UNIFAMA – UNIÃO DAS FACULDADES DO MATO GROSSO

LEILA DA SILVA TEIXEIRA

BACHARELADO EM DIREITO

A EFETIVIDADE DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DE COLÍDER/MT À LUZ DO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

Colider-MT
2026

UNIFAMA – UNIÃO DAS FACULDADES DO MATO GROSSO

LEILA DA SILVA TEIXEIRA

A EFETIVIDADE DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DE COLÍDER/MT À LUZ DO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Corpo Docente da Faculdade de Colíder - Facider/UNIFAMA, como pré-requisito necessário à obtenção do título de Bacharel em Direito. Orientadora: Profa. Ma. Camila Valera Reis Henrique.

Colíder-MT
2026

LEILA DA SILVA TEIXEIRA

A EFETIVIDADE DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DE COLÍDER/MT À LUZ DO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Corpo Docente da Faculdade de Colíder - Facider/UNIFAMA, como pré-requisito necessário à obtenção do título de Bacharel em Direito. Orientadora: Profa. Ma. Camila Valera Reis Henrique.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Esp. Denise Nunes
Faculdade de Colíder – Facider/UNIFAMA

Profa. Ma. Camila Valera Reis Henrique
Coordenadora do Curso de Bacharelado em Direito
Faculdade de Colíder – Facider/UNIFAMA

Prof. Esp. João Victor Borges
Faculdade de Colíder – Facider/UNIFAMA

Colíder-MT
2026

Quero dedicar este trabalho, primeiramente, a Deus, que me deu forças, saúde e sabedoria em todos os momentos, tornando possível superar os obstáculos encontrados e concluir esta jornada com vitória. Agradeço ao meu esposo, que compartilha comigo este momento tão importante. Aos meus amados filhos e netos, que são minha maior motivação e que compreenderam meus momentos de ausência, dando-me todo o incentivo necessário. Aos meus genros e à minha nora, pelo apoio e carinho constantes. À minha amada mãe e a toda a minha família, pelas orações e pelo amor que sempre me foi transmitido. À memória do meu amado pai, que permanece vivo em meu coração. Aos amigos e amigas, de forma geral, pelas palavras de ânimo e incentivo nos momentos de cansaço. A todos os profissionais da educação da Escola Ivanira, onde atuo há tantos anos, pela força, incentivo e companheirismo. Neste ano, despeço-me dessa rotina rumo à minha sonhada aposentadoria, com o coração transbordando de orgulho e gratidão por tudo o que vivemos juntos. Aos doutores professores da faculdade, que compartilharam seus conhecimentos com excelência e contribuíram para a construção da minha formação e da minha visão jurídica. À Dra. Francislaine, que me orientou no Pré-TCC, pelo direcionamento na escolha do tema, o qual foi de imensa importância para a realização deste trabalho. À coordenadora do curso e orientadora do meu TCC, Dra. Camila Reis, pela paciência, pelo rigor acadêmico e pela condução brilhante, que tornaram possível a qualidade deste trabalho. Por fim, agradeço a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que este objetivo fosse alcançado. Minha eterna gratidão a todos.

RESUMO

Este trabalho tem como objeto a inclusão escolar de crianças com laudo, com atenção especial às diagnosticadas com transtorno do espectro autista, na rede municipal de ensino de Colíder, em Mato Grosso. O objetivo geral é analisar como essa inclusão acontece no cotidiano das escolas, à luz da legislação que assegura esse direito e das políticas públicas desenvolvidas no município. Como objetivos específicos, busca-se percorrer a trajetória histórica da inclusão, examinar o impacto da chegada desses alunos às unidades escolares, reconhecer os pontos positivos já conquistados e identificar os desafios que ainda precisam ser superados, observando o papel do professor regente, da sala de recursos e dos profissionais de apoio. Justifica-se a pesquisa pela relevância social do tema e pelo aumento expressivo do número de crianças laudadas nas escolas, que torna urgente refletir sobre as condições de efetivação de um direito já assegurado em lei. A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa e apoia-se na observação da realidade local, articulada à análise da legislação e da bibliografia especializada. Como resultados esperados, pretende-se demonstrar que há avanços concretos, como o acesso garantido desde a pré-escola, melhorias na infraestrutura e na acessibilidade das unidades, a oferta de atendimento educacional especializado e um ganho social expressivo, visível na convivência e no desenvolvimento das crianças atípicas, mas também desafios persistentes, sobretudo a limitação do papel dos Agentes de Desenvolvimento Escolar, voltados apenas ao cuidado e sem atribuição pedagógica, a baixa valorização desses profissionais, a rotatividade das equipes e a insuficiência dos atendimentos de saúde. Conclui-se que, apesar dos avanços sociais e estruturais, a qualidade da inclusão depende de repensar a valorização profissional e de ampliar, com a devida formação, o apoio pedagógico em sala, aliviando a sobrecarga do professor regente e fortalecendo o desenvolvimento do aluno.

Palavras-chave: Autismo; Colíder/MT; Inclusão escolar; Políticas públicas; Profissional de apoio.

ABSTRACT

This study has as its object the school inclusion of children with a medical diagnosis, with special attention to those diagnosed with autism spectrum disorder, in the municipal school system of Colíder, in the state of Mato Grosso, Brazil. The general objective is to analyze how this inclusion takes place in the daily life of schools, in light of the legislation that guarantees this right and the public policies developed in the municipality. As specific objectives, it seeks to trace the historical path of inclusion, examine the impact of the arrival of these students in the schools, recognize the positive aspects already achieved, and identify the challenges that still need to be overcome, observing the role of the regular teacher, the resource room, and the support professionals. The research is justified by the social relevance of the theme and by the significant increase in the number of children with a diagnosis in schools, which makes it urgent to reflect on the conditions for realizing a right already guaranteed by law. The methodology is qualitative in nature and relies on the observation of the local reality, combined with the analysis of legislation and specialized literature. As expected results, it intends to demonstrate that there are concrete advances, such as guaranteed access from preschool onward, improvements in the infrastructure and accessibility of the schools, the provision of specialized educational support, and a significant social gain, visible in the coexistence and development of atypical children, but also persistent challenges, especially the limited role of the School Development Agents, restricted to care tasks and without pedagogical duties, the low appreciation of these professionals, staff turnover, and the insufficiency of health services. It is concluded that, despite the social and structural advances, the quality of inclusion depends on rethinking professional appreciation and on expanding, with proper training, the pedagogical support in the classroom, easing the overload of the regular teacher and strengthening the student's development.

Keywords: Autism; Colíder/MT; Public policies; School inclusion; Support professional.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 9
2. HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR 11
2.1. Marcos internacionais da educação inclusiva 15
2.2. A inclusão escolar da pessoa com transtorno do espectro autista 22
3. O IMPACTO DA CHEGADA DOS ALUNOS AUTISTAS NAS UNIDADES ESCOLARES 23
3.1. O aumento das matrículas de crianças com laudo nas escolas de Colíder/MT 24
3.2. Compreendendo o aluno com transtorno do espectro autista 26
3.3. Os reflexos na organização da escola e no trabalho pedagógico 28
3.4. Os profissionais da inclusão e a questão do apoio escolar 30
3.5. Os desafios para a efetivação da inclusão em Colíder 34
4. OS PONTOS POSITIVOS DA INCLUSÃO ESCOLAR 36
4.1. A sala de recursos e o atendimento educacional especializado 37
4.2. A acessibilidade e as adequações nas unidades escolares 38
4.3. A capacitação dos profissionais e os materiais específicos 38
4.4. Os frutos da inclusão. Desenvolvimento, socialização e conquistas 39
5. OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR 43
5.1. A falta de apoio pedagógico em sala de aula 43
5.2. A formação e a rotatividade dos profissionais 44
5.3. A valorização, o salário e a ausência de plano de carreira 44
5.4. Os desafios do dia a dia com os alunos 45
5.5. A articulação entre a saúde e a educação 46
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 48
7. REFERÊNCIAS 50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADE - Agente de Desenvolvimento Escolar

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APA - American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria)

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ART. - Artigo

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CNE - Conselho Nacional de Educação

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ª edição)

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

P. - Página

PNE - Plano Nacional de Educação

SEESP - Secretaria de Educação Especial

TDI - Técnica de Desenvolvimento Infantil

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como propósito analisar a inclusão escolar nas unidades da rede municipal de Colíder, em Mato Grosso, levando em conta a legislação que garante esse direito, as políticas públicas desenvolvidas nesse contexto e os desafios enfrentados, no dia a dia, por profissionais e alunos. O olhar volta-se, de modo particular, às crianças com laudo, entre elas as que têm transtorno do espectro autista, cuja presença na escola comum deixou de ser exceção para se tornar parte da rotina das salas de aula (MAZZOTTA, 2011).

Ao acompanhar de perto essa realidade, foi possível observar evidências de ações promovidas pelo poder público que asseguram a participação do aluno no processo educacional desde a pré-escola. Hoje a criança laudada tem o direito, garantido por lei, ao acompanhamento de um profissional de apoio, ao atendimento na sala comum com o professor titular e ao atendimento no contraturno, na sala de recursos, espaço apropriado ao trabalho com esses estudantes (BRASIL, 2015).

O aumento expressivo do número de crianças com laudo, porém, tornou nítida a sobrecarga desses profissionais. A isso soma-se uma limitação sentida no cotidiano escolar: o papel dos Agentes de Desenvolvimento Escolar, hoje responsáveis por boa parte do acompanhamento, restringe-se ao cuidado, sem atribuição pedagógica. Como consequência, a responsabilidade pelo ensino recai, quase por inteiro, sobre o professor regente, mesmo quando a criança poderia avançar mais se contasse, ao seu lado, com um apoio preparado para a dimensão pedagógica (SASSAKI, 1997).

É desse descompasso entre o direito assegurado e as condições de sua efetivação que nasce a pergunta central desta pesquisa: até que ponto a inclusão escolar das crianças com laudo, na rede municipal de Colíder, tem se realizado com a qualidade que esses estudantes merecem? Para respondê-la, o trabalho propõe-se a analisar a realidade atual da inclusão no município, confrontando a orientação jurídica com os avanços e os impactos sociais observados e reconhecendo, com igual honestidade, tanto as conquistas quanto os desafios enfrentados diariamente (MAZZOTTA, 2011).

A pesquisa é de natureza qualitativa e volta-se à observação da realidade da inclusão no município de Colíder, apoiando-se, ainda, na análise da legislação e da bibliografia especializada. Essa escolha se justifica pelo próprio objeto de estudo, pois compreender a inclusão exige olhar para o que de fato acontece dentro da escola, para além daquilo que as normas determinam (SASSAKI, 1997).

Para percorrer esse caminho, o texto organiza-se em cinco capítulos, além desta

introdução e das considerações finais. No capítulo 2, recupera-se a trajetória histórica da inclusão escolar, da fase de exclusão e de segregação ao reconhecimento do direito das pessoas com deficiência e, em especial, das crianças com transtorno do espectro autista (MAZZOTTA, 2011). No capítulo 3, examina-se o impacto da chegada desses alunos às unidades escolares de Colíder, com destaque para o papel do professor regente, da sala de recursos e dos profissionais de apoio e para a organização do trabalho pedagógico (MANTOAN, 2003).

No capítulo 4, reúnem-se os pontos positivos já conquistados, como a garantia legal do acesso, as adequações de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, sem perder de vista o desenvolvimento e a socialização das crianças atípicas (BRASIL, 2015). No capítulo 5, enfrentam-se os desafios que ainda precisam ser superados, sobretudo a falta de apoio pedagógico em sala, a formação e a valorização dos profissionais e a articulação entre a educação e a saúde (SASSAKI, 1997). Por fim, nas considerações finais, retomam-se a pergunta inicial e as respostas construídas ao longo do percurso (MANTOAN, 2003).

Mais do que descrever, este trabalho procura contribuir. Hoje, nas unidades escolares, já é possível presenciar os alunos atípicos participando dos momentos culturais de forma inclusiva, desenvolvendo suas habilidades e contando com o acompanhamento individualizado a que têm direito, sinais de mudanças reais no atendimento educacional (MANTOAN, 2003). Reconhecer esses avanços, sem perder de vista o que ainda falta, é o modo que esta pesquisa encontra de colaborar com a melhoria do trabalho realizado e com os resultados alcançados junto a essas crianças e às suas famílias (SASSAKI, 1997).

2. HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Para compreender a inclusão escolar como a conhecemos atualmente, é preciso olhar para trás e enxergar o longo caminho percorrido pelas pessoas com deficiência até conquistarem o direito de estudar ao lado das demais crianças. Esse percurso não foi rápido nem simples, pois acompanha as próprias transformações da sociedade em relação àquilo que, durante muito tempo, foi tratado como diferente e, por isso, mantido à margem. A história da educação especial no Brasil revela justamente essa mudança gradual, que parte de medidas de caráter assistencial e caminha, aos poucos, em direção à educação escolar propriamente dita (MAZZOTTA, 2011).

Contar essa história é importante porque nos ajuda a enxergar que a inclusão não é um favor concedido a alguém, e sim um direito conquistado com muita luta ao longo do tempo. Cada avanço que hoje presenciamos nas escolas é fruto de mudanças profundas na maneira como a sociedade passou a compreender a deficiência e a reconhecer o valor de cada pessoa, independentemente de suas condições (SASSAKI, 1997).

Durante séculos, as pessoas com deficiência foram vistas sob o olhar da incapacidade, o que as afastava do convívio social e, principalmente, da escola. Num primeiro momento, prevaleceu a exclusão pura e simples, em que essas pessoas eram escondidas pelas próprias famílias ou entregues a instituições de cunho religioso e caritativo, ou seja, por caridade, sem que houvesse qualquer preocupação com a sua educação (MAZZOTTA, 2011).

De modo geral, a literatura especializada costuma organizar essa longa trajetória em fases sucessivas. a) Parte-se da exclusão total, quando a pessoa com deficiência era simplesmente ignorada ou afastada do convívio; b) Passa-se à segregação institucional, em que ela era atendida em locais separados da sociedade; c) Segue-se para a integração, quando começou a ser aceita na escola comum, desde que a ela conseguisse se adaptar; e) E chega-se, por fim, à inclusão, em que é a própria escola que se transforma para acolher a todos. Compreender essas fases nos ajuda a perceber que a inclusão é o ponto de chegada de um longo amadurecimento social, e não um movimento surgido do nada (SASSAKI, 1997).

Esse afastamento sustentava-se em um modo de pensar que enxergava a deficiência apenas como doença, defeito ou incapacidade, algo que dizia respeito unicamente à pessoa e que a tornava, aos olhos da sociedade, incapaz de aprender e de conviver. Esse modo de pensar, hoje conhecido como modelo médico da deficiência, justificou por muito tempo, o distanciamento dessas pessoas da vida em comunidade (SASSAKI, 1997).

Convém lembrar que, no Brasil, durante praticamente todo o período colonial e imperial,

inexistiram políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, cujo cuidado ficava restrito ao âmbito da família ou de instituições de caridade ligadas à Igreja. Somente com a criação dos primeiros institutos, no século XIX, o Estado começou, de forma ainda muito tímida, a assumir alguma responsabilidade sobre o tema (MAZZOTTA, 2011).

Num primeiro estágio, portanto, o que existiu não foi propriamente educação, mas assistência. As pessoas com deficiência permaneciam sob os cuidados da própria família ou eram acolhidas por instituições de caráter filantrópico, que se preocupavam em abrigar e proteger, mas não em ensinar, o que revela o quanto a educação desse público esteve, por muito tempo, fora das prioridades do Estado (MAZZOTTA, 2011).

No plano internacional, a educação das pessoas com deficiência teve entre os seus precursores nomes que se tornaram referência, como o do francês Louis Braille, criador, ainda no século XIX, do sistema de leitura e escrita tátil que leva o seu nome, além de educadores que se dedicaram ao ensino de surdos e de pessoas com deficiência intelectual. Essas experiências europeias inspiraram diretamente as primeiras iniciativas adotadas no Brasil (MAZZOTTA, 2011).

No Brasil, os primeiros atendimentos surgiram ainda no século XIX, com a criação de instituições especializadas voltadas a grupos específicos, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos, ambos na cidade do Rio de Janeiro. Tratava-se de um atendimento apartado do ensino comum, marcado pela lógica da segregação, na qual a pessoa com deficiência era educada em espaços próprios e distantes das demais crianças (MAZZOTTA, 2011).

> "O Imperial Instituto dos Meninos Cegos tinha mais uma característica de instituição de caridade do que de espaço escolar de formação de cidadãos, tendo sido criticado pelo seu caráter asilar, assumido por meio de suas práticas ao longo da história." (LEÃO; SOFIATO, 2019, p. 295)

Percebe-se, assim, que mesmo as primeiras e importantes iniciativas de atendimento nasceram sob a marca do isolamento, bem distantes da ideia de inclusão que só muito mais tarde viria a se firmar (LEÃO; SOFIATO, 2019).

Entre os nomes que marcaram essa história no Brasil, destaca-se o da psicóloga Helena Antipoff, radicada no país, cuja atuação junto à Sociedade Pestalozzi, a partir da década de 1930, influenciou profundamente o atendimento às crianças com deficiência intelectual e a formação de professores para essa área, ajudando a lançar as bases de um olhar mais educativo, e não apenas assistencial, sobre esse público (MAZZOTTA, 2011).

Ao longo do século XX, esse atendimento foi ampliado com o surgimento de instituições de iniciativa privada e filantrópica, como as sociedades Pestalozzi e, a partir de 1954, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, as conhecidas APAEs, que se espalharam pelo país e, durante muitas décadas, foram praticamente a única alternativa de atendimento às crianças com deficiência (MAZZOTTA, 2011).

É importante perceber que, durante toda essa fase, a educação das pessoas com deficiência caminhou por um sistema paralelo ao ensino comum, organizado em escolas e classes especiais. Embora tenha garantido atendimento a muitas crianças que, de outro modo, ficariam sem qualquer amparo, esse sistema também acabou por consolidar a ideia de que esses alunos não pertenciam à escola regular, contribuindo para a sua invisibilidade e reforçando preconceitos que só muito mais tarde começariam a ser questionados (MAZZOTTA, 2011).

Cumpre registrar que boa parte desses avanços resultou da mobilização das próprias famílias. As associações de pais, como as APAEs e as sociedades Pestalozzi, nasceram do esforço de mães e pais que, diante da ausência de atendimento público, organizaram-se para garantir educação e cuidado a seus filhos, o que revela o protagonismo das famílias na história da inclusão brasileira (MAZZOTTA, 2011).

Mesmo representando um avanço para a época, esse modelo acabava por reforçar a ideia de que o aluno com deficiência não pertencia à escola regular. A educação especial nasceu portanto como um sistema paralelo, e não como parte do sistema comum de ensino, o que ajuda a compreender por que a inclusão, mais tarde, exigiria uma verdadeira mudança de mentalidade (SASSAKI, 1997).

A crítica ao modelo segregado ganhou força à medida que se percebeu que manter as pessoas com deficiência separadas não as preparava para a vida em sociedade, mas, ao contrário, reforçava o seu isolamento. Se compreendeu então que é na convivência com a diversidade, e não no afastamento, que se constroem o respeito, a autonomia e o sentimento de pertencimento (SASSAKI, 1997).

Apesar de sua inegável importância histórica, esse modelo mantinha as pessoas com deficiência em espaços separados, sob a lógica de que precisariam ser tratadas e preparadas antes de, quem sabe um dia, conviver com as demais. Foi justamente contra essa lógica de separação que, mais tarde, se ergueria todo o movimento em favor da inclusão (SASSAKI, 1997).

Com o passar do tempo e sobretudo a partir da segunda metade do século XX, começou a ganhar força a ideia de **integração**. Nesse modelo, o aluno com deficiência passava a frequentar a escola comum, porém sob a condição de se adaptar a ela, de modo que o esforço

de adequação recaía sobre a própria pessoa, e não sobre a instituição de ensino (SASSAKI, 1997).

A **inclusão**, por sua vez, representa um passo adiante, pois parte de uma lógica inversa: não é o aluno que deve se moldar à escola, mas a escola que precisa se transformar para acolher todos os estudantes, respeitando as suas diferenças e assegurando as condições necessárias à sua aprendizagem (MANTOAN, 2003).

Essa mudança de paradigma está diretamente ligada a uma nova forma de compreender a deficiência. Deixou-se de enxergá-la como um problema exclusivo da pessoa e passou-se a reconhecer o peso das barreiras impostas pela própria sociedade, de maneira que incluir significa, antes de tudo, remover obstáculos e garantir a participação de todos em igualdade de condições (SASSAKI, 1997).

Entre todas as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência, talvez a mais difícil de superar seja a barreira atitudinal, isto é, o preconceito que ainda as enxerga pela ótica da incapacidade. De nada adianta garantir rampas e recursos se persistir nas pessoas a crença de que o aluno com deficiência não é capaz de aprender. Por isso, a inclusão começa por uma mudança de mentalidade, que reconheça em cada pessoa o seu valor e o seu potencial (SASSAKI, 1997).

Essa nova compreensão, conhecida como modelo social da deficiência, refletiu-se inclusive na própria linguagem. Termos antes usados de forma pejorativa foram sendo abandonados, e consolidou-se a expressão pessoa com deficiência, que coloca em primeiro lugar a pessoa, e não a sua limitação, reforçando o respeito à sua dignidade (SASSAKI, 1997).

Adotar essa nova perspectiva significa reconhecer que a inclusão não se resume à sala de aula, mas envolve mudanças em diversas dimensões da vida escolar e social, seja nas atitudes, para vencer o preconceito, na arquitetura, para garantir a acessibilidade dos espaços, na comunicação, para que todos possam se expressar e compreender, e nas próprias práticas pedagógicas, para que nenhum aluno seja deixado para trás. A inclusão, portanto, é um compromisso de toda a comunidade escolar, e não apenas do professor (SASSAKI, 1997).

Compreender a inclusão exige, ainda, distinguir igualdade de equidade. Tratar todos de maneira idêntica nem sempre é justo, pois as pessoas partem de pontos diferentes. A equidade, ao contrário, reconhece as diferenças e oferece a cada um o apoio de que necessita para alcançar as mesmas oportunidades. É esse princípio que fundamenta a oferta de recursos e apoios específicos ao aluno com deficiência, sem que isso represente qualquer privilégio, mas sim a realização da justiça (MANTOAN, 2003).

No campo educacional, essa transformação exige muito mais do que simplesmente

matricular o aluno com deficiência na escola comum. Ela exige repensar a escola por inteiro, nas suas práticas, os seus currículos, a sua forma de avaliar e de acolher, de forma que se torne capaz de atender a todos, respeitando os diferentes ritmos e modos de aprender (MANTOAN, 2003).

Convém, sobre isso, reforçar a diferença entre uma escola integradora e uma escola inclusiva. Na primeira, o aluno é inserido, mas continua sendo visto como um problema a ser resolvido, cabendo a ele se ajustar. Na segunda, a diversidade é o ponto de partida, e a escola se organiza, desde o princípio, contando com a presença de todos. Essa distinção, aparentemente sutil, faz toda a diferença na vida das crianças (MANTOAN, 2003).

Mantoan adverte, contudo, que a inclusão não se realiza apenas com leis e matrículas. Muitas vezes, o aluno com deficiência está fisicamente presente na escola, mas permanece excluído das atividades e da aprendizagem, o que caracteriza uma falsa inclusão. A inclusão verdadeira exige mudança de postura, formação continuada dos professores e condições concretas de trabalho, sob pena de o direito garantido no papel simplesmente não se efetivar na prática (MANTOAN, 2003).

Trata-se, portanto, de construir uma verdadeira escola para todos, na qual a diferença não seja motivo de exclusão, mas parte natural da convivência humana. Nessa perspectiva, incluir não é apenas permitir a presença do aluno com deficiência, mas garantir que ele efetivamente aprenda, participe e se desenvolva junto com os demais (MANTOAN, 2003).

