

SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NA ESCOLA REGULAR. QUANDO O CAMPO É QUEM ESCOLHE A TEORIA ¹.

About autistic pupils' inclusion in regular school. When the field is responsible for the choice of the theory

Dayse Serra ²

RESUMO

Este artigo aborda a problemática da inclusão dos alunos autistas na escola regular. Ao longo do tempo a inclusão educacional foi se transformando em um direito dos alunos portadores de deficiência, mas é possível observar que ainda não se configura de maneira adequada no cotidiano das escolas. Embora seja possível encontrar este ideário em vários documentos legais, a ausência de políticas públicas dificulta a organização de práticas pedagógicas que possibilitem a permanência dos alunos com autismo na escola regular.

Palavras-chave: autismo- inclusão- intolerância-educação

ABSTRACT

This article deals with the problem of the inclusion of the autistic students in the regular educational system. Over time, the educational inclusion has been transforming itself into the right of the students who are bearers of deficiency, but it is possible to observe that their inclusion is not yet confirmed in a proper way in the everyday life of the school. Although it is possible to find the matter of inclusion in many legal documents, the lack of public policies becomes difficult the organization of the pedagogic practices which allow the permanence of the autistic students in the regular school.

Key words: Autism, Inclusion, education, intolerance

¹ Este artigo representa parte das reflexões de minha tese de doutorado em desenvolvimento, no Dept de Psicologia da PUC-Rio sob orientação da Profª Drª Junia de Vilhena.

² Mestre em Educação pela UERJ, Psicopedagoga e Pedagoga Especialista em Educação de Alunos com Autismo nas Prefeituras De Duque de Caxias (RJ) e Belford Roxo (RJ) dayseserra@yahoo.com

Muito já se discutiu sobre a importância de se levar um sujeito com autismo até a escola e sobre o quanto as vivências educacionais representam para o desenvolvimento dessas crianças. 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 re-aprendizagem (Windholz, 1995). Isso significa que mesmo compreendendo o autismo a partir das correntes psicológicas ou psiquiátricas, a educação pode e deve ser usada como técnica.

Os objetivos educacionais, normalmente, giram em torno de adquirir as habilidades básicas, desenvolvimento, especialmente das habilidades de comunicação e a autonomia, e é claro, todas as nossas intervenções dependerão da concepção teórica que utilizamos como apoio e principalmente do conceito de autismo que possuímos.

A inclusão educacional é a palavra de ordem e os principais documentos que subsidiam a formulação de políticas públicas de Educação Especial - a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca (1994), e a Lei n. 9394 de Diretrizes e Bases da Educação (1996) - enfatizam a igualdade e o direito à educação para todo cidadão. No entanto, quando se trata do indivíduo portador de autismo, é importante analisar alguns aspectos relevantes para o entendimento das suas necessidades educacionais. Caso contrário, a inclusão pode representar intenções de “normalização” ou ainda uma violência à identidade autista.

A inclusão não é o único modelo de educação para os indivíduos com autismo e a decisão de incluir deve ser bastante criteriosa. O sujeito não pode ser o único

elemento a ser considerado na escolha do programa educacional, mas o ambiente escolar e a família também devem ser considerados e devidamente orientados e principalmente, é importante verificar se a equipe pedagógica está devidamente preparada. As políticas públicas ainda precisam caminhar a passos largos para promover o atendimento educacional com qualidade garantindo a formação de professores que de fato permita uma intervenção pedagógica consistente.

Qualquer comportamento que se diferencie incomoda e pode ser visto como uma manifestação de deficiência. Um exemplo claro desta afirmação é o comportamento da maioria das escolas frente às dificuldades de aprendizagem de algumas crianças. Quando o grupo não segue todo da mesma forma, obtendo o mesmo sucesso, é comum encontrarmos em encaminhamentos de alunos à serviços especiais, ainda que na maioria das vezes, a causa da não-aprendizagem não resida exatamente no aluno. Pouco se questiona a metodologia, a atuação do professor, o clima da instituição. Para Vilhena(2006) “é o desprezo pelo diferente, considerado inferior. Populações primitivas, atrasadas, subdesenvolvidas e certas etnias, compõem essa categoria do “diferente”, recusada pelo olhar daquele que se diz dotado de uma Razão superior” O problema e a deficiência estão sempre localizado no sujeito e nunca no ambiente.

O presente artigo apresenta alguns dos programas utilizados na educação de alunos com autismo e discute o quanto a escolha dos meios educativos são delineados e limitados, pelas condições ambientais e pela ausência de políticas públicas que sustentem no cotidiano e garantam a operacionalização das legislações formuladas pelo próprio Estado.

