

O início de tudo

O presente trabalho foi realizado em quatro escolas regulares de Ensino Fundamental de dois municípios da Baixada Fluminense, que serão denominados na pesquisa como município “A” e município “B”, a fim de preservar a identidade dos profissionais envolvidos.

Em 2002, durante a minha atuação como orientadora educacional em uma das unidades escolares, situada na área rural do município A, recebi um convite para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação como implementadora do Programa de Educação para Crianças Autistas. O convite se deu em função da pesquisa de mestrado que eu desenvolvia na época, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Havia uma preocupação da coordenação do setor de Educação Especial da SME do município A com a ausência de um trabalho educacional específico que pudesse alcançar as crianças com autismo e, até mesmo, com a ausência do encaminhamento de autistas para o trabalho pedagógico. Havia uma certa invisibilidade das crianças com autismo na rede até o início dos trabalhos. Preocupada com a capacitação dos professores da Educação Especial em serviço, a coordenadora do setor convidou uma neurologista para ministrar as aulas. Houve uma grande procura, e o curso atendeu plenamente aos objetivos. Curiosamente, logo após o término das aulas, o setor de Educação Especial recebeu, primeiramente, 87 encaminhamentos de crianças supostamente autistas e, no ano letivo seguinte, mais 25, totalizando 102 encaminhamentos em menos de seis meses. Todos os casos foram avaliados, e alguns alunos-candidatos foram encaminhados para a mesma médica, que muito ajudou o setor com o curso ministrado e com atendimentos que fez, muitas vezes gratuitamente. Outros alunos foram encaminhados para uma equipe médica do Instituto Fernandes Figueira, que na ocasião prestava consultoria à equipe de Deficiência Mental. É muito comum o setor de Educação Especial recorrer a colaborações externas, visto que o atendimento da saúde na região é muito precário. Quando uma criança é encaminhada com suspeita de autismo, a consulta inicial é marcada para seis meses depois do cadastro, e, muitas vezes, a criança

passa por uma longa pesquisa de diagnóstico diferencial de surdez e deficiência mental, retardando ainda mais o diagnóstico do autismo. Certamente, isso gera consequências negativas para o desenvolvimento das crianças.

Após a avaliação clínica e pedagógica dos candidatos, 97 alunos tiveram seu diagnóstico confirmado. Ou seja, eles sempre “existiram”, mas a falta de informação impedia o reconhecimento desses alunos, e a grande maioria frequentava salas especiais ou salas de recursos, sendo atendidos como portadores de deficiência mental.

Uma situação análoga ocorreu no município B, que possui limite geográfico com o município A. Muitas famílias daquele município buscavam a Secretaria de Educação deste para matricular seus filhos, afirmando que não havia, nas proximidades de sua residência, um trabalho pedagógico específico para as crianças. Recebemos também alunos de outras regiões da Baixada Fluminense com o mesmo argumento. Sempre que possível, os alunos “estrangeiros” foram atendidos. No entanto, a prioridade de atendimento é sempre para os moradores do município, e isso acontece também com os serviços da saúde. Além disso, as vagas sempre são em número menor que a demanda, o que aumenta a necessidade de se estabelecerem critérios para a matrícula. De certa forma, minha história profissional se repete. Após a aprovação no concurso para orientadores educacionais do município B, assumi o cargo no ano de 2005 e atuei em uma escola da periferia durante um ano letivo. Em 2006, recebi o convite para integrar a Equipe de Educação Especial a fim de desenvolver um programa educacional para os alunos com autismo. Fui recebida com alta expectativa pelos profissionais da Secretaria de Educação e procurei aproveitar os ensinamentos da experiência anterior, começando o trabalho por um curso de curta duração sobre a caracterização da criança autista e como eles podem se beneficiar dos programas educacionais existentes. Esse curso se repetiu por três vezes, e acredito que essa necessidade não se esgotará, pois o fluxo de entrada e saída de profissionais no município B é bastante intenso, uma vez que há sistema de contratos temporários para professores. Os contratos têm a duração de um ano letivo, renovável ou não por mais um ano. Isso significa que por vezes a fio investimos intensamente na formação continuada de profissionais da Educação que não permanecerão na rede. A solução é reiniciar o processo de formação em serviço a cada vez que um novo grupo de professores ingressa. Sendo assim, estamos sempre começando e só