Foi também nesse contexto que se difundiu a noção de necessidades educacionais especiais, que desloca o foco do simples diagnóstico da deficiência para as respostas que a escola precisa oferecer a cada estudante. A partir dela, firmou-se o entendimento de que o aluno com deficiência deve estudar na classe comum e contar, sempre que necessário, com o atendimento educacional especializado, oferecido como apoio e complemento à sua escolarização, e não como um ensino substitutivo e separado (UNESCO, 1994; MANTOAN, 2003).

Nesse modelo, o papel do professor também se transforma, tendo em vista que mais do que transmitir conteúdos, ele passa a atuar como mediador da aprendizagem, atento aos diferentes ritmos e formas de aprender de seus alunos. A presença da criança com deficiência, longe de prejudicar a turma, tende a estimular práticas pedagógicas mais criativas e cuidadosas, que acabam por beneficiar a todos (MANTOAN, 2003).

A escola que aprende a lidar com as diferenças torna-se melhor para todos os alunos, e não apenas para aqueles com deficiência, pois ensina, desde cedo, o respeito, a empatia e a convivência com o outro (MANTOAN, 2003).

A efetivação da inclusão, por fim, é responsabilidade compartilhada entre a União, os estados e os municípios, cada qual no âmbito de suas competências. Aos municípios, em especial, cabe a oferta da educação infantil e do ensino fundamental, etapas em que a inclusão se inicia e nas quais se revelam tanto os avanços quanto os desafios do sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Vale destacar que a inclusão tem como horizonte não apenas a permanência do aluno na escola, mas o seu pleno desenvolvimento e a conquista de autonomia. Espera-se que a criança com deficiência, ao conviver e aprender junto com as demais, desenvolva ao máximo os seus potenciais e capacidades e se prepare, como qualquer outra, para a vida em sociedade (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 1997).

Vale lembrar, por fim, que a inclusão não é tarefa exclusiva da escola. Ela envolve a família, que acompanha e defende os direitos da criança, e a comunidade, que precisa aprender a conviver com a diversidade. É desse esforço conjunto que depende a construção de uma sociedade mais justa, na qual a diferença seja acolhida, e não temida (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 1997).

2.1. Marcos internacionais da educação inclusiva

No plano internacional, o reconhecimento da educação como direito de todos ganhou força, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que afirmou ser a instrução um direito de toda pessoa, sem qualquer distinção. Esse princípio abriu caminho para que, décadas mais tarde, se passasse a exigir uma educação que realmente incluísse a todos (ONU, 1948).

Ao longo da segunda metade do século XX, sucederam-se documentos internacionais que foram pouco a pouco construindo o consenso em torno da inclusão. Entre eles, destacam-se as Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, aprovadas pela Organização das Nações Unidas em 1993, que reforçaram o dever dos Estados de assegurar a essas pessoas o acesso à educação em ambientes integrados e em igualdade de condições com as demais (ONU, 1993).

Já em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, firmada na cidade de Jomtien, na Tailândia, reafirmou o compromisso dos países com a universalização do acesso à educação e com a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas, independentemente de suas condições (UNESCO, 1990).

Foi, contudo, a Declaração de Salamanca, de 1994, que se tornou o grande marco da

educação inclusiva no mundo. Ao defender que as escolas comuns devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas, esse documento firmou o princípio de que o lugar da criança com deficiência é na escola regular, ao lado de todas as outras, e não em ambientes separados (UNESCO, 1994).

> "Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações inter-governamentais naquela Conferência Mundial." (Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial, 1994)

A Declaração de Salamanca consolidou, ainda, a expressão necessidades educativas especiais e afirmou que os sistemas de ensino deveriam ser concebidos e organizados de modo a levar em conta a enorme diversidade de características e de necessidades dos alunos. Mais do que um documento técnico, tornou-se uma verdadeira carta de princípios da educação inclusiva, à qual o Brasil e diversos outros países passaram a se filiar (UNESCO, 1994).

O Brasil acompanhou esse movimento internacional. Em 2001, incorporou ao seu ordenamento a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como Convenção da Guatemala, reforçando o compromisso de combater qualquer forma de discriminação no acesso à educação (BRASIL, 2001).

No fundo, todo esse movimento internacional repousa sobre um princípio comum, o da dignidade da pessoa humana, que reconhece em cada indivíduo, independentemente de suas condições, igual valor e iguais direitos. É esse princípio que sustenta a afirmação de que a educação inclusiva não é uma concessão ou um favor, mas uma verdadeira exigência de justiça (ONU, 1948).

A Convenção da Guatemala trouxe contribuição relevante ao afirmar que a diferenciação de tratamento fundada na deficiência, quando resultar em prejuízo ao exercício de direitos, constitui discriminação. Esse entendimento reforçou, no plano jurídico, a compreensão de que negar a matrícula ou o atendimento adequado ao aluno com deficiência é uma forma de discriminação, e não uma simples questão administrativa (BRASIL, 2001).

O passo mais significativo, porém, veio com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 2006, que consagrou, de

forma expressa, o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Por ter sido incorporada ao Brasil com força equivalente à de uma emenda constitucional, essa Convenção tornou-se um dos pilares da educação inclusiva no país (ONU, 2006; BRASIL, 2009).

A Convenção de 2006 trouxe, ainda, um conceito fundamental: o de adaptações razoáveis, entendidas como as modificações e os ajustes necessários e adequados que, não impondo ônus desproporcional, assegurem à pessoa com deficiência o exercício de seus direitos em igualdade de condições. Aplicado à educação, esse conceito significa que é a escola que deve ajustar-se às necessidades do aluno, e não o aluno às limitações da escola (ONU, 2006).

Mais recentemente, o compromisso internacional com a inclusão foi reafirmado pela Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, adotada pela Organização das Nações Unidas em 2015, cujo quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável estabelece a meta de assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, com oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Reconhece-se, assim, em escala global, que não há desenvolvimento verdadeiro sem uma educação que inclua a todos (ONU, 2015).

Esses compromissos internacionais não permaneceram apenas no papel, eles foram aos poucos, incorporados ao ordenamento jurídico brasileiro, que passou a refletir, em suas leis, os princípios firmados mundialmente em favor da inclusão. É o que se observa na trajetória da legislação nacional, examinada a seguir (ONU, 2006; BRASIL, 2009).

No Brasil, a legislação foi incorporando esses princípios aos poucos. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, já fazia menção à educação dos então chamados excepcionais, indicando uma preocupação do Estado com esse público (BRASIL, 1961; MAZZOTTA, 2011).

Anos depois, a Lei nº 5.692, de 1971, estabeleceu que os alunos com deficiências físicas ou mentais, os que apresentassem atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial. Embora representasse um avanço, essa previsão ainda reforçava a ideia de um atendimento à parte, e não de uma educação verdadeiramente integrada (BRASIL, 1971; MAZZOTTA, 2011).

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), primeiro órgão federal voltado especificamente a essa área, que funcionou entre 1973 e 1986, o que demonstrou o início de uma organização mais sistemática das políticas públicas de educação especial no país (MAZZOTTA, 2011; MATOSO, 2022).

A grande virada, no entanto, veio com a Constituição Federal de 1988, que elevou a educação à condição de direito de todos e dever do Estado e da família, sem qualquer distinção (BRASIL, 1988). O texto constitucional é expresso ao afirmar:

> "Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1988, art. 205)

Mais do que reconhecer a educação como direito de todos, a própria Constituição foi expressa ao assegurar às pessoas com deficiência o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, o que representou um passo decisivo na superação do antigo modelo segregado (BRASIL, 1988). É o que se lê em seu texto:

> "Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino." (BRASIL, 1988, art. 208)

Ainda no período de redemocratização, a Lei nº 7.853, de 1989, representou importante avanço ao dispor sobre o apoio às pessoas com deficiência e ao estabelecer, inclusive, que a recusa injustificada de matrícula a um aluno em razão de sua deficiência poderia configurar crime. Pela primeira vez, o ordenamento jurídico brasileiro tratava a exclusão escolar não apenas como um problema pedagógico, mas como uma verdadeira violação de direitos, passível de responsabilização (BRASIL, 1989).

> "Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência;" (Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989)

Esse compromisso constitucional foi reforçado, em 1990, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que reafirmou o direito da criança e do adolescente com deficiência ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, deixando claro que a inclusão é também uma forma de proteção integral (BRASIL, 1990).

Anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), com a redação dada pela Lei nº 12.796/2013, consolidou esse direito ao dedicar um capítulo próprio à educação especial, definindo-a nos seguintes termos:

> "Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação." (BRASIL, 1996, art. 58)

É importante esclarecer que, quando a legislação fala em rede regular de ensino, refere-se às escolas comuns, frequentadas por todos os estudantes, em oposição às antigas escolas exclusivamente especiais. A opção do legislador por esse ambiente como espaço preferencial de aprendizagem é, em si mesma, uma afirmação do princípio inclusivo (BRASIL, 1996;

BRASIL, 2015).

Percebe-se, na própria redação legal, a valorização do ensino na rede regular como caminho preferencial, o que confirma a opção do ordenamento jurídico brasileiro pela convivência entre todos os estudantes, e não pela sua separação (BRASIL, 1996).

No fim da década de 1990, o Decreto nº 3.298, de 1999, ao regulamentar a legislação de apoio às pessoas com deficiência, detalhou a política de integração e reforçou a matrícula preferencial na rede regular de ensino, ainda que mantivesse, à época, a possibilidade de atendimento em escolas especiais, o que revela o caráter de transição daquele momento histórico (BRASIL, 1999).

No plano das normas propriamente educacionais, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, editadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2001, orientaram as escolas comuns a matricular todos os alunos, cabendo a elas organizar-se para atender às necessidades educacionais especiais de cada estudante, e não o contrário (CNE, 2001).

No plano das políticas públicas, um marco importante foi a publicação, pelo Ministério da Educação, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, que passou a orientar as escolas a receber todos os alunos na rede regular e a oferecer o atendimento educacional especializado como complemento, e não como substituto, da escolarização comum (BRASIL, 2008).

Um dos principais instrumentos dessa política é o atendimento educacional especializado, comumente chamado de AEE. Ele não substitui a sala de aula comum, mas a complementa, sendo ofertado, em regra, no contraturno e em salas de recursos multifuncionais, equipadas com materiais e recursos de acessibilidade. Seu objetivo é identificar as barreiras enfrentadas pelo estudante e oferecer os apoios necessários para que ele possa aprender ao lado dos colegas (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011).

A legislação também delimitou quem é o público-alvo da educação especial, abrangendo os estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Essa definição foi importante para organizar o atendimento e para assegurar que os recursos e apoios chegassem, de fato, a quem deles necessita (BRASIL, 2008).

Esse compromisso foi reforçado quando o Brasil incorporou ao seu ordenamento a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do Decreto nº 6.949, de 2009, assumindo, com força de norma constitucional, o dever de garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2009).

Merece registro, ainda, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, por força da Lei nº 10.436, de 2002, posteriormente regulamentada, o que representou uma conquista histórica para a comunidade surda e um avanço concreto rumo a uma escola que respeita as diferentes formas de comunicação de seus estudantes (BRASIL, 2002).

No campo da acessibilidade, a Lei nº 10.098, de 2000, estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência, alcançando os edifícios públicos, entre eles as escolas. Sem acessibilidade, com efeito, o direito à educação inclusiva permaneceria apenas no plano das intenções, pois de nada adianta assegurar a matrícula se o aluno sequer consegue chegar à sala de aula (BRASIL, 2000).

Pouco depois, o Decreto nº 7.611, de 2011, reafirmou o dever do Estado com a educação das pessoas com deficiência e disciplinou o atendimento educacional especializado, prestado preferencialmente na rede regular por meio das salas de recursos multifuncionais, consolidando o modelo de apoio complementar que caracteriza a educação inclusiva brasileira (BRASIL, 2011).

Na mesma direção, a Lei nº 12.796, de 2013, atualizou a Lei de Diretrizes e Bases e ampliou de forma expressa a garantia de atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, aproximando ainda mais a legislação da realidade vivenciada nas escolas (BRASIL, 2013).

O compromisso com a inclusão foi igualmente incorporado ao planejamento educacional do país. O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 2014, fixou, entre as suas metas, a de universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2014).

