



The relationship between the school organization and the process of inclusion of an autistic student

A relação entre a organização da escola e o processo de inclusão de um aluno autista

La relación entre la organización de la escuela y el proceso de inclusión de un alumno autista

Erica Daiane Ferreira Camargo¹, Rosana Carla do Nascimento Givigi¹

¹ Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

Autor correspondente:

Erica Daiane Ferreira Camargo
E-mail: ericadfc@hotmail.com

Como citar: Camargo, E. D. F., & Givigi, R. C. N. (2021). The relationship between the school organization and the process of inclusion of an autistic student. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 2(1), e12354. <https://doi.org/10.20952/jrks2112354>

ABSTRACT

The issues surrounding the school organization are important for the inclusion process. It is essential to prepare the schools and people who work at them because it contributes to the social and cognitive development of the students with Autistic Spectrum Disorder (ASD). This qualitative research uses collaborative-critical action research as the methodology. The aim of this paper is to analyze the school routine for the attendance of an autistic child. This research was done at regular schools they were weekly visited for twelve months. This study allowed the author to conclude that there is a concern about architectural issues and the absence of prior planning to carry out the pedagogical practices, when the students get in the school or when they leave. The educational process of students with disabilities is evidenced by the problems they face. There is no school organization to provide educational support and contribute to student's development.

Keywords: Action research. Autism spectrum disorder. Inclusive education.

RESUMO

As questões que envolvem a organização escolar são fundamentais para o processo de inclusão. Para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é primordial, preparar o espaço físico e a equipe escolar pode contribuir para o desenvolvimento social e cognitivo. Essa é uma pesquisa qualitativa, onde a pesquisa-ação colaborativo-crítica foi a metodologia utilizada. O objetivo foi analisar o movimento escolar para o atendimento de uma criança autista. Realizada em escolas da rede regular de ensino, com visitas semanais durante 12 meses. Com o estudo foi possível concluir que a preocupação com as questões arquitetônicas, a ausência de um

planejamento prévio para realizar as práticas pedagógicas, para a entrada e a saída da escola e a hora do recreio. O processo educacional do aluno com deficiência é evidenciado pelos problemas que essas crianças apresentam, e não é desenvolvida uma organização escolar para fornecer suporte e favorecer o desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Pesquisa-ação. Transtorno do espectro autista.

RESUMEN

Las cuestiones que envuelven la organización de la escuela son fundamentales para el proceso de inclusión. Para alumnos con Transtorno del Espectro Autista (TEA) es primordial, preparar el espacio físico y el equipo escolar puede contribuir para el desarrollo social y cognitivo. Esa es una investigación cualitativa, donde la investigación-acción colaborativo-crítica fue la metodología utilizada. El objetivo fue analizar el movimiento escolar para la asistencia de un niño autista. Realizado en escuelas de la red de educación regular, con visitas semanales durante 12 meses. Con el estudio fue posible concluir la preocupación con cuestiones arquitectónicas, ausencia de un planificación previa para realizar las prácticas pedagógicas, para la entrada y la salida de la escuela y la hora del recreo. El proceso educacional del alumno con discapacidades es evidenciado por los problemas que estos niños tienen, y no es desarrollada una organización escolar para dar apoyo y favorecer el desarrollo.

Palabras clave: Educación inclusiva. Investigación-acción. Transtorno del espectro autista.

INTRODUÇÃO

A instituição escolar tem como papel social desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem. Atualmente, a escola ocupa um lugar de fundamental importância, sendo que desde muito pequenas as crianças entram na escola, permanecendo nela até chegarem à idade adulta. Nessa instituição, as relações vão se desenvolvendo e os sujeitos vão se construindo. A formação do sujeito é constituída por todas as suas experiências, e a escola é um espaço onde a criança vivencia muitas experiências e interage com muitos sujeitos. A lei que fomenta a formação e a proteção da criança e do adolescente ressalta essa importância quando assegura o direito a educação, apontando a escola como um ambiente propício para o seu desenvolvimento (Lei nº 8.069, 1990).

Para as pessoas com deficiência, esse processo não é diferente, pois a escola não proporciona apenas o que está no âmbito do científico. Trata-se de um espaço de convivência em que o desenvolvimento é traduzido para todas as questões do ser humano.

As instituições de ensino são responsáveis por ajudarem no desenvolvimento, atuando através dos processos de ensino e aprendizagem. Os alunos com deficiência estão nesses espaços e necessitam de condições para o seu desenvolvimento. As questões que se relacionam com a organização escolar são fundamentais para garantia do processo de inclusão. Este estudo tem como objetivo analisar o movimento escolar na rede de ensino regular para o atendimento de uma criança autista.

A inclusão na escola

Nas escolas da rede regular de ensino, é visível o aumento dos números de crianças com deficiência. O Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2018 apresenta dados que comprovam o crescimento na escolha de escolas regulares em detrimento das especiais. Dentre os dados apresentados, destaco o panorama no que se refere à matrícula na educação básica da educação especial no Brasil de 2014 a 2018. O Censo declara que houve 1,2 milhão de matrículas em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Vale ressaltar que a maior parte dessas matrículas é no Ensino Fundamental. Ao estabelecer o referencial de crescimento, as

matrículas no ensino médio se caracterizam como as que mais cresceram, chegando ao percentual de crescimento de 101,3% (INEP, 2019).

