

REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Reflections on the school inclusion of students with autistic spectrum disorder

Rafaela Roberto Ribeiro - UFMS/Três Lagoas *

Rozemeiry dos Santos Marques Moreira – UFMS/Três Lagoas**

Resumo: O estudo faz reflexões sobre a inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Nº 12.764, de 2012) em relação aos recursos de materiais e humanos no contexto escolar. As reflexões dirigidas a esta inclusão se fizeram por meio da pesquisa qualitativa e entrevistas com informantes de uma escola pública em um município no interior do Mato Grosso do Sul, para identificação dos recursos e práticas para a inclusão, bem como a falta deles no contexto escolar. Disto decorrem alguns desafios, que nesse campo de conhecimento ainda se enfrentam em nível tanto teórico quanto técnico e social, sem muitos questionamentos e poucas respostas relacionadas ao sentido da inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Especial. Políticas de Inclusão. Transtorno do Espectro Autista.

Abstract: The study reflects on the school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder, based on the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (Brazil, 2008) and the National Policy for the Protection of the Rights of Persons with Autism Spectrum Disorder (Law No. 12,764, of 2012) in relation to material and human resources in the school context. The reflections aimed at this inclusion were carried out through qualitative research and interviews with informants from a public school in a municipality in the interior of Mato Grosso do Sul, to identify resources and practices for inclusion, as well as the lack of them in the school context. This results in some challenges, which in this field of knowledge are still faced at both a theoretical, technical and social level, without many questions and few answers related to the meaning of school inclusion.

Keywords: Special Education. Inclusion Policies. Autism Spectrum Disorder.

INTRODUÇÃO

Este estudo teve seu início a partir da inquietação em identificar quais são os desafios existentes para o atendimento aos alunos da educação especial com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar. Isto porque entende-se, que antes de um laudo técnico, a inclusão de todos os alunos no contexto escolar deva ocorrer na perspectiva social e pedagógica, e não especificamente clínica.

Diante disso, as intenções deste estudo se dirigem em identificar quais são as condições materiais e humanas que a educação inclusiva disponibiliza para o atendimento aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica considerando a educação infantil e o ensino fundamental, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012). Por entender, que o processo de inclusão de alunos com TEA envolve não apenas o acesso e ou estar dentro das escolas em classes comuns, mas a qualidade da permanência em assegurar o pleno desenvolvimento de sua aprendizagem.

Tal referência, possibilita pensar em uma escola inclusiva pela única condição especial - a do direito à educação em escolas com estrutura organizacional, que ofereçam condições de uso de materiais e desenvolvimento de práticas pedagógicas para melhor envolvimento dos alunos no dia a dia em sala de aula. Para tanto, isso impõe formação continuada de professores na dimensão técnica quando se trata de métodos utilizados e pessoal para estar preparado de modo sensível ao atendimento

*Graduanda no Curso de Licenciatura em Pedagogia- UFMS- Três Lagoas. E-mail: rafarribeiro294@gmail.com.

** Professora Doutora/ CPTL/UFMS. E-mail: rozemeiry.moreira@ufms.br.

requerido. Com isso, é fundamental, então ter a compreensão individual do aluno em sua vivência no coletivo, que se faz tanto pelos professores de classes comuns, quanto pelos professores do atendimento educacional especializado (AEE), oferecido em contraturno para complementar o trabalho realizado na classe comum.

No entanto, ao refletir sobre a inclusão no contexto escolar há de se pensar no envolvimento do aluno com TEA junto aos demais alunos e profissionais, bem como de sua autonomia no acesso aos materiais pedagógicos utilizados na sala de aula como recursos para a finalidade do ensino e aprendizagem.

Ao considerar que a inclusão escolar de alunos com TEA é uma realidade referenciada no texto das políticas públicas da educação na prática escolar, e confirmada pelos dados do censo escolar de 2022, têm se confirmado nos últimos anos uma progressiva procura e efetivação de matrículas em escolas comuns. O aumento da matrícula pode ser justificado pela inclusão ao direito de acesso escolar e pela ampla divulgação e esclarecimentos sobre o TEA na sociedade.

Diante desse cenário, elege-se a questão da pesquisa: como os textos das políticas já mencionadas têm-se materializado na prática em uma escola pública do sistema municipal de educação? Pois, pode-se ter como hipótese de que não basta a existência de textos de políticas educacionais destinadas à inclusão quando não se tem a prática exercida a partir das condições materiais e humanas no contexto escolar.

Nesta perspectiva, as reflexões são conduzidas pela análise das políticas de inclusão escolar para melhor busca de respostas sobre o que diz o texto e o que é possível identificar na prática da escola, realizada por meio da pesquisa qualitativa e utilizando-se de questionários com professores e gestores de uma escola pública.