O ponto mais alto desse percurso foi a promulgação da Lei nº 13.146, de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que reafirmou de maneira clara a educação como direito da pessoa com deficiência:

> "Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem." (BRASIL, 2015, art. 27)

A legislação mais recente incorporou também a ideia de desenho universal, segundo a qual espaços, produtos e serviços, inclusive os pedagógicos, devem ser concebidos, desde a

origem, para serem utilizados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação posterior. Transposto para a sala de aula, esse princípio orienta o planejamento de aulas e de materiais que possam ser aproveitados por todos os estudantes, respeitando os diferentes modos de aprender (BRASIL, 2015).

A Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Romeo Mion). Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2018, reafirmou o compromisso com a equidade e com o respeito às diferenças, ao estabelecer que os sistemas de ensino devem assegurar as condições e os recursos necessários para que todos os estudantes, inclusive os da educação especial, desenvolvam as aprendizagens essenciais previstas para cada etapa (BRASIL, 2018).

A garantia da inclusão passa, ainda, pela oferta de recursos de tecnologia assistiva e de materiais acessíveis, como textos em Braille, livros em formato ampliado e ferramentas digitais, que permitem ao estudante com deficiência acompanhar os conteúdos em igualdade de condições. Sem esses recursos, a permanência na escola comum corre o risco de se tornar apenas formal (BRASIL, 2015).

Nenhuma dessas garantias, contudo, se concretiza sem a valorização e a formação dos professores. Tanto o Plano Nacional de Educação quanto a Lei Brasileira de Inclusão enfatizam a necessidade de formação inicial e continuada dos profissionais da educação para o atendimento à diversidade, reconhecendo que o docente é peça central na efetivação da inclusão e que, sem o devido preparo e apoio, dificilmente conseguirá dar conta sozinho de tamanha responsabilidade (BRASIL, 2014; BRASIL, 2015).

Ao final desse percurso, é possível afirmar que o Brasil construiu, em poucas décadas, um dos arcabouços legais mais avançados em matéria de educação inclusiva, reunindo garantias constitucionais, tratados internacionais e leis específicas. O grande desafio, como se verá adiante, deixou de ser a existência de normas e passou a ser a sua efetivação no cotidiano das escolas (BRASIL, 2015; MANTOAN, 2003).

No tocante especificamente à educação, a Lei Brasileira de Inclusão atribuiu ao poder público uma série de incumbências, entre as quais assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, oferecer o atendimento educacional especializado, adotar práticas pedagógicas adequadas e disponibilizar os apoios necessários à aprendizagem. Tais deveres deixam claro que a inclusão não é uma faculdade ou uma escolha do Estado, mas uma verdadeira obrigação legal (BRASIL, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão, contudo, não se limitou a proclamar o direito à educação. Ela detalhou os deveres do poder público ao vedar a cobrança de valores adicionais das famílias e ao assegurar recursos como o atendimento educacional especializado, a acessibilidade e a oferta de profissionais de apoio escolar, reconhecendo que a permanência do aluno com deficiência na escola comum depende de condições concretas, e não apenas da garantia formal da matrícula (BRASIL, 2015).

Esse último ponto é particularmente relevante para a realidade das escolas, pois é no dia a dia da sala de aula que o direito à inclusão se realiza ou se frustra. A previsão legal de profissionais de apoio, de salas de recursos e de adaptações demonstra que incluir exige investimento, organização e valorização dos profissionais da educação, tema que será retomado adiante, ao se analisar a realidade concretamente vivida pelas unidades escolares (BRASIL, 2015; MANTOAN, 2003).

Como reflexo de todo esse arcabouço, observou-se, nas últimas décadas, um crescimento expressivo do número de matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns da rede regular de ensino, movimento que confirma a consolidação da opção inclusiva no país, ainda que acompanhado de novos e importantes desafios relativos à qualidade desse atendimento (BRASIL, 2008).

2.2. A inclusão escolar da pessoa com transtorno do espectro autista

Dentro desse amplo movimento pela inclusão, merece destaque a situação das pessoas com transtorno do espectro autista, o chamado TEA, público que se tornou cada vez mais presente nas escolas e que constitui o foco central deste trabalho. O autismo não é uma doença, mas uma condição do desenvolvimento que acompanha a pessoa ao longo de toda a vida e que se manifesta de formas muito variadas, de pessoa para pessoa, motivo pelo qual se fala em espectro (BRASIL, 2012).

No Brasil, foi a Lei nº 12.764, de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana ou Lei do Autismo, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei caracterizou o autismo a partir de dois aspectos principais: as dificuldades persistentes na comunicação e na interação social e os padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades (BRASIL, 2012).

O ponto mais importante dessa lei, para os fins da educação inclusiva, foi ter equiparado a pessoa com autismo à pessoa com deficiência, assegurando-lhe todas as proteções já conquistadas:

> "A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais." (BRASIL, 2012, art. 1º, § 2º)

Esse reconhecimento foi decisivo, pois passou a estender à pessoa com autismo todos os direitos assegurados às pessoas com deficiência, inclusive os previstos na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases e na Lei Brasileira de Inclusão. Em outras palavras, o direito do aluno autista de estudar na escola regular, com os apoios de que necessita, está hoje plenamente amparado pelo ordenamento jurídico brasileiro (BRASIL, 2012; BRASIL, 2015).

A própria Lei do Autismo foi além e previu um apoio específico e fundamental para a permanência do aluno com TEA na sala de aula comum:

> "Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º , terá direito a acompanhante especializado." (BRASIL, 2012, art. 3º, parágrafo único)

Mais recentemente, a Lei nº 13.977, de 2020, conhecida como Lei Romeo Mion, criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, medida que facilita o acesso dessas pessoas aos serviços públicos e à prioridade de atendimento que lhes é devida (BRASIL, 2020). Tais avanços legais acompanham um cenário em que o número de diagnósticos de autismo tem crescido de maneira expressiva, tornando cada vez mais comum a presença de crianças com TEA nas turmas regulares de ensino (BRASIL, 2012).

É justamente sobre a realidade desses estudantes que este trabalho se debruça. Compreendida a longa trajetória da inclusão escolar, desde as primeiras iniciativas voltadas às pessoas com deficiência até o reconhecimento dos direitos da pessoa com autismo, cabe analisar como essa inclusão vem, de fato, acontecendo no cotidiano das escolas, sobretudo no que se refere aos alunos com transtorno do espectro autista e aos desafios enfrentados por eles, por suas famílias e pelos profissionais da educação (BRASIL, 2012; MANTOAN, 2003).

Todo esse conjunto de normas revela um país que, ao menos no plano legal, escolheu com clareza o caminho da inclusão. Resta, contudo, uma pergunta que orientará os próximos capítulos até que ponto esse direito, tão bem assegurado nos textos, tem realmente se concretizado no dia a dia das escolas, sobretudo diante dos desafios enfrentados por alunos, famílias e profissionais da educação? (MANTOAN, 2003).

Diante de todo esse caminho, percebe-se que a inclusão escolar não surgiu de uma hora para outra, mas é fruto de uma longa construção histórica, social e jurídica, que partiu da exclusão e chegou ao reconhecimento do direito de todos aprenderem juntos. Compreender essa trajetória é essencial para analisar, nos capítulos seguintes, como esse direito vem, de fato, se

concretizando na realidade das unidades escolares (MANTOAN, 2003).

3. O IMPACTO DA CHEGADA DOS ALUNOS AUTISTAS NAS UNIDADES ESCOLARES

Compreendida a longa trajetória da inclusão escolar, desde as primeiras iniciativas voltadas às pessoas com deficiência até o reconhecimento dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, é chegado o momento de olhar para a realidade concreta das escolas. Afinal, de nada adianta um direito tão bem assegurado nas leis se ele não se efetiva no dia a dia da sala de aula, onde a inclusão realmente acontece (MANTOAN, 2003).

Nos últimos anos, as unidades escolares brasileiras passaram a receber um número cada vez maior de crianças com laudo, sobretudo de crianças diagnosticadas com autismo. Essa chegada, que é motivo de alegria por representar a conquista do direito de estudar junto com todas as outras, trouxe também novos desafios para as escolas, para os profissionais da educação e para as próprias famílias, que esperam ver seus filhos acolhidos com dignidade (BRASIL, 2012; MANTOAN, 2003).

Antes, porém, é preciso ter em mente que falar do impacto da chegada dessas crianças não significa tratá-las como um problema ou um fardo para a escola. Significa reconhecer que a inclusão verdadeira transforma a escola e exige dela novas respostas, e que compreender essas mudanças é o caminho para oferecer a essas crianças o acolhimento e a educação de qualidade a que têm direito (MANTOAN, 2003).

É justamente sobre esse impacto que este capítulo se debruça. Busca-se compreender o que muda na escola quando essas crianças chegam, quais apoios a lei assegura a elas, como se organiza o trabalho dos profissionais que as acompanham e, principalmente, quais os desafios ainda existentes para a efetivação da educação inclusiva na rede municipal de Colíder, Mato Grosso (BRASIL, 2015).

3.1. O aumento das matrículas de crianças com laudo nas escolas de Colíder/MT

Um dos fenômenos mais marcantes dos últimos anos, dentro das escolas, foi o crescimento expressivo do número de crianças com laudo matriculadas na rede regular de ensino. Esse aumento é reflexo tanto do avanço no reconhecimento dos direitos dessas crianças quanto da ampliação e do aperfeiçoamento dos diagnósticos, que hoje identificam precocemente situações que, no passado, passavam despercebidas (BRASIL, 2012).

Esse diagnóstico, quando feito precocemente, representa uma grande conquista para a criança e para a família, pois permite que os apoios necessários cheguem o quanto antes, no

momento em que mais fazem diferença para o desenvolvimento. É também o diagnóstico que abre as portas dos direitos assegurados em lei, entre eles o direito à educação inclusiva (BRASIL, 2012).

No caso específico do autismo, esse crescimento é ainda mais visível. Com a maior divulgação sobre o transtorno do espectro autista e com o acesso cada vez mais amplo aos serviços de saúde, muitas crianças que antes ficavam sem qualquer acompanhamento passaram a receber o diagnóstico e, com ele, a garantia legal de serem incluídas na escola comum (BRASIL, 2012).

Esse reconhecimento foi fruto de uma longa luta, especialmente das famílias, que se organizaram ao longo dos anos em defesa dos direitos de seus filhos. Foi dessa mobilização que nasceram importantes conquistas legais, entre elas a própria Lei do Autismo, que equiparou a pessoa com transtorno do espectro autista à pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012).

É preciso lembrar que a presença dessas crianças na escola regular não é um favor, mas um direito assegurado por lei. A Lei Brasileira de Inclusão deixou claro que a pessoa com deficiência, aqui incluída a pessoa com autismo, tem direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, cabendo ao poder público garantir as condições para que isso aconteça (BRASIL, 2015).

Tão séria é essa garantia que a própria legislação previu punição para quem tentar impedir o acesso dessas crianças à escola. A Lei do Autismo é expressa ao estabelecer a responsabilização daquele que negar a matrícula:

> "O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos." (BRASIL, 2012, art. 7º)

É importante compreender que o direito dessas crianças não se limita ao acesso à escola, isto é, à matrícula. Ele abrange também a permanência e o pleno desenvolvimento do aluno, o que significa que a escola tem o dever não apenas de receber a criança com autismo, mas de oferecer todas as condições para que ela aprenda, participe e se desenvolva junto com os colegas (BRASIL, 2015).

Essa previsão demonstra a importância que o legislador atribuiu ao acesso à educação, compreendendo que negar a matrícula a uma criança com autismo não é uma simples questão administrativa, mas uma grave violação de um direito fundamental, que não pode ser tolerada (BRASIL, 2012; BRASIL, 2015).

Vale lembrar que, para as famílias, a chegada do filho à escola representa muito mais

do que a simples matrícula. É o momento em que a criança atípica passa a fazer parte, de forma efetiva, do convívio social, e em que os pais depositam a esperança de que seus filhos sejam acolhidos, respeitados e verdadeiramente incluídos, com dignidade e sem qualquer discriminação (SASSAKI, 1997).

No município de Colíder, essa realidade não é diferente. Observa-se, nas unidades escolares da rede munici–pal, um aumento considerável da demanda por atendimento a crianças com laudo, especialmente aquelas diagnosticadas com transtorno do espectro autista, o que tem exigido da gestão municipal e dos profissionais da educação um esforço constante de adaptação.