alcançamos o amadurecimento profissional e o aprofundamento do conhecimento e das práticas fundamentadas com os poucos professores efetivos. Ainda assim, um número maior do que esperei de professores se candidatou para trabalhar com os alunos autistas, e demos início ao processo de identificação e localização dos alunos. Mais uma vez, os alunos recebiam os mesmos atendimentos daqueles com deficiência mental, e as idades eram muito variadas. Proporcionalmente à extensão do município e ao número de habitantes, o município B¹ tem um percentual de crianças com deficiência muito superior ao do município A². Encontramos 26 alunos com as mais variadas idades e formas de atendimento. Hoje, temos dois grupos de alunos entre 8 e 14 anos, um grupo de adultos, e o próprio andamento do trabalho nos obrigou a criar uma turma de intervenção precoce ou estimulação essencial. Com isso, um novo grupo de estudos surgiu: A Intervenção Precoce no Autismo Infantil.

Nosso trabalho começou a despertar a atenção de profissionais da saúde. Na Escola Especial, onde a maioria dos alunos autista é atendida, funciona também o CAPSI³, e a proximidade entre os profissionais de Educação e Saúde nos levou até a Secretaria de Saúde para atender a uma demanda antiga dos pediatras, qual seja a oferta de um curso sobre identificação precoce do autismo. O argumento era justo. Quando os pais percebem ou são alertados de que há algo de diferente no desenvolvimento de seus filhos, eles não procuram um neurologista ou um psiquiatra para a primeira consulta. Buscam o pediatra, e é esse profissional generalista que fará as primeiras identificações e os encaminhamentos. Considerando que grande parte dos pediatras não recebe uma formação específica nesta área e que a dificuldade para o diagnóstico inicial é grande, o atendimento educacional aos autistas também deu origem a um curso de 20 horas para pediatras, sobre a identificação do autismo infantil. O objetivo foi o de que os pediatras pudessem iniciar os estudos para a identificação precoce do autismo, e, assim, a educação também receberia as crianças identificadas precocemente. As pesquisas recentes sobre o diagnóstico precoce são enfáticas quando afirmam que, se houver a intervenção adequada para essas crianças antes dos 5 anos de idade, é possível resgatar grande parte do desenvolvimento infantil

¹O município B possui atualmente 1.266 alunos com necessidades educacionais especiais.

²O município A possui atualmente 1.568 alunos com necessidades educacionais especiais.

³CAPSI- Trata-se de um Centro de Atendimento Psiquiátrico Infantil.

típico e “devolver” a criança ao curso normal de desenvolvimento cognitivo. A aliança com a saúde pública do município B tornou imperativa a abertura de creches e escolas de Educação Infantil para receber os alunos recém-identificados, e uma nova organização de trabalho pedagógico se iniciou.

Especialmente no caso do autismo, ser terapeuta significa ser educador, uma vez que o terapeuta observará que o processo de tratamento da criança envolve um procedimento abrangente e estruturado de ensino-aprendizagem ou de reaprendizagem. (Windholz, 1995) Ou seja, mesmo compreendendo o autismo a partir das correntes psicológicas, a educação pode e deve ser usada como técnica para o alcance dos objetivos educacionais dessas crianças. Esses objetivos, normalmente, giram em torno de adquirir as habilidades básicas, o desenvolvimento, especialmente, das habilidades de comunicação e a autonomia. A educação é, portanto, indispensável no atendimento à criança autista, e cabe-nos discutir modelos, programas e as melhores formas de educá-la.

