

JOVENS AUTISTAS E O EMPREENDEDORISMO: PRÁTICAS INOVADORAS

PATRICIA ARAUJO NUNES DOS SANTOS

Resumo

Este é o resumo da pesquisa de dissertação de mestrado da autora, a qual transcorreu *in loco* no Centro Inclusivo, uma escola pública, situada na cidade de Maceió, no estado de Alagoas, Brasil. E teve como sujeitos da pesquisa jovens com Transtorno do Espectro Autista (doravante TEA). Esse público, em especial, apresenta especificidades na comunicação social, acompanhadas de comportamento restrito e repetitivo. Em contrapartida, detém habilidades aprimoradas em áreas específicas, quando potencializadas e são capazes de se tornarem os melhores no que fazem. Construída de cunho qualitativo de natureza etnográfica. Com o objetivo principal de investigar se as práticas pedagógicas desenvolvidas no centro inclusivo com os jovens no Transtorno do Espectro Autista os estimulam para o empreendedorismo. As amostras da pesquisa foram através de entrevistas não estruturadas. E os instrumentos utilizados foram diário de bordo e fotografias. Os resultados foram triangulados através dos dados coletados. Sem dúvida, urge repensar a escola da contemporaneidade, perspectivando-a como um local de ponderação sobre os múltiplos conhecimentos, pois o empreender para os jovens com TEA perpassa o ter, trazendo a luz o aprender: conhecer, fazer, conviver e ser. Esses são os pilares que alicerçarão para a autonomia e independência, buscando o significado para a vida futura.

Palavras chaves: jovens; autistas; empreendedorismo e práticas inovadoras.

INTRODUÇÃO

Em meio à tantos anseios e preocupações, que acometem a todos os pais, principalmente para os que tem filhos neuroatípicos, um grande número ficam temerosos pelo futuro dessas crianças. Some-se a isso o medo de morrer e deixá-los sozinhos. Essa é uma questão recorrente no pensamento das famílias, de todas as classes, grupos sociais, crenças e ou etnias. Frente a essa conjuntura, as pessoas com TEA – Transtorno do Espectro Autista, por estarem inseridos em níveis de suportes diferentes, traz a luz uma problemática intimidadora, por seus funcionamentos serem peculiares, e terem centros de interesses e habilidades específicas. Deixando os pais reflexivos com várias indagações como: - Será que conseguirá ser feliz? - Terão amigos? - Conseguirá ser independente? - Terminará os estudos? - Fará faculdade? Vai casar? - Morará sozinho? ... Entre outros e outros medos que pairam nos pensamentos dos pais. No qual a incerteza do futuro muitas vezes limita a enxergar as pequenas vitórias do cotidiano, que são tão importantes para que essas respostas cheguem gradativamente. Para isso a escola assume um papel fundamental, para dar o suporte aos pais e aos jovens com TEA, mesmo sabendo que alguns deles apresentam dificuldades para aprender no formato tradicional. Necessitam, assim, de uma mudança, uma quebra de paradigma na ação do aprender, para construírem sua aprendizagem e, por meio disso, compreenderem a causa e o efeito das suas ações. Nessa perspectiva, para Papert (2008, p.51) “A mudança é análoga ao surgimento do ensino centrado no desenvolvimento, que evita moldar a mente como se ela fosse um meio passivo e, em vez disso, coopera com os padrões de desenvolvimento do aprendiz”. Contudo o aluno com TEA tendem a ter hiperfoco e centro de interesse específico numa determinada área, para isso todos que compõem a comunidade escolar precisam estar atentos para perceber e potencializar tal

SITUAÇÃO PROBLEMA

Dessa forma, a de que a educação empreendedora, que perpassa pelo nível do reforço de categoria mais básica e avança em direção ao estímulo à carreira e à integralização socioeconômica, poderá ser o cerne e o principal guia de desenvolvimento para esses jovens em uma perspectiva futura. Esse tipo de intervenção emergirá como exemplo de aprendizados possíveis, na perspectiva adotada de não se satisfazer meramente com o ensino do conteúdo, e sim assegurar que os jovens com TEA tenham a propriedade de mobilizar estratégias com elementos e habilidades reais e que tenham completa execução transformadora, num batimento entre teoria e prática. Nesse prisma, a visão vai ao encontro dos quatro pilares da educação, quais sejam: aprender a conhecer, a fazer, a viver junto e a ser.

JUSTIFICATIVA

Esse artigo propõe-se, dessa forma, a apresentar o aprender a aprender dos jovens inseridos no Transtorno do Espectro Autista, e de forma animadora argumentar que a educação de jovens autistas não deve centrar-se apenas em suas fraquezas, uma vez que os estudos revelam que esses indivíduos têm pontos fortes, por vezes ignorados, o que multiplica as formas de se aproveitar suas contribuições únicas, em uma perspectiva em que consigam empreender para a vida. A investigação ocorreu, predominantemente, de tipo qualitativa e de cunho etnográfico.