As respostas possibilitaram refletir que, desde o final da década de 1980, a educação é um direito constitucional para todos os brasileiros, no entanto, as discussões sobre a inclusão escolar no campo da educação ainda não se efetivaram por várias instâncias e circunstâncias requerendo maiores conhecimentos e conscientização sobre a caracterização da inclusão por todos da escola. Isso levou à carência hoje, de uma prática de professores e demais profissionais muitas vezes de cunho assistencialista e ou de cumprimento às determinações legais, sem argumento pedagógico sobre as manifestações do TEA. Isso demanda diferentes investimentos das mais variadas instâncias governamentais visando profissionais capacitados, materiais pedagógicos e acompanhamento educacional especializado.

Sendo assim, o trabalho será organizado apresentando na primeira parte quais são as fundamentações teóricas e após isso como se desenhou a estrutura da metodologia, considerando como foi feita a pesquisa e quais são os dados a serem analisados posteriormente.

POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO TEA

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) instituiu princípios legais para formulações de políticas educacionais referentes ao aspecto social e especial, para todos os cidadãos, que em diferentes circunstâncias socioeconômica e intelectual tenham o direito à educação assegurado pelo acesso e qualidade de permanência no contexto escolar.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 1996 (LDB/1996), em seu Art. 3º inc. I, regulamentou o princípio da igualdade de acesso e permanência na escola para todos cidadãos e complementa no Art. 4º inc III, o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Nesse caso, o termo preferencialmente induz interpretações determinantes de estar ou não na escola pelo cumprimento legal. Também, o termo preferencialmente se deve aos recursos que estão disponíveis ou não na rede regular de ensino para o atendimento das necessidades de diversas deficiências, transtornos e outras. Daí o termo preferencialmente permite ser interpretado como opção pela oferta e ou pela matrícula.

No entanto, ao que se refere a regulamentação da educação especial, a LDB/96 regulamenta no Art. 59 no inc. I as condições para os sistemas de ensino no atendimento do aluno especial com adequações e não suspensão dos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender as necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ainda, a LDB de 1996 no Inc. III do artigo 59 regulamenta a formação de professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento desses alunos nas classes comuns pelo princípio de igualdade junto aos demais alunos (Brasil,1996).

Assim, por instância legal, a formulação da política da educação especial estrutura tanto pelo aspecto organizacional quanto normativa o modelo de escola inclusiva, por referenciais técnicos e administrativos de modelo de gestão escolar em oferecer condições organizacionais e estruturais para práticas de inclusão na perspectiva da educação especial. É neste âmbito, que começa a história da escolarização inclusiva de alunos com TEA com indícios de atendimento sob o princípio da equidade no processo de ensino aprendizagem.

A escola inclusiva dispõe de salas de aula para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos que durante o processo ensino e aprendizagem, requerem atendimento individual e especializado de suas necessidades educacionais, suas potencialidades e não, exclusivamente, de suas deficiências. Pois, de acordo com o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, em seu Art. 1º, parágrafo 1º:

“O AEE é o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular[...]”. (Brasil, 2008)

Dessa forma, o termo atendimento pode ser interpretado como complementar ao trabalho educacional já feito em sala de aula comum, tornando acessível a aprendizagem e não se tratando de reforço, porém na sala de AEE, com professor e recursos pedagógicos também especializados para o ensino e aprendizagem aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular[...] (Brasil, 2008).

O Ministério da Educação, órgão nacional responsável pela formulação de políticas e apoio técnico e financeiro ao AEE na educação escolar garante repasses financeiros para salas de recursos multifuncionais; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; adequação de prédios escolares para acessibilidade e elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade.

O objetivo do AEE é o de colaboração entre professores (sala comum e sala de AEE), sendo que na sala do AEE o trabalho é de melhor conhecer a individualidade do aluno, com aprendizagem especializada e práticas pedagógicas que promovam ajustes curriculares e acessibilidade. Por ajustes curriculares e acessibilidade de ensino entende-se o cumprimento do currículo com a devida acessibilidade às necessidades individuais do aluno, pois alguns alunos podem requerer maior tempo para o exercício de atividade em relação ao outro aluno. Essa mediação do AEE é realizada por professores que estão em uma posição diferenciada em relação aos professores da sala comum, por isso dispõe de uso de linguagem e atitudes diferenciadas, em função da necessidade. Ou seja, os serviços de apoio especializados não substituem a escolarização em sala comum e sequer, a supressão de recursos pedagógicos curriculares.

É nessa circunstância, que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) é um conjunto de decisões e ações do Estado para o atendimento ao aluno com

transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (Brasil, 2008).