O autismo é considerado uma condição não progressiva. Todavia, existem dificuldades em se estabelecer um prognóstico preciso, devido às variáveis ambientais, maturacionais e do próprio desenvolvimento do indivíduo. O portador de autismo, mesmo que consiga uma boa evolução do quadro, adquirindo independência e produtividade, carregará por toda vida características mais ou menos marcantes desta patologia. (Nunes, 2000).

Atualmente as definições de autismo mais comumente utilizadas para nortear um trabalho de diagnóstico partem do entendimento de que este é uma síndrome de etiologia puramente orgânica. Segundo Gauderer (1977), existem três tipos de definições: a da ASA (American Society For Autism), a da Organização Mundial de Saúde, contida na CID-10 (10^o Classificação Internacional de Doenças, de 1991) e a do DSM-IV-TR (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2002) da Associação Americana de Psiquiatria.

De acordo com a 10^a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) de 1991, o autismo recebe a classificação F84-0, sendo considerado como um Transtorno Invasivos do Desenvolvimento anormal e comprometido, manifesto antes dos 3 anos de idade. O funcionamento anormal das habilidades da criança estaria relacionado a três áreas: interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo.

O DSM-IV-TR, por sua vez, apresenta um critério mais detalhado para diagnóstico do autismo, o qual exige a presença das seguintes condições: 1) Para que uma criança seja diagnosticada como autista é necessário que a mesma apresente sintomas que se enquadrem em pelo menos seis (ou mais itens) que avaliam comprometimentos qualitativos nas áreas de interação

social, comunicação e padrões de comportamento, interesse ou atividades estereotipadas; 2) É preciso que seja identificado um atraso ou funcionamento anormal nas áreas de interação social, linguagem com fins de comunicação social e jogos simbólicos antes dos três anos de idade; 3) Apesar de ser reconhecido que o autismo pode ocorrer isoladamente ou em associação com outros distúrbios que afetam o funcionamento cerebral, tais como a Síndrome de Down ou a epilepsia, é necessário distingui-lo da Síndrome de Rett ou do Distúrbio Desintegrativo da Infância.

Contudo, escapa ao escopo deste trabalho uma discussão detalhada acerca da etiologia do autismo -, o que objetivamos é apresentar, resumidamente, diferentes programas educacionais que norteiam a tentativa de inclusão do aluno autista e investigar a viabilidade da aplicação de tais programas na rede escolar pública.

UMA BREVE REVISÃO SOBRE OS PROGRAMAS EDUCACIONAIS MAIS COMUNS UTILIZADOS COM ALUNOS AUTISTAS.

TEACCH (Treatment and Education Of Autistic and Related Communication Handicapped Children)

O método TEACCH deriva da psicolinguística e historicamente esse enfoque proporcionou uma ponte interdisciplinar entre a Psicologia Cognitiva e a Linguística, cujo propósito é o estudo da interação entre o pensamento e a linguagem, estabelecendo uma constatação de que a imagem visual é geradora de comunicação (1995; Walter, 2000).

O objetivo do TEACCH é capacitar os indivíduos com autismo para chegar a vida adulta com o máximo de independên-

cia possível e isso inclui ajudar o indivíduo a compreender o mundo, a adquirir habilidades de comunicação para favorecer a interação com as outras pessoas.

O programa TEACCH, nos Estados Unidos, tem recebido reconhecimento nacional e internacional, e é visto por profissionais da área como um programa de excelência pelos seus resultados (Marques e Mello, 2002). Para iniciar o programa é necessário antes realizar uma avaliação e para tanto utiliza-se a Escala CARS (Classification Autism Rating Scale) de Schopler e cols. (1980). A escala é composta por 15 itens comportamentais que são observadas na crianças e mensuradas através de uma escala da pontuação atingida. A escala classifica o autismo em leve, moderado e severo (Walter, 2000). Os itens analisados na escala CARS são:

- 1- Relação com as pessoas.
- 2- Imitação
- 3- Reação emocional.
- 4- Uso do corpo.
- 5- Uso dos objetos.
- 6- Adaptação a mudanças.
- 7- Reação visual.
- 8- Reação auditiva.
- 9- Discriminação tátil ou gustativa.
- 10- Reações nervosas.
- 11- Comunicação verbal.
- 12- Comunicação não-verbal.
- 13- Nível de atividade.
- 14- Nível de consistência da resposta intelectual.
- 15- Impressões gerais.