A temporalização da coleta de dados diz respeito ao fluxo do ano letivo 2017/2018, e às observações dos locais convividos nos andamentos das aulas nos ambientes formais e não-formais de aprendizagem. Particularmente, destacamos que nos momentos de comunhão dos alunos, à guisa de qualquer deficiência física, intelectual e/ou sensorial, todos aprendem a conviver/convivem harmoniosamente. Mesmo nos momentos em que algum dos jovens apresenta um quadro de crise comportamental de birra, os demais sentam e esperam o momento de calma chegar.

Sendo assim, a educação necessita se enquadrar aos novos ambientes de aprendizagem, como também, à forma de aprender. Precisa de adequações às atuais necessidades e peculiaridades educacionais. Com isso, estabelece-se a investigação incessante por referenciais mais contemporâneos para consentir não apenas ao campo educacional, como também às demais extensões do conhecimento. Esse escopo torna-se justificado pelas transformações ocorridas na sociedade, períodos de provocações a serem sobrepujados a cada minuto. Abonando esse argumento, Toffler (1973, p. 13) aponta que:

Na aterradora complexidade do universo, mesmo no seio de determinada sociedade, ocorre simultaneamente um número virtualmente infinita de correntes de transformação. [...] Não existe um ponto estático, nenhuma coisa que se pareça a uma não-transformação nirvânica, cuja referência servisse para medir o tempo. A

transformação é, por conseguinte, necessariamente relativa. (TOFFLER 1973, p. 13). Do mesmo modo, esse fenômeno de mudança da escola acarreta, segundo Toffler (1972, p.5) “o choque do futuro que é um produto do ritmo grandemente acelerado das transformações que ocorrem na sociedade”. Nesse compasso, ocorrem inovações em vários segmentos, mas a escola ainda continua com estrutura fabril. Em grande parte dos casos, as estruturas das escolas continuam com formatação tradicionalista, o que se traduz no formato e disposição das bancas, no manejo das aulas, no sinal sonoro anunciando o término das aulas, etc., todos esses aspectos que remontam uma conjuntura fordista. Corroborando Fino (2008, p. 278) ao destacar que “o caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado. Aliás, se a inovação não fosse heterodoxa, não era inovação”.

De certo, a inovação pedagógica acontecerá quando as escolas mudarem sua percepção fabril e instaurarem um novo papel para o professor, diferente do técnico, que decodificará os conteúdos, e do transmissor de conteúdos. Sendo assim, esse profissional assumirá seu papel de mentor, oferecendo a bússola para que o aprendiz construa seu conhecimento, pautado em seu desenvolvimento sua inquietação por interpretações de respostas no meio em que está inserido.

Uma vez que tenha aprendido a realizar uma operação, o aprendiz passa a assimilar algum princípio estrutural cuja esfera de aplicação é outra que não unicamente a das operações do tipo daquela usada como base para assimilação do princípio. Consequentemente, ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem. (VYGOTSKY 1994, p. 109). É importante, assim, que o currículo demonstre as especificidades de cada campo e aponte a relevância de transdisciplinar com visão a abranger e modificar uma realidade.

Diante disso, a concepção da realidade é essencial para que o aprendiz possa tomar parte como protagonista da sua vida, propagando novos direcionamentos de maneira a desempenhar sua cidadania. Assim, elencamos a precisão de se cogitar a ampliação de capacidades e competências, as quais se ampliam por meio de atos e múltiplos graus de ponderação, que incorporam conceitos e táticas, abrangendo ativas ações de afazeres que privilegiam a resolução de dificuldades emergentes na conjuntura ou construção de projetos. Nesse ponto, apoiamos-nos no primado de Perrenoud (1999), quando destaca que “as competências são construídas somente no confronto com verdadeiros obstáculos, em um processo de projeto ou resolução de problemas” (p.69).

Indubitavelmente, nesse moderno panorama, o aprendiz anseia por uma ação mais analítica e ativa, espectro que contradiz a probabilidade tradicional, a educação formal, que pondera um intenso isolamento entre aprendiz, sujeito que aprende, e o professor, sujeito que ensina. Dessa forma, aplica-se um novo paradigma que gere a aprendizagem ao oposto do ensino, que transfere o domínio da técnica de aprendizagem para as mãos do aprendiz, e que ampara o professor a apreender que sua atuação não deverá abancar na permuta de

conhecimento, mas no procedimento de construção mental. Dessa maneira, surgem novas características, o professor “intermediador” e o aluno “construtor”. Reitera Vygotsky (1994, p. 18), afirmando que “a totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento como mediação”. Sendo assim, no que diz respeito às formas superiores de comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora, como uma parte do processo de resposta a ela. Nesse cenário, o professor, na zona de desenvolvimento proximal, assume a função de mediador da aprendizagem e o aprendiz constrói seu conhecimento.

Na perspectiva da inovação, se colocam em cena as possibilidades inelimináveis de atribuições de sentido, que propiciem aos aprendizes utilizarem suas habilidades e conhecimentos sociais e culturais, objetivando uma aprendizagem dinâmica, interativa e colaborativa. Como afirma Piaget (2010, p. 47), “vê-se que a escola deve desenvolver-se e orientar-se com tais capacidades para daí extrair uma educação do espírito experimental e autônomo, que insista mais sobre a pesquisa e a descoberta do que sobre repetição”. Destacamos, nesse enquadramento, que as escolas precisam atentar para essa relação extremamente importante, e não se deixar levar pelas lógicas fragmentárias de tentar separar o inseparável, não se tornarem estanques, e não assumirem um papel dispensável diante da evolução dos tempos.

