

5

O campo investigado

5.1

Caracterização das redes municipais

O trabalho foi desenvolvido em duas redes municipais, ambas situadas na Baixada Fluminense. O município A é dividido em distritos e atualmente possui 135 escolas. Destas, 15 recebem alunos autistas. Duas escolas têm duas turmas, totalizando 17 turmas com 112 alunos.⁶ A Rede atende a população de baixa renda da região, e o número de crianças com deficiência representa 20% dos alunos matriculados nas escolas municipais.

A Secretaria de Educação fica situada no Centro da cidade e é dividida em setores por segmento, que muitas vezes recebem o nome da equipe e do serviço que desempenham. Assim, a “Equipe de Educação Especial” conta hoje com 18 profissionais responsáveis pelo planejamento, pela implantação e pelo acompanhamento dos projetos para quem está matriculado nos programas educacionais para alunos com necessidades educacionais especiais. Atualmente, os programas destinam-se aos alunos com cegueira e baixa visão, surdez e perda auditiva, deficiência mental, altas habilidades e autismo. As funções das profissionais de cada programa são: visitar as unidades escolares para acompanhamento do desenvolvimento dos alunos; elaborar planejamentos pedagógicos com os professores; participar de reuniões de responsáveis nas unidades escolares; avaliar alunos já matriculados e oriundos da comunidade; dinamizar grupos de estudos para professores envolvidos com os projetos e nas unidades escolares, quando solicitado; participar efetivamente das reuniões de equipe ordinárias e extraordinárias; fazer estudo de caso de alunos avaliados pela equipe; oferecer às unidades escolares referências bibliográficas para apoio à prática pedagógica; e estabelecer parcerias para o melhor atendimento dos alunos.

As crianças e os jovens com autismo chegam para matrícula de diversas formas. Na maioria das vezes, a própria família vai à escola mais próxima de sua

⁶ Números atualizados em 10/06/2008.

residência buscando uma vaga e comunica que seu filho “tem um problema”. Quando a equipe da escola é avisada antes ou durante a matrícula, os pais são encaminhados para o setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, e o candidato é previamente avaliado para que se defina qual a modalidade de ensino adequada para ele e para qual unidade escolar a criança ou o jovem será encaminhado. Quando não existe aviso prévio por parte dos pais e a escola não tem contato com o futuro aluno antes de sua frequência, o estudante é naturalmente incluído, e depois que a escola percebe a presença de características particularizadas, ele é encaminhado para uma avaliação psicopedagógica, e o processo recomeça. Embora a inclusão seja a palavra de ordem dos sistemas oficiais, nem todos os alunos com autismo podem ser incluídos⁷.

O “otimismo pedagógico” presente nos principais documentos sobre a inclusão praticamente espera que todo o sucesso advenha do trabalho pedagógico dos professores, o que é facilmente desmoralizado quando vivenciamos situações atípicas que denunciam claramente que, sem a efetivação de políticas públicas consistentes, não há práticas pedagógicas eficazes. Foi nesse contexto que a pesquisa se desenvolveu.

Uma vez que a inclusão de todos não é possível, atualmente conta-se com quatro modalidades de atendimento aos alunos autistas, a saber: a primeira é a da classe especial, ou seja, um grupo somente de autistas, sem nenhum contato com as classes regulares. São grupos de quatro a seis alunos, atendidos por quatro horas diárias.

A segunda modalidade é a da sala de recursos, onde os alunos são atendidos individualmente, por um período aproximado de uma hora por dia. Essa modalidade é destinada aos alunos com um quadro de autismo mais grave e, por

⁷Como exemplo, pode-se citar a inclusão de um adolescente de 14 anos que não se efetivou porque a escola que o receberia tinha os vidros das janelas totalmente quebrados. Como uma das características do autismo é o não reconhecimento de perigos reais, a proximidade com os cacos de vidro e a ausência de uma acompanhante pedagógica para auxiliar a professora regente impediram a inclusão do jovem autista na classe regular. Nessa ocasião, esta era a escola mais próxima da residência da família e aguardava obras de reforma. A unidade que foi oferecida em substituição requereria transporte escolar, que, embora seja obrigação legal das prefeituras, de acordo com a legislação vigente, é deficitário na região.

Um segundo jovem também abandonou a escola em razão da deficiência de transportes. Além do autismo, ele tem deficiência física: é um rapaz com 1,70m de altura e aproximadamente 80kg. Durante dois anos, seu pai atravessou um viaduto a pé, empurrando a cadeira de rodas, para que o filho fosse à escola. Aguardou por igual período uma solução do transporte escolar, e, como não encontrou resposta favorável e não tinha mais condições físicas para empurrar a cadeira do filho, a matrícula na escola foi trancada.

vezes, acompanhado de auto e heteroagressão. A terceira modalidade é a preparação para a inclusão. O aluno frequenta a sala de recursos e uma classe regular por algum tempo. É uma transição de uma classe para outra até que ele tenha condições de permanecer somente na classe inclusiva. Por último, a quarta modalidade, na qual o aluno frequenta por todo o tempo uma classe regular, com pouca adaptação curricular.

O município B possui 34 escolas, e, destas, apenas três receberam alunos autistas, pois o procedimento difere bastante do descrito anteriormente. Existe uma grande Escola Especial que se chama Centro Municipal de Referência em Educação Especial.

Trata-se de uma escola que só atende alunos com necessidades especiais de todas as modalidades, com exceção dos portadores de altas habilidades⁸. Da mesma forma, anteriormente, os alunos autistas eram atendidos nos mesmos grupos dos que possuem deficiência mental.

Hoje, em toda a rede municipal, são 26 alunos com diagnóstico de autismo, das mais variadas idades. Dos 26 alunos, 22 estão no Centro Municipal de Referência em Educação Especial (CMREE) e quatro em escolas regulares e salas inclusivas. Dos alunos incluídos, uma é menina e três são meninos. A Secretaria de Educação e o CMREE ficam em um bairro próximo ao Centro da cidade, e as demais escolas regulares, no entorno do Centro.

A Secretaria de Educação é dividida em setores por áreas de atuação, e a Equipe de Educação Especial tem seis funcionárias, cada uma com uma função específica, sendo responsável pelo Programa de Educação de Alunos com Autismo. A exemplo da prefeitura anterior, os alunos também chegam das mais variadas formas. Ou encaminhados pelas escolas onde estiveram matriculados por algum tempo, sem sucesso, ou buscando uma vaga como aluno novo.

Quando é este o caso, é comum que as famílias cheguem com a consciência de que “existe” um problema, mas que desconheçam a sua natureza. As famílias passam por uma entrevista inicial, e os candidatos são submetidos a uma avaliação pedagógica. Depois da avaliação, são encaminhados ou para uma escola regular ou para o CMREE. Para que eles sejam encaminhados para as salas

⁸ O município ainda não dispõe de um programa educacional para alunos com altas habilidades, e, até o ano de 2008, não havia nenhum aluno identificado.

regulares, considera-se, assim como no município A, se o aluno tem alguma autonomia para as atividades de vida diária.

Após o encaminhamento do aluno para a escola, há um período de uma semana de adaptação/ambientação para que o professor possa também fazer o reconhecimento das habilidades que o aluno possui e as necessidades de aprendizagem. Há também um outro encontro com a família para se estabelecer o programa educacional dessa criança. Costuma-se perguntar ao grupo familiar quais são as suas prioridades para a elaboração do plano de aprendizagem da criança, e, dessa forma, é mais fácil envolver a família no projeto.

A próxima etapa é a organização do planejamento pedagógico participativo. No CMREE, reunimos professores e equipe técnica para elaborar o programa pedagógico específico de cada aluno, e, nas escolas regulares, o planejamento é feito com o professor regente. Nesse caso, discutem-se as adaptações curriculares⁹ necessárias e as atividades específicas de cada aluno.

Quinzenalmente, há uma reunião de planejamento e de estudos com a equipe da escola sobre o autismo. O encontro é aberto a todos os profissionais que desejarem participar. Inicialmente, foi feito um cronograma com os temas propostos, mas, posteriormente, descobri que seria melhor organizar o cronograma à medida que as demandas surgissem, e, assim, procuramos conciliar o tema de estudo com as atividades propostas para o planejamento da quinzena.

Também com frequência quinzenal, recebemos os pais dos alunos para uma reunião de grupo de apoio e orientação. As demandas surgem do próprio grupo, e os participantes têm a oportunidade de falar de seus sentimentos, suas dores, esperanças, compartilhar dificuldades, temores e expectativas.

Há também um momento de informação orientada no qual se procura tirar as dúvidas dos pais sobre o autismo, as possibilidades dos seus filhos e como agir em casa para facilitar o desenvolvimento das crianças. No município B, os dados foram coletados durante as reuniões. Foram explicados aos pais os objetivos da pesquisa, os procedimentos adotados e, principalmente, a garantia do sigilo das identidades, e, assim, foi aplicado termo de consentimento.

⁹ De acordo com os documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura, existem dois tipos de adaptações curriculares: as de grande e de pequeno porte. As de grande porte são feitas pelos sistemas de ensino e as de pequeno porte, pelas instituições escolares. Os dois tipos incluem os mesmos elementos que podem sofrer alterações para que a aprendizagem se efetive.

No município A, não houve uma coleta direta com os responsáveis dos alunos, pois o trabalho da Equipe de Educação Especial é dividido em programas, e havia um programa de atendimento à família, desenvolvido por duas implementadoras, mas, por razões administrativas, ele foi extinto e não foi possível reunir os pais. Sendo assim, as informações referentes ao contexto familiar e a suas expectativas foram retiradas das entrevistas iniciais, feitas na admissão dos alunos.

