, F-84.0, no grupo dos transtornos generalizados do desenvolvimento

InCantare: Rev. do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia. Curitiba, v.3, p 8- 29, 2012.

Crianças, jovens e adultos que se enquadram nesse rol de patologias merecem a atenção de equipes multidisciplinares com o intuito de garantir o bem estar e o desenvolvimento de suas potencialidades, respeitadas as suas necessidades psicopedagógicas. Várias síndromes se assemelham em algumas manifestações e necessitam de avaliações criteriosas por parte dos profissionais da saúde, uma vez que essas síndromes não são detectadas por exames laboratoriais, e sim por sintomas de ordem comportamental, psicomotora, e emocional e requerem avaliações neurológicas mais complexas. Dentre os transtornos globais ou invasivos do desenvolvimento está o autismo, que, segundo Gadia (2004, p.S86)⁵:

A avaliação de indivíduos autistas requer uma equipe multidisciplinar e o uso de escalas objetivas. Técnicas estruturadas existem e devem ser utilizadas para a avaliação tanto do comportamento social das crianças (atenção conjunta, contato visual, expressão facial de afeto) quanto da sua capacidade de imitação.

Embora a evolução das neurociências seja notória nas últimas décadas e a tecnologia esteja à frente na contribuição para a detecção, o diagnóstico e o tratamento de uma série de doenças e transtornos mentais, o autismo é ainda cercado de mistério e de imprecisões. Schwartzmann (2003) afirma que o autismo é um distúrbio com bases neurobiológicas que afeta as áreas da linguagem, da interação social e do comportamento. Essa síndrome pode manifestar-se desde os primeiros meses de vida e o diagnóstico se completa até o quinto ano de vida.

Pelo fato de haver um índice significativo de pessoas autistas com comprometimento cognitivo, consideramos aqui o papel fundamental da escola como possibilidade de sistematização de aprendizagens para essas pessoas. Trata-se de uma patologia sem cura até o presente momento, e cujos sintomas podem ser acentuados ou atenuados ao longo da vida, daí a importância do trabalho psicopedagógico precoce e continuado.

Embora de grande complexidade, a delimitação da síndrome do autismo e dos seus espectros possibilitou aos médicos e outros profissionais da saúde o avanço nas pesquisas, abrindo o campo de trabalho para a área terapêutica e psicopedagógica. A compreensão dessa

⁵ Paginação da referencia conforme fonte consultada.

InCantare: Rev. do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia. Curitiba, v.3, p 8- 29, 2012.

patologia implica também na formação de profissionais da educação com maior capacitação para as especificidades de atendimento a crianças, jovens e a adultos acometidos. Os diagnósticos atuais apontam para um índice não raro da doença, afirma Gadia (2004, p. S84):

Na ausência de um marcador biológico, o diagnóstico de autismo e a delimitação de seus limites permanece uma decisão clínica um tanto arbitrária. Se forem utilizados os critérios aceitos presentemente para definir autismo, este certamente não é um distúrbio raro. Dependendo dos critérios de inclusão, a prevalência de autismo tem variado de 40 a 130 por 100.000.⁶, ocupando o terceiro lugar entre os distúrbios do desenvolvimento, na frente das malformações congênitas e da síndrome de Down.

De acordo Irarrázaval, Brokering e Murillo (2005) o aumento de casos de autismo nas últimas décadas se deve a mudanças nos critérios diagnósticos e ao maior conhecimento, além do maior número de pesquisas da comunidade médica sobre essa patologia. Esta afirmação dos autores nos leva a considerar a possibilidade de que há vários casos de autismo ou espectro de autismo em jovens e adultos sem a devida investigação. Possivelmente, ocorrem por consequência, muitos casos de autistas sem frequentar escolas ou centros de apoio para o seu desenvolvimento. Esse fator pode alterar e limitar as possibilidades de comunicação e de interação do autista com o meio cultural e social, aspecto esse central no trabalho pedagógico das escolas de Educação Especial.

A Educação Especial como modalidade que perpassa os vários níveis de ensino e garantida na LDBEN n. 9394/96, vem se adaptando a uma série de resoluções e mudanças no âmbito nacional e internacional nas últimas décadas. As orientações inclusivas a partir das declarações internacionais como Jomtien(1990), Salamanca (1994) e Guatemala (1999), entre outras, encaminham para caminhos inclusivos, que ainda estão sendo construídos no sistema educacional brasileiro.