Em conformidade com Piaget (2010), Papert (2008) afirma que “o aprendiz faz melhor quando investiga autonomamente o conhecimento. E nessa busca de respostas, motiva-se na incessante descoberta”. O autor revolta-se, assim, contra a sabedoria já pronta. Em consonância com a inovação pedagógica, antes de tudo, destacamos que o aprendiz aprende melhor quando é menos ensinado, já que, ao procurar as respostas, o aprendiz trilha seus próprios caminhos, estabelece conexões, constrói pontes de significados e reestrutura seu pensamento. Sobretudo, se faz necessário compreender que o conhecimento é um fenômeno situado: não aprendemos nada fora do contexto, aprendemos com/na interação social.

Diante disso, Freire (1984, págs. 63-87), questiona o “sistema de ensino”, confrontando-o com o “sistema bancário”, advertindo que, nesse princípio, a educação se revolve em uma ação de depositar – nesse esquema, os estudantes são os depositários e o educador, o depositante. Nessa visão, a sabedoria, motivador no sistema de ideias da opressão, é uma concessão dos que se avaliam sábios aos que se pensam nada saber. Em outras expressões, a ação pedagógica em uma instituição de ensino reproduz a cultura dominante, ou seja, “reproduz a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima” (FREIRE, 1984, p. 63).

Nesse interim, Sousa (2003) argumenta que a formação do educador pode acarretar em fantásticos subsídios à aprendizagem dos educandos, dependendo de como é alocada ao ofício de uma interferência pedagógica. Nessa ótica, contribuem Freire (2006) e Perrenoud (2000), ao sustentarem a tese de um conjugado de condições essenciais, que indicam práticas inovadoras, com a possibilidade de os educadores formarem novas inclusões com seus educandos e estes, por sua vez, com a aprendizagem significativa, conforme Ausubel (1968; 2003), a qual sintetiza na

organização, obtenção e fixação de conhecimentos na perspectiva cognitiva. Ensinar é uma prática que exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, a corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural do aluno (FREIRE, 2006, p. 21-46).

Sustentamos, baseados nos pensamentos de Paulo Freire (2005), que “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”. O autor ajuíza as disposições no que pulsa a esse período pós-moderno em seus escritos, e lança a valor do não adestramento da era e do papel de interposição da subjetividade na história que, por si, já alude à inovação da ação da educação. Para ele, não há liberação sem “humanização do indivíduo”, e não há humanização sem a ruptura do sistema capitalista.

A Pedagogia do Oprimido é aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará. (FREIRE, 1984, p. 32).

Em consequência, a batalha dos oprimidos e sua libertação estão inteiramente acopladas à percepção dessa ocorrência opressora/alienante e à invenção de alternativas a essa condição. Com isso, a crise das histórias grandiosas foi analisada por vários observantes com medo, como um chamamento à circunstância de permissividade total e o extermínio de toda ordem ética e social. O medo do vácuo, a deficiência de uma amostra globalmente indispensável, inconfundível e realizável. Baumam (1999, p. 169), assevera que “o olho pós-moderno (isto é, o olho moderno liberto dos medos e inibições modernos) vê a diferença com alegria e prazer: a diferença é bela e não menos boa por isso”. Concebemos, nestes tempos líquido-modernos, evidentes alterações no campo da educação e na própria denotação do conhecimento e na sua configuração de obra, classificação, obtenção, absorção e modo.

Entretanto, as modificações atuais são diferentes e implicam provocações jamais enfrentadas. Bauman (2010, p. 60), assevera que “a arte de viver num mundo hipersaturado de informação ainda não foi apreendida. E o mesmo vale também para a arte ainda mais difícil de preparar os homens para esse tipo de vida”. Para o autor, o escolar necessita se conectar cada vez mais à vida, demolindo muralhas e se implantando em uma conjuntura humana real, expandida de concepção individual e coletiva. Perante isso, necessitamos com urgência de modernos conceitos para construir nossas experiências.

OBJETIVOS

O tema deste estudo, jovens autistas e o empreendedorismo: práticas inovadoras, engloba a investigação de indícios de inovação dentro dos muros escolares. No trajeto, foi imprescindível praticar um itinerário investigativo com o intuito de melhor organizar a oportuna pesquisa.

OBJETIVO GERAL

Desse modo, emergiram ponderações que ocasionaram nas indagações a seguir: - As práticas pedagógicas desenvolvidas com os jovens com Transtorno do Espectro Autista os estimulam para o empreendedorismo?