Analisando o percurso histórico da Educação Especial, percebemos três momentos distintos. No primeiro, o portador de necessidade especial era completamente excluído de qualquer tipo de atendimento e, muitas vezes, morto. Era considerado motivo de vergonha e de culpa para seus familiares e para a sociedade, como se fosse um ser monstruoso, e por isso deveria ser eliminado. Posteriormente, tivemos o período da medicalização, no qual o indivíduo recebia atendimentos clínicos, mas não tinha direito à educação. No terceiro momento, a educação começa a fazer parte da vida dos deficientes, e, durante esse período, passamos por várias transformações. Primeiramente, a educação era oferecida de maneira segregada, assistencialista, por meio de instituições de ensino especializadas, as Escolas Especiais, que existem até hoje⁴. Posteriormente, na década de 70, passamos pelo movimento da integração, no qual a matrícula era permitida, mas a escola não promovia nenhum tipo de adaptação para favorecer a permanência e a aprendizagem dos alunos especiais. Basicamente, a integração resumia-se à convivência social do deficiente com o grupo escolar, e os anos se passavam, os alunos cresciam, mas permaneciam com o mesmo repertório de aprendizagem da época da matrícula. Por último, na década de 90, vivemos alguns

⁴É importante dizer que as Escolas Especiais continuam existindo, mas hoje a prática é outra. Há uma preocupação com a proposta pedagógica e com o desenvolvimento dos alunos. Essa modalidade continua sendo muito importante, especialmente para os casos nos quais a inclusão não é aconselhada.

movimentos internacionais em prol da inclusão. Foi uma década crucial na expansão das discussões sobre esse tema, como as ocorridas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, e na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, Espanha, em 1994. Destaca-se também a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, que ressalta a prioridade de mudança de paradigmas políticos, sociais e culturais acerca dos que têm sido historicamente segregados pela sociedade. Ou seja, a inclusão educacional representa hoje uma demanda social e, talvez, uma demanda irreversível. Cabe-nos discutir a melhor forma de promover a inclusão educacional para que ela não seja uma “inclusão de estatística”⁵, na qual os alunos são matriculados em classes regulares que não têm condição de recebê-los, com professores que possuem disponibilidade e vontade de acertar, mas que, muitas vezes, desconhecem as características dos problemas de seus alunos; e, principalmente, o que fazer com eles para promover aprendizagem e desenvolvimento. Mesmo com toda a demanda da Educação Especial apontando para as propostas inclusivas, há de se pensar se a inclusão é de fato benéfica para os alunos autistas.

A educação de uma criança portadora de autismo representa, sem dúvida, um desafio para todos os profissionais da Educação. A singularidade e, ao mesmo tempo, a diversidade de conceitos sobre a síndrome nos fazem percorrer caminhos ainda desconhecidos e incertos sobre a melhor forma de educar essas crianças e sobre o que podemos esperar efetivamente de nossas intervenções. Vale a pena lembrar a recomendação de Léo Kanner, que em 1943 começou a desvendar essa síndrome, quando afirma que é necessário ter humildade e cautela diante do tema, pois, para compreender o autismo, é preciso uma constante aprendizagem, uma contínua revisão sobre nossas crenças, nossos valores e conhecimento sobre o mundo e, sobretudo, sobre nós mesmos. (Baptista e Bosa, 2002; Serra, 2004)

A referência a profissionais da educação no modelo de intervenção nos faz pensar na necessidade de levar as crianças com autismo até a escola, para que, em ambientes inclusivos ou não, essas crianças possam se desenvolver do ponto de

⁵Atualmente, as redes públicas de ensino recebem financiamentos internacionais para o investimento em educação, e, muitas vezes, a liberação ou o percentual de verba depende dos dados estatísticos que são mostrados. É possível que tenhamos um grande número de alunos especiais matriculados em classes regulares, mas é preciso questionar a qualidade de atendimento que eles estão recebendo nessas escolas e quais têm sido os objetivos e efeitos dessa inclusão.