No cenário do final do século XX surgiu o movimento em prol da diversidade e da heterogeneidade na escola, desafiando as escolas a efetuar mudanças curriculares. Em abrangência social, esse movimento, denominado paradigma de suportes (BRASIL, 2004), tem por objetivo tornar disponíveis os suportes social, econômico, físico e instrumental, garantindo a inclusão social.

⁶ O autor refere-se a número de indivíduos acometidos: 40 a 130 indivíduos para cada 100 000 pessoas. InCantare: Rev. do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia. Curitiba, v.3, p 8- 29, 2012.

A concepção de inclusão social traz em seu bojo a mudança das representações sociais em torno das pessoas com deficiência e evidencia que elas podem ser participativas e capazes. Essa compreensão tem como foco a organização da sociedade para que sejam propiciadas as condições, o respeito e a valorização das diferenças e lhes sejam oferecidas oportunidades iguais, com equidade de condições, conforme propõe o paradigma de suportes. (PARANÁ, 2006, p.26).

Ao focalizar o autista em idade adulta, Irarrázaval, Brokering e Murillo (2005) afirmam ser a autonomia do paciente determinada pela aquisição da linguagem. É por meio desta que o autista poderá manifestar suas necessidades. Os meios não-verbais podem integrar essa aquisição, a partir da qual o autista é capaz de expressar-se e de desenvolver mecanismos para interagir com os outros.

A permanência desses jovens nas escolas especializadas, com atividades dirigidas e o convívio com outros alunos e professores favorecem a manutenção e a evolução de suas habilidades, bem como maior elaboração do seu comportamento e das relações sociais. Portanto, afirmamos a importância da garantia do atendimento escolar aos jovens autistas como modo de prover sua inclusão social. Este direito é garantido no Decreto Lei n. 03/2008 (BRASIL, 2008), o qual prevê a educação inclusiva na perspectiva da equidade educativa, para garantir de igualdade no acesso e nos resultados.

Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos. (BRASIL, 2008, p. 154)

Neste mesmo Decreto Lei são garantidos os serviços especializados de atendimento às necessidades educacionais cujos comprometimentos sejam acentuados e necessitem de espaços apropriados e equipe pedagógica especializada para suprir essas necessidades. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001) definem assim a Educação Especial:

Modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

Em âmbito estadual o Artigo 1º da Deliberação nº 02 de 2003 do Conselho Estadual do Paraná fixou normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica, para o Sistema de Ensino do Estado do Paraná, para alunos com necessidades educacionais especiais, denominada então de Educação Especial. Portanto, verificamos o respaldo legal nas instâncias federal e estadual, que garantem o atendimento escolar aos alunos com TGD, de modo que, por meio do processo escolar sua aprendizagem ocorra de maneira equitativa.

Apresentamos a seguir dados quantitativos na estrutura de tabela, na qual visualizamos as relações entre o número de alunos das escolas pesquisadas e o número de alunos com laudo de autismo ou pautas de autismo, com dezoito anos ou mais. Salientamos que o levantamento dos dados referentes ao diagnóstico dos alunos foi realizado pela equipe psicopedagógica das escolas, por tratar-se de documentos de consulta restrita aos profissionais da área. Os dados apresentados são alusivos à realidade escolar do ano letivo de 2011:

Nome da escola	Total de alunos	Turnos	Faixa etária atendida	Alunos acima de 18 anos c/ diagnóstico de autismo	Porcentagem de alunos com diagnóstico de autismo acima de 18 anos
Escola A	101	Manhã e tarde	A partir dos 04 anos sem terminalidade específica	18 alunos entre 18 e 26 anos	17,0%
Escola B	39	Manhã e tarde	A partir dos 07 anos, sem terminalidade específica	10 alunos entre 18 e 34 anos	28,0%

Escola C	200	Manhã e tarde	A partir dos 04 anos até 30 anos	Nenhum	---
Escola D	49	Integral	A partir dos 16 anos, sem terminalidade específica	Nenhum	---
Escola E	80	Manhã e tarde	04 a 25 anos	04 alunos entre 18 e 22 anos	5,0%
Escola F	176	Manhã e tarde	05 a 30 anos	02 alunos acima de 18 anos	1,1%
Escola G	336	Manhã e tarde	0 a 30 anos	02 alunos entre 18 e 23 anos	0,6%
Escola H	320	Manhã e tarde	0 a 30 anos	06 alunos entre 18 e 26 anos	2,0%

FONTE: Dados da pesquisa da autora, realizada no período de maio de 2011 a abril de 2012, registrado na cip/fap-unespar

Para fins de delimitação das análises subsequentes selecionamos as escolas “A”, “B” e “E” por apresentarem os índices mais elevados de porcentagem de alunos jovens e adultos com autismo diagnosticado.