Além da CARS, o PEP-R (Psychoeducational Profile) de Schopler e cols (1980) também é usado com o objetivo de verificar as habilidades psicoeducacionais nas crianças (Walter, 2000). As áreas avaliadas são:

- 1- Imitação
- 2- Comportamento motor amplo.
- 3- Comportamento motor fino.
- 4- Coordenação mão/olho.
- 5- Performance cognitiva.
- 6- Percepção
- 7- Percepção cognitiva verbal.
- 8- Comportamento de auto-cuidado.

O PEP foi adaptado para adultos em 1988 e então foi criado o AAPEP (Adolescent and Adult Psychoeducational Profile) . As áreas que devem ser avaliadas pelo AAPEP são:

- 1- Habilidades vocacionais.
- 2- Funcionamento independente.
- 3- Habilidades de lazer
- 4- Comportamento vocacional.
- 5- Comunicação funcional.
- 6- Comportamento interpessoal.

Para Walter (2000), ao se definir as estratégias educacionais e de tratamento é preciso estar atento às metas e considerar os comportamentos que são de fato funcionais. Uma vez terminada a avaliação é possível conhecer quais são os problemas que se destacam com maior urgência (Wing, 1982). O método se preocupa bastante com a estrutura das salas de aula, com a programação que é oferecida aos alunos, com as rotinas diárias estruturadas, com

os sistemas individualizados de trabalho e com o uso do apoio visual para a realização independente das atividades.

Ao contrário dos métodos comportamentais, o TEACCH não faz uma intervenção direta nos comportamentos inadequados, mas procura compreender suas causas. As modificações de conduta só são feitas quando há situações de risco..

A organização da sala de aula deverá ser feita em quatro áreas : área de aprendizado, onde a criança recebe instruções, área de trabalho independente, área de descanso ou lazer e área de rotina diária. Alguns critérios para a aplicação do TEACCH (Marques e Mello, 2002):

1- Os materiais devem ser adequados e as atividades apresentadas de modo que o aluno consiga entender a proposta visualmente.

2- Deve-se levar em conta que o aluno aprende em pequenos passos e o tempo de tolerância de trabalho também deve ser aumentado aos poucos.

3- O professor deve se preocupar em obter a atenção da criança antes de começar o trabalho.

4- O professor deve se preocupar em utilizar uma linguagem verbal compatível com o nível de desenvolvimento da criança.

5- A mesa de trabalho deve ser organizada de maneira clara, de modo que fique claro o que a criança tem que fazer.

6- Não se deve apresentar um grande número de tarefas ao mesmo tempo.

7- As indicações devem ser apresentadas antes que a criança responda de forma incorreta.

8- O aluno deve ter sempre a sua disposição recursos para pedir ajuda.

9- O professor deve ter fácil acesso visual às áreas de trabalho de cada aluno.

10- As áreas de trabalho devem ser marcadas de maneira que o aluno possa dirigir-se a elas sozinho.

11- Cada aluno deve ter definido o lugar onde guardar o trabalho terminado.

12- A rotina deve ser clara e compreensível para o aluno.

PECS- Sistema de Comunicação através da Troca de Figuras (The Picture Exchange Communication System)

O PECS foi desenvolvido pelo Delaware Autistic Program para atender as dificuldades encontradas na tentativa de desenvolver a comunicação em crianças e jovens com autismo. Foi proposto por Bondy e Frost em 1994 e é bastante usado nos Estados Unidos, no Peru, na Inglaterra e na Espanha.

É um sistema que não requer um material complexo e nem técnicas sofisticadas e pode ser utilizado com facilidade por familiares e equipe técnica, em vários lugares: casa, escola, lugares em geral que a criança freqüenta.

O objetivo principal é ajudar crianças e adultos com autismo e com outros distúrbios de desenvolvimento a adquirir habilidades de comunicação. O sistema é utilizado com crianças que não se comunicam ou que possuem comunicação, mas que a utilizam com baixa eficiência. Consiste na utilização de cartões e na troca dos mesmos para estabelecer uma comunicação. Pesquisas demonstram comunicação instrumental no autista pode ser satisfatória. Esse dado sugere que o portador dessa síndrome, apesar de não compartilhar

estados subjetivos, possui representações mentais traduzidas em pensamentos, desejos, crenças ou percepções. Em determinados contextos, a relevância de seus estados da mente estimulam-no a interagir socialmente. Em geral, essas interações, de caráter essencialmente instrumental, ocorrem em episódios cotidianos onde o indivíduo encontra-se impossibilitado em satisfazer necessidades ou realizar desejos. Esses momentos, de acordo com os princípios destacados, favorecem a aprendizagem da comunicação (Nunes, 2003). O desenvolvimento da comunicação e da linguagem depende fundamentalmente das habilidades sócio-cognitivas do indivíduo como a capacidade em manter a atenção conjunta, imitar e metarepresentar.