Hoje, nas unidades escolares, é possível presenciar os alunos atípicos participando dos momentos culturais de forma inclusiva, desenvolvendo suas habilidades de maneira prazerosa e contando com o acompanhamento a que têm direito. São mudanças significativas que, há algumas décadas, seriam impensáveis e que hoje fazem parte da rotina das escolas do município.

Esse direito ao acompanhamento desde a pré-escola é especialmente relevante, pois é nos primeiros anos de vida que a intervenção produz os melhores resultados para o desenvolvimento da criança com autismo. Garantir o acesso precoce à escola e aos apoios adequados é, portanto, investir no futuro desses estudantes (BRASIL, 2012; BRASIL, 2015).

Essas crianças, hoje, participam do cotidiano escolar desde a pré-escola, têm acesso à sala comum com o professor titular e contam, no contraturno, com o atendimento na sala de recursos, apropriada ao trabalho com os alunos laudados. Trata-se de um avanço significativo, que coloca o município em consonância com o que determinam as leis brasileiras de inclusão (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015).

Contudo, é justamente esse crescimento acelerado da demanda que faz surgir uma série de desafios. Quando o número de crianças com laudo aumenta de forma expressiva, a escola precisa se reorganizar com rapidez, nem sempre contando com a estrutura, os profissionais e a formação necessários para atender a todos com a qualidade que esses estudantes merecem (MANTOAN, 2003).

3.2. Compreendendo o aluno com transtorno do espectro autista

Para compreender o impacto da chegada dessas crianças, é preciso, antes de tudo, entender quem é o aluno com autismo. O transtorno do espectro autista não é uma doença, mas uma condição do desenvolvimento, de origem neurológica, que acompanha a pessoa ao longo de toda a vida e que se manifesta de maneiras muito diferentes de uma pessoa para outra

(BRASIL, 2012).

É importante destacar que essas características não devem servir para rotular ou limitar a criança, mas para ajudar a escola a compreendê-la e a oferecer-lhe os apoios adequados. O diagnóstico, nesse sentido, não é um carimbo que define o que a criança pode ou não fazer, mas um ponto de partida para um olhar mais atento e cuidadoso (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014; MANTOAN, 2003).

A própria Lei do Autismo caracterizou o transtorno a partir de dois grandes aspectos: as dificuldades persistentes na comunicação e na interação social e os padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades. São essas características que ajudam a compreender muitos dos comportamentos observados em sala de aula (BRASIL, 2012).

Por essa razão, costuma-se dizer que não se deve comparar uma criança com autismo a outra, nem mesmo a si mesma em momentos diferentes. Cada avanço deve ser celebrado dentro do percurso individual de cada aluno, respeitando o seu tempo e reconhecendo as suas conquistas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014; MANTOAN, 2003).

Quando se fala em espectro, quer-se justamente dizer que o autismo se apresenta em diferentes graus e de formas muito variadas. Há crianças que falam e outras que não desenvolveram a fala, há aquelas com grande facilidade em determinadas áreas e outras que necessitam de apoio em quase todas as atividades. Por isso, não existe um único jeito de ser autista, e cada criança precisa ser compreendida em sua individualidade (BRASIL, 2012).

Compreender essa heterogeneidade é essencial para a escola, pois evita comparações injustas entre as crianças e permite que cada aluno seja atendido conforme as suas reais necessidades. Uma criança com autismo que fala e tem bom desempenho acadêmico, por exemplo, pode ainda assim precisar de apoio na interação social, enquanto outra pode necessitar de suporte mais intenso em diversas áreas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Essa diversidade de características é reconhecida também pelos manuais de referência na área da saúde, que descrevem o autismo como um espectro amplo, no qual se reúnem pessoas com tipos e graus de necessidade bastante distintos. Compreender isso é fundamental para que a escola não trate todos os alunos autistas da mesma forma, mas respeite as particularidades de cada um (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Entre essas características, uma das mais importantes de se compreender é a necessidade de rotina e de previsibilidade. Muitas crianças com autismo sentem-se mais seguras quando sabem o que vai acontecer, razão pela qual o uso de rotinas organizadas, de quadros visuais e de avisos antecipados sobre mudanças ajuda a reduzir a ansiedade e a favorecer a participação

do aluno nas atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

No ambiente escolar, essas características costumam se revelar de diferentes maneiras. Algumas crianças apresentam dificuldade em manter contato visual, em compreender regras sociais ou em lidar com mudanças na rotina, outras podem ter sensibilidade aumentada a sons, luzes ou texturas, o que exige do professor e da escola um olhar atento e sensível para cada situação (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014; BRASIL, 2012).

Por vezes, diante de situações que não compreende ou de estímulos que lhe causam desconforto, a criança com autismo pode apresentar momentos de crise ou de desorganização emocional. Nesses momentos, o que ela mais precisa não é de repreensão, mas de acolhimento, paciência e de um ambiente preparado para compreendê-la, o que reforça a importância da formação de toda a comunidade escolar (MANTOAN, 2003).

É importante ressaltar que essas particularidades não significam incapacidade de aprender. Pelo contrário, quando recebe o apoio adequado e é respeitada em seu ritmo, a criança com autismo é plenamente capaz de se desenvolver, de aprender e de conviver, revelando potencialidades que muitas vezes surpreendem a todos (MANTOAN, 2003).

> "Autismo é um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação." (MELLO, 2007, p. 16)

Mais recentemente, buscando facilitar o acesso dessas pessoas aos serviços e a prioridade de atendimento que lhes é devida, foi criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, por meio da chamada Lei Romeo Mion. Trata-se de mais um avanço que reforça o reconhecimento e a proteção dos direitos das crianças com autismo também no ambiente escolar (BRASIL, 2020).

Mesmo em meio a esses desafios, é preciso enxergar a grande importância dessa inclusão, que vem contribuindo muito com as famílias que possuem crianças atípicas. Afinal, essas crianças fazem parte da sociedade e têm direito à participação no ambiente escolar e no convívio social. Nesse sentido, respeitar suas diferenças e garantir condições adequadas ao seu desenvolvimento são medidas fundamentais para a construção de uma escola e de uma sociedade mais inclusivas. (SASSAKI, 1997).

3.3. Os reflexos na organização da escola e no trabalho pedagógico

A chegada dos alunos com autismo provoca mudanças importantes na forma como a escola se organiza, pois não basta matricular a criança e colocar ela na sala de aula, é necessário repensar as práticas pedagógicas, os espaços, os materiais e a própria rotina escolar, de modo que esse estudante possa efetivamente participar e aprender junto com os colegas (MANTOAN, 2003).

> "Não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar — daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente." (MANTOAN, 2003, p. 33)

Uma ferramenta que tem auxiliado muito nesse processo é o plano de atendimento individualizado, por meio do qual a escola registra as características, as necessidades e os objetivos de aprendizagem de cada aluno, planejando os apoios e as adaptações mais adequados ao seu desenvolvimento. Esse planejamento ajuda a dar intencionalidade ao trabalho pedagógico, evitando a improvisação (BRASIL, 2008).

Como já se destacou, não é o aluno que deve se adaptar à escola, mas a escola que precisa se transformar para acolhê-lo. Isso exige flexibilizar o currículo, adaptar as atividades e as avaliações e acima de tudo mudar o olhar sobre a criança, deixando de enxergar a deficiência como um problema e passando a reconhecer as potencialidades de cada um (MANTOAN, 2003).

Esse atendimento especializado encontra respaldo tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que prevê os serviços de apoio especializado na escola regular, quanto na Política Nacional de Educação Especial, que o organiza na perspectiva da educação inclusiva, reforçando o seu caráter complementar ao ensino comum (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008).

Um dos principais instrumentos dessa reorganização é o atendimento educacional especializado, conhecido como AEE. Ele não substitui a sala de aula comum, mas a complementa, sendo oferecido, em regra, no contraturno e na sala de recursos multifuncionais, com o objetivo de identificar as barreiras enfrentadas pelo estudante e oferecer os apoios necessários à sua aprendizagem (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011).

É importante compreender, contudo, que a sala de recursos não substitui a sala de aula comum, nem deve servir para separar a criança dos demais colegas. O seu papel é complementar, oferecendo apoios específicos que permitam ao aluno participar, com mais autonomia, das atividades realizadas junto com toda a turma (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011).

Esse atendimento no contraturno, realizado na sala de recursos, representa um importante aporte oferecido pelo poder público, mas, por si só, não esgota as necessidades da criança com autismo, que passa a maior parte do seu tempo na sala comum. Por isso, é

fundamental que os apoios cheguem também à sala de aula regular, onde a inclusão efetivamente se realiza (BRASIL, 2008).

Em Colíder, como já mencionado, todas as unidades pesquisadas contam com esse atendimento na sala de recursos, no contraturno, o que representa um avanço importante. É nesse espaço que a criança com autismo recebe um acompanhamento mais individualizado, voltado às suas necessidades específicas, de forma complementar ao trabalho realizado na sala comum (BRASIL, 2008).

Para que a inclusão aconteça de verdade, a legislação também prevê a adoção de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva, além de adaptações que respeitem o jeito de aprender de cada estudante. No caso do autismo, muitas vezes são utilizados recursos visuais, rotinas organizadas e estratégias de comunicação que ajudam a criança a compreender melhor o ambiente escolar (BRASIL, 2015).

Essas adaptações encontram respaldo na ideia de desenho universal, segundo a qual as atividades e os materiais devem ser pensados, desde o início, para que possam ser aproveitados por todos os alunos. Assim, uma aula bem planejada para incluir a criança com autismo acaba, muitas vezes, beneficiando toda a turma (BRASIL, 2015; MANTOAN, 2003).

Nesse sentido, o brincar e as atividades em grupo assumem papel fundamental. É por meio da interação com os colegas que a criança com autismo desenvolve habilidades sociais, aprende a conviver e constrói vínculos, razão pela qual as atividades coletivas, quando bem conduzidas, são verdadeiras oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento (MANTOAN, 2003).

Cabe à escola, nesse ponto, um importante trabalho de sensibilização junto às demais crianças e às suas famílias, com o objetivo de de prevenir o preconceito e de promover o acolhimento (SASSAKI, 1997).

3.4. Os profissionais da inclusão e a questão do apoio escolar

Se a inclusão exige a transformação da escola, essa transformação só se realiza por meio das pessoas que ali atuam. Por isso, a chegada dos alunos com autismo impactou diretamente o trabalho dos profissionais da educação, que passaram a ter novas responsabilidades no acolhimento dessas crianças (MANTOAN, 2003).

Momentos de transição, como a passagem da educação infantil para o ensino fundamental, costumam ser especialmente delicados para a criança com autismo, que precisa se adaptar a novos espaços, professores e rotinas. Nessas fases, o cuidado da escola e o diálogo

com a família são ainda mais importantes para garantir a continuidade do seu desenvolvimento (MANTOAN, 2003).

No dia a dia, o professor regente é responsável por mediar a aprendizagem da criança com autismo, adaptando atividades, buscando formas de facilitar a compreensão dos conteúdos e incentivando a interação com os colegas. Essas demandas exigem preparo e acompanhamento adequado, mas também representam uma sobrecarga para o professor, que muitas vezes precisa conciliar essas necessidades com as atividades e responsabilidades de toda a turma, nem sempre contando com o suporte necessário (MANTOAN, 2003).

O primeiro desses profissionais é o professor regente, responsável pela sala comum. É ele quem recebe a criança com autismo diariamente, quem conduz o processo de ensino e quem, na prática, precisa adaptar suas aulas para atender a todos os estudantes. Trata-se de uma tarefa de enorme responsabilidade, que exige preparo, sensibilidade e apoio (MANTOAN, 2003).

Nesse processo, a coordenação pedagógica e a gestão escolar desempenham papel essencial, pois é delas a tarefa de organizar os apoios, de promover espaços de formação e de assegurar que a inclusão seja um compromisso de toda a escola, e não apenas do professor que recebe a criança em sua sala (MANTOAN, 2003).