Os dados apresentados tratam objetivamente de uma série de questões complexas do cotidiano das escolas, algumas das quais requerem atenção da pesquisa por se tratarem de dados relevantes na construção da realidade escolar. A história de cada instituição de ensino e as transformações vivenciadas denota as mudanças nos contextos políticos e sociais. As entrevistas com as pedagogas e diretoras das escolas revelaram que para que as escolas estejam adequadas às mudanças de ordem legal é necessário flexibilizar diversos encaminhamentos, que nem sempre estão expressos nos documentos.

Nossa escolha pelo projeto político pedagógico das escolas como documento principal para a análise pretendida deve-se ao fato de ser este documento o instrumento mais legítimo da realidade escolar, de suas orientações, necessidades e objetivos, no qual o projeto inclusivo deve estar claramente manifesto. Segundo Ribeiro (2003, p.48-49):

O pressuposto da inclusão é que a escola ofereça oportunidades de aprendizagem a todos indistintamente, respeitando a diversidade de sua clientela. Essa intenção deve se explicitar no Projeto Pedagógico da escola, de modo que o currículo proposto seja dinâmico e flexível, permitindo o ajuste do fazer pedagógico às peculiaridades de cada aluno.

Pelo fato de se tratar de escolas de Educação Especial o processo inclusivo passa por uma reflexão diferente em relação à escola de ensino regular. Neste caso entendemos a inclusão sob o enfoque social, já que as escolas, de modo geral promovem atividades, passeios e visitas que envolvem interações com públicos diversos, como, por exemplo, visitas a museus, parques de diversão, cinema, entre outros. Segundo Sasaki (2006, p. 39): “Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.”

Embora todas as escolas abordadas mantenham sua organização prevista sob as mesmas bases legais, é possível perceber que a realidade pedagógica varia significativamente, e requer da pesquisa reflexões acerca dessas particularidades de cada instituição. No que diz respeito aos alunos com laudo de autismo ou pautas de autismo foi possível verificar que a incidência maior de alunos é na faixa etária infantil, em todas as escolas pesquisadas. No sentido inverso, os alunos mais velhos, de modo geral apresentam diagnósticos mais imprecisos, como “transtornos inespecíficos”, “transtornos invasivos”, dentre outras nomenclaturas.

De acordo com os dados apresentados na tabela anterior, a soma total dos alunos frequentando as escolas acima citadas é de 1301 alunos; deste total o número de alunos com laudo de autismo acima de 18 anos de idade é de 42. Este número representa 3,2% do alunado das escolas. Tendo em vista a incidência de autismo na infância, e de não haver cura para esta síndrome, trazemos um questionamento a respeito do processo de aprendizagem e de desenvolvimento do jovem e do adulto com autismo, já que a partir desta amostra da pesquisa inferimos que há uma parcela pequena desta população frequentando escolas.

Citamos como exemplo o caso da Escola “G”, na qual a diretora nos possibilitou o acesso aos dados quantitativos dos alunos com diagnóstico de autismo: embora sejam dois alunos na faixa etária de 18 a 23 anos, em contrapartida são 27 casos de alunos entre 05 e 17 anos de idade. Condição semelhante foi relatada pela diretora da Escola “H” e pela InCantare: Rev. do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia. Curitiba, v.3, p 8- 29, 2012.

coordenadora da Escola “A”, que afirmaram ser maior o número de matrículas de crianças das séries iniciais diagnosticadas com autismo ou pautas autistas, ao passo que os alunos mais velhos são em quantidade significativamente menor.