O texto da PNEEPEI ao caracterizar os transtornos enfatiza também, a necessária atenção e conhecimento dos professores para as diferentes manifestações de comportamentos, de modo a esclarecer e promover reflexões sobre a constante reestruturação da prática pedagógica e da reorganização escolar para melhor atendimento e socialização desse aluno.

Sendo assim, a escola deve ir além do que é estereotipado em relação ao TEA, isto é, superar o caráter assistencialista e normalizador, tendo em vista que a inclusão é um direito e não deve ser tratada como um favor. Não focando apenas nas barreiras que são demonstradas, mas em conhecer, compreender para atender o aluno em sua superação como alternativas de inclusão no contexto escolar. Assim, a qualidade da inclusão nas interações sociais, cria diversas possibilidades de comunicação e melhor conhecimento sobre o interesse restrito das atividades repetitivas e, portanto, contribuem na materialização do texto da política na prática.

Com isso, a PNEPEI tem promovido reflexões para a qualidade do atendimento da educação especial, isto é, para que a inclusão de alunos público-alvo da educação especial em escola comum não se restrinja apenas ao acesso, mas principalmente, a igualdade de sua permanência como direito legal e não apenas clínico. Portanto, o direito legal não se resume às práticas de cumprimentos normativos, mas de inclusão da condição humana na realização de atividades pedagógicas com todos os demais alunos mediante ao respeito às necessidades individualizadas do aluno público-alvo da educação especial

Mais tarde, em 2012, a Lei N° 12.764 prova a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Brasil e promove de certo modo, reflexões sobre as diferentes características do transtorno. A exemplo do Art,1º e incisos I e II consideram que o indivíduo com TEA possui deficiência com características físicas persistentes e clinicamente significativas da comunicação. (Brasil,2012)

As pessoas com TEA podem manifestar prejuízos na comunicação verbal e não verbal quando usada para interação com o outro; também apresenta ausência de reciprocidade social e de desenvolvimento por iniciativa própria. Podem apresentar padrões restritivos e repetitivos com variações de comportamentos, interesses e atividades, geralmente manifestados por comportamentos motores, verbais e comportamentos sensoriais incomuns. Possuem excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados por interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

É destacado no texto da referida Lei, o Art. 3, Inc IV ao garantir ao indivíduo com TEA o acesso à educação e ao ensino profissionalizante e mais adiante, o parágrafo único do mesmo artigo determina um acompanhante especializado em classe comum se, comprovada necessidade, bem como é assegurado a realização de um trabalho intersetorial para a garantia de desenvolvimento de ações e políticas públicas para o indivíduo com TEA a exemplo, do uso do transporte escolar sempre com o acompanhante.

Já no âmbito administrativo da escola, o Art. 7 da Lei citada acima, assegura a punição para o gestor escolar ou autoridade competente, que negar a matrícula devido ao TEA, com multa de 3 a 20 salários-mínimos. Ainda, estabelece a fiscalização de instância governamental e da sociedade na divulgação de informações para melhor atendimento em espaços públicos caso ocorra manifestação do transtorno para melhor inserção do autista ao mundo do trabalho e acompanhamento integral às necessidades de sua saúde (Brasil,2012).

Para melhor atender as necessidades sociais do autista em contextos sociais macro, foi criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), para garantir atendimento prioritário, pronto atendimento e atenção integral (Brasil, 2020). Outras medidas legais foram dadas pelo poder público na divulgação de informações e conscientização da população em diversos setores da sociedade sobre os diferentes tipos de manifestações de transtorno e suas respectivas implicações. E, incentivos à formação e à capacitação de profissionais especializados, bem como aos pais e responsáveis para o atendimento à indivíduo com transtorno do espectro autista,

Sendo assim, contempla as necessidades do indivíduo com TEA, com atendimento e suporte necessários nos âmbitos educacionais, sociais e de saúde. No entanto, o diagnóstico precoce é fundamental para o tratamento com maiores possibilidades de desenvolvimento na socialização no ambiente escolar e demais segmentos da sociedade.

Em 2014, o atual Plano Nacional de Educação (PNE) tem em seu planejamento 20 metas com diferentes estratégias para serem cumpridas em seu período decenal até 2024. A exemplo da Meta 4:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o

acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014 a)

O PNE (2014-2024) ao fortalecer sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas, viabiliza também o pleno desenvolvimento que possibilite sua inclusão na educação básica gratuita, por meio de estratégias a serem cumpridas e ou desenvolvidas durante o período de sua vigência. Por exemplo, a estratégia 4.2 trata da universalização do atendimento escolar conforme a demanda manifesta pelas famílias de crianças de até 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em concordância ao que dispõe a LDB/96.