vista educacional. No entanto, a inclusão escolar de crianças especiais, de um modo geral, e dos portadores de autismo, em particular, ainda caminha lentamente, provavelmente porque carregamos as marcas da história do processo de exclusão educacional e porque nem sempre estamos verdadeiramente preparados para educar alunos deficientes. É importante ressaltar que a inclusão não é o único modelo de educação para os indivíduos com autismo e que a decisão de incluir deve ser bastante criteriosa. O sujeito não pode ser o único elemento considerado na decisão da inclusão, mas o ambiente escolar e a família também devem ser devidamente orientados. As políticas públicas ainda precisam caminhar a passos largos para promover o atendimento educacional com qualidade e a formação de professores que de fato permita uma intervenção pedagógica consistente.

Especialmente no caso dos alunos autistas, a inclusão ainda é mais polêmica, pois mesmo os educadores que, por vezes, já ouviram algo sobre o autismo ignoram as discussões sobre sua gênese e não estão familiarizados com as principais características desse transtorno. (Suplino, 2005) A manifestação dos comportamentos estereotipados por parte das pessoas portadoras de autismo é um dos aspectos que assume maior relevo no âmbito social, representando um entrave significativo para o estabelecimento de relações entre as mesmas e seu ambiente. Torna-se provável, portanto, que a exibição desses comportamentos traga implicações qualitativas nas trocas interpessoais que ocorrerão na escola porque, como lembra Omote (1996, pág. 2), “as diferenças, especialmente as incomuns, inesperadas e bizarras, sempre atraíram a atenção das pessoas, despertando, por vezes, temor e desconfiança”. E o estranho se torna assustador porque desestabiliza os nossos saberes e porque nos remete ao nosso familiar – é o que diz Freud (1919).

Durante a sua pesquisa com crianças autistas, Walter (2000) observou que alguns métodos educacionais vêm sendo apontados como satisfatórios para o desenvolvimento de crianças tão comprometidas, como é o caso dos sujeitos com autismo. Entretanto, ainda há uma resistência por parte das escolas em aceitar essas crianças devido às suas características, especialmente a hiperatividade, a agressividade e as dificuldades com a comunicação. De fato, conhecer quais são

as características da criança autista é um ponto inicial indispensável para a organização de qualquer programa educacional.

As habilidades verbais e não verbais da criança autista são bastante comprometidas devido aos distúrbios de linguagem e aos padrões atípicos de comunicação. (Riviere e Belinchon, 1982; Wing e col., 1982; Wetherby, 1986; Gauderer, 1987; Frith, 1995; e Monfort, 1997) Sendo assim, a interação professor-aluno e aluno-grupo ficará também comprometida se não forem feitas as devidas adaptações. Os comprometimentos na área da interação social são demonstrados pela falta de resposta às emoções de outras pessoas, inadequação ao comportamento social e falta de reciprocidade nos relacionamentos. (Wing e cols., 1982; Schwartzman, 1995; Rosemberg, 1995; Assumpção, 1995; Walter, 2000) Os padrões de comportamento, interesse e atividades são restritos, repetitivos e com presença de estereotípias. O apego às rotinas rígidas é muito presente. (Walter, 2000; Gauderer, 1987) A comunicação é alterada, e há respostas anormais aos estímulos visuais e auditivos. Quando ocorre, a linguagem oral é empobrecida e os gestos não acompanham a fala. A criança autista pode ainda apresentar distúrbios no sono, na alimentação, medos estranhos e, por outro lado, ausência de medos diante de perigos reais. Pode haver a presença de ataques de birras. Outro tipo de conduta que dificulta a permanência do autista em classes regulares e que muitas vezes é usado como ponto de decisão para a matrícula são os comportamentos autolesivos e heterolesivos. A autoagressão é mais presente nos casos em que há um retardo mental mais acentuado.