Desta mostra de realidade podemos supor duas questões: a primeira, apontada acima, é que uma pequena parcela de jovens e adultos com síndrome de autismo está frequentando as escolas que poderiam acolhê-los, já que a incidência de deficiência intelectual e outros quadros associados ao autismo ocorrem em mais de 70% dos casos, segundo Gadia (2004), entre outros autores. Em consequência a esta suposição esses jovens e adultos se encontram em situações que podem comprometer seu desenvolvimento e sua aprendizagem, uma vez que, conforme Rivière (2004), Gadia (2004), o autismo requer cuidados e intervenções permanentes, por toda a vida do sujeito. Gadia (2004, p.S91) reitera:

Estudos que têm acompanhado crianças autistas até a idade adulta revelaram que o prognóstico está relacionado com seu nível de habilidades, demonstrado em testes cognitivos e de linguagem. Aproximadamente 5 a 10% das crianças estudadas tornaram-se adultos independentes (1 a 2% com testes cognitivos e de linguagem normais), e em torno de 25% atingiram progresso considerável com algum grau de independência. Os restantes 65 a 70% continuam com déficits muito significativos e requerem um nível elevado de cuidados.

Rivière (2004) completa afirmando que há uma defasagem entre o atendimento pedagógico das crianças autistas em relação aos adultos, este fator nos leva a pensar no transtorno sob a perspectiva de um ciclo vital, e não apenas durante a infância. De acordo com o autor (2004, p.237):

Devemos levar em conta que a maioria das pessoas autistas requer atenção, supervisão e apoio durante toda a vida. Atualmente não se ‘cura’ o autismo, embora possa haver uma melhora muito significativa, graças, sobretudo, ao trabalho paciente da educação.

O mesmo autor continua (p.236): “[...] aceita-se de forma quase universal que o tratamento mais eficaz do autismo de que dispomos atualmente é a educação.” A partir desta perspectiva supomos a necessidade de organização de um sistema de ensino que seja abrangente longitudinalmente na vida de pessoas com autismo e outras patologias que exigem

InCantare: Rev. do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia. Curitiba, v.3, p 8- 29, 2012.

essa intervenção. Ou seja, o acesso à educação não apenas no que consideramos período escolar, mas ao longo de toda a vida, de forma a garantir a equidade no acesso a bens e direitos sociais e culturais. De acordo com o Decreto-Lei n. 3/2008 do Ministério da Educação: “A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.”

A equidade será garantida na medida em que ocorram providências para a equiparação de oportunidades na inclusão educacional e social. De acordo com as Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (NAÇÕES UNIDAS, 1996, inciso 24, *apud* SASSAKI, 2006, p. 39):

O termo ‘equiparação de oportunidades’ significa o processo através do qual os diversos sistemas da sociedade e do ambiente, tais como serviços, atividades, informações e documentação, são tornadas disponíveis para todos, particularmente para pessoas com deficiência.

Para algumas escolas o limite de permanência é de 25 anos, para outras é de 30 anos e em alguns casos não há limite de idade. Atualmente os alunos que ultrapassam o limite de idade previsto nos regimentos escolares – construídos com base nas legislações federais e estaduais - são encaminhados para os centros de convivência, ou então vão para casa. Aqueles que conseguem desenvolver habilidades e condições se inserem no mercado de trabalho, uma vez que as escolas de Educação Especial mantêm convênios e parcerias com a Secretaria do Trabalho, com a FAS, entre outros órgãos, que fazem o processo de mediação dos alunos para o mercado de trabalho. Porém esta não é a realidade do aluno jovem ou adulto com autismo, que em grande parte dos casos tem comprometimento intelectual acentuado, requerendo cuidados mais específicos e maior acompanhamento sistemático, tanto por parte dos familiares e/ou cuidadores, quanto por parte dos sistemas escolares. Gadia (2004, p. S84) afirma que:

À medida que esses indivíduos entram na idade adulta, há, em geral, uma melhora do isolamento social, mas a pobre habilidade social e a dificuldade em estabelecer amizades persistem. Adolescentes e adultos com autismo têm interpretações equivocadas a respeito de como são percebidos por outras

peçoas, e o adulto autista, mesmo com habilidades cognitivas adequadas, tende a isolar-se.