Segundo Walter (2000), O PECS é um sistema de comunicação por troca de figuras e permitiu que muitos jovens autistas adquirissem a habilidade de comunicação dentro do contexto social, pois os sujeitos que apresentavam comportamento não-verbal foram levados a se aproximarem e a entregar uma figura de algo desejado para o parceiro comunicativo, obtendo o que desejavam. . Walter acrescenta que Bomdy e Frost têm utilizado, desde 1990, esse programa e o resultado foi que crianças passaram a usar de 30 a 100 figuras, mesmo quando iniciavam a fala e um outro grupo de 66 crianças na fase pré-escolar utilizou o PECS por mais de um ano e das 66, 44 adquiriram a fala independente e 14 adquiriram a fala justamente com o uso da figura ou com sistema de palavras escritas e 8 ficaram dependente somente do PECS.

Para Monfort (1997) o ato comunicativo não se limita a entender o outro, mas também deve representar a tomada de iniciativa para o ato interativo, o que é bastante difícil para o indivíduo com autismo. O PECS, então, deve considerar as reais

necessidades de comunicação para o sujeito em questão e seus familiares, considerando o contexto social do indivíduo.

CURRICULUM FUNCIONAL NATURAL

Le Blanc, Etzel e Domesh (1978) descreveram em seus estudos, um currículo funcional, que ensinasse crianças pré-escolares a funcionar de maneira acertada. Para os autores essas aprendizagens deveriam ocorrer de forma criativa e as oportunidades de aprendizagens deveriam ser pertinentes, e para que fossem pertinentes, deveriam se basear no ambiente natural.

No início da década de 90, Judith LeBlanc iniciou no centro Ane Sullivan do Peru, uma parceria com a Universidade de Kansas para o desenvolvimento de um programa intensivo de educação: a implantação do Currículo Funcional Natural. Inicialmente o objetivo do programa era desenvolver as habilidades básicas, mas depois foi ampliado para o desenvolvimento de um ensino mais completo.

O Currículo Funcional Natural tem como prioridade a independência máxima nas atividades úteis de vida diária. LeBlanc (1991) propõe que os objetivos educacionais devem ensinar algo realmente útil atualmente para o estudante ou em um futuro próximo, ou seja, ensinar conhecimentos e habilidades que possam ser úteis em diferentes ambientes e possam ser úteis através dos tempos. Um dos critérios é que os procedimentos devem ser o mais próximo possível do que ocorre no mundo real. Outro critério importante é partir do repertório de comportamentos que o aluno já possui, ajudá-lo a organizar o seu universo e estar sempre voltado para as atividades de vida diária. Um ensino voltado para o Currículo

lum Funcional Natural está voltado para as necessidades e habilidades que podem ser aprendidas no desempenho da vida diária, acadêmica e profissional do aluno.

Alguns dos princípios do Currículo Funcional Natural:

- 1- A criança deficiente deve ser tratada.
- 2- Deve-se aproveitar todos os eventos naturais para ensinar algo.
- 3- Fazer das experiências de aprendizagem momentos de prazer
- 4- Ensinar habilidades sociais.
- 5- Fazer parceria com a família.

A autora propõe que um currículo que contenha procedimentos de ensino que considerem as habilidades e necessidades de cada estudante e de sua família. A educação deve ser individualizada e de acordo com a realidade ambiental de cada aluno. LeBlanc (1992) acrescenta que o currículo bem feito deve apresentar as seguintes características:

- 1- Descrição da filosofia de ensino que direciona a escolha feita.
- 2- Descrição da escolha dos objetivos de cada aluno e as relações diretas com as necessidades imediatas da família.
- 3- Descrições dos procedimentos de ensino que demonstram as habilidades dos alunos e o estilo de aprendizagem utilizado.
- 4- Descrição das atividades e os meios naturais utilizados.
- 5- Descrição dos procedimentos de avaliação para monitorar o progresso educativo do aluno.

As estratégias devem incluir: procedimentos individualizados de ensino, instruções verbais, ensino em seqüência, generalização e manutenção do comportamento aprendido.

LeBlan, Schroeda e Mayo (1997) acreditam que o Currículo Funcional Natural pode ser útil na educação dos autistas porque contribui de maneira natural para a aquisição de habilidades nas diferentes fases da vida, especialmente a aquisição de habilidades da vida diária e aquisição ou mudança de rotina. O currículo considera a dimensão eco-cultural e não orienta o autista individualmente, mas também seus familiares e o contexto escolar e comunitário (Walter, 2000).

ABA - ANÁLISE APLICADA DO COMPORTAMENTO.