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

As réplicas a esses pontos pretendem auxiliar a prática e desenvolvimento dessa investigação e seus objetivos estão subjacentes a essa questão. Para investigar se as práticas pedagógicas desenvolvidas constroem espaços inovadores apropriados para favorecer a aprendizagem dos alunos foi imprescindível:

- Clarificar o conceito de inovação pedagógica;
- Aprofundar a literatura da linha de pesquisa;
- Observar in loco as práticas pedagógicas desenvolvidas com os jovens inseridos no TEA;
- Verificar se as práticas pedagógicas realizadas com os jovens inseridos no TEA induzem a ação de empreender.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A inclinação pelo centro inclusivo foi deliberada pelo interesse em examinar indícios de inovação pedagógica referentes à metodologia desenvolvida em uma escola em que o público era constituído por jovens com deficiências. A metodologia do centro inclusivo, objetivava inovar a construção da aprendizagem e a formação para a vida dos jovens. Tendo como princípio essa metodologia, o alinhamento regido à luz da interação mediada de Vygotsky e alicerçada pela independência e autonomia defendida por Montessori no que diz respeito à educação, sobretudo, por perceber que o desenvolvimento humano se regula na própria biografia e no contexto social de cada indivíduo. Na verdade, as próprias obsessões dos jovens inseridos no TEA podem ser grandes motivadoras: “um pai e/ou um professor criativo pode canalizar as obsessões para habilidades relevantes para uma carreira”. (GRANDIN, 2017, p. 195).

O Centro Inclusivo situa-se na Avenida Santa Rita de Cássia, s/n, no bairro do Farol, cidade de Maceió, estado de Alagoas, na Região Nordeste do Brasil. Está localizado na parte alta da cidade, ponto central, por se encontrar próxima à avenida principal da cidade, Avenida Fernandes Lima. Sua localização possibilita a acessibilidade dos jovens que fazem uso do transporte público.

A escola oferece a mais de 100 alunos – oriundos das cidades de Maceió, Rio Largo, Pilar e Murici – a EJA em concomitância ao ensino profissionalizante de Artes (canto, percussão, ballet, capoeira e teatro), Culinária e Informática, justificando, assim, uma carga horária integral.

A escolha dos sujeitos constitui-se por meio de uma conversa com a coordenadora pedagógica, que apresentou os alunos matriculados que atendiam ao perfil delineado pela pesquisa, a saber: entre 18 anos (5 jovens) a 21 anos (11 jovens) anos e com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista.

O grupo de cinco atores sociais inseridos no TEA de grau moderado (segundo o DSM-5), que apresentam comprometimentos na díade (comunicação social e comportamento restrito e repetitivo) constituiu os sujeitos desta investigação, a qual mobilizou, de maneira semelhante, informações e instrumentos que definiram a confiabilidade desse estudo qualitativo etnográfico.

A preferência pela metodologia qualitativa de cunho etnográfico, se deveu à abrangência proporcionada pela ampliação dessa abordagem metodológica no campo científico. Assim, a alternativa foi pela metodologia qualitativa, de cunho etnográfico e de observação participante.

Para se alcançar um estudo dessa magnitude, foram indispensáveis tanto as observações participantes, quanto as entrevistas não estruturadas. Assim também, foram esses documentos que sustentaram nossas averiguações. Diante disso, ancoramo-nos nos subsequentes documentos: E- mail de liberação para realizar a pesquisa de campo no centro inclusivo; Diário de Campo; Projeto Político Pedagógico; Proposta curricular para Educação de Jovens e Adultos; Atendimento Educacional Especializado – AEE; Conteúdos Programáticos das Oficinas Profissionalizantes e Currículo Funcional.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Antes de analisar as comunicações segundo as técnicas modernas tornadas operacionais pelas ciências humanas, realizaremos uma análise de base hermenêutica para imergirmos nas experiências. Forão organizadas categorias de análises, distribuídas da seguinte maneira:

Categoria A) Contexto em que a aprendizagem é construída durante as práticas pedagógicas no CIGP;

Categoria B) Índícios de inovação pedagógica nas práticas desenvolvidas no centro inclusivo, como instrumento de transformação social e inserção no mercado de trabalho;

Categoria C) Impacto de transformação ocorrida nos alunos inseridos no TEA ao se apoderaram de suas habilidades;

Categoria D) Programas em que os jovens são inseridos nas práticas pedagógicas consideradas essenciais à aquisição da aprendizagem.

Posteriormente, foi realizada a triangulação dos dados, destacando se convergem ou divergem, formulação da conclusão e retorno à pergunta de pesquisa. Nesse sentido, destaca Macedo (2007) que os próprios procedimentos de investigação “inerentes aos dispositivos metodológicos em pesquisa qualitativa, demandam uma competência pluralista”, por isso torna-se

de grande importância a técnica da triangulação.

O desempenho dos alunos em suas ações diárias foi observado nos variados contextos de aprendizagem. Nesse panorama, foram percebidos pontos relevantes e, na busca de avaliar os dados coletados, procuramos, ainda, o que Bardin (2010, p.32) orienta ser a análise do conteúdo “um método empírico, dependendo do tipo de interpretação que se pretende como objetivo”. Para facilitar a interpretação e compreensão dos dados coletados, categorizamos e analisamos as informações recolhidas em campo. Ainda ancorados em Bardin (2010, p. 146), classificamos os elementos por categorias fixas que “investiga o que cada um converge uns com os outros”. Sob esse pano de fundo, foi construída a tabela abaixo:

Categorias	Práticas	Indicadores
<p>Categoria A</p> <p>Contexto em que a aprendizagem é construída durante as práticas pedagógicas no CIGP</p>	<p>Atividades Ambiente Fatos ocorridos</p>	<p>Laboratórios Pátio coberto e não coberto Ambientes não-formais Sala do EJA</p>
<p>Categoria B</p> <p>Indícios de inovação pedagógicas nas práticas desenvolvidas no CIGP como instrumentos de transformação social e inserção no mercado de trabalho</p>	<p>Comportamento Interação Atitudes Expressões</p>	<p>Novas Atitudes Mudança Paradigmática Desafio</p>
<p>Categoria C</p> <p>Impacto da transformação ocorrida nos alunos inseridos no TEA ao se apoderaram de suas habilidades</p>	<p>Habilidades Empoderamento</p>	<p>Jovens Empreendedores</p>
<p>Categoria D</p> <p>Práticas Pedagógicas com os jovens no TEA são consideradas essenciais para a construção da aprendizagem</p>	<p>Artes Culinária</p>	<p>Interesse Motivação Interação Superação</p>

Fonte: *Indicadores de categorias observados*

Nessa etapa da análise, optamos pela apreciação das categorias isoladamente, uma vez que desejávamos apreender como cada categoria de informação se exibia, quando individualizada. Assim sendo, expusemos e analisamos os dados:

Categoria A: Contexto em que a aprendizagem é construída durante as práticas pedagógicas no centro inclusivo. Incorporamos nesta categoria subsídios que endossam a análise, tendo como exemplo o percurso nos espaços estruturais e a atmosfera das atividades desenvolvidas pelos aprendizes. Verificamos que a aprendizagem aconteceu em todos os espaços internos e externos do centro. Os registros observados nos dias 19 e 22 de janeiro ressaltam esse ponto de vista:

(Observação do dia 19/01/2018) A estrutura física denota um ar de segurança, organização e acessibilidade. O ambiente é devidamente preparado, sinalizado com placas indicadoras, contendo imagens e palavras que norteiam o percurso. Com isso, a execução das atividades melhora, já que o indivíduo sabe o que o espera em seguida. Corroborando Toffler (1971, p. 349) “Evidente por si mesmo, como possa parecer, na maioria das situações nós podemos ajudar os indivíduos a melhor se adaptarem-se simplesmente se dermos em antecipação informações corretas sobre o que os aguarda”. A aprendizagem era construída instantaneamente, pois os alunos se reuniam em grupos de interesse, direcionando-se para os laboratórios, onde os instrutores apresentam os materiais de trabalho, como, por exemplo, no ambiente em que estávamos, o laboratório de artes. Lá, os aprendizes puderam manusear os pincéis e esboçar traços nas folhas afixadas sobre a mesa de trabalho coletivo. Ainda reforça Toffler (1971, p. 345) “Embora todos os estudantes não devam seguir o mesmo curso, imbuir-se dos mesmos fatos, ou armazenar as mesmas coleções de dados factuais, todos eles devem estar munidos de certos elementos técnicos comuns necessários à comunicação humana e à integração social”.

Observei que: ao chegarem a sala, com tudo preparado, os alunos inseridos no TEA ou outra deficiência, conseguem se organizar sem que o mediador precise direcionar essa ação. No entanto, alguns alunos apresentavam resistência para entrar ou permanecer na sala ou laboratório. Talvez, por esse ser um espaço novo aos seus olhos. Ancoramos em Toffler (1971, p. 345) “as escolas do amanhã devem, por conseguinte, ensinar não apenas os dados, mas a maneira de manipulá-los. Os estudantes devem aprender a se livrarem das velhas ideias, como e quando substituí-las. Devem em resumo aprender a aprender”. A escola, assim, necessita propiciar a aprendizagem de escolhas nos alunos, para que eles consigam projetá-las para suas vidas, e, com isso, criar pontos de referência entre as pessoas, por meio de um sistema universal para suas capacidades.

(Observação do dia 22/01/2018) A primeira semana foi planejada para que alguns dos alunos veteranos recebessem os novatos e, assim, conjuntamente com os instrutores, apresentassem as suas habilidades e competências. A dinâmica teve como objetivo descobrir as habilidades

dos alunos que estavam chegando. A aprendizagem era construída com muita simplicidade e desenvoltura.

Anteriormente foi planejado quais seriam os alunos e instrutores que iriam ficar responsáveis por essas atividades, assim como os grupos de alunos novatos que seriam assistidos em cada dia da semana. Acompanhei todos os momentos para compreender a funcionalidade diária do centro. Percebemos que essas informações denotam que o ambiente estruturado facilita que a aprendizagem ocorra sem a intervenção direta do instrutor ou professor.

Observei que: nos dias posteriores, os alunos já estavam familiarizados com a estrutura física e seguiam com a rotina prática das atividades, sem resistência para entrar ou permanecer nas salas.

Categoria B: Índícios de inovação pedagógica nas práticas desenvolvidas no CIGP, como instrumentos de transformação social e inserção no mercado de trabalho.