As afirmações do autor levam a crer que a necessidade de integração com grupos sociais deve ser garantida para que esses indivíduos não caiam no isolamento e, conseqüentemente, na perda das habilidades desenvolvidas até então. No que diz respeito às Escolas para Atendimento Educacional Especializado o Decreto-Lei n.3/2008 do Ministério da Educação, em seu Artigo 25º afirma:

1 — As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 — A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

Portanto, as escolas de Educação Especial têm o apoio legal para que o trabalho pedagógico personalizado possa garantir a aprendizagem dos alunos autistas, cujas orientações devem ser definidas em seus Projetos político-pedagógicos e por meio das capacitações dos docentes envolvidos.

Com referência à disparidade de números entre crianças com laudo de autismo e adultos e jovens nas escolas, a segunda suposição é a de que os diagnósticos atuais, de crianças em idade escolar tendem a precisões maiores. Segundo Gadia (2004), os critérios de diagnóstico para o autismo são descritos no Manual Estatístico e Diagnóstico da Associação Americana de Psiquiatria (DSM), os quais têm evoluído consideravelmente nos últimos anos. “Os critérios do DSM-IV para autismo têm um grau elevado de especificidade e sensibilidade em grupos de diversas faixas etárias e entre indivíduos com habilidades cognitivas e de linguagem distintas.” (GADIA, 2004, p. S84).

Outro aspecto destacado por Gadia (2004) é a tendência de equipes multiprofissionais atuarem em parceria, tanto no aspecto do diagnóstico precoce quanto no encaminhamento psicopedagógico necessário:

A cooperação entre neurologistas, psiquiatras, neurocientistas, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e educadores é crucial não somente para impulsionar o entendimento dos TEA⁷ e permitir um manejo mais adequado desses indivíduos durante toda a sua vida, mas também para permitir uma visão mais clara do ser social como um todo. (GADIA, 2004, p.S91)

Ao partirmos do pressuposto de que é por meio das intervenções pedagógicas que se constrói um caminho mais inclusivo para as pessoas com autismo, uma vez que é por essas ações educativas que essas pessoas estão construindo linguagens de comunicação e expressão, focalizaremos então as possibilidades do ensino de arte a partir do levantamento de dados coletados e de algumas reflexões a seguir.

A dimensão inclusiva na intervenção pedagógica do aluno autista é um ponto central nas reflexões desta pesquisa, e pressuposto para pensarmos no ensino de arte. Ross (2004, p. 218) afirma que: “A qualidade do conhecimento liga-se à possibilidade de continuar aprendendo. Assim, quando o aluno aprende, não se deve levar em conta apenas o conteúdo do conhecimento, mas também como se organiza e atua para aprender.”

Especificamente no estudo do autismo a aquisição da linguagem é um fator dominante para qualquer possibilidade de continuidade de aprendizagem, bem como elemento fundamental para que o sujeito construa sua identidade e sua maneira de se perceber no mundo.⁸

No que diz respeito ao desenvolvimento do autista em idade adulta, Irarrázaval, Brokering e Murillo (2005) afirmam que a autonomia do paciente (aluno) seja determinada pela aquisição da linguagem. A partir dessa aquisição esse autista poderá manifestar suas necessidades. Entendemos que os meios não-verbais integram essa aquisição, a partir da qual

⁷ TEA: Transtorno do Espectro Autista.

⁸ O tema linguagem foi abordado com profundidade em nossa dissertação de mestrado: “O lugar do desenho no ensino das artes visuais com alunos autistas: um estudo de caso” (2010).

o autista será capaz de expressar-se e de desenvolver mecanismos para interagir com seu meio de convívio.

Enfatizamos a importância do aspecto não-verbal da linguagem do autista devido ao elevado número de alunos com comprometimento nesta área de desenvolvimento. A impossibilidade de desenvolver a comunicação verbal, que acompanha diversas habilidades cognitivas tal qual conhecemos leva-nos a buscar outros estímulos e modos de expressão, como os direcionamentos visuais, os gestos, a exploração sensorial, entre outros, cujo campo do ensino da arte oferece inúmeras possibilidades.

Rivière (2004, p.248) afirma que: “O autismo requer do sistema educacional duas coisas importantes: diversidade e personalização.” Portanto, para que haja intervenções pedagógicas eficazes sob o ponto de vista da inclusão é necessário levar em consideração a diversidade como parâmetro inerente ao processo, e o desenvolvimento das linguagens como aspecto fundamental na construção de aprendizagens. Estes pressupostos devem estar explícitos nos projetos político-pedagógicos. Dialogamos com Carvalho (2010, p. 158-159) quando aborda o projeto político-pedagógico sob a ótica inclusiva:

Muito mais do que um plano de trabalho, o projeto político-pedagógico pode ser considerado como a ‘carteira de identidade’ da escola, evidenciando os valores que cultua, bem como o percurso que pretende seguir em busca de atingir a intencionalidade educativa. Espera-se que prevaleça o propósito de oferecer a todos igualdade de oportunidades educacionais, o que não significa, necessariamente, que as oportunidades sejam as mesmas e idênticas, para todos.