Embora tenhamos destinado um capítulo para apresentar os mais diversos conceitos sobre o autismo e a evolução do mesmo desde que, em 1943, Léo Kanner publicou o trabalho *Autistic Disturbances of Affective Contact*, consideramos importante problematizar a dificuldade de nomear e classificar o *autismo*. Existem muitos critérios de diagnósticos diferentes (DSM-III, DSM-III-R e DSM-IV, CID-10, CARS - The Childhood Autism Rating Scale e ABC - Autism Behavior Checklist), e o mais utilizado para tratar o autismo em pesquisas, por ser um instrumento oficial, é o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)*. O fato de o DSM ser um documento oficial não nos garante que estejamos diante da verdade sobre o autismo, pois o diagnóstico varia de acordo com o instrumento utilizado e com o profissional que faz a avaliação clínica. Sendo assim, se uma criança é avaliada por um neurologista, por um

psiquiatra e por um psicólogo, cada profissional apresentará um diagnóstico, de acordo com o seu ângulo de estudo. Além disso, os instrumentos diagnósticos também são incompletos. A forma como cada fonte trata a epidemiologia do autismo é uma prova disso. Se utilizarmos o CID-10, por exemplo, vamos encontrar a incidência de cinco casos para 10 mil nascimentos. Entre os cinco casos, quatro meninos e uma menina. Mas, ao utilizarmos outras formas de avaliação e incluirmos ou retirarmos características, podemos chegar a um caso para cada 150 nascimentos. Há divergências teóricas também sobre as semelhanças e diferenças entre o autismo e a síndrome de Asperger e ainda sobre a síndrome de Asperger e o autismo de autofuncionamento. Ou seja, como se classificam os autistas que possuem habilidades especiais? Os nomes ou os “rótulos” variarão de acordo com a abordagem teórica. Para este trabalho, conceberemos o autismo como uma síndrome, ou seja, um conjunto de sintomas de causas desconhecidas, por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos 3 anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação. Trata-se de um *continuum* que vai do leve ao severo.

Se estivermos diante de um sujeito que seja repleto de diversidade, parecer-nos inadequado oferecer um “pacote educacional” para autistas e, mais ainda, procurar “normalizá-lo”, promovendo oportunidades de inclusão ou técnicas padronizadas de treinamento comportamental. Apesar de toda a exigência dos governos para a promoção da inclusão educacional e da inclusão pela “força da lei”, de acordo com a pesquisa documental realizada nas legislações, nos decretos, acordos, nas deliberações, declarações, etc, paradoxalmente estamos longe de oferecer uma inclusão de qualidade, especialmente para alunos com autismo. Existem hiatos tão largos quanto profundos entre as políticas e as práticas que serão discutidos ao longo do trabalho, e por isso, a seguir, apresento o conceito de inclusão considerado satisfatório para que as práticas pedagógicas se efetivem.

A literatura sobre inclusão também apresenta uma grande diversidade de conceitos. Para alguns autores, por exemplo, inclusão e integração teriam o mesmo sentido, mas, nos documentos oficiais, encontramos a inclusão como uma evolução da integração, visto que, na integração, o aluno é quem deveria se adaptar ao sistema escolar e caberia aos sistemas educacionais oferecer o acesso. (Nunes, 2003; Silva, 2000) Em contrapartida, a inclusão envolveria uma gama de

alterações no ambiente e nas práticas pedagógicas para favorecer o desenvolvimento do educando. (MEC, 2001) Em capítulos posteriores, discutiremos os princípios que regem a inclusão/exclusão social, mas, por ora, vejamos o que significa “inclusão educacional” para as políticas públicas atuais.

O conceito mais recente, apresentado pelo MEC (2006) por meio de um documento orientador para gestores educacionais, é:

“A garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais do esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.” (pág. 2)

Mais adiante, encontramos, entre os princípios do mesmo documento, a recomendação de que:

“(...) a política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais, mas representa ousadia de rever concepções e paradigmas bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.”

Este princípio apresentado tem contrastado com a realidade na grande maioria das escolas. O que encontramos com mais frequência é a “inclusão de estatística”, ou seja, os alunos são matriculados. Na prática, a inclusão muda completamente o conceito documental e se torna apenas a convivência social. Outrossim, o aluno engrossa uma estatística, e o Estado recebe financiamentos por “fazer o seu dever de casa”, matriculando mais e mais alunos, independentemente das condições de aprendizagem que são oferecidas a eles.