Na estratégia 4.3 determina que o sistema de ensino formule políticas de formação continuada de professores para o trabalho em salas de recursos multifuncionais, com atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.

A estratégia 4.4 é referente ao atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados a todos alunos matriculados tanto em instituições públicas quanto conveniadas, nas formas complementar e ou suplementar conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno.

Dessa forma, o PNE (2014-2024) destaca a necessária formação continuada de professores para melhor qualidade ao atendimento educacional especializado e para tanto, incentiva a fomentação de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade no contexto escolar.

Sendo assim, até o ano de 2024, ano em que acaba a vigência do atual PNE, as escolas têm metas e estratégias para serem administradas de modo a assegurar os direitos de aprendizagem e permanência desses alunos no ensino regular. Alguns resultados são observados, porém nem todos contemplados com o cumprimento ideal. Isso porque o Censo Escolar da Educação Básica de 2022, indicou 1,5 milhão de alunos matriculados na Educação Especial, totalizando um aumento de 29,3% de matrículas quando comparadas ao Censo de 2018. Na educação infantil atingiu 100,8% de matrículas na educação especial de 183.510 matrículas realizadas. No ensino fundamental de 538.843 matrículas de alunos sendo desse total 65,5% de matrículas na educação especial (Brasil, 2022, p.36 e 37). Esses dados evidenciam que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns tem aumentado ao longo dos anos.

Observou também, que 54,9% das matrículas de alunos de 4 a 17 anos apresentadas pelo Censo Escolar de 2022 da Educação Básica estão incluídos em classe comum sem os devidos atendimentos aos diferentes níveis de transtornos. Isso é grave porque envolve uma série de fatores para além da quantidade, isto é, implica desconhecimento, descaso social e não inclusão do Estado.

Ainda sobre o Censo Escolar de 2022 as reflexões desse estudo chama atenção para a “exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-los no Censo Escolar como público-alvo da educação especial [...]” (Brasil, 2014) podendo configurar a exigência do diagnóstico clínico como discriminação e cerceamento de direito ao seu acesso ao sistema de ensino. Ou seja, a inclusão escolar na perspectiva da educação especial deve priorizar o amplo entendimento de oferecer condições para o envolvimento de todos os alunos, que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental, sensorial e de linguagens.

Nesta perspectiva, as reflexões sinalizam a continuidade neste estudo sobre as condições do contexto escolar em garantir o acesso e a permanência com qualidade aos alunos com TEA vistos como direito em detrimento exclusivo do parecer clínico.

ENTRE REALIDADES: O TEXTO DA POLÍTICA E PRÁTICA NA ESCOLA

Por entre realidades do que dispõe na literatura já publicada sobre o tema do estudo em questão, o procedimento da metodologia da pesquisa buscou primeiro, o acesso no site SCielo na Revista Brasileira de Educação Especial, consultas em documentos de base legal e normativos como a

Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Plano Nacional de Educação, Censo 2022 e Decreto nº 6.571 de 2008 para melhor responder aos objetivos da pesquisa.

Neste sentido, a opção pela pesquisa qualitativa teve como orientação os estudos de Bogdan (1982) a partir de cinco características e mais tarde apropriadas por Triviños (1987, p. 128-130):

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...].

A partir dessa caracterização procurou-se captar o ambiente natural como fonte direta dos dados para reflexões sobre a proposição do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a realidade de como se efetiva na prática em atenção a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Neste aspecto é preciso entender que a inclusão significa envolvimento de igualdade desse aluno nas diferentes instâncias do contexto escolar e, portanto, implica condições para sua acessibilidade nas dependências da escola, tais como banheiros, refeitório, sala de aula, carteiras adequadas, jogos e brinquedos e, evidentemente, que atendam a segurança e autonomia entre ir e vir do aluno.

Neste entendimento, a pesquisa ganhou forma e ação em uma escola pública do sistema municipal de educação em uma cidade no interior de Mato Grosso do Sul, que oferece AEE as crianças de 4 e 5 anos, com TEA matriculadas na educação infantil e no ensino fundamental, para identificar quais são os recursos disponíveis para a qualidade do processo ensino e aprendizagem.

No Sistema Municipal de Educação em questão, a rede de suas escolas é organizada por escolas polos para a inclusão de alunos público-alvo da educação especial e salas de AEE em algumas de suas escolas para complementar o atendimento especializado. Visto que, o AEE se caracteriza por atendimento educacional e não clínico e neste âmbito, não se pode condicionar apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico referente à deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação) de alunos para frequentarem salas de AEE (Brasil, 2014 b).