Além das variações nos níveis comportamentais do transtorno autista devem ser consideradas as condições sociais, culturais, econômicas e o impacto que essas condições têm no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno com esse transtorno. Portanto, pensarmos em encaminhamentos pedagógicos inclusivos no que diz respeito ao ensino de arte é atentarmos para a perspectiva cultural que será construída com os conteúdos e com o fazer em arte.

Verificamos que a importância do ensino de arte na Educação Especial é reconhecida unanimemente por todas as pessoas entrevistadas, embora haja alguns equívocos no que diz

respeito aos limites das atividades manuais das oficinas e ao ensino de arte curricular. Os projetos político-pedagógicos estudados abordam o ensino de arte nesse grau de importância.

As escolas de Educação Especial focalizadas: “A”, “B” e “E” têm em seu quadro docente professores com formação em Arte, além da Especialização em Educação Especial. As aulas de Artes são ministradas junto às demais disciplinas curriculares, com carga horária de duas horas semanais (“B” e “C”) e na Escola “A” com três horas semanais.

Todas as oito escolas entrevistadas mantêm oficinas de artesanato, em várias modalidades, como complementação das atividades escolares, com enfoque terapêutico, ocupacional ou de profissionalização, conforme o caso. Essas oficinas são ministradas por professores com formação em Pedagogia e Educação Especial, e não por professores de arte, com exceção da Escola “B”, na qual a professora de Arte trabalha também com oficinas com os alunos.

Quanto aos Planos de Ensino de Artes, observamos que os objetivos, conteúdos e procedimentos correspondem aos indicados para das séries iniciais do ensino fundamental. São citados de maneira mais generalizada, ou seja, sem detalhamentos quanto à flexibilização de sua abordagem e dos procedimentos metodológicos do professor. Uma vez que não há um currículo para a Educação Especial e o que se prevê legalmente é que sejam feitas as devidas adaptações, verificamos que estas ocorrem apenas na prática da sala de aula, pois não são explícitas nos planos de trabalho. Por outro lado, os PPPs das três escolas, bem como das demais escolas, citam claramente o compromisso fundamentado com a aprendizagem e o processo inclusivo dos alunos, o que representa adequar os conteúdos e seus respectivos encaminhamentos de acordo com as condições de cada um. Este compromisso pode ser exemplificado na citação a seguir:

Deve-se considerar as severas deficiências de interação, comunicação e linguagem, e as importantes alterações da atenção e do comportamento que podem apresentar estes alunos. Antes de se elaborar a programação propriamente dita, é necessário observar esse aluno identificando quais os canais de comunicação apresentam-se mais receptivos a uma estimulação. (ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL “E”, 2009, p. 52)

Nos depoimentos coletados pelas entrevistas pudemos verificar que as escolas consideram a competência e a experiência dos professores no processo de adaptação e de flexibilização dos conteúdos escolares para as necessidades especiais, o que nos leva a crer que os Planos de Ensino são secundários em relação à prática pedagógica, e estes nem sempre refletem as interações nem os encaminhamentos metodológicos dos professores.

No aspecto da avaliação a ênfase ocorre na avaliação contínua e diagnóstica, por meio dos registros descritivos e dos pareceres dos professores, que podem ocorrer a cada bimestre, semestre e/ou anualmente. Esta evidência nos leva a supor que o percurso do aluno possa ser compreendido de maneira mais abrangente, na qual a soma dos olhares dos profissionais constrói uma realidade pedagógica mais específica de cada aluno, como ilustra a citação a seguir:

Deste modo, logo que o aluno ingressa num grupo vai constantemente sendo avaliado pelo professor responsável, bem como pelos profissionais das áreas de fisioterapia, pedagogia e psicologia. A avaliação, por assim se constituir, auxilia a contextualizar a aprendizagem, direciona prioridades para o trabalho educativo, bem como orienta a prática. (ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL “B”, 2010, p. 46)

Compreendemos que a proposta de avaliação permeia todas as disciplinas e os professores devam ser orientados para que o plano pedagógico seja viabilizado a partir das relações estabelecidas entre as instâncias apresentadas na citação acima, inclusive no que diz respeito ao ensino de arte.