A teoria comportamental tem suas origens nos estudos de Skinner, sobre a aprendizagem e sobre a análise de comportamentos, feitos especialmente através da análise das relações entre as ações do organismo e do ambiente. As pesquisas comportamentais feitas com pessoas autistas foram feitas por Ferster e DeMyer (1961, 1962) e a contribuição principal de Ferster foi demonstrar concretamente a aplicabilidade da teoria comportamental para a alteração do comportamento do autista bem como para o aumento do repertório de comportamentos adequados e a diminuição ou eliminação de comportamentos inadequados ou destrutivos. As experiências eram desenvolvidas em clínicas e estendidas para o ambiente natural da criança (Windhloz, 1999; Schreibman, 1997; Breegman, 1997). A idéia era promover a generalização de aprendizagem e que situações como o controle de estereotípias, instalação de

comportamento verbal, treino de linguagem, eliminação de comportamentos anti-sociais, auto-agressivos e hetero-agressivos fossem trabalhados através da teoria comportamental e posteriormente que houvesse a generalização da aprendizagem para os diversos ambientes. Na década de 60 existem inúmeras pesquisas sobre tais estudos acerca da criança com autismo.

As fases do tratamento são: a avaliação comportamental; a seleção de metas e objetivos; a elaboração de programas de intervenção.

A metodologia das pesquisas de análise comportamental tem usado o sujeito como seu próprio controle, ao contrário das metodologias que comparam grupos experimentais com grupo controle (Nunes, 1999). Para garantir a fidedignidade dos resultados é necessário um acompanhamento rígido dos dados. Para tanto, observações diretas, medidas repetidas, linha de base múltipla e suas variações e registros minuciosos acabam por comprovar que a manipulação das variáveis dependentes foi responsável pelos resultados. (Schreibman, 1997; Breegman, 1997).

A pesquisa associada à intervenção é uma das características da abordagem comportamental e é possível observar que nos últimos 15 anos houve uma acentuada preocupação com programas de intervenção para crianças com problemas de desenvolvimento. Uma das preocupações, por exemplo, é o aumento do comportamento social e de comunicação com colegas, através do treino de objetos centrais (Kroegel e Frea, 1993). Colaboração de crianças normais para estimular autistas e ensinar crianças a brincar de modo apropriado também.

Existem três decisões metodológicas que contribuíram de modo cumulativo para o tratamento dos autistas. A primeira foi a

de dividir o constructo “autismo” em unidades menores, mais suscetíveis de serem medidas de modo preciso e confiável, pesquisando as características e os problemas da criança autista em questão. A segunda é focalizar o ambiente imediato da criança no lugar de focalizar a sua história passada e a terceira decisão é focalizar a pesquisa indutiva, em vez de considerar abordagens hipotético-dedutivas. (Breegman e Gertdtz, 1997).

A análise aplicada do comportamento é baseada na abordagem comportamental. O objetivo de sua utilização com crianças autistas é reforçar ou implantar os comportamentos adequados à convivência social e eliminar os indesejáveis. O método busca apoio teórico na teoria de Skinner e o entendimento de alguns dos princípios dessa teoria são indispensáveis para a aplicação da mesma. Por exemplo, o conceito de condicionamento operante e respondente, de reforço positivo e negativo, generalização da aprendizagem e modelagem.

Para a aplicação do ABA é necessário que o ambiente de aplicação seja muito similar ao ambiente natural da criança, pois isso garantirá a generalização da aprendizagem. Alguns princípios do método devem ser seguidos rigorosamente para o sucesso do mesmo. Por exemplo, a aplicação deve ser contínua e intensa, já que a rotina é muito importante para os autistas. Os horários precisam ser constantes. O envolvimento dos aplicadores deve ser evidente e os objetivos que se quer alcançar muito bem definidos e claros. O processo é individualizado e parte de unidades menores para unidades maiores. Mais uma vez, a família é co-terapeuta no processo e isso reforça a idéia do quanto é importante poder contar com os familiares no processo educacional de seus filhos, independentemente do programa utilizado. Os princípios da

abordagem comportamental mais utilizados no programa serão o reforço positivo e o negativo para efetivar a aprendizagem. No início do trabalho é construída uma linha de base da criança e nela deve conter os comportamentos que a criança possui antes da intervenção. Inclusive aqueles que pretendemos modificar. Os objetivos da intervenção devem ser claramente definidos.