A pesquisa teve caráter qualitativo, sem esquecer a necessidade de apresentar dados quantitativos em forma de tabelas quando estes expressavam informações significativas. Na análise qualitativa, foram feitas descrições, comparações e interpretações, buscando a compreensão do tema escolhido. Como delineamento desta pesquisa, foi realizado um estudo de campo. No município A, a coleta dos dados se deu em duas instituições situadas no terceiro distrito, e, no município B, em duas escolas regulares.

Com vistas à obtenção das informações relativas aos professores, alunos e pais de cada uma das instituições, foi estabelecido contato com a direção das escolas, e, embora não fosse o objetivo inicial, duas diretoras também foram ouvidas e os dados da entrevista analisados, pois elas quiseram participar espontaneamente para, segundo as próprias, aproveitar a oportunidade para “denunciar” as dificuldades que estavam vivendo. Os professores entrevistados atuam no Ensino Fundamental, em classes regulares consideradas inclusivas.

5.2

Tabelas – alunos

5.2.1

Tabela 1: Alunos com autismo matriculados em relação aos demais portadores de necessidades educacionais especiais e com o número total de alunos matriculados

Prefeituras		
/	A	B
Modalidade de matrícula em números		
Total de alunos matriculados	146.329	123.069
Total de alunos considerados portadores de necessidades educacionais especiais	1.639	1.118
TOTAL DE ALUNOS COM AUTISMO	112	26
TOTAL DE ALUNOS COM AUTISMO INCLUÍDOS EM CLASSES REGULARES	10	04

5.2.2

Tabela 2: Alunos com AUTISMO por segmento de ensino

Prefeituras / Alunos incluídos por segmentos	A	B
Educação Infantil	32	16
Ensino Fundamental - 1º segmento	57	31
Ensino Fundamental - 2º segmento	09	02

Nota: Os alunos não incluídos estão matriculados em classes especiais ou em salas de recurso. Há uma concentração no Ensino Fundamental, pois a entrada na escola na fase da Educação Infantil, por vezes, é dificultada pela carência de vagas e pela pouca clareza do diagnóstico.

5.2.3

Tabela 3A: Alunos incluídos no município A

	Idade atual	Idade de ingresso na escola	Tempo de frequência na escola em anos	Frequência anterior em classe especial em anos	Tempo de classe inclusiva em anos	Com quantos alunos divide a sala	Nº de horas de perma nência na escola
Aluno A	13	11	01	02	01	33	02
Aluno B	09	06	02	01	02	29	04

Tabela 3B: Alunos incluídos no município B

	Idade atual	Idade de ingresso na escola	Tempo de frequência na escola em anos	Já frequentou classe especial?	Tempo de classe inclusiva em anos	Com quantos alunos divide a sala	Nº de horas de permanência na escola
Aluno A	07	06	01	Não	01	41	04
Aluno B	09	06	01	Não	01	34	04

5.2.4**Tabelas 4: Professores e diretores de escola**

A análise qualitativa do papel do docente no processo de inclusão procurou abordar a escolha pela área, a preparação profissional para atuar com alunos autistas, o tempo de experiência com Educação Regular e com Educação Especial, a jornada de trabalho e, principalmente, o cotidiano da escola a partir da matrícula dos alunos com autismo na classe regular. Especificamente sobre este último aspecto, ressaltamos o que os professores pensam a respeito da inclusão e o contexto da prática pedagógica na rotina das escolas.

Até o final da década de 80, somente os professores que optavam pela formação específica atuavam na Educação Especial. Essa formação era uma condição, visto que o trabalho especializado superava os ideais de inclusão social. A partir da década de 90, com a expansão da ideologia inclusivista, são os alunos que “escolhem o professor”. Mesmo aqueles docentes que jamais pensaram em atuar com alunos portadores de necessidades educacionais especiais poderão encontrar as mais variadas necessidades especiais em suas salas de aula, e, nesse momento, o conhecimento que possuem sobre as deficiências fará diferença.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), que fundamentam a prática pedagógica das escolas

públicas, a formação dos professores para o ensino na diversidade e para o trabalho em equipe é essencial para a efetivação da inclusão de qualidade, e a LDB, em seu artigo 59, inciso III, define quais profissionais estariam aptos a desenvolver a docência em classes inclusivas. Segundo esse documento oficial, seriam os professores com formação regular devidamente capacitados e aqueles que possuem formação específica em Educação Especial. Os professores que não têm formação específica deveriam comprovar se na sua formação de nível médio ou superior estudaram conteúdos sobre a Educação Especial, se adquiriram competências para perceber as necessidades educacionais dos alunos, para flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento, para avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e ainda se estariam aptos a atuar em equipe, inclusive com professores da Educação Especial. Já os professores especializados são aqueles que, por meio de cursos específicos, desenvolveram as competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum e atuar nos processos de aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas. A formação destes últimos seria em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em duas áreas, incluindo a Educação Especial de forma concomitante. Outra modalidade seria pela especialização com estudos de pós-graduação.

Na maioria das escolas, a indicação de professores para atuar em classes especiais ou inclusivas se dá ou pela relação inversa da experiência ou por características do professor como sujeito. Significa que os professores recém-chegados à escola e à rede municipal são os últimos a “escolher” as turmas que receberão e, na grande maioria das vezes, recebem as que possuem alunos com deficiência, ou seja, as turmas que os mais experientes não desejam receber. As características pessoais também são ressaltadas quando se pergunta ao diretor por que alguém foi escolhido para receber os autistas. Respostas como “é uma professora religiosa e terá mais jeito com as crianças”, “porque é caridosa” ou ainda “é a calma em pessoa, tratará as crianças com muito carinho” refletem que a preocupação com a aprendizagem dos alunos especiais é secundária e ressaltam a figura do professor como mero cuidador.

Considera-se a jornada de trabalho um dado importante, porque o tempo para a continuidade dos estudos, a dedicação à formação continuada e o tempo para planejar as atividades didáticas interferem diretamente na qualidade do trabalho pedagógico. Além disso, o adoecimento dos professores que atuam com classes especiais é frequente. Os estudos sobre Síndrome Burnout¹⁰ comprovam que, além de os professores necessitarem de uma ampla jornada de trabalho para compor um salário melhor, seu alto índice de estresse e frustração prejudica a qualidade do trabalho e, muitas vezes, provoca o afastamento temporário ou definitivo em decorrência dos problemas de saúde.

Tabela 4A: Município A

	Tempo de carreira (em anos)	Experiência com Educação Especial (em anos)	Opção pela Educação Especial	Formação Específica em Educação Especial	Conhecimento sobre autismo	Jornada de trabalho semanal
Professora do aluno A	04	04	Não	Não	Algum	44h
Professora do aluno B	03	02	Não	Não	Algum	44h
Diretora A	12	04	Não	Não	Não	Entre 44h e 60h
Diretora B	17	05	Não	Não	Não	Entre 36h e 44h

¹⁰ Burnout foi o termo utilizado, primeiramente em 1974, por Freudenberg, que o descreveu como sendo um sentimento de fracasso e exaustão causado por um excessivo desgaste de energia e de recursos. O Burnout seria resultado de perda de energia pela pretensão persistente de um conjunto de expectativas inalcançáveis; fadiga emocional, física e mental; sentimento de impotência e inutilidade; falta de entusiasmo pelo trabalho e pela vida em geral; baixa autoestima; entre outros. Entre os profissionais mais atingidos, estão médicos, psicólogos, professores, assistentes sociais e policiais. No caso dos professores, fatores como sobrecarga de trabalho, nível salarial inadequado, tomadas de decisões constantes e infraestrutura deficiente são as principais causas.

Tabela 4B: Município B

	Tempo de carreira (em anos)	Experiência com Educação Especial (em anos)	Opção pela Educação Especial	Formação Específica em Educação Especial	Conhecimento sobre autismo	Jornada de trabalho semanal
Professora do aluno A	12	08	Sim	Sim (Libras)	Sim	40h
Professora do aluno B	10	10	Não	Não	Algum	40h
Diretora A	22	22	Não	Não	Não	40h
Diretora B	18	15	Não	Não	Não	44h

5.3

Procedimentos das entrevistas com os professores

As entrevistas foram realizadas nas duas redes de ensino, em cada unidade escolar. Assim sendo, foram quatro sessões de entrevistas, sendo duas em cada prefeitura e uma em cada escola. Em cada sessão, a professora foi entrevistada no mesmo momento que a diretora da escola, e ambas responderam às mesmas perguntas, com exceção da questão que tratou especificamente sobre a atuação em sala de aula. Optamos pela entrevista da professora em conjunto com a diretora a fim de obter informações sobre a inclusão dos alunos com autismo no âmbito da escola, e não só na sala de aula. As sessões foram agendadas e tiveram uma duração média de duas horas cada. As respostas foram anotadas no caderno de campo e também gravadas. Todos os profissionais participantes assinaram o termo de consentimento para a exposição dos dados coletados com a preservação da identidade.

Pergunta 1: Como ocorreu o seu ingresso na Educação Especial/ Educação Inclusiva?

Somente a professora B do município B não trabalhou com alunos portadores de necessidades especiais logo que ingressou no magistério público. As demais entrevistadas assumiram turmas chamadas inclusivas no início dos trabalhos e ressaltaram a ausência de um treinamento ou curso de aperfeiçoamento.

Município A, Professora A: “Quando fui aprovada, optei por uma escola de Educação Infantil. Depois, no concurso de remoção, para ficar mais próximo de minha casa, pedi para trabalhar na Escola Especial. Comecei atuando com surdos, pois havia feito curso de Libras no INES e, agora, trabalho com autistas. No início, foi muito difícil, mas estou me adaptando bem a eles.”

Município A, Professora B: “Acho que o concurso deveria ser separado para quem deseja trabalhar com alunos deficientes. Eu não me sinto preparada e não tive escolha. Fui a penúltima a escolher turma na escola e, como eu só podia trabalhar pela manhã por causa da faculdade, era a única turma que eu podia pegar.”

Município B, Professora A: “Não escolhi, mas estou aprendendo com eles. Acho que se eu tivesse uma formação específica seria melhor, mas eu me esforço.”