Constatamos, ao adentrar no centro inclusivo, que sua estrutura não despertava o nosso olhar para a possibilidade de inovação pedagógica, nem mesmo o currículo funcional, mas sim o que rompia com o véu do modelo fabril. Ali se dava a construção da autonomia dos jovens, desde da porta de entrada a aprendizagem era construída. Grande parte disso se deve à maneira com que os professores conduziam os alunos para atingir sua independência – mesmo tendo deficiências, os jovens são preparados para a vida. Com isso, ancorados na teoria construtivista de Papert (2008), partimos da ideia de que ensinar “de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino. Evidentemente, não se pode atingir isso apenas reduzindo a quantidade de ensino, enquanto se deixa todo o resto inalterado” (p. 134). Só assim percebemos a verdadeira transformação. Essa noção se evidencia nas observações do dia 25 de janeiro, descritas a seguir:

(Observações do dia 25/01/2018): Direcionei-me para a praça em frente ao centro inclusivo, para observar como os alunos chegavam. Alguns ficavam na praça, sentados com seus pais; outros iam chegando de transporte particular, no entanto, a grande maioria andava em pequenos grupos e vinham de transporte público. Alguns pais carregavam as mochilas das crianças e levavam os filhos até a porta de entrada, pedindo para que entrassem. Supreendentemente, os instrutores no portão já eram treinados para explicar a importância de estimular a autonomia desde a chegada. Alguns pais e/ou responsáveis ficavam relutantes, e a assistente social era chamada para conversar com eles. Após a conversa, saíam um pouco inconformados, no entanto, entendiam o objetivo.

Instrutor (A) recebemos formação continuada para ensinar atividades da vida diária e prática aos jovens, desde levar sua própria bolsa, abrir o zíper, retirar seus materiais, usar o banheiro, alimentar-se, enfim, parecem ser coisas pequenas, mas não o são. Essas coisas fazem grande diferença no final do ano. Entretanto, tem muitos pais que mimam os seus filhos, e querem fazer tudo por eles. Já tenho 10 anos de experiência, e sei que isso não ajuda, pelo contrário, eles ficam dependentes e limitados. É como se eles percebessem e interpretassem que são incapazes de evoluir e fazer as coisas sozinhos, e com isso sempre esperam que alguém faça por eles. Quando posso, falo para os pais: “Dê autonomia e prepare seu filho para a vida!”. A deficiência é um estado e não uma condição, eles podem nos surpreender, e vejo isso acontecer diariamente. Quando eles se sentem confiantes, tudo muda, eles crescem de um dia para o outro. Tem uns jovens que chegam com os pais e no final do semestre estão chegando de ônibus com os colegas. Fico feliz em perceber que, no final, eles aprendem com o meio social. Não fazemos nada, só mediamos de longe, eles fazem tudo sozinhos.

Categoria C: Impacto da transformação ocorrida nos alunos com TEA ao se apoderarem de suas habilidades

(Observações do dia 27/04/18) - Fui observar o trabalho do jovem (L), inserido no TEA leve e Síndrome de Down. O mesmo resolveu ensinar o que aprendeu no laboratório da cozinha experimental, e em plena praça pública, localizada na rua fechada na praia de Ponta Verde, decidiu vender seus produtos culinários. Com o suporte financeiro dos seus pais, comprou um carrinho de passaporte – tipo de sanduíche – composto basicamente por carne moída, salsicha e pão. Criou uma logomarca e levou sua ideia para a rua. Lá, as pessoas, ao chegarem, poderiam escolher o que gostariam que ele colasse em seu pão, dentre os ingredientes disponíveis: carne seca, linguiça triturada, bacon em tirinhas, milho verde, ervilha, batata palha, cebola, tomate, pimentão, queijo ralado, mostarda, maionese e ketchup.

Categoria D: Práticas Pedagógicas com os jovens inseridos no TEA são consideradas essenciais para a construção da aprendizagem.

(Observações) Em conversa com a coordenadora pedagógica, fui apresentada ao PPP, o Regimento e os Planos de Ensino do centro inclusivo. Imbuída dessas informações, pude me situar sobre a

contribuição do centro para a comunidade, bem como para as cidades vizinhas. Com a colaboração de profissionais que se preocupam com a qualidade da aprendizagem e que acreditam que só com a unificação de esforços alcançarão a melhoria na educação. É a crença no trabalho coletivo, onde se perdem os traços de singularidade em função de um objetivo comum: que nossos educandos tenham maior independência e autonomia possível, na busca constante do exercício pleno da cidadania.