Os profissionais envolvidos terão uma tarefa muito importante: observar criteriosamente as alterações (ou ausência delas) depois de cada intervenção e registra detalhadamente. Os resultados das observações e dos registros gerarão novos planejamentos de intervenção e a avaliação da eficiência das estratégias.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Embora a educação inclusiva não seja um programa e sim uma filosofia, existe uma forte tendência política para a implementação da mesma. Cutler (2000) destaca que é possível encontrar diferenças de posicionamentos entre escolas particulares e públicas sobre a inclusão dos autistas e que como a inclusão séria e responsável é algo com custo elevado, parece ser muito mais uma iniciativa pública do que do setor privado. Cutler apresenta critérios para inclusão dos autistas. Seriam:

* A escola deve conhecer as características da criança e prover as acomodações físicas e curriculares necessárias.

* O treinamento dos profissionais deve ser constante e a busca de novas informações um ato imperativo.

* Deve-se buscar consultores para avaliar precisamente as crianças.

* A escola deverá preparar-se, bem como os seus programas, para atender a

diferentes perfis, visto que os autistas podem possuir diferentes estilos e potencialidades.

* Os professores devem estar cientes que inclusive a avaliação da aprendizagem deve ser adaptada.

* É necessário estar consciente que para o autismo, conhecimento e habilidades possuem definições diferentes.

* É preciso analisar o ambiente e evitar situações que tenham impacto sobre os alunos e que as performances podem ser alteradas se o ambiente também for.

* A escola deverá prover todo o suporte físico e acadêmico para garantir a aprendizagem dos alunos incluídos.

* A atividade física regular é indispensável para o trabalho motor.

* A inclusão não pode ser feita sem a presença de um facilitador e a tutoria deve ser individual. Um tutor por aluno.

* A inclusão não elimina os apoios terapêuticos.

* É necessário desenvolver um programa de educação paralelo à inclusão (a autora propõe o ABA) e nas classes inclusivas o aluno deve participar das atividades que ele tenha chance de sucesso, especialmente das atividades socializadoras.

* A escola deverá demonstrar sensibilidade às necessidades do indivíduo e habilidade para planejar com a família o que deve ser feito ou continuado em casa.

* Ao passo que as pesquisas sobre o autismo forem se aprimorando, as práticas também deverão ser e por isso, é importante a constante atualização dos profissionais envolvidos.

Os critérios apresentados têm sido úteis nas escolas inglesas que estão in-

vestindo na inclusão de crianças autistas (Cutler, 2000).

Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo. Este não pode se resumir às experiências acadêmicas, mas se ampliar para todas as experiências que favoreçam o desenvolvimento dos alunos normais ou especiais. Sendo assim, as atividades de vida diária podem se constituir em currículo e em alguns casos, talvez sejam “os conteúdos” que serão ensinados. A questão que podemos e devemos levantar é se a escola representa para a criança especial, um espaço significativo de aprendizagem, e sendo a resposta positiva, podemos então afirmar que desenvolvemos práticas inclusivas.

A Preparação dos Professores e dos Facilitadores.

Ao tocar no aspecto das práticas educativas, inclusivas ou não, é necessário comentar a importância que a formação do professor que atuará com os autistas. Até recentemente, somente os professores que possuíam um interesse pela Educação Especial é que se dirigiam para a formação específica e depois, obviamente, faziam escolhas profissionais que envolviam a Educação Especial. Infelizmente, a demanda da inclusão chega às escolas antes da preparação do professor e a solução tem sido a capacitação do profissional em serviço, através dos programas de formação continuada, contrariando as próprias diretrizes do Mec (MEC, 2001). As práticas pedagógicas eficazes e apropriadas às deficiências são imprescindíveis para a evolução dos alunos, e isso o professor só consegue planejar e desenvolver quando recebe o referencial teórico e a assessoria pedagógica adequados. A prática pedagógica é um elemento-chave

na transformação da escola, estendendo essa possibilidade de transformação à sociedade.

Nunes, Ferreira e Mendes (2003), ao analisarem um conjunto de 59 teses e dissertações defendidas em várias universidades, constataram a questão dos recursos humanos como um dos pontos centrais para a integração ou inclusão escolar. Bueno (1999 citado por Amaral, 2003), defende que nada justifica o fim da Educação Especial, como se o nosso sistema de ensino estivesse totalmente preparado para receber crianças com necessidades especiais. De fato, não há como incluir crianças especiais no ensino regular, sem apoio especializado que ofereça aos professores dessas classes orientação e assistência na perspectiva da qualificação do trabalho pedagógico ali envolvido.

Nunes Sobrinho (2003) considera necessárias pesquisas que tratem da definição do perfil profissiográfico do educador especial, pois é essencial que o aluno com necessidades especiais seja acompanhado, no seu processo ensino-aprendizagem por professores devidamente preparados tanto no aspecto pedagógico quanto no aspecto psicológico/emocional.