Município B, Professora B: “Não escolhi a Educação Especial e acho a inclusão muito difícil. São muitos alunos, e me sinto culpada porque não consigo dar conta. Aceitei trabalhar com alunos especiais no início porque me possibilitava um horário vertical. Precisava trabalhar, e a minha faculdade era em horário integral. Em alguns dias, eu tinha aula pela manhã e, em outros dias, à tarde. Foi a única forma de me manter no serviço público. Hoje, estou mais acostumada.”

As diretoras não responderam à pergunta 1 em razão da própria natureza do trabalho.

O conceito de experiência apresentado em números se refere ao tempo de atuação nas classes inclusivas, e não ao conceito contemporâneo apresentado por Perrenoud (2002), como a produção de resultados e de aprimoramento profissional. O autor enfatiza que a mesma prática, repetida anos a fio, não pode ser considerada experiência, mas uma mera repetição.

Pergunta 2: A sua experiência profissional tem colaborado para o aperfeiçoamento profissional?

Município A, Professora A: “Acho que estou mais acostumada com a presença deles (os alunos portadores de necessidades educacionais especiais), mas estou sempre insegura se estou realmente fazendo o que deve ser feito, o melhor para eles.”

Município A, Professora B: “Acho que só a experiência não. Estou mais tranquila, pego uma sugestão aqui e ali, com uma colega e com outra. Tenho uma pessoa na família que já é aposentada, trabalhou muitos anos com crianças especiais e me passa sugestões, mas não tenho total convicção de estar fazendo o melhor para esses alunos. Sinceramente, podem me condenar, mas ainda acho que a Escola Especial seria mais proveitosa para esses alunos. Eles estariam com profissionais que sabem o que estão fazendo. Não é uma questão de preconceito, não. Podem me recriminar, mas o que adianta ficar com profissionais que não entendem do assunto? Com os outros alunos, não. Eu sei o que estou fazendo e posso garantir os resultados.”

Município A, Diretora A: “Acho que a minha experiência me ajuda muito com os pais. Você deve saber que os pais deles também são difíceis, não é?”

Pesquisadora: “Difíceis em que sentido?”

Diretora A: “Veja, não me entenda mal, mas são pessoas amarguradas, que ficam procurando os culpados para a cruz deles. Cobram tudo da gente e acreditam que a escola tem que fazer as crianças aprender como se fossem normais. Qualquer coisa, vão ao Conselho Tutelar, ameaçam, vão à Secretaria de Educação e tudo o mais. Hoje eu sei contornar a situação, acalmá-los. Mas já houve casos, não é o caso desta professora, de termos professores faltosos aqui, e os pais iam e voltavam para casa com os alunos, e aí era certo ter problemas. Acho que eles precisam ver também que não é toda escola que aceita e trata os filhos deles com amor como nós tratamos.”

Município A, Diretora B: “Apesar de tratar direto com os alunos, acho que os anos vão passando e vou melhorando como profissional sim. Consigo dar sugestões às professoras para que elas trabalhem melhor com os alunos.”

Município B, Professora A: “Acho que sim. A experiência é tudo. Estudar só não adianta, e tenho certeza de que muitas pessoas estudam, mas são teorias, não conseguem colocar em prática.”

Município B, Professora B: “Acho que sim. Não só a minha experiência, mas a experiência dos colegas também me ajuda muito, mas não é o que quero para mim.”

Município B, Diretora A: “A experiência me ajuda nos problemas do dia a dia da escola, mas toda hora tem uma lei nova, e, se o diretor não estiver atento, erramos sem nem saber que estamos errando.”

Pergunta 3: Como é o dia a dia da escola inclusiva com a presença dos alunos autistas?

Município A, Professora A: “É muito difícil. Eu confesso que não dou muita atenção a ele não. São 32 alunos, e nós somos cobradas. Os pais dos outros alunos reclamam, e a mãe dele (do aluno autista) se sente mal. Outro dia até chorou aqui na porta da sala porque as outras mães estavam acusando, reclamando. Achrom que ela não dá educação, não sabem que tudo que ele faz é por causa do autismo, e, quando nós procuramos explicar, é muito pior. Dizem que, se são doentes, então não podem estar aqui. O egoísmo humano é uma coisa muito séria! Acho que a inclusão *assim* não funciona. É uma invenção do governo com fins políticos, mas quem sofre é o professor. Dou carinho, atenção, e a diretora confiou em mim, me pediu muito. Para ser sincera, não sei se faço bem a ele, se ele não estaria melhor com alguém que entende mais de autismo.”

Pesquisadora: “J., você disse que a inclusão *assim* não funciona. É isso? Então, funciona de alguma outra maneira? Qual?”

Professora A: “Sim, acho que tem gente que consegue. Eu acho que, antes de qualquer coisa, a Secretaria deveria nos oferecer um curso daqueles que você dá, mas liberando os professores para estudar. Você sabe que nós trabalhamos o dia inteiro, praticamente todo o mundo faz dobra e estuda à noite. Como vamos fazer curso fora do nosso horário de trabalho? Além disso, teríamos que ter menos alunos e uma pessoa para nos auxiliar. Às vezes, o M. sai da sala correndo, e eu largo a turma e saio atrás dele, pois fico pensando o que pode acontecer se ele atravessar a rua. Trancamos o portão, mas ele é forte. Acho

também que o professor que trabalha com inclusão tem que escolher isso, tem que querer e ganhar mais.”

Município A, Professora B: “Não é fácil, Dayse. Eu penso em sair da profissão, pois, se não podemos escolher, fica difícil, não tem jeito. Só não saio agora porque dependo do meu salário. Estou muito frustrada, cansada. As colegas que trabalham em sala de recursos optaram por isso, mas eu não. Eu concordo com a J. sobre como deveria ser a inclusão.”

Município A, Diretora A: “Eu tenho medo de ser cobrada, a escola é bastante agitada quando eles estão. Cada dia é uma novidade, mas tudo cai sobre nós. (...) Sei que essa história de oficinas é mais uma exigência legal. Mas o prefeito esteve aqui, inaugurou as salas das oficinas, e, até agora, nada chegou. Nós só temos uma grande lista de espera para matrículas, e, antes de começar, não tem mais vagas. Não acredito que essas oficinas vão dar qualquer condição para os nossos alunos no mercado de trabalho. Dayse, o que você acha que um autista pode fazer no mercado de trabalho? Você acha que alguém vai aceitar?! Claro que não! A inclusão é muito bonita no papel. (...) Escolhi a M para trabalhar com a turma que tem autista porque é uma professora muito antiga na escola, religiosa, humana, de ótimo coração. (...) Não, ela não tem nenhuma experiência, mas quer fazer aquele curso que vocês oferecem de vez em quando. É a melhor professora que tenho para abraçar a causa. Vocês mandam os alunos para cá e nós temos que dar o nosso jeito. (...)”

Município A, Diretora B: “Se nós falamos em reunião é porque somos preconceituosos. Eu te garanto que todos os diretores pensam como eu, mas ninguém tem coragem de falar. (...) Vocês da Secretaria de Educação encaminham para a escola, e a escola que dê conta. Nós não conseguimos fazer um bom trabalho por causa da própria secretaria. Ninguém está preparado para a tal inclusão, e ficamos todos muito perdidos por aqui. Eu recebo esses alunos de vocês porque sou obrigada, mas não posso garantir nada. ”

Município B, Professora A: “Eu saio muito frustrada porque sei que ele fica de lado muitas vezes. Ele só convive, mas as crianças não gostam muito de estar perto. Somente duas meninas que o tratam como se fosse bebê. Eu tenho que dar conta da alfabetização de mais de 30 alunos, então, confesso que ele fica meio de lado.”

Município B, Professora B: “Não é fácil. Já adoeci a ponto de tirar licença médica por várias vezes. Tive depressão e síndrome do pânico.”

Pesquisadora: “E você atribui os problemas de saúde às dificuldades encontradas no trabalho?”

Professora B: “Sem dúvida. É sofrido para mim, muito desgastante.”

Município B, Diretora A: “(...) É difícil ter um aluno assim aqui na escola. Será que não existe um lugar especial para eles? Eles deveriam receber um atendimento bom, especializado, que fizesse bem para ele. Os pais das outras crianças estão reclamando, e eu sou cobrada pela Secretaria de Educação. E se um aluno desses foge? Se machuca alguém?”

Município B, Diretora B: “É difícil ter um aluno desses aqui. Nenhum professor quer. Eles se sentem punidos. Eu tenho que obrigar a receber. (...)”

5.4

Análise dos resultados – professores

*“Sabe lá... o que é não ter e ter que ter para dar...
Sabe lá...”
Djavan*

Os dados numéricos das tabelas foram organizados depois das entrevistas e representam as categorias abordadas durante as respostas dadas. A quebra da “harmonia” é citada especialmente pelos gestores da escola, que receberam alunos com autismo para classes inclusivas.

Nos dois municípios, a atuação dos professores com alunos autistas se deu pelas contingências, ou seja, ou porque o trabalho permitia uma conveniência de horário e conciliação com outras atividades ou porque a recepção da turma depende da ordem de chegada do professor na unidade escolar, e os mais antigos escolhem suas turmas primeiro. Ficou claro que dificilmente um professor generalista faz a opção por uma classe especial ou inclusiva, e, sendo assim, a turma é destinada aos que chegaram por último na escola e, portanto, possuem poucas alternativas para escolher.

Foi observado que, de certa forma, há uma generalização da prática docente com alunos portadores de necessidades especiais quando os professores que já tiveram qualquer experiência são escalados para receber classes inclusivas

por esta razão, ainda que a experiência anterior não tenha uma relação direta com a condição do aluno atual. É o caso da professora que tem curso de Libras e foi indicada para receber uma classe com aluno autista. Apenas a vivência com a Educação Especial foi considerada, sem que se observasse a distinção entre um trabalho e outro e a necessidade de um conhecimento prévio.