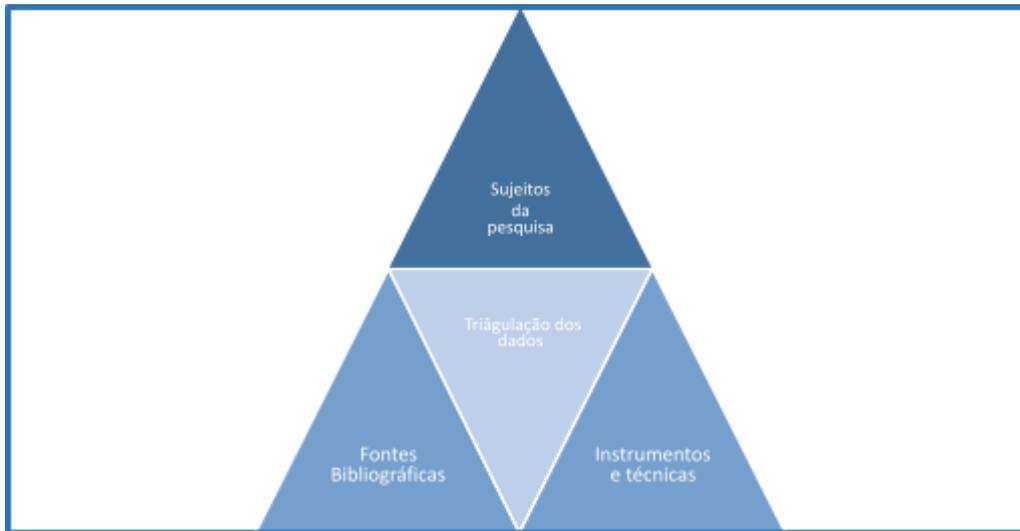
Diante disso, percebemos que a aprendizagem transcende as paredes do centro inclusivo e rumam em direção a ambientes formais (laboratórios, pátios, salas) e não-formais (praças, casas, praias), perpassando por uma avaliação de desempenho frente às particularidades e singularidades de dos atores sociais. As práticas pedagógicas desenvolvidas nos ambientes não-formais proporcionavam uma interação, engajamento, cuidado e empatia. A harmonia e respeito pelas especificidades emocionavam.

IMPACTO DO ESTUDO

Nessa etapa da pesquisa, apontamos as variáveis elucidativas sobre os dados coletados. A construção da triangulação desta pesquisa é produto de investigações qualitativas consolidadas pelo conceito de práticas pedagógicas e se propõe a apresentar, por meio da observação participante, se houve indícios de inovação pedagógica. Pérez (2001, p. 74) assegura que “a triangulação admite a possibilidade de interpretações distintas e inclusive estranhas, enriquece e amplia o âmbito da representação subjetiva e constrói mais criticamente seu pensamento e sua ação”. O levantamento dos dados é apresentado transversalmente em um quadro omnicompreensivo e instantâneo das características mais importantes da pesquisa.

A triangulação é uma técnica que aponta e descobre as distintas dimensões do estudo. Para tanto, apoio-me em Sousa (2004), que defende que o processo de triangulação advém do afinamento de diferentes metodologias contíguas ao estudo em uma perspectiva de “conferir certo robustecimento à validade de uma investigação de carácter qualitativo” (p. 173), tendo como preceito replicar a pergunta primordial que desencadeou esta pesquisa. A triangulação das informações recolhidas permitiu perpetrar a intercepção dos dados sucedidos dos atores nos múltiplos momentos da pesquisa.

A interpretação dos dados adquiridos concomitantemente às observações e às entrevistas, nos fez conjecturar o cruzamento de informações convergentes. Assim, estabelecemos relações nessas informações, analisando, para sintetizar o resultado final. Para isso, construímos a triangulação dos dados retirados dos elementos apontados como substanciais, os quais serão corroborados na figura esquemática que se segue:



Triangulação dos dados da investigação

Temos por base da triangulação metodológica o emprego dos métodos de coleta de dados, principalmente a observação participante, as conversas informais, o recolhimento documental e as entrevistas não estruturadas, que se evidenciaram bastante eficazes na análise dos dados, e que viabilizaram a construção de um parecer mais preciso sobre a prática pedagógica emergente no contexto de observação, qual seja: o Centro Inclusivo Genilda Porto. A conjunção desses métodos foi também solidificada em diversos momentos e etapas da pesquisa, o que propiciou a hidridação das informações frente às ocasiões observadas. Com isso, facilitou-se a percepção do que está relacionado às variantes e como os diferentes elementos puderam ser reunidos em uma unidade.

A ética na pesquisa etnográfica pressupõe um conhecimento antecipado de todas as interferências que venham a acontecer na investigação. Cabe ao pesquisador explicar e expor claramente o objetivo da investigação e, desta forma, garantir a confiança e o respeito dos sujeitos pesquisados. Para Bogdan & Biklen (1994, p. 75) a ética na investigação consiste “nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo”. Ponderando que esta é uma pesquisa que abarca pessoas, é indispensável certificar que este estudo não interfira ou altere o campo de pesquisa. Neste sentido, se fez imprescindível que o pesquisador tivesse atitude ética em resguardar a identidade e a credibilidade dos sujeitos da investigação.

O primeiro contato com os instrutores do centro inclusivo ocorreu uma semana depois de iniciarmos a observação participante. Dialoguei sobre a relevância da pesquisa e como procederia durante as observações. A direção do CIGP autorizou-me a fazer a pesquisa dentro da instituição, e também a acompanhar as práticas pedagógicas que acontecem em lugares não-formais. No entanto, apresentou algumas restrições no que dizia respeito ao ato de fotografar as práticas

(devido a alguns jovens frequentarem o CIGP sem a presença dos pais e/ou responsáveis, que emitiriam a autorização). Contudo, todas as imagens que circulam nas redes sociais podem ser utilizadas, resguardados o cuidado ético e o direito autoral. Diante disso, acreditei ser apropriado não aludir os nomes verdadeiros dos instrutores, assim como dos jovens alunos. Nesse intuito, foram mantidos o anonimato dos sujeitos, cujos nomes foram substituídos por siglas fictícias.