Retornando ao conceito do documento norteador de 2006, é possível observar termos como *acolhimento*, *aceitação*, *esforço*, que ressaltam o papel humano em detrimento do técnico-pedagógico, possivelmente um convite aos profissionais da escola para se mobilizarem no atendimento aos alunos com deficiências. Contudo, não se observa nenhuma contrapartida por parte do Estado para a promoção de políticas públicas que garantam as condições para uma inclusão educacional verdadeira, incluindo a efetiva qualificação dos professores, já que a LDB 9394/96 afirma que somente os professores especializados devem atuar com alunos portadores de deficiência.

Encontrei nas pesquisas de Santos (2004) uma abordagem que considero satisfatória para a promoção da inclusão educacional de alunos com deficiência, em especial a dos autistas. O autor acentua que a inclusão não pode se resumir à inserção desses alunos em escolas regulares e diz acreditar que esta deve ser definida a partir de uma educação de qualidade que contemple pessoas deficientes em qualquer nível de ensino. Por educação de qualidade entendo aquela que garantirá aprendizagem e desenvolvimento aos seres humanos. A inclusão envolve a participação democrática de todos, e isso inclui Estado, professores, familiares, alunos, etc. A inclusão não pode ocorrer por meio de um manual ou pela força de documentos políticos, pois envolve culturas, políticas e práticas pedagógicas, e, nesse caso, não só a diversidade do sujeito, mas a diversidade local deverá ser considerada, pois os princípios culturais vão orientar as decisões políticas e as práticas pedagógicas. A construção de valores sobre a inclusão é um processo cultural. Quanto às políticas, para que as práticas pedagógicas se efetivem, é necessário um mínimo de garantia do funcionamento administrativo que proporcione o planejamento e a execução das propostas pedagógicas pela mobilização de recursos dentro da instituição e das comunidades escolares. Acima de tudo, as aulas precisam ser acessíveis a todos os alunos deficientes. À luz desta abordagem, será analisado o processo de inclusão dos alunos com autismo, no presente trabalho.

O sistema educacional que se opõe às ideias inclusivas seria a modalidade Educação Especial definida nos documentos oficiais (1994, 2001), como:

“O processo educacional definido em uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços especiais, organizados institucionalmente para promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades especiais em todas as etapas da educação básica e que poderá, muitas vezes, substituir plenamente os serviços educacionais comuns para essas crianças.” (pág. 4)

Os serviços de Educação Especial podem ser oferecidos, de acordo com a legislação vigente, em classes especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar, enquanto que a Educação Inclusiva deve ser oferecida em toda a rede regular de ensino, pública ou privada, que, além do acesso à matrícula, deve assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos.

O presente trabalho tem o objetivo de analisar os processos de inclusão das crianças portadoras de autismo nas classes regulares de ensino em dois

municípios da Baixada Fluminense, considerando a percepção dos colegas de sala, dos professores que atuam na classe inclusiva, dos diretores das escolas e dos familiares dos alunos com autismo.

No segundo capítulo, houve uma preocupação em discutir as ideias sobre intolerância e preconceito, o estigma da deficiência em relação à audiência, o papel do deficiente na sociedade, as dificuldades encontradas por essas pessoas para o exercício de seus direitos e, por que não dizer, da própria cidadania. Apresento também as discussões dos conceitos de “normal” e “patológico” e as ideias sobre inclusão (por força da lei) nos principais documentos oficiais que embasam a formulação de políticas públicas de educação: a Constituição Brasileira de 1988; a Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente); a Declaração de Salamanca (1994); o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), resultado da Conferência de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia; a Política Nacional de Educação Especial (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96; os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998); o Plano Nacional de Educação (2000); as 28 metas do governo federal para a Educação brasileira; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); e, por fim, os Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais - Orientações e Marcos Legais (2006); além de uma análise das divergências entre os discursos teóricos e as práticas de inclusão educacional.