A reivindicação de uma formação sólida e específica se faz presente em vários relatos, e a opção pela área também é ressaltada como uma condição para o desejo de aprimoramento da prática docente e para a qualidade do trabalho. Diante do “não saber fazer”, várias docentes declaram que o seu desempenho com os alunos autistas se assemelha ao papel de cuidador, pois não há, efetivamente, um trabalho pedagógico em razão das condições do cotidiano. Todas trabalham sem a ajuda de um facilitador e não tiveram o número de alunos das turmas reduzidos, como diz a lei. As atividades são oferecidas sem um planejamento e, na maioria dos casos, são aquelas que prendem mais a atenção dos alunos e os mantêm quietos para que a professora tenha condições de atender às necessidades dos outros colegas. A relação qualidade de trabalho/teoria e prática é citada, mas há ênfase no tempo de experiência como sustentador de um trabalho eficaz. Estar acostumado com os alunos, estar adaptado ao cotidiano é confundido com a gestão da sala de aula promotora de desenvolvimento.

Nas quatro escolas, a equipe resolve a falta de apoio externo organizando uma rede de solidariedade entre os profissionais da unidade. Há troca de sugestões de atividades, de propostas para a solução de problemas e de tutoria dos alunos quando eles precisam ser retirados de sala.

As profissionais entrevistadas consideram que os pais dos alunos são “diferentes”. Possuem um comportamento que transita entre a gratidão e a hostilidade e atribuem a oscilação de comportamento às frustrações em torno do desenvolvimento de seus filhos. Segundo as professoras, há a expectativa de que a escola possui um papel curativo e de normalização de comportamentos. Elas sentem-se cobradas demasiadamente pelos responsáveis e temerosas com os resultados de seu trabalho.

No próprio relato das queixas sobre o cotidiano da inclusão, é possível observar o que as professoras consideram como condições ideais para a escola inclusiva. Ressaltam que fazem, mas não sabem o que estão fazendo, se estão errando ou acertando, e esta posição nos faz pensar sobre a necessidade urgente e

imperiosa da formação adequada dos professores para o trabalho com alunos autistas. Elas comentam as dificuldades com o número de alunos e que é preciso que os critérios do MEC e as adaptações curriculares sejam seguidos. Sugerem um concurso diferenciado, com a opção pela Educação Especial desde o início e, com isso, propõem que os docentes envolvidos com este segmento possuam um conjunto de habilidades que serão verificadas durante o concurso. Em relação às habilidades profissionais, de acordo com as diretoras entrevistadas, as características pessoais se sobrepõem às profissionais. Calma, espírito caridoso e religiosidade são citados como elementos compensadores da falta de qualificação e experiência profissional.

O alto nível de estresse e angústia dos professores é comentado especialmente quando se fala das consequências do trabalho desgastante para a saúde, da necessidade de afastamento temporário e do desejo de deixar a profissão.

Entre as entrevistadas, portanto, não houve considerações positivas sobre a inclusão de alunos autistas na escola regular, e várias sugerem o retorno dos alunos às classes especiais.

A formação inicial e continuada deficitárias dos professores como causa para as dificuldades encontradas é um dos fatores recorrentes no discurso das docentes entrevistadas. De fato, os cursos de licenciatura não ocupam um lugar de importância na organização de políticas públicas de educação no Brasil, visto que, historicamente, a formação de professores tem sido feita por programas compensatórios e sucateados. É necessário discutir as diferenças entre certificar e formar e ainda o que seria de fato a formação inicial e a continuada de professores, dada a diversidade dos cursos e das modalidades de projetos político-pedagógicos nas instituições contemporâneas.

No Brasil, um professor dos primeiros anos do Ensino Fundamental pode ser formado por um curso do nível médio, superior ou de pós-graduação, com variações significativas de duração e grades curriculares. Segundo Nóvoa (1992), há vários tipos de formação continuada, entre elas a universitária e a escolar, que ocorrem por meio de instituições formais e proveem uma qualificação específica, e a que ocorre em sistema de colaboração entre professores de um mesmo grupo, em sistema de solidariedade e de grupos de estudos e participação em palestras e cursos. As discussões sobre a formação do professor que interfira de maneira

incisiva na qualidade da educação brasileira não são recentes. Sobre as características do professor adequado à sociedade brasileira, Nóvoa (1992) acrescenta que é necessário ao professor adquirir habilidades didáticas, pessoais e sociais e especialidade acadêmica, todas inseridas no contexto histórico e político da educação brasileira. A construção de tais habilidades é um processo que dura uma carreira inteira e não um projeto de curta ou média duração, e, por isso, é indispensável que, além das discussões sobre a formação do professor, o Estado se comprometa com a elaboração de um programa de valorização do docente que inclua um plano de cargos e salários, a formação inicial articulada com a continuada e a revisão das condições de trabalho. A formação continuada não pode ser concebida apenas como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou técnicas, mas um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua. (Dalben, 2004)

Apesar de um grande número de professores generalistas ser certificado a cada ano, Gouvêa (2004) constatou que há uma “escassez” de professores no mercado. A escassez não é numérica, mas qualitativa. O grande número de professores existente não consegue exercer a docência com efetivos resultados de forma a garantir a aprendizagem de seus alunos e a gestão da sala de aula com seus dilemas e conflitos. Para resolver os déficits, o governo formulou programas que possivelmente agravarão a crise, no lugar de resolvê-la. O Programa Pró-licenciatura (2005) é um deles. Trata-se de um programa que pretende rever as propostas metodológicas como forma de reestruturar a educação, sem discussões político-filosóficas sobre o papel da educação na sociedade brasileira. Entre várias modalidades, um dos incentivos de ingresso na docência hoje garante que um bacharel faça a sua formação docente como um adendo de seu curso de origem, com a duração de 120 horas, em detrimento de uma formação pedagógica mínima de 540 horas. Além disso, o Programa PROUNI, destinado aos alunos oriundos de escolas públicas estaduais que queiram frequentar cursos de licenciatura, reafirma que hoje, comprovadamente, são os alunos de baixa renda e com formação básica precária os que têm optado pela docência como carreira. É nesse cenário que surge a Universidade Aberta do Brasil, com a modalidade de Educação a Distância, redefinindo a dimensão espaço-tempo e procurando, mais uma vez pela reformulação da técnica, levar a educação até as áreas mais carentes de formação.

A proposta é fazer chegar o maior número possível de docentes “formados” até as regiões onde faltam professores e onde os índices de desempenho de qualidade em educação são alarmantes. A Educação a Distância é lançada no país sem a estruturação de equipes qualificadas e com o apoio de tutores para “formar” os novos licenciandos. Em geral, os professores tutores possuem apenas a graduação e são incumbidos de formar os seus pares. Os professores titulados com formação acadêmica sólida coordenam os programas e os grupos de tutores. Com a Educação a Distância, o MEC acredita que, havendo um franco investimento nas licenciaturas, a qualidade será usufruída consequentemente na Educação Básica, mas é preciso atentar para as condições de operacionalização desses programas, que representam medidas compensatórias, e não reformulações profundas em prol da qualidade da educação. As medidas, sempre quantitativas, se sobrepõem às qualitativas, como é o caso dos Programas Pró-Infantil (2005) e Pró-Letramento (2005). O primeiro está fundamentado na idéia de que, aumentando o número de anos de escolarização de alunos, o fracasso escolar e a evasão serão minimizados, e o segundo, fundamentado nos princípios dos métodos, minimizando as discussões políticas em torno do analfabetismo em massa que é produzido anualmente com a aprovação automática e os ciclos de alfabetização. É nesse contexto que os professores que atuam com alunos autistas são formados, e, pelo exposto, é emergencial a formulação de políticas e programas profundos que revejam a formação do professor no Brasil.

Para Santos e Paulino (2004), as discussões sobre a organização de uma educação inclusiva na formação de professores não devem se deter na inserção do alunado da Educação Especial nas escolas regulares, e sim nos diversos aspectos acerca da desigualdade social que permeiam a educação. Ainda de acordo com os autores, somente a reestruturação das culturas, políticas e práticas de inclusão das instituições assegurará que todas as atividades de sala de aula ou extracurriculares encorajem a participação de todos os alunos, e o ensino e as formas de apoio em conjunto orquestrarão a aprendizagem e a superação de barreiras a ela e à participação social.

5.5

Familiares – procedimentos

Após a explicação dos objetivos da pesquisa, os pais foram convidados a sentarem em círculo, e foi combinado que, naquele dia, teríamos um encontro diferente, haja vista que, mensalmente, na Prefeitura Municipal B, a pesquisadora se reúne com os familiares, sempre nas mesmas escolas. A cada encontro, um tema diferente é tratado, e, normalmente, este tema surge a partir de uma demanda do próprio grupo. Sendo assim, ao final de cada encontro, deixa-se definido o que será abordado na reunião seguinte. Os pais não são muito assíduos, por razões diversas: trabalhos esporádicos, desânimo, falta de dinheiro para a passagem, etc., e, por isso, há uma forte oscilação dos participantes. O número de frequentadores representa, normalmente, 30% do quantitativo total de pais de autistas do município B.

No primeiro dos encontros, o tema da reunião foram as características dos sujeitos com autismo, e o objetivo, oferecer esclarecimentos aos pais sobre a síndrome. Há uma queixa muito recorrente dos familiares sobre o atendimento dado pelos médicos. Eles se reclamam que, em geral, os médicos não são claros quanto ao diagnóstico, e, quando dizem, não explicam o que o autismo representa, quais são as características, como agir em casa e o que se pode esperar das crianças. A falta de informação é tão significativa que dois pais do grupo consideravam que seus filhos eram “malcriados”, visto que não atendiam aos seus chamados e não obedeciam às suas ordens.