Para que esse trabalho seja eficaz, é indispensável a articulação entre o professor da sala comum e o profissional do atendimento educacional especializado. Quando esses profissionais trabalham em parceria, trocando informações e planejando juntos, a criança com autismo é beneficiada de forma integral, com apoios que se complementam (BRASIL, 2008; MANTOAN, 2003).

Ao lado do professor regente, atua o profissional responsável pelo atendimento educacional especializado, que trabalha na sala de recursos e oferece o apoio complementar à criança. É desse profissional a tarefa de identificar as barreiras à aprendizagem e de elaborar estratégias específicas, articulando-se com o professor da sala comum (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011).

Além do profissional de apoio escolar, a Lei do Autismo assegurou, de forma expressa, o direito ao acompanhante especializado para o aluno com transtorno do espectro autista incluído nas classes comuns, sempre que houver comprovada necessidade. Trata-se de um apoio fundamental para muitas crianças, que lhes permite permanecer e participar da escola comum com mais segurança (BRASIL, 2012, art. 3º).

Há, ainda, a figura do profissional de apoio escolar, prevista expressamente na Lei Brasileira de Inclusão. Esse profissional acompanha o estudante que necessita de auxílio nas atividades do dia a dia, sendo fundamental para muitas crianças com autismo que precisam de

suporte constante. A própria lei define quem é esse profissional:

> "profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas." (BRASIL, 2015, art. 3º, XIII)

É nesse contexto que se inserem, nas unidades escolares de Colíder, dois tipos de profissionais de apoio que acompanham as crianças laudadas: O Agente de Desenvolvimento Escolar, chamado de ADE. Embora atuem lado a lado no dia a dia, suas funções e, sobretudo, a sua formação são bastante diferentes, o que se reflete diretamente naquilo que podem ou não oferecer ao aluno, e o aporte do profissional da sala de Recurso.

Antes a Técnica de Desenvolvimento Infantil era a profissional que possuia formação voltada ao desenvolvimento da criança e que, por isso, reúnia condições de contribuir também no aspecto pedagógico, auxiliando o aluno na realização das atividades propostas pelo professor. Ocorre, porém, que, na realidade atual do município, essas profissionais são hoje as ADE com maior número e sem cunho pedagógico (BRASIL, 2015).

Esse Agente de Desenvolvimento Escolar, que tem assumido grande parte desse acompanhamento, exerce função essencialmente assistencial. Cabe a ele auxiliar a criança nas questões de higiene, de alimentação e de locomoção, acompanhá-la ao banheiro, sentar-se ao seu lado e dar suporte às necessidades sociais e de deslocamento dentro da escola, não lhe competindo, contudo, o trabalho pedagógico. Essa delimitação encontra respaldo na própria definição legal do profissional de apoio escolar, voltada aos cuidados e não à docência (BRASIL, 2015, art. 3º, XIII).

O que se observa, na prática, é que boa parte desses agentes chega às escolas sem qualquer capacitação específica para lidar com as crianças atípicas, aprendendo no próprio cotidiano os desafios da função. A substituição gradual das Técnicas de Desenvolvimento Infantil por esses agentes, ainda que represente um custo menor para o município, acaba por reduzir o apoio pedagógico que essas crianças poderiam receber, transferindo integralmente a responsabilidade do ensino ao professor regente.

Essa diferença de atribuições repercute, ainda, na forma como esses profissionais são reconhecidos e remunerados. Por não exercerem a docência, compreendida como o planejamento e a ministração das aulas, os agentes de apoio não integram a carreira do magistério nem são alcançados pelo piso salarial nacional dos professores, instituído pela Lei nº 11.738, de 2008, o que se reflete em salários mais baixos e na ausência de um plano de carreira próprio (BRASIL, 2008).

Soma-se a isso o expressivo aumento da demanda. Com o crescimento do número de crianças diagnosticadas, multiplicaram-se também as contratações, de modo que hoje não é raro encontrar, em uma mesma sala de aula, três ou quatro agentes de apoio, cada qual acompanhando um aluno. Embora reflita o esforço de garantir o direito de cada criança, essa concentração de profissionais em um único espaço pode, por vezes, dificultar a própria organização da aula pelo professor regente (BRASIL, 2015).

Essa situação revela a importância de definições claras sobre o papel de cada profissional no cotidiano das escolas. Embora a legislação garanta o direito a diferentes formas de apoio, a sua efetivação depende de recursos, de contratações e de uma delimitação precisa das atribuições, aspectos que ainda precisam ser aprimorados na realidade do município (BRASIL, 2015).

Isso porque, como se percebe no cotidiano escolar, as crianças com autismo necessitam, ao mesmo tempo, do acompanhamento assistencial e do acompanhamento pedagógico. Enquanto o professor explica o conteúdo para toda a turma, o aluno atípico, muitas vezes, poderia avançar bem mais se contasse, ao seu lado, com um apoio preparado para trabalhar a questão pedagógica, algo que hoje o agente de apoio não pode fazer. O resultado é a sobrecarga do professor regente, que acaba responsável, sozinho, por conduzir o ensino de toda a turma e ainda por atender individualmente cada criança laudada (MANTOAN, 2003).

Essa sobrecarga é agravada pelo aumento expressivo do número de crianças diagnosticadas, que elevou também a demanda por contratações de cuidadores. Mesmo com o esforço do poder público, a tendência é que o professor, responsável por toda a turma, se veja sobrecarregado ao ter de conciliar o ensino de todos com o atendimento individualizado de que os alunos atípicos necessitam.

Essas capacitações não devem ser pontuais, mas contínuas, acompanhando os profissionais ao longo de sua atuação. Afinal, cada criança com autismo é única, e o aprendizado sobre como melhor acolhê-la e ensiná-la é um processo permanente, que se constrói na prática do dia a dia escolar (MANTOAN, 2003).

Além da ampliação das funções, é igualmente necessário investir em mais políticas públicas voltadas a esse público e na oferta de capacitações regulares, que ampliem o conhecimento dos profissionais sobre como trabalhar com as crianças com autismo. Quanto mais preparados estiverem esses profissionais, melhor vai ser o suporte oferecido e maiores serão os avanços no desenvolvimento dos estudantes (MANTOAN, 2003).

Diante disso, torna-se cada vez mais necessário repensar o papel desses profissionais de apoio, ampliando a sua atuação para que possam contribuir também no aspecto pedagógico,

sempre com a devida capacitação. Essa ampliação, acompanhada de formação e de valorização, traria benefícios diretos para o desenvolvimento da criança e aliviaria a sobrecarga do professor regente (MANTOAN, 2003).

3.5. Os desafios para a efetivação da inclusão em Colíder

Mesmo diante de todos os avanços conquistados e as capacitações oferecidas para o professor regente, a efetivação da inclusão escolar das crianças com autismo ainda encontra desafios importantes, que precisam ser reconhecidos para então, serem enfrentados (MANTOAN, 2003).

A ausência de formação adequada pode gerar insegurança no professor e comprometer o atendimento oferecido à criança. Por isso, a capacitação não deve ser vista como um gasto, mas como um investimento, pois professores bem preparados conseguem identificar as necessidades de cada aluno e desenvolver estratégias que favorecem a aprendizagem de todos (MANTOAN, 2003).

O primeiro desses desafios diz respeito à formação dos profissionais. Tanto o professor regente o que o município tem feito com mais afinco no governo atual mas que ainda precisa apliar algumas questões, quanto os profissionais de apoio precisam de capacitação contínua para compreender o autismo e para desenvolver estratégias adequadas a cada criança. Sem essa formação, mesmo o profissional mais dedicado encontra dificuldades para dar conta de tamanha responsabilidade (BRASIL, 2015; MANTOAN, 2003).

Formar o professor para a inclusão não significa transformar em especialista em autismo, mas preparar ele para compreender as diferentes formas de aprender, para adaptar as suas práticas e para trabalhar em parceria com os demais profissionais. É um investimento que se reverte diretamente em benefício de todos os alunos, e não apenas das crianças atípicas (MANTOAN, 2003).

A própria legislação reconhece essa necessidade. Tanto o Plano Nacional de Educação quanto a Lei Brasileira de Inclusão enfatizam a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação para o atendimento à diversidade, compreendendo que o docente é peça central na efetivação da inclusão (BRASIL, 2014; BRASIL, 2015).

Essa valorização passa também pelo reconhecimento do trabalho desenvolvido e pelo oferecimento de condições adequadas, como momentos de planejamento, apoio da gestão escolar e um ambiente de trabalho acolhedor (MANTOAN, 2003).

Um segundo desafio refere-se à valorização desses profissionais. É preciso reconhecer

que o trabalho com crianças atípicas exige dedicação, preparo e equilíbrio emocional. A valorização salarial, o respeito ao piso da categoria e condições dignas de trabalho repercutem diretamente na qualidade do atendimento oferecido, pois um profissional valorizado tende a desempenhar melhor o seu papel (BRASIL, 2015).

Além dos espaços físicos, é essencial a oferta de materiais pedagógicos adequados e de recursos específicos para o trabalho com as crianças com autismo, como materiais visuais, jogos e demais instrumentos que auxiliem na comunicação e na aprendizagem. O investimento nesses recursos faz toda a diferença na qualidade do atendimento oferecido (BRASIL, 2015).

Há, ainda, o desafio da infraestrutura. A inclusão de qualidade exige salas de recursos bem equipadas, materiais adequados e espaços acessíveis. Em Colíder, observo avanços importantes na infraestrutura das unidades escolares mais que ainda precisam continuar investindo , também a necessidade de continuar investindo em materiais e recursos voltados ao trabalho pedagógico com essas crianças (BRASIL, 2015).

Além da articulação com a saúde, é fundamental a parceria com a família. São os pais que melhor conhecem a criança, suas preferências, seus medos e suas conquistas, e essa troca constante de informações entre a família e a escola enriquece o trabalho pedagógico e fortalece o desenvolvimento do aluno com autismo (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 1997).

Outro desafio bastante sentido na realidade do município é a articulação entre a educação e a saúde. Muitas crianças com autismo necessitam de acompanhamento de diferentes profissionais, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, cujo custo é elevado diante da realidade econômica das famílias e cuja oferta, no serviço público, nem sempre é suficiente para atender a toda a demanda.

Da mesma forma, a continuidade do vínculo com os profissionais que acompanham a criança contribui para a sua segurança e para o seu desenvolvimento. A troca frequente de cuidadores ou de professores, sem a devida transição, pode gerar insegurança no aluno com autismo, o que reforça a importância de políticas que assegurem estabilidade e continuidade ao atendimento (MANTOAN, 2003).

A continuidade dos atendimentos, tanto na saúde quanto na educação, é outro fator decisivo. Interrupções no acompanhamento podem representar retrocessos no desenvolvimento da criança, razão pela qual a constância e a regularidade dos apoios devem ser tratadas como prioridade pelo poder público (BRASIL, 2015).

Essa articulação entre as áreas da saúde e da educação é especialmente importante no caso do autismo, uma vez que o desenvolvimento da criança depende de um acompanhamento conjunto e contínuo. Quando esses serviços caminham separados, quem mais sofre as

consequências é a própria criança e a sua família, que ficam sem o suporte de que necessitam.

É preciso reconhecer, ainda, que os desafios enfrentados pela criança com autismo refletem também sobre os demais alunos e sobre o próprio professor, que muitas vezes se vê dividido entre atender às necessidades específicas do aluno atípico e conduzir o ensino de toda a turma, por isso, melhorar as condições de inclusão beneficia a escola como um todo (MANTOAN, 2003).

Vale ressaltar que a superação desses desafios não depende apenas da escola, mas de um esforço conjunto que envolve a família, a comunidade e, de forma especial, a gestão pública municipal, responsável por garantir as condições materiais e humanas necessárias à efetivação da inclusão nas unidades escolares (BRASIL, 2015; MANTOAN, 2003).

Todos esses desafios, quando não enfrentados, acabam impactando a qualidade do desenvolvimento escolar, social e pedagógico dos estudantes, tanto os que possuem laudo quanto os demais colegas. Reconhecê-los é, portanto, o primeiro passo para buscar as melhorias necessárias, de acordo com a realidade vivenciada em cada unidade escolar (MANTOAN, 2003).