Assim foi considerado relevante para o objetivo da pesquisa, a utilização da técnica entrevista que segundo Lüdke e André (1986, p. 34) “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Com isso, foram convidados três tipos de informantes para a pesquisa, sendo que duas atendem alunos com TEA em sala comum e uma é gestora da escola das outras duas informantes, sendo uma professora da educação infantil, uma professora do ensino fundamental e gestora da escola. A opção da escuta se justifica, visto que as informantes se encontram diretamente envolvidos neste atendimento em contextos diferentes de uma escola.

A entrevista foi realizada de forma presencial, contudo em lugares diferentes, com sete perguntas iguais para as três informantes, cujas respostas permitiram eleger convergências e ou divergências sobre os recursos disponíveis e utilizados por esses profissionais para inclusão dos alunos em uma escola. Pois, entende-se, que não basta a escola dispor de condições de materiais e estrutura predial para inclusão, se não dispor também, de recursos humanos para utilização desses materiais no processo ensino e aprendizagem. Assim, o planejamento é essencial para nortear a discussão de objetivos e práticas com toda equipe escolar sobre o sentido da educação inclusiva no contexto escolar.

Para tanto, as respostas das questões serão descritas a seguir de forma que as informantes serão nomeadas como professora da educação infantil, professora do ensino fundamental e gestora escolar, a fim de identificação e análise comparativa das respostas dentre as diferentes funções desenvolvidas pelas informantes entrevistadas.

Em relação aos recursos de materiais e humanos disponíveis para atendimento ao aluno com TEA, as respostas foram:

Professora da educação infantil: A sala de recurso é o AEE, o aluno também possui uma acompanhante que é uma estagiária;

Professora do ensino fundamental: Com relação ao meu aluno, dentro da minha realidade, é de certa forma “fácil”, pois ele é alfabetizado e de fácil compreensão, utilizamos os mesmos materiais que os demais utilizam (cadernos, lápis, livros, jogos e materiais concretos). Porém, adaptado pois o restante da turma não está no nível dele;

Gestora escolar: Na sala de recurso AEE tem jogos, computador, recursos audiovisuais entre outros.

Os recursos de materiais da escola para a acessibilidade e inclusão do aluno com TEA no espaço escolar para professora da educação infantil e gestora são os oferecidos pelo AEE, e para a professora do ensino fundamental são considerados os recursos como lápis, cadernos, livros e outros, sem referências aos recursos oferecidos pelo AEE. A implantação dessas salas na escola, implementa a PNEPEI em dois objetivos: promover a acessibilidade na escola e apoiar os sistemas de ensino municipais e estaduais, na oferta de atendimento educacional especializado de modo complementar ou suplementar à escolarização dos alunos. Também as respostas reforçam o total desconhecimento da finalidade do AEE, por exemplo, na articulação com os professores da sala de aula comum, para disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias para melhor participação dos alunos junto aos demais nas atividades escolares

Em relação aos recursos humanos foi citado apenas pela professora da educação infantil o auxílio de uma estagiária, que é uma aluna em formação no ensino superior, que contribui com a professora independente da condição de alunos público-alvo da educação especial. Não foi citado, se a escola conta com a participação das famílias, se utiliza dos demais profissionais das diferentes áreas como serviços da assistência social, dos setores da saúde como da psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia, entre outros.

Neste sentido, as dificuldades que a escola encontra na prática a inclusão do aluno com TEA referem-se a:

Professora da educação infantil: Conciliar a atenção com o aluno por conta da grande quantidade de alunos na sala;

Professora ensino fundamental: A maior dificuldade que encontro é que mesmo que o aluno já esteja em um nível acima dos demais da turma, “sozinha” tenho dificuldades pois ele exige uma maior atenção, ele não consegue seguir regras, o que é superado com a ajuda da estagiária;

Gestora escolar: A dificuldade seria de recursos humanos, os acompanhantes para os estudantes que a rede não dispõe para atender as escolas.

As dificuldades encontradas pelas informantes têm relação com a falta de recursos humanos já mencionado na questão anterior, pois o processo educativo dos alunos com TEA tende a se agravar pelas manifestações do transtorno, em especial quando a escola não dispõe de auxiliares para o professor em sala de aula composta por mais de vinte alunos, a atenção do professor de forma individualizada fica comprometida, bem como a interação professor e aluno, aluno e demais alunos para assegurar a atenção integral ao longo do processo do ensino e aprendizagem.