Assim, considerou-se que, antes de qualquer movimento, seria necessário explicar-lhes o que o autismo significava, e daí surgiram outros temas e outras necessidades.

Para a coleta de dados desta pesquisa, foram lançadas as perguntas abaixo e foi acertado com os participantes que responderia quem se sentisse à vontade para o fazer. Os nomes utilizados são fictícios, para preservar a identidade dos participantes. Cada encontro teve uma duração aproximada de três horas.

Quando o grupo permanecia em silêncio por alguns minutos, a pesquisadora perguntava se alguém mais queria responder à pergunta, e, quando não, a pergunta era modificada.

Município B

Pergunta 1: Como se deu a descoberta do autismo de seu filho?

Sandra (mãe de Bruno, com 8 anos, participando do grupo pela primeira vez): “Eu achava ele estranho desde bebezinho. Chorava demais, e nada o fazia calar. Depois, ficava se balançando no berço, na posição de gatinho. Levei ao pediatra, e a médica dizia que era coisa da minha cabeça, era manha dele e que, com o tempo, passaria. Fiquei esperando porque, na minha família, nunca teve essas coisas de gente deficiente. Ele demorou a andar, começou a falar algumas palavras e depois parou. Nenhum médico dizia o que ele tinha. Até que ele teve uma infecção forte de garganta, uma febre muito alta, e eu levei no pronto-socorro de Nova Iguaçu, e lá a médica me disse 'Mãe, seu filho tem algum problema'. Eu já sabia, mas ninguém dizia que problema era esse. Quando ele tinha 5 anos, um médico pediu exames para ver se ele era surdo, porque não aprendia a falar de jeito nenhum e sempre muito irritado, muito malcriado. (...) Com 8 anos, foi que, de verdade, me disseram que ele era autista. Dizem que ele tem um mundo que é só dele. (...) É duro receber a notícia, e eu não sei se foi melhor para mim ter certeza ou não. Professora, a senhora acha que ele um dia vai casar, assim... ter um vida normal?”

Pesquisadora: Sandra, acho que casar não é uma condição para viver bem, e, mesmo as pessoas que não têm autismo, nem todas fazem essa opção. Eu tenho um irmão que não é autista e prefere a vida de solteiro. Nosso grupo tem se encontrado e aprendido muitas coisas sobre o autismo. Nós já sabemos que quem é autista não consegue fazer muitas coisas, mas também pode aprender várias outras. O mais importante é que seu filho se desenvolva, aprenda o máximo possível que ele puder, tenha o máximo de independência e autonomia.

Márcio (pai de Michele, 21 anos)¹¹: “Dona Sandra, casar não vai não. A minha filha já tem 21 anos e depende totalmente de mim. Minha esposa tem problemas psiquiátricos, assim, de cabeça (...), e algumas pessoas já me recriminaram porque, às vezes, a solução para mim é trancar a Michele em um quarto da casa e colocar cadeado. Ela é agressiva, machuca todo o mundo. (...)”

¹¹ O pai de Michele sofreu denúncias por manter a filha confinada em um ambiente com grades. A jovem passava dias trancada, e os alimentos eram passados por debaixo da grade. O quarto não era higienizado, e Michele não recebia os cuidados básicos. Michele tem grande dificuldade de interação, é bastante agressiva e se amedronta com a presença de qualquer pessoa estranha. Participar de um grupo escolar foi uma exigência do Conselho Tutelar após a denúncia feita contra o pai.

Pesquisadora: “Márcio, você não gostaria de falar sobre como descobriu o diagnóstico da Michele?”

Márcio: “Dona, é aquilo que eu já falei para a senhora. Foi muito médico que atendeu a Michele, e ninguém dizia nada. Naquele tempo, sabe como é. Esses mais novos têm sorte, porque vocês já estudaram mais e podem ajudar a gente, mas, no tempo da Michele... (...) Disseram que ela era esquizofrênica, e só com 8 anos Michele foi para a APAE e, depois, para essa escola especial. Fez todos os exames. Arranjei dinheiro emprestado para fazer o que o posto não tinha e não deu nada. Até hoje, dá tudo normal. Dizem que ela puxou a mãe dela.”

Jurema (mãe de Leandro, 4 anos): “Comigo também foi a mesma coisa. Nenhum médico dizia o que meu filho tinha, e, um dia, minha patroa, vendo o meu desespero, pagou uma consulta para o Leandro em um médico particular lá na Barra. Foi ele quem descobriu e disse que, para o meu filho, era melhor estudar com as outras crianças, e os outros tratamentos eu não tenho condição de fazer, não.”

Pergunta 2: O diagnóstico do autismo trouxe alguma alteração na dinâmica da família?

Dione (mãe de Tamires, 9 anos): “Eu entrei em depressão e tive que parar de trabalhar, porque ninguém quer tomar conta de uma criança assim. O dinheiro ficou muito curto, tudo muito apertado. Depois, meu marido não aguentou e sumiu. Fazem (sic) 5 anos que ele não vê a menina, não dá nada. Minha sogra não diz onde ele está e me dá alguma ajuda todo mês. Agora eu vou ver esse dinheiro que o governo dá para ver se ajuda mais um pouco.”

Sandra: “O meu marido também saiu de casa. Dizia que a culpa era minha de o menino ser assim. (...) Eu não vou negar para a senhora que eu também achava, porque eu tomei umas cervejas quando estava grávida. Mas o médico disse que não foi isso, não.”

Márcio: “As pessoas se afastam, né? Ninguém quer problema para si mesmo. A minha sorte é que eu sempre trabalhei em casa¹². Hoje, sou aposentado e dá para viver.”

¹² Márcio é marceneiro profissional aposentado.

Jurema: “Eu tenho muitas irmãs, parentes. Família nordestina muito grande, mas só uma irmã me ajuda. É muito cansativo. Leandro não dorme direito, e ninguém aparece para me ajudar. Às vezes, eu só descanso quando ele está aqui. O pai não reconheceu o Leandro e nem sabe que ele tem esse problema.”

Pergunta 3: Como foi a decisão de matricular seu filho na escola?

Márcio: “A minha história a senhora conhece. Não foi por mal que eu não coloquei antes, mas achava que não ia dar certo. Vamos ver se ela aprende alguma coisa.”

Jurema: “A televisão sempre tem anúncio dizendo que é bom, e os médicos também falaram para eu procurar. Eu tenho esperança de que ele melhore aqui. Quem sabe? (...)”¹³

Sandra: “O meu tem uma memória boa demais. Ele lembra todas as datas de aniversário, e acho que ele é muito inteligente.”

Márcio: “Eu fico preocupado de a Michele fazer alguma coisa com as pessoas, agredir, sei lá, e depois a responsabilidade será minha, né?”

Pergunta 4: O que pensa da inclusão de seu filho na escola regular?

Mônica (mãe de Gustavo, 10 anos): “Eu tive medo. Não é a primeira vez que tento a inclusão. Da primeira vez, saí magoada, os outros pais não entendiam, e a escola não defendeu meu filho. Na reunião, todo o mundo reclamava que meu filho fez isso, fez aquilo, e eu ficava muito sem jeito. Acho que a televisão está ajudando, e a cabeça das pessoas está mudando. Tenho esperança que, junto com as outras crianças, ele perceba o que é certo e o que é errado. Antes, ele frequentou uma sala de recursos, mas não valia a pena, pois era muito pouco tempo e o sacrifício era grande, (...) nós acabamos desistindo.”

Jurema: “Eu tenho que agradecer porque aceitaram a minha criança, né? É difícil, a gente sabe disso. Às vezes, a professora reclama que ele atrapalha porque anda muito pela sala, e eu fico sem jeito. Sinceramente, já pensei em desistir e ficar com ele em casa, mas, ao mesmo tempo, tenho esperança de que ele melhore com a escola e medo de me sentir culpada mais tarde, achando que não fiz nada por ele.”

¹³ Uma sala com atendimento individual, com duração variável.

Sandra: “Os médicos sempre recomendam, mas a Secretaria de Educação avaliou e achou que ele tinha condição de ficar com as outras crianças.”

Pergunta 5: Como é o relacionamento da família com a escola de seu filho?

Dione: “Agora é bom, mas já estive meio aborrecida porque achava que não davam a atenção de que precisava.”

Sandra: “Gosto muito e sou bem tratada aqui. É bom conversar também com os outros pais que passam pelos mesmos problemas, e isso alivia o nosso sofrimento.”

Márcio: “Eu só tenho a agradecer. Acho que os professores que trabalham com essas coisas são pessoas que tem um dom especial.”

Jaqueline (mãe de Emílio, 9 anos): “É engraçado (...) – *faz uma pausa*. Todo o mundo fala da inclusão dos nossos filhos, mas sabe que eu me sentia excluída também? Ainda sou, em muitos lugares, mas aqui eu fui incluída junto (...) – *o grupo ri, e a pesquisadora pede para que ela fale mais sobre o que quer dizer com isso*.

Jaqueline: “É sim. É difícil ouvir dos vizinhos que os filhos vão dançar na escola, aprenderam a ler, e o nosso não pode ir para a escola. Eu me sentia tão autista quanto ele. Ele tinha um mundo próprio de criança, e eu tinha um mundo próprio de mãe, separada das outras mães. (...) Eu sei que ele ainda não é igual aos outros, mas o fato de ele poder ir a uma escola para mim já é muito. Eu venho também, converso com as outras e participo da oficina de pães¹⁴. É uma terapia, sabia?”

Vários participantes falam juntos ao mesmo tempo, concordando com o que Jaqueline fala.

Pergunta 6: A escola tem feito diferença no desenvolvimento de seu filho?

Jaqueline: “É como eu falei. Aprender, aprender mesmo, igual aos outros, não. Mas ele já não faz mas as *coisas* nas calças. Acho que a escola ajudou nisso.”

Pesquisadora: “E isso fez diferença para você em casa?”