Diante disso, ao observar a realidade das unidades escolares de Colíder, podemos perceber que, apesar dos avanços já alcançados no atendimento aos alunos com autismo, ainda existem desafios que precisam ser enfrentados, principalmente em relação às condições de trabalho dos profissionais e ao apoio oferecido no ambiente escolar como também essa ligação da saúde pública local e a educação no que tange às necessessidades desses alunos . Dessa forma, os próximos capítulos irão abordar os aspectos legais e práticos dessa inclusão, buscando compreender como ela acontece na rede municipal e quais adequações ainda são necessárias para garantir não apenas o acesso e a permanência dessas crianças na escola, mas também condições adequadas para o seu aprendizado (MANTOAN, 2003; BRASIL, 2015).

4. OS PONTOS POSITIVOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Depois de compreender a trajetória histórica da inclusão e o impacto da chegada das crianças com autismo nas unidades escolares, é importante olhar também para o outro lado dessa caminhada: os avanços e os pontos positivos que a inclusão já trouxe para a rede municipal de Colíder.

Destaco que o primeiro grande ponto positivo é, sem dúvida, a sólida base legal que hoje ampara essas crianças. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei do Autismo asseguram, de forma expressa, o direito de toda criança com deficiência ou com transtorno do espectro autista a um sistema educacional inclusivo, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2012; BRASIL, 2015).

Dessa forma, mais do que garantir a matrícula, a legislação protege o acesso dessas crianças à escola, pois hoje, negar vaga a um aluno com autismo é tratado não como uma simples questão administrativa, mas como uma grave violação de direito, sujeita inclusive a penalidade, o que assegura que essas crianças estejam, de fato, dentro da escola comum, desde a pré-escola (BRASIL, 2012; BRASIL, 2015).

4.1. A sala de recursos e o atendimento educacional especializado

Entre os avanços concretos, destaca-se o atendimento educacional especializado, um dos pilares da educação inclusiva brasileira. Esse atendimento, previsto na Política Nacional de Educação Especial e regulamentado pelo Decreto nº 7.611, de 2011, é oferecido de forma complementar ao ensino comum, com o objetivo de identificar as barreiras enfrentadas pelo estudante e de oferecer os apoios necessários à sua aprendizagem (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011).

Na rede municipal de Colíder, esse avanço se materializa na sala de recursos, um espaço exclusivo para as crianças que possuem laudo, no qual atuam professoras com formação para esse trabalho. É nesse ambiente que o aluno recebe, no contraturno, um acompanhamento mais individualizado voltado às suas necessidades específicas.

O trabalho realizado na sala de recursos ganha ainda mais força quando há diálogo constante entre a professora desse espaço e o professor da sala comum. Essa parceria permite

que os apoios se complementem e que a criança seja acompanhada de forma integral, e não fragmentada (BRASIL, 2008; MANTOAN, 2003).

Além da sala de recursos, as escolas contam também com a sala de apoio pedagógico que, embora não seja exclusiva para as crianças com laudo, também recebe parte desses alunos ampliando as possibilidades de atendimento e de reforço à aprendizagem.

Nesse atendimento, é possível construir para cada aluno um olhar individualizado, que leva em conta as suas características, as suas necessidades e os seus objetivos de aprendizagem, já que a criança com autismo tem suas próprias formas de aprender e de se comunicar, então é necessário que o professor conheça as dificuldades e as necessidades de cada uma, para conseguir trabalhar com ela da melhor forma possível. Não é algo que dá para fazer igual com todos os alunos, porque cada criança tem suas particularidades e precisa de um acompanhamento que atenda às suas necessidades (CUNHA, 2014; MANTOAN, 2003).

É importante compreender que esses espaços não substituem a sala de aula comum, nem servem para separar a criança dos demais colegas. O seu papel é complementar: oferecem apoios específicos que permitem ao aluno participar, com mais autonomia, das atividades realizadas junto com toda a turma (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011).

4.2. A acessibilidade e as adequações nas unidades escolares

Outro ponto positivo diz respeito à acessibilidade. As unidades escolares de Colíder já apresentam adequações importantes nesse sentido, como rampas de acesso, portas mais largas e banheiros adaptados, com portas que comportam as necessidades dessas crianças. Essas adequações fazem parte das políticas públicas voltadas à inclusão e contam com verbas especificamente destinadas a esses fins. (BRASIL, 2000; BRASIL, 2015).

Essas verbas e exigências legais integram um conjunto de políticas públicas que buscam assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência da criança na escola, reconhecendo que a inclusão só é plena quando o ambiente se adapta às necessidades de todos (BRASIL, 2015).

Ainda que pareçam simples, essas mudanças fazem uma diferença real na vida dos estudantes, pois garantem que a criança com deficiência ou com autismo possa chegar, permanecer e se locomover na escola com dignidade e segurança, participando plenamente da vida escolar (SASSAKI, 1997; BRASIL, 2015).

4.3. A capacitação dos profissionais e os materiais específicos

A formação dos profissionais é peça central para a qualidade da inclusão, e também nesse ponto é possível reconhecer avanços. Tanto o Plano Nacional de Educação quanto a Lei Brasileira de Inclusão enfatizam a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação para o atendimento à diversidade (BRASIL, 2014; BRASIL, 2015).

Em sintonia com essa exigência, o poder público municipal de Colíder tem buscado oferecer capacitações aos professores regentes que atuam com as crianças que possuem laudo, procurando ampliar o conhecimento e aprimorar as práticas desenvolvidas nas escolas.

Um exemplo recente foi a oferta de um curso voltado exclusivamente à educação especial, o Diversamente, do qual participaram profissionais da rede. Além disso, o município passou a adotar materiais e livros específicos para o trabalho com as crianças com necessidades especiais, recursos que enriquecem o dia a dia pedagógico e aproximam a teoria da prática vivida em sala.

A adoção de materiais voltados à educação especial é especialmente valiosa porque aproxima a teoria da prática, oferecendo ao profissional caminhos concretos para o trabalho com as crianças atípicas e para a construção de uma escola de fato preparada para recebê-las (MANTOAN, 2003).

Essas iniciativas são importantes para melhorar o atendimento às crianças com deficiência e autismo nas escolas. Porém, é necessário que a formação não fique restrita a alguns profissionais, mas que todos aqueles que trabalham com essas crianças recebam capacitação para compreender suas necessidades e saber como agir em cada situação. Afinal, esse acompanhamento exige preparo e conhecimento, e a falta de formação pode dificultar tanto o trabalho dos profissionais quanto o desenvolvimento da criança no ambiente escolar (MANTOAN, 2003).

4.4. Os frutos da inclusão. Desenvolvimento, socialização e conquistas

Acima de todos os avanços legais e estruturais, o ponto mais positivo da inclusão é aquele que se vê no próprio desenvolvimento das crianças. Quando recebe o apoio adequado e é respeitada em seu rítmo, a criança com autismo revela potencialidades que muitas vezes surpreendem, aprendendo e conquistando autonomia (CUNHA, 2014; MANTOAN, 2003).

Na prática, observa-se que as crianças com transtorno do espectro autista que contam com todos os atendimentos necessários costumam apresentar um bom desenvolvimento na escola comum, acompanhando as atividades e evoluindo junto com os colegas.

Em minha experiência no cotidiano escolar, foi possível, inclusive, alfabetizar um aluno com autismo que dispunha de todo o suporte necessário, prova concreta de que, com apoio adequado, à inclusão produz frutos reais e transforma a vida dessas crianças.

Esses resultados mostram que, muitas vezes, a dificuldade não está na criança, mas nas barreiras que ela encontra dentro da escola. Quando essas barreiras são reduzidas e a criança recebe o acompanhamento necessário, ela tem melhores condições de desenvolver suas habilidades e avançar na aprendizagem, respeitando suas necessidades e seu próprio rítmo (SASSAKI, 1997; CUNHA, 2014).

Há, ainda, o ganho da socialização. Hoje, nas unidades escolares, é possível ver os alunos atípicos participando dos momentos culturais de forma inclusiva, convivendo com os colegas e desenvolvendo habilidades sociais. Essa convivência beneficia a todos, pois ensina, desde cedo, o respeito, a empatia e a valorização das diferenças (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 1997).

A escola passa a ser, muitas vezes, uma importante rede de apoio para essas famílias, que encontram nos profissionais parceiros na difícil e amorosa tarefa de cuidar e de educar. Esse acolhimento, que vai além do aspecto pedagógico, fortalece os vínculos entre a escola e a comunidade (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 1997).

Para as famílias, por fim, ver o filho atípico acolhido, respeitado e aprendendo é uma conquista imensa. É a concretização de um direito pelo qual muitas lutaram e a certeza de que seus filhos têm lugar na escola e na sociedade (SASSAKI, 1997).

Mais do que beneficiar as crianças atípicas, a inclusão transforma a escola como um todo. A convivência com a diferença torna o ambiente escolar mais humano e acolhedor, ensinando a todos, alunos e profissionais, que as pessoas não precisam ser iguais para terem os mesmos direitos e para merecerem respeito (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 1997).

Portanto, apesar dos desafios que ainda persistem, os pontos positivos revelam que a inclusão, na rede municipal de Colíder, deixou de ser uma promessa distante e vem se tornando realidade, ainda que em permanente construção (MANTOAN, 2003; BRASIL, 2015).

5. OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Reconhecer os avanços da inclusão não significa ignorar os obstáculos que ainda existem. Ao contrário, apontar os desafios é um gesto de compromisso, pois é a partir deles que se constroem as melhorias necessárias. A inclusão, afinal, é um caminho que se constrói todos os dias, e olhar com honestidade para as suas dificuldades é parte essencial desse processo (MANTOAN, 2003).

Na realidade das unidades escolares de Colíder, os principais desafios giram em torno das condições da formação das ADEs e valorização profissional mesmo que tenha melhorado no governo atual precisa de mais avanço e do apoio efetivamente oferecido às crianças dentro do setor da saúde .

5.1. A falta de apoio pedagógico em sala de aula

O primeiro e talvez mais sentido desafio é a ausência de um apoio pedagógico dentro da sala de aula que possa ser acrescentado para as ADEs. Como já foi destaccado, grande parte do acompanhamento das crianças laudadas é hoje realizada pelos agentes de apoio, cuja função é assistencial, eles auxiliam nos cuidados e na locomoção, mas não planejam, não ministram e não orientam a criança na dimensão pedagógica (BRASIL, 2015, art. 3º, XIII).

Essa distinção entre o cuidar e o ensinar, embora necessária, não deveria significar a ausência total de apoio pedagógico em sala, pois é justamente no acompanhamento próximo que muitas crianças com autismo encontram as condições de que precisam para aprender (CUNHA, 2014; MANTOAN, 2003).

Essa lacuna tem um peso enorme no desenvolvimento do aluno. Após o professor explicar o conteúdo à toda a turma, a criança atípica poderia avançar muito mais se, ao seu lado, houvesse um profissional capacitado para trabalhar a questão pedagógica com ela. Esse apoio, hoje inexistente na maioria das salas, seria de grande importância para a aprendizagem dessas crianças.

Não se trata de diminuir o valor do agente de apoio, cujo trabalho de cuidado é essencial, mas de reconhecer que o aluno com autismo necessita, igualmente, de um suporte voltado à aprendizagem. Ampliar a formação desses profissionais, de modo que possam também contribuir no campo pedagógico, é uma das principais necessidades apontadas pela realidade das escolas (MANTOAN, 2003).

O resultado dessa ausência é a sobrecarga do professor regente, que precisa conciliar o

ensino de toda a turma com o atendimento individualizado dos alunos com laudo, nem sempre contando com o suporte necessário para dar conta de tamanha responsabilidade (MANTOAN, 2003).

5.2. A formação e a rotatividade dos profissionais

Um segundo desafio está na formação dos profissionais. Muitos dos agentes que chegam para trabalhar com as crianças atípicas o fazem sem qualquer capacitação prévia, aprendendo na própria prática a lidar com situações complexas. A falta de preparo específico para o autismo dificulta o atendimento e gera insegurança no profissional (BRASIL, 2015; MANTOAN, 2003).

A garantia de profissionais efetivos, com vínculo estável, é um passo importante para enfrentar essa dificuldade, pois assegura que o conhecimento construído junto à criança não se perca a cada novo período letivo, dando solidez ao trabalho da educação especial (BRASIL, 2014; MANTOAN, 2003).