Os autores que defendem a inclusão sem restrições acreditam que educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social de igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. Para conseguir o ensino inclusivo, os professores regulares e especiais, bem como os recursos, devem aliar-se em esforço unificado e consistente (Karagian-

nis, Stainback e Stainback, 1999). atendimento educacional a crianças e jovens portadoras de autismo tem sido realizado, em nosso país, em escolas especiais ou ainda em clínicas-escolas, provavelmente porque educar uma criança autista ainda se constitui em um grande desafio em função das características desta população. Uma desordem aguda do desenvolvimento requer tratamento especializado para o autista por toda a sua vida, por isso a importância da presença de um mediador ou facilitador para auxiliar o professor no processo de inclusão. O papel do facilitador é assessorar a criança autista nas atividades propostas, incentivando a participação desse aluno nas atividades comuns à classe e quando isso não for possível, oferecer uma atividade paralela ao sujeito ou mesmo mudar de ambiente com ele. O facilitador é também considerado uma ponte nas relações sociais entre o aluno autista e o grupo. Ele deve receber as mesmas informações que o professor da classe, deve ter conhecimento dos registros do aluno e anotar criteriosamente o desenvolvimento do aluno para que essas informações sejam usadas em futuros planejamentos. Além disso, no caso desta pesquisa, será o facilitador e não o professor quem aplicará as técnicas comportamentais na criança. Os objetivos educacionais variam de acordo com o sujeito e o comprometimento do mesmo. Segundo Riviére (1984), a tarefa educativa de uma criança autista põe à prova os recursos e as habilidades de um professor. A promoção da aprendizagem é a principal função do docente e deve ser sempre o objetivo da prática pedagógica com os alunos autistas. Rutter e colaboradores (1973) afirmam que o ensino tem de ser sistemático, estruturado e bem adaptado às necessidades da criança e tudo isso começa com uma criteriosa avaliação do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todas as propostas educacionais apresentadas é possível observar que o sujeito não é o único elemento em questão. Seja qual for a filosofia ou o programa escolhido, é necessário analisar, sujeito, ambiente, familiares envolvidos, culturas, políticas e práticas. A denúncia da existência de alunos segregados em classes inclusivas é muito freqüente.

A inclusão educacional dos alunos com autismo merece muitas reflexões. Plaisance (2004) afirma que inclusão é uma questão ética que envolve valores fundamentais, pois a obsessão pela inclusão pode representar uma forma de tornar invisíveis as diferenças, e, portanto, um profundo desrespeito à identidade. Essa é uma das questões que deveremos pensar ao planejar a educação dos autistas.

Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo e programas educacionais. Este não pode se resumir às experiências acadêmicas, mas se ampliar para todas as experiências que favoreçam o desenvolvimento dos alunos autistas. Sendo assim, as atividades de vida diária podem se constituir em currículo e em alguns casos, talvez sejam “os conteúdos” que serão ensinados. Em outras situações, poderemos esperar muito mais dos alunos com autismo. É preciso ter claro que para a conquista do processo de inclusão de qualidade, algumas reformulações no sistema educacional se fazem necessárias e muitas vezes essas alterações começam pelas alterações arquitetônicas e terminam nas comportamentais. Seriam elas:

adaptações curriculares, metodológicas e dos recursos tecnológicos, a racionalização do objetivo do ensino e principalmente a formação dos professores e mediadores, pois para atuar com alunos autistas é indispensável receber um treinamento prévio sobre as especificidades da síndrome e dos programas educacionais existentes para essas crianças.

No ensino regular existem muitas limitações sobre como atuar com a criança autista em função da precariedade dos sistemas, salas lotadas, ambiente físico desfavorável e falta de preparação do professor. Além disso, não há como incluir sem promover de fato as adaptações curriculares de grande e de pequeno porte propostas pelo próprio MEC.

Para algumas instituições, o fato de receber o aluno especial e matriculá-lo representa uma forma de inclusão, quando de fato não é assim que pode ser denominada. Segundo Lobo (1997) o crescimento da rede pública do ensino, regular, ainda que tenha sido insuficiente para absorver toda a população infantil, apenas acelerou o processo de seleção das crianças, pois o objetivo não foi incluir os inadaptados em outros espaços, mas a exclusão definitiva dos mesmos do espaço escolar. Incluir ou não a criança autista na escola regular é uma decisão que merece muita reflexão.

O problema e a deficiência estão sempre localizado no sujeito e nunca no ambiente. Qualquer escolha levada ao extremo condena o indivíduo a ser exposto, que surge caso uma técnica de viver, escolhida como exclusiva, se mostre inadequada (Freud, 1930). Portanto, tanto a decisão radical da segregação como das propostas inclusivas podem representar

formas inadequadas de educação se forem formas únicas de educação, sem as devidas adaptações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association. (1995). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM IV, 4ª Edição. Porto Alegre: Artes Médicas.