¹⁴A Escola Especial promove diversas atividades para os pais, especialmente para os que não possuem condição de pagar várias passagens de ônibus e precisam aguardar que seus filhos terminem o período escolar para ir para casa. Uma das atividades é a oficina de pães.

Jaqueline: “Ah, muita. É menos trabalho. Eu pensava muito (...) como ia ser se ele ficasse homem desse jeito?”

Márcio: “Não é ser mal agradecido, a senhora por favor, me entenda (...), mas eu não vejo muita modificação, não, senhora. Mas acho que a culpa não é de vocês, não. Ela já é adulta, e tudo fica mais difícil. A psicóloga me falou isso.”

Maria (mãe de Roberto, 16 anos): “Eu já estive animada e desanimada diversas vezes, mas a esperança é a última que morre. Mas eu vejo meu filho do mesmo jeitinho de sempre.”

Pergunta 7: O que vocês acham que poderia ser feito para que a inclusão de seus filhos tivesse mais resultado? Vou propor que, desta vez, todos os participantes deem a sua opinião. Pode ser assim?

Jaqueline: “Acho que a professora tinha que ter um ajudante e menos crianças na sala.”

Sandra: “Eu concordo com ela. É muita criança para uma professora só e ainda tem que olhar meu filho. Quando ele sai da sala, alguém da secretaria tem que ajudar e ir buscar. E para ir ao banheiro? Acho que é por isso que os outros pais me olham esquisito. Meu filho atrapalha o filho deles.”

Dione: “Eu sei que agora é lei, mas, se eu tivesse dinheiro, pagava uma escola que fosse um trabalho só com ele. Não sei até que ponto é o melhor.”

Mônica: “Eu acho que o governo inventou essa história porque não dá para atender todos os alunos deficientes, com problemas. Acho que só ele e uma professora renderia mais.”

Maria: “Concordo com a Jaqueline. Tem que ter menos alunos e gente para ajudar. Pode ser mãe mesmo. E acho que eles deveriam ficar o dia todo aqui.”

Márcio: “No caso da minha filha, acho que não adianta mexer na escola, não. Ela precisava mesmo de uma internação. É doloroso, mas é a verdade. Quem me recrimina é porque não sabe o que eu passo. Mulher doente, filha doente. (...)”

Jurema: “Acho que o principal é ter alguém para ajudar. Assim, a criança poderia aprender, aprender mesmo, de verdade, e não ficar na sala, andando de um lado para outro, atrapalhando todo o mundo. O meu estudou em uma escolinha particular que a madrinha pagava. Ficou meses lá, eu indo e voltando, no sol quente, andando um pedaço com ele no sol, no calor, porque a minha bicicleta

foi roubada no mercadinho, e a senhora sabe, né? A passagem, aqui, não dá para pagar... Um dia, a madrinha me deu o dinheiro, e eu fui pagar a escolinha no meio da tarde, aproveitei para ir mais cedo. Quando eu estou na secretaria, escuto aquilo... (ííííí...)¹⁵ Era ele andando pelo pátio, fora da sala. Perguntei à moça da faxina se era sempre assim, e ela falou que dificilmente ele ficava na sala. Aí doeu meu coração. Pagar a escola para quê? A madrinha dele não é rica, não. Doeu meu coração, e eu fui e falei a verdade para ela. Olha, você está pagando à toa. É melhor eu procurar uma escola pública, e você deixa eu usar esse dinheiro para comprar umas coisinhas para ele. Ela deixou, e eu vim para cá. Acho assim (...), se a escola não está preparada para lidar com essas crianças, não podem aceitar, a senhora não acha?”

Pesquisadora: “Eu acho importante que os professores se preparem sim, mas há uma série de fatores que envolvem esse problema que, em outro momento, eu poderei explicar a vocês. Vou aproveitar as colocações de Jurema para lembrá-los e informar aos recém-chegados ao grupo que existe um passe a que vocês e seus filhos têm direito. Isso facilitará a locomoção de todos, e vocês não precisarão ter despesas com passagens de ônibus.”

Mônica: “Mas a senhora sabe que eu não tenho por culpa dos médicos? Esse passe só se tira quando tem um laudo médico, e o médico não confirma por escrito o que ele tem.”

Pergunta 8: Como tem sido a inclusão fora da escola?

Sandra: *(Com voz embargada)* “Meu filho não fala. Eu gostaria de ouvir a voz dele. Quando ele quer algo, se comunica puxando as pessoas pela roupa, e isso irrita os adultos da família. Os parentes perdem a paciência constantemente com meu filho. Como se trata de um menino muito agitado, ele incomoda, e os parentes o tratam mal. Isso me entristece, pois ele não sabe se defender. É doente, e acho que meus parentes agem com covardia. Também é muito difícil andar de ônibus com o filho, pois ele entra, mas não quer descer. O ônibus para no ponto, ela fala com ele, puxa-o pela roupa e ele faz birra. Os passageiros reclamam em coro e ficam aborrecidos. Dizem que eu não sei educar meu filho e que estão atrasando a viagem deles. A minha família tem seus afazeres e não dá atenção ao

¹⁵ Alguns autistas apresentam o comportamento estereotipado de repetir sons.

menino, além de sentirem que não têm obrigação. Acho que é porque sou sustentada pela família para poder cuidar do filho.”

José: *(Faz uma intervenção e diz que é motorista de ônibus)* “Mesmo antes de ter um filho especial, eu entendia o lado desses pais. Sandra, não fique triste e não ligue para os passageiros, pois as pessoas são muito mal educadas mesmo. Você deve olhar para trás e gritar: ele não é mal educado, não! Ele é autista! Eu queria ver se fosse o filho de vocês!” *(Sandra faz um gesto afirmativo com a cabeça como quem aceita a sugestão)*

Jurema: “Apesar de o meu filho ter 4 anos, só aprendeu a andar há um mês, e isso foi muito difícil. O menino é pesado, e ter que levá-lo no colo a todos os lugares não foi fácil. Quase não fala, é difícil entender o que a criança quer. Os meus outros filhos, que não se sentem responsáveis pelo irmão, não tomam conta da criança, não aceitam brincar com ele.”

Mônica: “Acho que meu filho foi muito bem recebido por todos em casa e que essas coisas na casa dela não acontecem. Meu filho é um presente de Deus, e eu fui escolhida por Deus para cuidar de uma criança assim. Todos na minha família tratam dele como uma criança normal.”

José: *(Pede novamente a palavra)* “Todos os pais devem esquecer que o filho é 'oente' e devem tratá-los como se fossem normais. As crianças devem ser tratadas normalmente, e os irmãos precisam ajudar.”

Karen (mãe adolescente): “Eu tenho outro filho mais velho, com 5 anos, e ele é normal. Minha única dificuldade é entender o que o meu filho quer. Tenho que traduzir o tempo inteiro o que o meu filho quer, e isso é cansativo. Eu também enfrento problemas com os idosos quando eu estou sentada nas cadeiras especiais e os idosos não acreditam que meu filho tem problemas e acham que eu estou usando indevidamente os lugares do ônibus, mas eu não abaixo a cabeça não. Respondo mal a todos os que tentam me tratar com desrespeito. Eu sou sozinha para tudo. Moro no mesmo quintal com muitos parentes, mas ninguém me ajuda.”

Antônia: *(Parecia tímida durante toda a reunião e não tinha esboçado nenhuma expressão. É a sua primeira participação neste grupo, e seu filho tem síndrome de Asperger – uma espécie de autismo atípico)* “Estou muito feliz de poder participar do grupo porque é muito difícil poder falar dos meus sentimentos como eu gostaria. Tenho ..+ ”

que sofrer calada, pois, desde que o filho foi diagnosticado, a minha família toda sumiu e meu marido se mantém distante de tudo, ficando toda a responsabilidade para mim. A minha vida de casal acabou, e nunca mais saímos juntos. Foi difícil diagnosticar o filho, e o primeiro neurologista que atendeu meu filho disse que o “autista vejeta, não vive” e que, portanto, o menino não poderia ser autista. Eu me desesperei, dei muitos remédios indicados para meu filho, até que a madrinha do menino encontrou, em uma revista, uma reportagem sobre o autismo. Levou para mim dizendo que aquele era o retrato do meu filho. Levei a reportagem para o neurologista, e aí então ele diagnosticou o menino como autista. Depois, ela trocou de médico, porque perdeu a confiança. Meu filho aprendeu a ler sozinho, com três anos. Tenho vergonha de pedir ajuda aos familiares nos cuidados com o meu filho, pois sei que a 'cruz' é minha. Mas também não preciso, porque quem não ajuda é porque não tem Deus no coração. Cada um só quer saber de sua vida. (...) Tinha uma mãe de um autista que faleceu há pouco tempo. O pai, que sempre foi ausente, nunca cuidou do filho e agora se sente totalmente perdido.”

Dione: *(Fala chorando)* “A minha maior dificuldade é ver que, quando o meu filho chega na calçada para brincar com os demais meninos, todos saem, entram em suas casas e o menino fica sozinho.”

Artemis: *(Ela se apresenta ao grupo porque percebe que existe uma mãe nova e brinca com o seu próprio nome, pois considera que ele é incomum)* “Meu filho ainda não fala, e isso é muito ruim. Meu marido me abandonou assim que soube que o filho era deficiente e até hoje não vai visitar, não se interessa pelo menino. Eu me sinto sobrecarregada, mas sou lutadora e brigo pelo meu filho. Não estou reclamando, mas é ruim ficar 24 horas sobrecarregada, sem ninguém para dividir, mas acho que não posso reclamar, pois há coisa muito pior neste mundo. Discuti outro dia com uma senhora no ônibus, pois a mulher demonstrou repulsa, ojeriza pelo meu filho. Eu imediatamente perguntei o que houve, porque a mulher estava com nojo dele. Dei uma bronca na senhora do ônibus e tirei o meu filho de perto, perguntando se a mulher já tinha parado para se colocar no meu lugar. Não levo desaforo para casa e não passo mágoa no peito de jeito nenhum.”