Quanto aos conteúdos de arte, percebemos que os professores de arte organizam seus conteúdos com base em atividades sensoriais e perceptivas, enfatizando experimentações e vivências, combinadas com algumas técnicas que são adaptadas aos materiais disponíveis nas escolas. Nos conteúdos da Escola de Educação Especial “B”, além das relações sensoriais e de experimentações, o Plano de Artes faz referência ao “universo simbólico circundante”, e à “interpretação simbólica” além da citação do “desenvolvimento da imaginação”. Estas referências suscitam a exploração de conteúdos que favorecem relações mais estreitas com a dimensão estética das artes.

Nos planos de ensino analisados não são explicitados os recursos de imagens de arte, ou enfoque em artistas, embora haja referências ao desenvolvimento cultural dos alunos. Esse fato nos leva a inferir que estes recursos não são sistematicamente utilizados ou então ocorrem de modo espontâneo, sem que haja o registro do planejamento e das adaptações metodológicas para seu uso.

. Entendemos que os recursos de imagens, sejam de arte ou provenientes das mídias são construtoras de repertórios que ampliam a cultura visual dos alunos, e por isto, necessárias ao trabalho pedagógico da arte. O exercício da visualidade por meio de imagens favorece a articulação de saberes e de formas diversas de sentir, contribuindo para a construção de conhecimentos em arte e das elaborações estéticas dos alunos. Meira e Pillotto (2010, p.26) acrescentam:

Os afetos agem no discurso sob formas também não verbais, por meio de gestos, sonoridade, virtualidade, imagens, enfim, por múltiplas expressões e conexões, por movimentos que dão plasticidade, dramaticidade e musicalidade ao que é produzido na relação consigo mesmo e com o outro.

Portanto inferimos que o uso dos recursos visuais como as imagens de arte possibilitam não apenas a construção dos saberes de ordem cognitiva, mas exercita diálogos com as linguagens não-verbais, tão necessárias aos autistas, a partir das quais as experiências estéticas favorecem o campo afetivo. Aqui se faz necessário pensar que, de acordo com Mantoan (2006, p. 205-206): “[...] aprender implica saber expressar dos mais variados modos, o que sabemos representar, com base em nossas origens, valores, sentimentos.”

Cabe ao docente compreender essas especificidades e atentar para que os conteúdos e procedimentos metodológicos possam atingir a cada aluno, promovendo aprendizagens que sejam significativas.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento são tratados de modo mais generalista, não apresentando nenhuma característica específica para uma determinada síndrome ou quadro patológico, o que nos leva a acreditar que as questões particulares são solucionadas nos relatos e nas situações cotidianas entre docentes e equipe psicopedagógica de cada escola.

Portanto, as necessidades educacionais dos alunos com autismo são resolvidas no conjunto das ações pedagógicas e por meio das interações com os demais alunos, de acordo com as situações cotidianas da sala de aula. Cabe aos docentes e suas respectivas equipes psicopedagógicas encontrarem respostas para as diversas questões que surgem nas situações do cotidiano escolar.

Vivenciamos uma descrença no potencial de desenvolvimento de pessoas com deficiência, que historicamente foi construída. Portanto, é necessário definir o espaço do ensino de arte e compreendê-lo como campo de conhecimento e de desenvolvimento cultural.

Ora, pensar a Educação Inclusiva no Ensino de Arte implica localizar o sujeito escolar em seu tempo e espaço e compreender quais as suas necessidades, os seus potenciais e por que caminhos ele pode aprender. Daí parte-se do pressuposto de que a Arte é um sistema aberto de linguagens e os signos que a constituem são propositores de diversas combinações e recriações que podem expressar diversas aprendizagens por meios verbais e não-verbais. (TEIXEIRA, 2010, p. 116)

É sabido que o tempo de aprendizagem de cada um é diverso, e a escola, seja de ensino regular ou especial, precisa atentar para esta realidade em suas práticas pedagógicas, e agregar a elas linguagens inclusivas de comunicação e expressão. O ensino de arte compreendido nesta perspectiva requer estratégias e propostas pedagógicas que possam efetivamente favorecer o desenvolvimento dos sujeitos autistas.