O terceiro capítulo trata das ideias sobre exclusão social e não só educacional, mas, especialmente, dos estereótipos e dos critérios de classificação adotados nos ambientes sociais e, por consequência, nas escolas. No quarto capítulo, procurei situar o leitor sobre os conceitos de autismo, as principais concepções teóricas sobre o tema, a etiologia apresentada por cada uma delas e as propostas de intervenção educacional. Há ainda uma discussão sobre as transformações ocorridas dentro da família com o nascimento de uma criança autista, as dificuldades encontradas na sociedade, o papel da família no desenvolvimento do filho, a parceria com a escola e, finalmente, como têm sido operacionalizados os processos de inclusão na escola regular do sujeito com autismo, considerando suas especificidades, as dificuldades com seus pares, a atuação dos profissionais de educação e a realidade dos contextos inclusivos.

Optei pela entrevista como técnica da pesquisa qualitativa para coletar dados das famílias, dos professores e dos alunos que conviviam com colegas autistas. A escolha pela técnica se deu em razão de a entrevista enfatizar a relação face a face do entrevistador com os sujeitos da avaliação e buscar, ainda, explicitar a racionalidade dos contextos e a lógica interna dos diversos e variados agentes que estão sendo entrevistados. (Ostrower, 2007)

Algumas tabelas foram organizadas para colaborar com a compreensão do universo no qual os alunos com autismo estão inseridos. As primeiras tabelas, que apresentam dados específicos sobre alunos, mostram o número total de matrículas das redes municipais até a data da coleta e permitem a comparação entre o número total de alunos, o número de alunos com necessidades educacionais especiais de um modo geral e o número de autistas no universo de portadores de necessidades educacionais especiais. Além disso, é possível observar o número de alunos autistas incluídos em comparação com a quantidade que ainda frequenta classes especiais.

Na segunda tabela, a prática confirma a teoria. Há uma concentração de alunos autistas no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Esses dados numéricos colaboraram para reflexões sobre a necessidade de reformulações nas políticas de matrícula e distribuição de vagas para alunos com deficiência.

As entrevistas com professores e diretores pretenderam analisar, em especial, se houve opção ou imposição pelo trabalho que atualmente desenvolvem, a preparação acadêmica para o desempenho da função, a percepção sobre a inclusão no cotidiano e as práticas pedagógicas que são desenvolvidas com os alunos autistas. As entrevistas seguiram os mesmos procedimentos nos dois municípios, e professores e diretores foram entrevistados em conjunto.

Com os familiares, a entrevista só ocorreu no município B, pois, no município A, as atividades são divididas e existia um grupo específico para trabalhar com familiares, hoje desativado por motivos internos do setor. Sendo assim, os pais do município B foram entrevistados durante um dos encontros que ocorrem mensalmente para orientações e esclarecimentos sobre o convívio com seus filhos. A entrevista com os familiares pretendeu, principalmente, analisar de que maneira esses sujeitos percebem a inclusão na vida de seus filhos e como se processa a inclusão dentro de um cenário ainda maior que a escola, considerando

a própria família e a comunidade onde residem. As alterações na vida familiar a partir do nascimento do filho com autismo também foram consideradas.

Por meio da pesquisa, foi possível conhecer de forma mais profunda a realidade da inclusão nas escolas públicas regulares, das famílias com filhos autistas e as situações de exclusão social que experimentam em diversos ambientes. A presença do estranhamento e da intolerância e a imposição da inclusão por instrumentos legais que muitas vezes transformam a criança com autismo em um ser invisível na escola também produzem desequilíbrios profundos nas salas de aula.

A necessidade de investimento na formação de professores, a aliança entre educação e saúde e a elaboração de políticas públicas que garantam a formulação de propostas educacionais inclusivas precisam ser consideradas questões centrais e urgentes nos sistemas educacionais.