No período de observação, arrisquei replicar as questões empíricas, ordenando várias anotações, adquiridas por meio de observações participantes e da relação direta com os atores em campo de observação. Desta forma, a abordagem etnográfica permitiu recolher dados essenciais pela permanência no contexto do estudo e pela integração completa com toda malha social envolvida nas práticas pedagógicas desenvolvidas no centro inclusivo. Sendo assim, para conseguir uma interpretação lúcida e objetiva de tudo o que foi recolhido durante a minha permanência em campo, o método etnográfico foi de enorme valor, já que emolda a pesquisa da realidade onde o objeto de estudo está arraigado, provocando que múltiplos elementos sociais sejam entrelaçados no estudo. Isso me permitiu a concepção da realidade dando configuração macro, absorvendo diversos elementos obtidos durante o recolhimento dos dados. Consequentemente, foram gerados subsídios para atingimos um resultado mais significativo e, posterior a isso, a culminância na conclusão da pesquisa.

Sendo assim, foi constatado que indiscutivelmente a pesquisa apresentou dados relevantes para torná-la de extrema importância para a investigação científica e acadêmica, por trazer a luz que por traz do diagnóstico do TEA, tem jovens com habilidades múltiplas, só precisam serem estimulados nas suas áreas e centros de interesses específicos. Fazendo uma interface entre escola, família e equipe multidisciplinar que os acompanham, poderemos dar subsídios e suportes personalizados, respeitando seus ritmos, especificidades e comorbidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É lacônico que a educação seja considerada como insigne, e, consequentemente, fundamental nas mais distintas coletividades. Os jovens com autismo, em outros lugares de cunho tradicionalista, podem ser estigmatizados, e, muitas vezes, ficam imersos em um contexto social discriminatório e excludente. Ao se matricular em uma escola com práticas inovadoras, encontram uma atmosfera diferenciada, livre de preconceitos e rótulos.

Durante o percurso, percebemos que dos 5 jovens acompanhados, 2 jovens, conseguiram empreender, em áreas distintas. Um enveredou para o caminho das habilidades artísticas e o outro para a gastronomia. Corroborando assim com os objetivos da pesquisa, no que tange o aspecto que a chave mestra para abrir o interesse dos jovens autistas é o estímulo da habilidade específica. Quando esse gatilho é ativado, exerce um poder inspirador sobre os jovens, e influencia de maneira positiva a comunicação social e o comportamento restrito. Em consonância com a parceria familiar, esse princípio faz com que os jovens evoluam perceptivelmente. Fazendo a anastomose entre escola inovadora, instrutores inspiradores, pais motivadores e jovens

habilidosos, vemos convergir a ação de empreender para a vida.

Verificamos, com muita transparência, que as práticas pedagógicas são desenvolvidas e concretizadas em meio a uma atmosfera de segurança e companheirismo entre instrutores e alunos, que estão entrelaçados em uma mesma perspectiva de aprendizagem, considerando o ambiente social, as experiências, as limitações e o respeito à trajetória histórica de cada envolvido. Principalmente, esse espaço prepara os educandos para a autoaprendizagem e para o convívio que alguns iniciarão no mundo empreendedor.

E assim, seus pais conseguem perceber que quando os jovens são estimulados e potencializados, validando seus avanços em cada etapa da vida, conseguirão se tornarem independentes e autônomos. Culminando para empreender para a vida e assim vislumbrar para seu projeto de vida futura. Mas, para que o futuro chegue, precisamos investir no momento presente, no aqui e agora. Promovendo uma conexão com a rede de apoio entre família, escola e equipe multidisciplinar. Os autistas precisam ser vistos para além do diagnóstico, pois o autismo não os definem, o espectro é uma variedade de nuances comportamentais e sensoriais, acima de tudo, todos são seres humanos, que pensam, sentem e tem suas necessidades como qualquer outra pessoa. Para isso, precisamos exterminar o capacitismo e apresentar ao mundo excludente, mais informações e menos preconceito.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Desafios pedagógicos e modernidade líquida**: entrevista de Alba Porcheddu sobre a educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661- 684, maio/ago.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- FINO, C. N. **Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/construcionismo**. Universidade da Madeira, 2004.
- _____. **FAQs, etnografia e observação participante**. Revista Europeia de Etnografia da Educação. 3 ed., 107-117, 2003.
- GRADIN, T. **O cérebro autista**. CAVALCANTI, C (trad.), 7ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2017.
- KANNER, L. **Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo**. São Paulo: Editora, 1943.
- MACEDO, R. S. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmações**. Brasília: Líber Livro, 2012.
- MELLO, A. **Autismo: guia prático**. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.
- MONTESSORI, M. **Para educar o potencial humano**. SANTINI, M. (trad.). Campinas, SP: Papirus, 2003.
- PAPERT, S. **A Máquina das Crianças: Repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.
- PIAGET, J. **A equilibração das Estruturas Cognitivas-Problema Central do Desenvolvimento**.



Zahar: Rio de Janeiro, 1976.

TOFFLER, A. Choque do futuro. Lisboa: Livros do Brasil. 1972.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

**Partilhar experiências,
conectar futuros**

www.tecnologianaeducacao.com.br