Sente-se, ainda, o problema da rotatividade. Como nem todos os profissionais são efetivos, muitas vezes atuando por meio de reatribuição de aulas, há uma troca constante de professores na sala de recursos e no acompanhamento das crianças. Hoje é um profissional, amanhã é outro, e essa descontinuidade compromete o vínculo e o trabalho que vinha sendo construído.

A continuidade do trabalho é especialmente importante na educação especial, em que os resultados costumam ser construídos aos poucos, com base no conhecimento que o profissional vai acumulando sobre cada aluno. A cada troca, parte desse conhecimento se perde, e o processo precisa recomeçar (MANTOAN, 2003).

Para a criança com autismo, que encontra na rotina e no vínculo uma importante fonte de segurança, essa troca frequente é especialmente prejudicial, pois a cada mudança é preciso recomeçar o processo de adaptação e de confiança, o que reforça a necessidade de políticas que assegurem estabilidade e continuidade ao atendimento (MELLO, 2007; MANTOAN, 2003).

5.3. A valorização, o salário e a ausência de plano de carreira

A valorização dos profissionais de apoio é outro desafio central. O trabalho com crianças atípicas exige dedicação, preparo e equilíbrio emocional, mas nem sempre encontra o devido reconhecimento nas condições oferecidas a quem o realiza (BRASIL, 2015).

Na prática, o salário desses profissionais situa-se em torno de dois mil e quinhentos reais

e não acompanha a remuneração dos professores. Isso ocorre porque eles não exercem a docência e na sua maioria não possuem gradução : o piso salarial nacional, instituído pela Lei nº 11.738, de 2008, destina-se aos profissionais do magistério, isto é, àqueles que planejam e ministram as aulas, de modo que os agentes de apoio ficam fora dessa garantia e sem um plano de carreira próprio (BRASIL, 2008).

Some-se a isso o fato de que, no município, as Técnicas de Desenvolvimento Infantil, que possuíam formação de cunho pedagógico, foram sendo substituídas pelas Agentes de Apoio. Essa substituição, embora reduza os custos para a administração, significou, na prática, a perda de parte do suporte pedagógico que as crianças poderiam receber.

Essa desvalorização não afeta apenas o profissional, mas a própria qualidade da inclusão, pois condições de ganho real, dificultam o compromisso duradouro e a construção de um vínculo estável com as crianças, elementos tão importantes para o seu desenvolvimento (BRASIL, 2015; MANTOAN, 2003).

A baixa valorização contribui, ainda, para a alta rotatividade, pois diante das dificuldades da função e da remuneração pouco atrativa, muitos profissionais acabam desistindo, o que agrava a descontinuidade do atendimento e a sobrecarga de quem permanece (MANTOAN, 2003).

5.4. Os desafios do dia a dia com os alunos

Há, também, os desafios do próprio cotidiano com as crianças, que não podem ser ignorados. Trabalhar com alunos atípicos nem sempre é fácil, diante de situações que não compreendem ou de estímulos que lhes causam desconforto, algumas crianças podem apresentar comportamentos intensos, como se jogar ao chão, bater a cabeça, morder, arranhar ou cuspir. Sem o devido preparo e apoio, muitos profissionais se sentem sobrecarregados e acabam desistindo da função.

Lidar com essas situações exige um olhar atento e muita preparação, o que nem sempre está disponível nas escolas. A falta desse preparo não apenas dificulta o atendimento à criança, como também expõe o profissional a um desgaste físico e emocional significativo (MELLO, 2007; CUNHA, 2014).

É comum, nesses momentos, o que na escola se costuma chamar de desregulação. Quando ficam nervosas essas crianças desregulam, isto é, perdem o equilíbrio emocional. Nos casos de maior grau, a adaptação e a socialização tornam-se ainda mais difíceis, havendo alunos que quase não participam das atividades e que permanecem à parte do grupo (MELLO, 2007;

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Muitas dessas reações estão ligadas à forma como a criança com autismo percebe o mundo à sua volta. Alterações na rotina, sons intensos, luzes ou mesmo o excesso de estímulos podem provocar desconforto e desencadear as crises. Compreender esses gatilhos é fundamental para que a escola possa acolher a criança, em vez de apenas repreendê-la (MELLO, 2007; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Existem, ainda, situações bastante delicadas, como a de famílias que, por receio ou por proteção, não autorizam o contato físico com a criança, mesmo quando ela se joga ou corre risco de se machucar. Casos assim exigem muito diálogo entre a escola e a família e revelam como a inclusão depende também de confiança e de parceria (CUNHA, 2014; MANTOAN, 2003).

Mesmo diante de todas essas dificuldades, é preciso lembrar que muitas crianças se adaptam bem e evoluem de forma surpreendente. Cada avanço, por menor que pareça, deve ser celebrado dentro do percurso individual de cada aluno, respeitando o seu tempo e reconhecendo as suas conquistas (MELLO, 2007; MANTOAN, 2003).

5.5. A articulação entre a saúde e a educação

Por fim, um dos desafios mais sentidos na realidade do município é a articulação entre a saúde e a educação. O desenvolvimento da criança com autismo depende, em grande parte, do acompanhamento de diferentes profissionais, como fonoaudiólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais, direito assegurado pela própria Lei do Autismo, que prevê o atendimento multiprofissional (BRASIL, 2012).

Para muitas famílias, garantir esses atendimentos significa enfrentar longos deslocamentos, filas e custos que pesam no orçamento doméstico, o que torna o apoio do poder público ainda mais essencial para que o direito dessas crianças não permaneça apenas no papel (BRASIL, 2012).

Na prática, porém, a oferta pública desses atendimentos não consegue acompanhar a demanda. As filas de espera são longas. Recentemente, ao se buscar um atendimento de fonoaudiologia para uma criança com transtorno do espectro autista, havia cerca de 400 (quatrocentas) pessoas aguardando na fila. Enquanto isso, o custo dos atendimentos particulares é elevado diante da realidade econômica da maioria das famílias, que acabam sem o suporte de que necessitam.

Esse ponto é ainda mais preocupante quando se considera que, no autismo, a intervenção

precoce produz os melhores resultados. Cada mês de espera por um atendimento representa uma oportunidade de desenvolvimento que pode ser perdida, justamente na fase em que os apoios fariam maior diferença na vida da criança (BRASIL, 2012; MELLO, 2007).

Essa carência repercute diretamente na escola. Muitas vezes, é o profissional da educação, que recebe a criança diariamente, o primeiro a perceber que algo não vai bem, seja pela mudança de comportamento, seja pelas dificuldades no desenvolvimento, justamente por faltarem os atendimentos necessários. Por isso, é fundamental que a equipe de saúde e a de educação caminhem de mãos dadas, em favor do desenvolvimento integral da criança (CUNHA, 2014).

É nesse sentido que esta pesquisa se propõe a olhar, com honestidade, para a realidade vivida nas unidades escolares de Colíder, buscando não apenas descrever os desafios, mas contribuir para que as políticas públicas, a formação e a valorização dos profissionais avancem na mesma medida em que cresce o número de crianças que precisam desse acolhimento. (MANTOAN, 2003; BRASIL, 2015).

Todos esses desafios estão interligados: a falta de formação, a rotatividade, a baixa valorização e a carência de atendimentos somam-se e recaem, ao final, sobre a criança e sobre o professor. Enfrentá-los exige, portanto, um olhar integrado por parte do poder público, que compreenda a inclusão como uma prioridade e não como um gasto (BRASIL, 2015; MANTOAN, 2003).

Diante de todos esses desafios, não se pode perder de vista o essencial, enfrentar essas dificuldades é, antes de tudo, um compromisso com a dignidade dessas crianças, e é para esse compromisso que este trabalho busca contribuir, apontando caminhos de melhoria para a inclusão na rede municipal de Colíder (SASSAKI, 1997; MANTOAN, 2003).

Em síntese, olhar para os pontos positivos e para os desafios da inclusão escolar das crianças com autismo na rede municipal de Colíder é reconhecer uma caminhada feita de avanços reais e de obstáculos ainda por vencer. (BRASIL, 2015)

O direito à educação está garantido por lei e essas crianças já estão nas escolas, mas ainda existem muitos desafios para que a inclusão aconteça de fato. É necessário que as escolas tenham condições de atender às necessidades de cada uma, com profissionais preparados e os recursos necessários para seu desenvolvimento. Afinal, não basta que a criança esteja dentro da escola, é preciso que ela tenha condições de aprender, conviver e se desenvolver junto com os demais alunos. (MANTOAN, 2003; BRASIL, 2015).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, percebe-se que a inclusão escolar de crianças com laudo na rede municipal de Colíder teve avanços importantes, embora ainda existam desafios a serem superados. Atualmente, essas crianças têm seu direito à educação reconhecido e podem frequentar as escolas regulares, participando do dia a dia em sala de aula, portanto essa realidade representa uma conquista significativa, mas também mostra que ainda há muito a ser feito para garantir uma inclusão de qualidade para todos (BRASIL, 2015)

Entre os avanços, destacam-se o acesso assegurado desde a pré-escola, as adequações de acessibilidade nas unidades, o atendimento oferecido na sala de recursos e a oferta de capacitações pelo poder público municipal. Há, acima de tudo, um ganho social que não cabe em números, como a convivência, a socialização e o desenvolvimento de crianças que, até pouco tempo, sequer teriam lugar na escola comum (MANTOAN, 2003).

Os desafios, porém, são igualmente concretos. O mais sentido diz respeito ao apoio oferecido em sala. Enquanto as Técnicas de Desenvolvimento Infantil, que reúnem formação pedagógica, tornaram-se escassas, os Agentes de Desenvolvimento Escolar, que hoje assumem grande parte do acompanhamento, atuam apenas no cuidado. Sem um apoio voltado à aprendizagem, o professor regente permanece sobrecarregado, e a criança deixa de receber parte do suporte de que precisa para avançar (MANTOAN, 2003).

A esses pontos somam-se a baixa valorização e a rotatividade dos profissionais de apoio, que não integram o piso do magistério por não exercerem a docência, por não possuirem graduação e a frágil articulação entre a educação e a saúde, evidenciada pelas longas filas de espera por atendimentos essenciais ao desenvolvimento dessas crianças. São questões que ultrapassam os muros da escola e dependem, em boa medida, de decisões do poder público (MANTOAN, 2003).

Responder à pergunta que orientou a pesquisa exige, portanto, honestidade: a inclusão em Colíder acontece, mas ainda não com a plenitude que o direito promete. O município garante o acesso e a permanência, investe em estrutura e já colhe frutos sociais importantes, falta avançar na qualidade do apoio pedagógico e na valorização de quem está todos os dias ao lado dessas crianças (BRASIL, 2015)

Daí a principal contribuição que este trabalho pretende deixar: repensar o papel dos profissionais de apoio, ampliando as suas atribuições pedagógicas mediante a devida formação,

e valorizá-los à altura da importância do que fazem. Medidas como essas melhorariam diretamente o suporte ao aluno e aliviariam a sobrecarga do professor regente. Afinal, por trás de cada laudo há uma criança, com um nome, uma história e uma família que confia à escola a esperança de um futuro melhor, e é a essa confiança que a inclusão, quando bem feita, responde. (MANTOAN, 2003; BRASIL, 2015).

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.** Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social.** Brasília, DF: Presidência da República, 1989.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.** Brasília, DF: Presidência da República, 1999.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência.** Brasília, DF: Presidência da República, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras).** Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala).** Brasília, DF. Presidência da República, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.** Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana).** Brasília, DF. Presidência da República, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de**

1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).** Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MAZZOTTA, Marcos José da Silveir**a. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Organização das Nações Unidas, 1948.

ONU. **Normas uniformes sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência.** Nova York: Organização das Nações Unidas, 1993.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova York: Organização das Nações Unidas, 2006.

ONU. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** Nova York: Organização das Nações Unidas, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. **Cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Romeo Mion).** Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

LEÃO, **Glauciane Barbosa de Oliveira e Silva; SOFIATO, Cássia Geciauskas. A educação de cegos no Brasil do século XIX: revisitando a história**. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 25, n. 2, p. 283-298. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. Autismo: guia prático. 7. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.