Este cenário retrata uma escola que apenas integra alunos com TEA sem condições ao detalhamento individualizado, sem o respeito da sua limitação no acesso à educação. Mas há de se questionar por que a escola não possui projetos para esta possível solução? Como a escola trabalha com os recursos financeiros repassados diretamente para a escola em relação ao aluno especial? Neste sentido, as respostas ao cenário descrito justificam reflexões para a prática da autonomia da escola em função de suas necessidades.

Esta situação conduz a uma outra agora, relacionada sobre os procedimentos adotados pela escola para o encaminhamento dos alunos ao laudo:

Professora da educação infantil: Primeiro contato com a coordenação, depois para a Secretária de Educação e, após isso, é encaminhado para a secretaria responsável pela área da educação especial;

Professora do ensino fundamental: Já com relação ao laudo, creio que fique à cargo do professor AEE, com auxílio do professor regente. Não posso dizer com propriedade, pois o meu aluno já estava encaminhado com o estagiário. Com certeza a escola dará todo o apoio para que sejam feitas as adequações necessárias para o que for melhor para o aluno;

Gestora: Os laudos são encaminhados para a secretaria de educação no NUESP (Núcleo de Educação Especial), cópia na pasta do estudante e a coordenação disponibiliza para os professores e faz as orientações e os professores realizam o PEI (Plano Especializado Individual) para o estudante.

Observou-se que apenas a gestão não entende por laudo clínico, pois primeiro as professoras encaminham para a gestão escolar e pedagógica da escola o diagnóstico pedagógico do aluno. Depois, a gestão escolar se aceitou o diagnóstico pedagógico, este é encaminhado para uma equipe multidisciplinar da Secretaria da Educação para posterior elaboração de um laudo técnico. Já o plano educacional individualizado, citado pela gestora se trata de garantir a adequação de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas no atendimento às necessidades dos alunos, dando caráter de reforço, que não é mencionado na política de 2008, considerando que lá está mencionado o plano de AEE, que torna acessível a aprendizagem (Brasil, 2008).

Já sobre os procedimentos adotados pela escola para o encaminhamento ao AEE as respostas conduzem:

Professora da educação infantil: Quando não tem laudo é complicado, pois a família espera que a escola corra atrás, sem laudo não há acompanhamento;

Professora do ensino fundamental: Nós professores, passamos por diversos cursos e capacitações, e estamos sempre trabalhando em conjunto para um melhor resultado e obtermos respostas conclusivas. Sempre discutimos com relação ao comportamento atípico de alguns alunos, ficando atento as características ditas "fora do normal";

Gestora: Seguimos a resolução da secretaria de educação.

Para o encaminhamento do aluno ao AEE as respostas são distintas e injustificáveis sob o entendimento do AEE, o atendimento é especial porque é individual para complementar e/ou suplementar a formação do aluno por meio de materiais pedagógicos para o desenvolvimento das atividades escolares, bem como ao currículo, materiais didáticos e autonomia e independência na escola e fora dela. Também o processo de inclusão fica totalmente fragilizado quando não há o apoio da família para o acompanhamento em conjunto com a escola. Por outro lado, as respostas também evidenciaram a observação do acompanhamento de alunos que apresentam condutas comportamentais "fora do normal". Esta resposta leva a tantas outras questões que suscitam muitas reflexões negativas sobre a escola inclusiva. Qual seria o modelo de alunos com comportamento dentro do normal? Qual o referencial de aluno normal? Qual o limite do trabalho pedagógico para definir o comportamento atípico para aprender? Para ensinar?

Uma outra resposta sugere reflexões sobre a gestão democrática da escola com modelo de gerenciamento, pois a gestora ao cumprir as determinações administrativas da Secretaria de Educação sem administrar as necessidades da realidade escolar deixa de cumprir a política da educação local definida pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP). Neste documento ao contemplar o atendimento educacional e por professores especializados, de modo a prever em sua organização este atendimento, bem como autorização para a efetivação de matrícula de alunos que se caracterizam especiais e, portanto, em nada justifica aguardar as determinações macro quando se trata do atendimento local previsto no PPP.

Essa relação também se torna evidente entre o professor da sala comum e o professor da AEE:

Professora da educação infantil: Professor faz o PEI junto com o AEE, trabalhando em conjunto;

Professora do ensino fundamental: O planejamento sempre é elaborado em conjunto com o professor do AEE, e o que poderíamos realizar para agregar o melhor desempenho do aluno;

Gestora: Trabalho colaborativo e itinerante onde os professores do AEE vão nas salas de aulas trabalhar com os estudantes.

A parceria entre os professores se firma pelo planejamento durante sua elaboração e muitas vezes, o professor do AEE comparece na sala comum para auxiliar o professor no atendimento individualizado.