5.6

Análise dos resultados – familiares: Família, o estigma por contaminação

“(...) Ter um filho autista é bater em muitas portas fechadas.”
(Adriana, mãe de Gabriel, 12 anos)

É possível constatar que muitas são as experiências de exclusão vividas pelas famílias de sujeitos com autismo, além das alterações na dinâmica familiar, na conjugalidade, na vida profissional e no cotidiano em geral. A inclusão educacional representa uma pequena fatia de um estudo muito maior sobre a inclusão social.

A participação dos pais como coterapeutas tem sido recomendada por um grande número de programas de intervenção, pois algumas das tarefas feitas nesses programas devem ter continuidade dentro de casa. (Lampreia, 2004) É muito importante que haja uma parceria entre familiares e escola, pois os pais são portadores de informações preciosas que podem colaborar com o planejamento das intervenções educacionais das crianças autistas. A parceria entre família e escola pode se configurar especialmente por meio dos serviços de aconselhamento para amenizar o estresse e garantir a motivação para a continuidade do tratamento do filho e das técnicas dentro de casa. Diminuir os estressores familiares é importante para evitar que os pais deixem de manter um relacionamento afetivo com seus filhos e isolem-se do ambiente social. (Sprovieri e Assumpção Jr., 2001; Gomes e Bosa, 2004) A escola também pode colaborar dando sugestões aos familiares de como estes podem agir em casa, de maneira que se tornem coautores do processo de educação de seus filhos. Muitas vezes, as estratégias educacionais desenvolvidas em sala de aula não têm uma continuidade dentro de casa, e isso só pode ser resolvido com um intenso processo de aconselhamento dos pais. Os programas educacionais para crianças autistas envolvem também os familiares, e, muitas vezes, o sucesso dos mesmos depende da continuidade da utilização das técnicas dentro de casa, e, para isso, é muito importante que, após a avaliação, o profissional conscientize os pais sobre as dificuldades de seus filhos, mas também ressalte quais são as potencialidades, e que os familiares, por sua vez, por meio de

um constante acompanhamento profissional, acreditem nessas potencialidades e auxiliem nas intervenções. (Glat, 2002)

Os pais se queixam da falta de alternativas de atendimentos clínicos e pedagógicos e ressaltam a constante rejeição social que vivem devido ao autismo de seus filhos. Apresentam desconfiança quanto aos efeitos positivos da inclusão e citam, com muita frequência, a angústia que têm em relação ao futuro e ao que podem efetivamente esperar da escola e dos professores.

A escola é vista como um espaço importante de sociabilidade para eles próprios, que consideram positivo poder encontrar com outras pessoas que vivem os mesmos problemas. Há troca de experiências e sugestões entre eles e, por vezes, por meio desse convívio, tomam conhecimento de informações sobre os seus direitos. Foi o caso de Jurema, que soube pela mãe de uma criança da escola que tinha direito ao benefício do INSS em razão da baixa renda da família e da condição de sua criança. Há uma expectativa de que a escola seja cuidadora das crianças autistas, e a promoção de aprendizagem fica em segundo plano, pois eles não parecem muito crédulos quanto às potencialidades de aprendizagem de seus filhos. Consideraram também de grande importância os encontros mensais realizados, pois, apesar da oscilação na participação, acreditam que é um espaço relevante para esclarecimentos e orientações sobre o cotidiano de seus filhos.

A informação que recebem sobre o autismo é apontada como algo norteador para suas atitudes, e eles queixam-se da imprecisão dos diagnósticos médicos e das consultas rápidas e pouco esclarecedoras.

O relacionamento com a escola é instável, e, segundo dois dos sujeitos entrevistados, essa instabilidade está relacionada à vulnerabilidade de suas expectativas, pois ora acreditam que a escola é a “salvadora da pátria”¹⁶, que vai curar seus filhos, ora creem que fazem todo o esforço de levar as crianças até a escola totalmente em vão. No entanto, consideram que aquilo que os filhos aprendem na escola colabora para o bem-estar da família e a autonomia dos autistas em casa também. É o caso do uso adequado do banheiro com independência, que evita que os familiares e vizinhos se afastem da criança por repulsa e preserva a higiene dos moradores da casa¹⁷.

¹⁶ Termo utilizado por uma mãe participante do grupo.

¹⁷ Uma mãe do grupo comentou os benefícios desse aprendizado para a criança e para a família, visto que anteriormente seu filho passava fezes nas paredes da casa e nem os irmãos nem o pai se

As alterações na dinâmica familiar também são enfatizadas. As alterações na conjugalidade são algumas das mais citadas, e eles acreditam que a vida sexual do casal é bastante alterada. Segundo os entrevistados, há uma diminuição no desejo sexual dos cônjuges e também a dificuldade para manter momentos de privacidade em razão das alterações de sono de seus filhos. O número de separações conjugais após a notícia do autismo é citado por 72% dos entrevistados, e as mães interpretam a atitude dos pais como a atribuição a elas da culpa do autismo. A busca da herança genética foi feita informalmente pelos pais por meio de perguntas aos familiares, e, quando não havia nenhum caso de deficiência na família de origem dos pais, 64% das mães informaram que seus ex-maridos teriam afirmado que “a doença” só poderia ser da família delas. Entre os 72% de pais dos casais separados, 48% informaram o pedido de separação e 24% abandonaram a casa sem nenhuma explicação mais objetiva, além de não fazerem mais contato e não darem nenhum tipo de ajuda financeira.

A falta de solidariedade entre os membros da família é comentada, e as mães falam, com muita frequência, do cansaço e da sobrecarga que sentem por não terem com quem revezar os cuidados com os filhos. O desgaste físico e emocional que sentem é classificado como uma “cruz que carregam”, e as explicações religiosas também surgem nas informações prestadas, classificando a deficiência dos filhos como resultado de um castigo divino. A presença da religiosidade fez com que 34% dos participantes, após a notícia do autismo, frequentassem assiduamente uma religião ou se convertessem a uma religião diferente da que possuíam antes. O discurso da ideia de castigo divino e de uma cruz que é só sua aparece relacionado à explicação de por que se sentem constrangidas para solicitar ajuda dos familiares para a divisão de responsabilidades.

A exclusão dos pais do mercado de trabalho também é abordada. Especialmente as mães deixaram de trabalhar porque não conseguiram quem cuidasse de seus filhos, mesmo quando havia um pagamento pelo serviço. Quando alguém se prontificava, segundo as mães, desistia rapidamente. E não só pela dificuldade de conseguir um cuidador, como pela necessidade de ir a várias

aproximavam muito da criança por essa razão. Segundo ela, seus vizinhos também não frequentavam a sua casa pela mesma razão.

consultas médicas e saídas para exames muito frequentes. O excesso de faltas sempre resultava na demissão em seus empregos. Entre os participantes, somente uma mãe trabalha como diarista, duas vezes por semana. Como são poucas vezes durante a semana, a avó materna cuida do neto. Faz muitas reclamações, mas, para amenizar a situação, M. divide o valor da diária que recebe com a avó da criança. As demais participantes vivem de cestas básicas fornecidas pelas igrejas locais e de benefícios como o bolsa-escola, bolsa-família e similares.

Entre as características do autismo com as quais convivem, apontam a falta de troca de afeto como a mais angustiante. Ressentem-se de não poder ouvir a voz de seus filhos, de não receberem carinhos e das comparações que inevitavelmente fazem com os outros filhos e com as demais crianças que estão à volta. Em casa, a educação é feita como se “eles fossem normais”. Brigam, colocam de castigo e, às vezes, batem, mas esta percepção sobre a forma de educar se alterna com a ideia de que seus filhos são e serão eternos bebês. A infantilização prolongada dos filhos dificulta o trabalho dos educadores na conquista de independência e autonomia e também o entendimento do desenvolvimento da sexualidade dos autistas adolescentes. A visão do autista como um ser puro e eternamente inocente conflita com a ideia do sexo como algo pecaminoso, resultando na negação da sexualidade dos filhos. Quando os autistas adolescentes e adultos se excitam, os pais se dizem horrorizados e chegam a pensar que seus filhos podem ter sofrido algum tipo de abuso, pois sozinhos não seriam capazes de agir dessa forma. A masturbação como forma de alívio das tensões sexuais sugerida por pesquisadores e profissionais é repudiada pela maioria dos pais, que preferem ignorar ou castigar o comportamento.

Especificamente sobre a inclusão educacional, possuem desconfianças em relação a essa forma de educar. Eles acreditam que serão punidos legalmente se não levarem seus filhos até a escola. Consideram que tudo que se fala a respeito do movimento inclusivista é diferente do que ocorre na realidade, mas, ainda assim, há esperança de que a escola possa trazer os seus filhos para mais próximo da realidade. Além da esperança de que o desenvolvimento ocorra, há a expectativa de que a escola possa funcionar como uma instituição promotora da normalização e a dependência financeira dos incentivos do governo para manter as crianças matriculadas e frequentando a escola com assiduidade superior a 75%.

Acreditam que a inclusão seria mais eficiente se os professores tivessem menos alunos em sala e se pudessem contar com a ajuda de um auxiliar. Alguns se oferecem para ajudar os professores, mas afirmam que, ao mesmo tempo em que a escola se queixa da falta de profissionais, nem sempre a ajuda dos pais é bem-vinda ou aceita pelos membros da unidade. Comentam ainda que a inclusão se resume à convivência dos seus filhos com os demais alunos, pois sabem que eles não participam da maior parte das atividades e, por vezes, ficam à margem do que está ocorrendo em sala de aula.