A análise dos documentos possibilitou uma amostra de realidade que alimenta muitas inquietações quanto à inclusão, à adaptação curricular do ensino de arte, e à formação de professores de arte para a educação especial. O levantamento de dados apresentado nesta pesquisa, longe de esgotar reflexões, abre novas questões ainda sem respostas precisas, como por exemplo, a organização curricular dos conteúdos de arte e sua aplicabilidade na educação especial, a pertinência do ensino de arte e possíveis diálogos com as práticas artesanais, tema este que instiga novas pesquisas e investigações em campo.

Uma vez que as adaptações curriculares se processam nas práticas pedagógicas, não é possível afirmarmos uma resposta quanto à aprendizagem em arte dos alunos autistas. Concluímos que seria necessário um procedimento metodológico de observação das aulas e

outros mecanismos de coleta de dados para que pudéssemos constatar de que maneira as aulas de artes favorecem a aprendizagem do aluno autista o que de fato apreendem.

Acreditamos que esta coleta possibilitou-nos um conhecimento mais pontual e preciso acerca da realidade educacional da Educação Especial, especialmente do ensino de arte na área dos TGDs, remetendo-nos à dialética da inclusão pedagógica e social, atualmente manifesta em forma de crise nas escolas de ensino regular, que ainda tateiam propostas inclusivas.

REFERÊNCIAS

APA ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos mentais (DSM – IV)**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001, 79p.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho nacional de educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4 de 02 de outubro de 2009. Brasília: **Diário Oficial da União**, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: Acesso em: janeiro, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva. Direito à Diversidade. **Curso de Formação de Gestores e Educadores Brasília: MEC/SEESP, 2004.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em Nov. 2011.

InCantare: Rev. do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia. Curitiba, v.3, p 8- 29, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei n. 3/2008**. Brasília, 07 de janeiro de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp003_08.pdf . Acesso em Fev. 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 7. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CLASSIFICAÇÃO de Transtornos Mentais e de Comportamento da **CID-10**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL “G”. **Regimento Interno**. Curitiba, 2007, 39p. (Documento digitado somente para consulta local)

ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL “A”. **Projeto político-pedagógico**. Curitiba, 2011, 44p. (Documento digitado)

ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL “B”. **Projeto político-pedagógico**. Curitiba, 2010, 122p. (Documento digitado)

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL “E”. **Projeto político-pedagógico**. Curitiba, 2009, 57p. (Documento digitado)

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL “F”. **Projeto político-pedagógico**. Curitiba, 2007. (Documento digitado somente para consulta local)

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL “H”. **Projeto político-pedagógico**. Curitiba, 2006. (Documento digitado somente para consulta local)

GADIA, Carlos A; TUCHMAN, Roberto; NEWRA, T. Rotta. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria** - Vol. 80, Nº2 (supl.), 2004.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa10.pdf>> Acesso em: abr. 2011. InCantare: Rev. do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia. Curitiba, v.3, p 8- 29, 2012.

IRARRÁZAVAL, María Elisa; BROKERING, Walter; MURILLO, Gustavo Adolfo.

Autismo: una mirada desde la psiquiatria de adultos. **Revista Chilena de Neuro-Psiquiatria**, n.43(1): 51-60, 2005.

Disponível em: <<http://www.scielo.cl/pdf/rchnp/v43n1/art07.pdf> artigo.> Acesso em: abr. 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.183-209.

MEIRA, Marli e PILLOTTO, Silvia Sell. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº. 02/2003**.

REILY, Lucia Helena. História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na educação especial. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina M.; JESUS, Denise M. **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 221-266.

RIVIÈRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, 3v. p. 234-254.

ROSS, Paulo R. Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão. *In*: **Educar em Revista**. Dossiê Educação Especial. Curitiba: EDUFPR, n. 23, 2004. p. 203-220.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

InCantare: Rev. do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia. Curitiba, v.3, p 8- 29, 2012.

TEIXEIRA, Rosanny M. de Moraes. **O lugar do desenho o ensino das artes visuais com alunos autistas**: um estudo de caso.2010, 219 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

Recebido em: 10/07/2012

Aprovado em: 15/08/2012