O acompanhante do aluno com TEA em sala comum se caracterizou em:

Professora da educação infantil: Lidar com todas as situações desde as atividades até para acalmar;

Professora do ensino fundamental: O papel é orientar nas atividades da sala, acompanhar ao banheiro e tomar água pois ele tem dificuldades em seguir regras e se dispersa com facilidade. E isso pode até ser perigoso em certas situações;

Gestora: Acompanhar as atividades pedagógicas e dar suporte aos estudantes acompanhados.

O papel que o acompanhante desempenha passa desde o pedagógico até as necessidades pessoais, destacando a importância dele na vida do aluno na escola. Sendo assim, a falta dele citada pela gestora anteriormente prejudica a inclusão do aluno no ambiente escolar e na execução das atividades dadas pelas professoras. Tendo em vista que isso implica na falta de atendimento individualizado e, conseqüentemente, na execução das atividades e socialização do aluno no ambiente escolar.

Sobre a formação continuada:

Professora da educação infantil: A formação continuada acontece raras vezes, por exemplo ano passado teve apenas 1;

Professora do ensino fundamental: Nossa formação acontece com frequência sendo presencial e EAD, muito válida para o nosso dia a dia. É de suma importância as trocas de experiências;

Gestora: As formações acontecem uma vez por bimestre pela Secretaria de Educação. Tem as formações em serviço na hora atividade dos professores com a coordenação pedagógica escolar.

Sem formação continuada a prática da integração substitui a da inclusão na escola porque incluir depende da aceitação pessoal com conhecimento para além do aspecto legal. As respostas levam ao entendimento de que a educação infantil não precisa de formação continuada de professores para a prática inclusiva. Já em outras respostas, é possível perceber a formação bimestral considerada como frequente e isso é considerado desde que a formação continuada promova maior conscientização sobre o autismo, incentivo às pesquisas, o uso de materiais pedagógicos pelo professor para melhor oferecer situações conjuntas entre alunos autistas e demais alunos da sala para evitar que o aluno autista acabe jogando ou usando determinados materiais pedagógicos sozinho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relacionando o texto das políticas de inclusão com a prática realizada na escola e as respostas da entrevista, é possível afirmar que muito do que está presente na legislação e no texto da política educacional, principalmente da inclusão na perspectiva da educação especial se aplica em partes na prática, tendo em vista a discordância de algumas respostas.

Ao entender a realidade sobre a questão dos recursos materiais e humanos; as dificuldades que a escola enfrenta para a inclusão; como é feito o encaminhamento ao laudo; como ocorre o envio desse aluno ao AEE e, conseqüentemente, como a parceria entre esse professor complementar e o da classe comum se efetiva; qual o papel do acompanhante na vida desse aluno além da frequência e impacto da formação continuada para as informantes, faz com que seja possível visualizar a efetivação, ou não, dessas políticas e quais são as barreiras e impacto na vida do aluno e professores quando o não cumprimento ocorre.

Quando se trata de recursos materiais, foi possível observar que a sala de recursos do AEE é utilizada pela professora da educação infantil e pela gestora que vai além citando o que está disponível nesse espaço, fazendo com que fique claro que ele está ativo e sendo utilizado para o desenvolvimento do

aluno, complementando o ensino regular. Já professora do ensino fundamental cita que seu aluno com TEA utiliza os “mesmos materiais” que os outros, dispensando a sala de AEE.

O recurso humano é citado apenas pela professora da educação infantil, que se trata de uma acompanhante, contudo apesar de ser de suma importância pedagógica e social para o aluno com TEA, se trata de uma estagiária em formação no ensino superior, fazendo com que fique o questionamento sobre qual é o impacto em relação ao preparo emocional e formação até então, incompleta, desse acompanhante no desenvolvimento do aluno.

As barreiras para inclusão pontuadas pelas informantes, apesar de serem distintas se complementam tendo em vista que a dificuldade de conceder uma atenção individualizada por parte da professora da educação infantil e o fato de a professora do ensino fundamental estar “sozinha”, vai de encontro com a falta de acompanhantes citadas pela gestora. Fazendo com que a responsabilidade recaia sobre o sistema de educação, que nem sempre oferece recursos humanos para que professores e gestores de escola desenvolvam trabalhos, projetos em prol da inclusão e desenvolvimento dos alunos com TEA e de sua família. Neste sentido, a família de alunos com TEA também tem que se sentir incluída para da continuidade para além da escola.