Brasil, MEC. (1996). Lei de Diretrizes e Bases no 9394/96. Brasília: MEC.

Brasil. (1999). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Classification of Mental and Behavioural Disorders. (1992). World Health Organization (WHO).

Cutler, B; Doroty, L. (2000). Naturalistic Focused Stimulation Intervention for Communicative Impairments in Autism. Ossfec. Huron, OH.

Cutler, B. Rocca, J. (2005). Today's Criteria Inclusion of student with autism/PPD in: Natural Commuties. N.Y.

Ferster, C. B. (1961). Positive reinforcement and behavioral deficits of autistic children. Child Development, 32: 437-456.

Freud, S.[1930]. (2002). O Mal-Estar na Civilização. In: Edição Eletrônica das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago.

Gauderer, E. C.(1977). Autismo. S.P.: ATHENEU.

Hanft, B. E.; Pilkington, K. (2000). Therapy in natural environment: The means and end for early intervention? Infants and Young Children, 12, (4): 1-13.

- Koegel, R.; Schreibman, L., Loos, L.; Dirlich-Wilheim, H. Dunlap, G.; Robbins, F.; Plienis, R. (1992). Consistent stress profiles in mothers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22(20), 205-216.
- LeBlanc, J. M.; Mayo, L. (1978). Centro Ann Sullivan Del Peru para la Integracion a la Vida de las Personas com Discrapacidad Severas. *Boletin del Real Patronato*, 44. 24-30.
- LeBlanc, J. M. (1991). El Curriculum Funcional em la Education de la Persona com Retardo Mental. Texto apresentado no Simpósio Internacional COANIL. Santiago. Chile, novembro.
- Lobo, L.F. (1997). Os Infames da História: A Instituição das deficiências no Brasil. Tese de doutorado. Departamento de Psicologia-PUC-Rio.
- Monfort, M. (1977). Perspectivas de Intervencion em Communication y language em Niños com Rasgos Autistas y o Disfias Receptivas. In Rivière, A.; Martos, J. Ministerio do Trabalho y Assuntos Sociales. Secretaria general de Assuntos Sociales. Madrid. Artegraf. S.A.
- Nunes, D. R. (2003). Efeitos dos procedimentos naturalísticos no processo de aquisição de linguagem através de sistema pictográfico de comunicação em criança autista. In: Nunes, L. R. (org.). Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Dunya.
- Nunes, D. R. P. (2006). Enhancing the use of augmentative communication systems of children with autism through caregiver-implemented naturalistic teaching strategies. Unpublished doctoral dissertation. State University, Florida.
- Paula, K. M. P.; Nunes, L. R. O. P. (2003). A Comunicação alternativa no contexto de ensino naturalístico. In: Nunes, L. R. O. P. (Org.). Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Dunya, p. 93-109.
- Perner, J.; Frith, U.; Leslie, A. M.; Leekam, S. R. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: Knowledge, belief and a communication. *Child Development*. 60, 688-700.
- Plaisance, E. (2004). Ética e Inclusão. Centro de Pesquisas sobre Laços Sociais. Paris: Universidade de Paris.
- Revière, A. (1995). O Desenvolvimento e a educação da criança autista. In: Coll, C.; Palácios, J.; Marchesi, A. (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades Educativas e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 3.
- Rutter, M. (1983). Cognitive Déficits In: Pathogenesis on Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24 (4), 513-53.
- Schopler, E., (1980). Reicheler, R. & Lansing, M. Individualized assessment and treatment for autistic and developmentally disable children. Baltimore: University Park Press.
- Skinner, B. F. (1974). Ciência e comportamento humano. São Paulo: Edard.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE.
- UNESCO. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Brasília.
- Walter, C. C. de F. (2000). Os efeitos da adaptação do PECS ao curriculum funcional natural em pessoas com autismo infantil. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal de São Carlos.

Windholz, M. (1995). Autismo infantil: terapia comportamental. In: Schwarzman, J. S.; Assumpção, F. B. Autismo Infantil. São Paulo: Editora Memnon, p. 179-210.

Wing, L.; Gould, J. (1979). Severe Impairments Of Social Interaction And Associated Abnormalities In: Children: Epidemiology and Classification. Journal of Autism and Developmental Disorders, 9, 11-30.

Vilhena, J. (2006). A violência da cor. Sobre racismo, alteridade e intolerância. In: Revista Psicologia Política. FAFICH, UFMG Vol.6, n.12 , p. 391-413.

<http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/seer/ojs/viewarticle.php?id=7&layout=html>