Para Glat (2004), a compreensão da dinâmica das relações familiares é essencial para a compreensão do indivíduo especial, e, para que as propostas pedagógicas e clínicas tenham êxito, é primordial que haja um trabalho paralelo com os familiares, já que as intervenções promovem efeitos recíprocos em cada um dos membros. É por meio das primeiras relações com os “outros significativos” que a criança tem as suas primeiras experiências de sociabilidade e inicia o processo de socialização, e, por isso, o fortalecimento e a flexibilização da dinâmica familiar são indispensáveis para o desenvolvimento global e a inclusão social do indivíduo com autismo.

Um filho que nasce com características distintas do padrão culturalmente conhecido como normal rompe com representações anteriores e instala uma crise de identidade grupal. E, devido às inúmeras dificuldades encontradas para a inclusão social da pessoa com deficiência, a marginalização a ela imposta se estende para toda a família, que passa a ser estigmatizada por contaminação. (Glat, 1995, 2004)

As emoções dolorosas e conflitantes são cíclicas, e, por isso, os sentimentos mais presentes são o choque inicial com a notícia, o luto e a depressão, a negação do diagnóstico, a busca de curas milagrosas e a adaptação ou aceitação. A ambivalência de sentimentos oscila entre as reais condições do indivíduo e os estereótipos a ele impugnados, a crença nas suas possibilidades de desenvolvimento e a resignação de sua condição de dependente. (Amaral, 1995; Glat, 2004)

“A família passa a se organizar em função dessa condição patológica encarnada pelo indivíduo com necessidades especiais. Ele se torna, por assim dizer, 'o cartão de visita da família', o rótulo que identifica todos os demais membros: pais de deficientes... Em termos psicodinâmicos, pode-se dizer que é o depositário da

doença familiar, pois sua problemática ofusca e absorve todos os demais conflitos.” (Duque e Glat, 2003. pág. 20)

Não há dúvida de que a presença da deficiência modifica a vida de todos os que lhe são próximos e que o apoio dado à família minimiza as ansiedades frente ao filho e promove a busca de alternativas, e tais medidas deveriam fazer parte dos programas de políticas educacionais e clínicas preventivas (Glat, 2004), pois os profissionais devem possibilitar um espaço para o alívio das frustrações e ansiedades e, ao mesmo tempo, independentemente da condição sócio-econômica e cultural, fornecer informações precisas e atualizadas, sobre a condição dos filhos daqueles que os procuram. (Glat e Duque, 2003, pág. 18-19)

5.7

Tabelas 5: Colegas de sala

Tabela 5A: Município A

	Alunos do sexo masculino	Alunos do sexo feminino	Sistema de tutoria	Experiência anterior com colegas PNEE
Turma A	22	18	Não	Nunca
Turma B	20	21	Não	Sim

Tabela 5B: Município B

	Alunos do sexo masculino	Alunos do sexo feminino	Sistema de tutoria	Experiência anterior com colegas PNEE
Turma A	19	22	Não	Sim
Turma B	15	24	Não	Sim

5.8

Procedimentos – colegas de sala

As entrevistas aconteceram com alunos de duas turmas de cada município. Os encontros com cada turma foram agendados com antecedência, e, ao entrar na sala, fui apresentada por cada professor. Expliquei que estava fazendo um trabalho e a opinião deles era muito importante para mim. Disse que eu faria algumas perguntas, e responderia quem se sentisse mais à vontade. Esclareci também que o objetivo principal era saber como eles se sentiam com a presença de um colega com autismo e como era o dia a dia da sala com esse colega.

A turma A do município A é de crianças com 7 a 10 anos de idade, e a turma B, com crianças de 9 a 13 anos. No município B, a turma A é de crianças de 7 a 10 anos, e a turma B tem crianças de 9 a 12 anos. Muitos alunos participaram, e, desta vez, contei com a ajuda de uma auxiliar de pesquisa para anotar as respostas das crianças. Já previa que muitos desejariam falar, que falariam ao mesmo tempo e, por isso, as respostas ficariam inaudíveis se fossem gravadas. Optei pelo registro escrito e pela presença de uma auxiliar para evitar as interrupções no diálogo. As respostas selecionadas foram as que chamaram mais a atenção pelo estranhamento das crianças com a diferença e sobre as concepções que possuem acerca do autismo e da inclusão.

Pergunta 1: O que vocês acham de ter um colega com autismo na sala?

Município A

Muitos querem responder ao mesmo tempo, e eu peço que seja um de cada vez.

Marcos (10 anos): “Tia, ele não faz nada, trabalho nenhum.”

Patrícia (10 anos) : “Ele grita muito.”

Vânia (8 anos): “Tia, você vai tirar ele daqui?”

Pesquisadora: “Não, Vânia. Por quê?”

Vânia (8 anos) (tímida): “Por nada, não.”

Bruna (8 anos): “Um dia ele vai falar?”

Pesquisadora: “Não sabemos. Algumas pessoas com autismo falam e outras não. Por falar nisso, mesmo ele não falando, vocês conseguem entender o que ele quer?”

Bruna (8 anos): “Quando ele quer ir ao banheiro, fica pulando perto da porta (risos).”

Vânia (8 anos): “A professora entende. Ele pega na mão dela e leva até o canto das revistas.”

Município B

Cátia (10 anos): “Tia, ele não faz nada, não. Não quer brincar com ninguém no recreio, só fica andando sozinho.”

Pâmela (9 anos): “Quando a turma faz barulho, ele coloca a mão no ouvido.”

Augusto (9 anos): “Ele vai passar de ano mesmo sem fazer nada?”

Beatriz (8 anos): “Ele só grita.”

Pergunta 2: Vocês sabem o que é o autismo?

Município A

Paulo (10 anos): “É uma doença que deixa as pessoas, as crianças em outro mundo.”

André (9 anos): “Você sabia que um dia ele caiu e nem chorou? Eu acho que ele não sabe que existe.”

Vânia (9 anos): “É, ele não chora, não (...) Só fica fazendo ‘íííí’.”

Município B

Viviane (9 anos): “É uma doença que não tem cura.”

Carina (8 anos): “Tem um mundo só seu.”

Vinícius (7 anos) : “É uma doença que não deixa falar.”

Pergunta 3: Vocês brincam com ele(s)? Já experimentaram chamá-lo(s) para participar das brincadeiras?

Município A

Mário (10 anos): “Ele não quer nunca. Não adianta chamar, não.”

Vânia (9 anos): “Ele é bebê.” (risos)

Município B

Viviane (9 anos): “Não adianta, tia. Ele não vai.”

Carina (8 anos): “Ele não entende, não. Nem quando tem festa ele quer.”

Pergunta 4: O que vocês acham que significa a inclusão?

Município A

Laura (8 anos): “Estudar junto com um autista.”

Melina (8 anos): “Estudar junto com qualquer criança doente. Porque pode ser cego também, né?”

Marcelo (10 anos): “Eu também acho que é estudar junto, mas, às vezes, é ruim. Ele atrapalha. Agora, já estou mais acostumado, mas, no início, eu lembrava toda hora que ele estava aqui e atrapalhava.”

Vânia (8 anos): “A tia ficava maluquinha.” (*todos riem*)

Município B

Camila (10 anos): “É estudar junto com todo o mundo.”

Marcelo (10 anos): “É conviver, estudar, merendar junto.”

Pergunta 5: O que vocês acham que pode ser feito para que seus colegas com autismo aprendam mais e melhor?

Município A

Renata (7 anos): “A mãe dele tem que ficar junto (*a turma ri*). É sim, tia. Eu já estudei com um outro menino que tinha problemas, e a mãe dele ficava todo dia na sala. Depois, ele mudou de casa e saiu da escola.”

Bruna (8 anos): “Acho que tinha que ter menos alunos na sala, e a tia poder ficar com ele. Ou então poderia ser uma professora só para ele. Também pode assim. Acho que ele não gosta de ficar com a gente, não.”

Município B

Viviane (9 anos): “Ele tem que ficar quieto e prestar mais atenção.”

Carina (9 anos): “Primeiro, ele tem que aprender a falar e depois aprender a ler.”

5.9

Análise dos resultados – colegas de sala

O menino que não sabe que existe: o autista visto por seus pares no processo de inclusão na escola regular

A análise das respostas das crianças mostrou claramente a necessidade de preparar a turma e estruturar o ambiente antes da chegada do aluno portador de necessidades educacionais especiais. Há uma expectativa por parte das crianças de que haja uma interação, a possibilidade de brincar e que a frequência nas aulas possibilite a mudança de comportamento e a aprendizagem. A maior parte desconhecia o que é o autismo e apresentava estranheza diante da recusa do colega para brincar e interagir. As crianças que definiram a síndrome utilizaram termos que costumam ouvir no ambiente em que vivem, baseados no senso comum, tais como: “vive em um mundo próprio”, “é uma doença que não tem cura”, entre outros. A falta de informações dificulta que a abordagem aos colegas seja feita e prejudica a interação entre os alunos, acentuando o isolamento dos que possuem autismo. Diante das várias tentativas frustradas, as crianças acabam desistindo de tentar uma interação maior.

As meninas fizeram mais investimentos que os meninos na busca da interação e no convite para as brincadeiras. Duas delas demonstraram um comportamento maternal para com seus colegas autistas, tratando-os como se fossem bebês. Dirigem-se a eles com fala infantilizada, tentam dar a merenda na boca e procuram protegê-los das brincadeiras mais arrojadas dos demais meninos.

A concepção de inclusão é o “estudar junto”, e, para as crianças, a aprendizagem dos seus colegas é secundária. Não há uma satisfação com a presença dos colegas autistas, mas uma aceitação daquilo que não pode ser mudado. Há referências sobre a quebra da harmonia da sala em alguns momentos, mas também há referência ao hábito, ao costume com aquilo que incomoda. Tal comportamento é preocupante, talvez ainda mais que a rejeição, pois pode reduzir a presença dos autistas à condição de paisagem e acentuar a invisibilidade das crianças especiais na sala de aula.

Foi comum encontrar a opinião de que os colegas autistas devem frequentar salas especiais.