Sobre o encaminhamento ao laudo, que se trata de um diagnóstico clínico e não pedagógico, a professora da educação infantil relata que o primeiro contato acontece com a coordenação que encaminha a situação para a Secretaria de Educação que, posteriormente, repassa para o setor responsável pela educação especial, um processo semelhante descrito pela gestora sobre o PEI. Contudo, a resposta da professora do ensino fundamental revela a total desinformação acerca do assunto pois a responsabilidade do encaminhamento ao laudo na sua visão é do AEE, descaracterizando o caráter complementar e não o de ser encarregado pelo aluno com TEA que o serviço oferece. A família que também possui papel importante para o encaminhamento ao laudo, foi citada apenas pela professora da educação infantil que revela que na visão deles a escola tem que “correr atrás” do diagnóstico clínico.

Em relação ao encaminhamento ao AEE, a dificuldade para o envio do aluno com TEA quando não se tem laudo é citada pela professora da educação infantil, o que não justifica pois se trata de um atendimento pedagógico e não clínico. Já a professora do ensino fundamental vai além e diz que para ter acesso a esse atendimento é observado se o aluno possui características “fora do normal”, banalizando assim a finalidade de acessibilidade que o AEE tem, além de não justificar o que é considerado normal na sua visão para que o aluno não seja encaminhado. A gestora, por fim, não esclareceu como tem se efetivado o encaminhamento ao AEE em sua unidade, pois cita que ela segue a resolução da secretaria de educação sem dar mais detalhes, evidenciando que o encaminhamento ao AEE e qual é a sua finalidade devem ser tema de discussão para que tenha um alinhamento entre secretaria, gestão escolar, gestão pedagógica e professores. Contudo, a relação professor da classe comum e professor do AEE tem acontecido de maneira complementar, as informantes descrevem as ações, citando que o professor de AEE contribui na elaboração do planejamento e do PEI além de realizar visitas na classe comum, o destaque é o trabalho em conjunto e colaborativo.

O papel do acompanhante é pedagógico, emocional e social, como disse a professora da educação infantil e ele tem que “lidar com todas as situações”, deixando dúvidas sobre qual é o limite entre a sua função e a da professora. Tendo em vista que, por se tratar de um acompanhante a responsabilidade do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com TEA não pode ser dever dele, ainda mais por se tratar de um estagiário ainda em formação.

No que se refere a formação continuada, ela parte do pressuposto que o sistema deve criar condições favoráveis e assegurar para o estudo currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender a necessidade do aluno. Com isso, ao analisarmos o que é proposto na política e o que foi respondido pelas informantes entrevistadas, fica claro que há uma inconsistência por parte do sistema quando o assunto é capacitar os professores para lidar com o TEA. Pois, enquanto a professora da educação infantil diz que a ocorrência da formação é rara, a professora do ensino fundamental e gestora alegam que ocorre de forma frequente e bimestral, respectivamente, dando a entender que a garantia do aluno de receber e ter um professor especializado tem impactado as informantes de diferentes formas, fazendo com que o desenvolvimento em sala de aula seja comprometido.

Por fim, de maneira geral, a prática realizada na escola tem como objetivo o desenvolvimento dos alunos com TEA, mesmo que ainda alguns alinhamentos em relação a conscientização para o encaminhamento ao laudo, formação continuada, papel e função do AEE precisam ser feitos em conjunto com a secretaria de educação, gestão escolar, gestão pedagógica, professores e família. Essa falta de alinhamento se deve pelo fato de o Projeto Político-Pedagógico da escola não contemplar a Educação Especial, considerando tamanha dificuldade e falta de objetivo para praticar a inclusão do aluno com TEA, sendo insuficiente em algumas questões e não tendo propósito em outras a escola segue integrando, mas não incluindo.

Contudo, a escola inclusiva tão citada nas políticas e pela sociedade enfrenta desafios que podem e devem ser superados para o melhor atendimento dos alunos com TEA, para que isso ocorra, o laudo clínico não deve se sobressair ao diagnóstico pedagógico e expressão “fora do normal”, não só citada pela professora do ensino fundamental, mas também propagada pelo senso comum, não devem ser impedimento para a inclusão de alunos com TEA com qualidade pelo direito a educação previstos e garantidos por lei. Com isso a escola deve cumprir suas obrigações para que a “anormalidade” passe a ser a exclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15/04/2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf ou <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 28/06/2023.
- BRASIL, Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm Acesso em: 16/04/2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica Nº 04, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014. Acesso em: 28/08/2023.
- _____. Decreto-lei 6.571, de 17 de setembro de 2008. Aprova a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15/04/2023.
- _____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.
- _____. Lei nº 9.394/1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23/12/1996. Acesso em: 15/04/2023.
- _____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> ou <https://pne.mec.gov.br/#onepage>. Acesso em: 15/04/2023.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 18-34. Acesso em 20/08/2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79. Acesso em: 20/08/2023.

Recebido em: 10.11. 2023

Aprovado em 10.12. 2023