No Brasil, a Educação Especial atende os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008). O aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é público-alvo desta modalidade de ensino, pois trata-se de um transtorno global de desenvolvimento. Segundo a classificação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM – 5, é um transtorno do neurodesenvolvimento que é caracterizado por prejuízos persistentes na comunicação e na interação social, déficits na reciprocidade social, nos comportamentos não verbais durante a comunicação, prejuízos nas habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além disso, também apresenta padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesse ou atividades (APA, 2014).

Atualmente é uma realidade a discussão sobre inclusão nas escolas e envolve vários autores que defendem esse processo e apontam sua importância no processo de ensino e aprendizagem (Jesus et al., 2015; Mantoan, 2015). A expressão Educação Inclusiva se baseia em um modelo no qual a Educação Especial é realizada nas escolas regulares, ou seja, com o objetivo de educar a todas as crianças num mesmo contexto escolar. Ela favorece a diversidade e deve ser feita com responsabilidade.

A educação das pessoas com deficiência deve começar na educação infantil e se estender por todas as etapas e modalidades de ensino no decorrer da sua vida. As instituições devem atender e proporcionar condições igualitárias e adequadas para o desenvolvimento dos educandos, além de que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Resolução CNE/CEB nº 02/2001, 2001, p. 1).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, trata das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica e apresenta à escola os desafios de incluir alunos com deficiência e oferecer o atendimento necessário ao seu desenvolvimento. Aponta ainda que o início deve ser na educação infantil e deve se estender a todas as etapas e modalidades de ensino. A adaptação ou flexibilização do currículo é um instrumento para alcançar esse objetivo com auxílio de metodologias e recursos didáticos. A infraestrutura deve garantir a acessibilidade, além de recursos humanos e materiais que possibilitem ultrapassar as barreiras e permitam o acesso desse aluno ao ambiente escolar. O professor especializado em Educação Especial é entendido como um membro da equipe escolar para auxiliar os professores das salas regulares a desenvolverem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência (Resolução CNE/CEB nº 02/2001, 2001).

A Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva apresenta um apanhado histórico das leis e dos decretos que abordam a educação especial, demonstrando os alicerces da construção da Educação Inclusiva ao longo dos anos. Na política também consta um diagnóstico da Educação Especial, trazendo dados do Censo Escolar da evolução das matrículas nas instituições de ensino regular. O objetivo dessa política é garantir acesso e participação no contexto de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência, a partir de orientações sobre a transversalidade para todos os níveis; garantia do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento à inclusão, além da importância da participação da família e da comunidade, da promoção da acessibilidade e da implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Ainda ressaltando leis que englobam a Educação Inclusiva e agregam contribuições, há a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Nela estão definidos os critérios para uma pessoa ser considerada deficiente pelo Estado e todo o aparato protetivo estatal assegurado a pessoa com deficiência, seja através do atendimento prioritário nas repartições públicas ou em

locais de uso comum. Além disso, há a garantia de não sofrer qualquer tipo de discriminação devido à sua deficiência e o direito à educação inclusiva como qualquer cidadão que não possua deficiência; também assegura que prédios públicos e locais de uso comum devem estar adaptados de forma a garantir a acessibilidade. A lei trouxe a conquista importante do acesso ao trabalho com oportunidades iguais a qualquer pessoa (Lei nº 13.146, 2015).

As leis vigentes no Brasil contribuem para o cenário da inclusão escolar e possibilitam a entrada desses alunos na educação regular, garantido o direito de acesso à educação. Apesar disso, a inclusão escolar na sua prática, ainda não garante de forma efetiva a inclusão dos alunos com deficiência. As escolas ainda precisam ser mais ativas nesse processo, e diante das leis, construir um movimento de acolher a diferença e transformá-la como parte integrante das instituições de ensino.

O modelo curricular utilizado na maioria das escolas é baseado no processo de racionalização dos resultados, os quais são devidamente mensurados valorizando-se a separação entre sujeitos e conhecimento, com foco na aceitação, no ajuste e na adaptação dos indivíduos ao modelo dominante (Silva, 2011). Trata-se, nesse contexto, de uma educação em que não há espaço para as diferenças.

O professor, na sua formação acadêmica, recebe pouca instrução sobre o trabalho com a diferença na sala de aula, o que acentua o sentimento de impotência quando ele se depara com essa realidade. As formações iniciais dos cursos de licenciatura são idealizadas pelas instituições, sendo a técnica e os conhecimentos científicos o maior objetivo, deixando de lado as importantes reflexões pedagógicas e acerca da construção dos sujeitos. Ademais, geralmente são pouco discutidas nas formações acadêmicas questões culturais, de tolerância e respeito.

Na escola, a diferença é atendida sem uma preocupação com suas especificidades, sem levar em conta as necessidades de planejar as estratégias para o desenvolvimento desse aluno, como o currículo, as atividades e o processo de avaliação (Mantoan, 2015).

A escola que se propõe a trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva transforma toda a comunidade escolar, desde a gestão – que passa a ter mais atenção com as questões previstas nas leis – passando pelo professor – que tem de ensinar a todos – e pelos colegas – que aprendem a conviver com as diferenças.

De acordo com Nunes et al. (2011, p. 168), “estudos nacionais e internacionais indicam que o sentimento de despreparo para atender as demandas do aluno com autismo é prevalente entre professores”. O dia a dia na sala de aula pode ser uma quebra de barreiras, visto que essa convivência pode permitir que o professor entenda o aluno, dilua os preconceitos criados pelo desconhecimento e assim possibilite a valorização das potencialidades do educando. Como resultado disso, pode fazer com que esse indivíduo reafirme sua capacidade e pode permitir que se desenvolva em vários aspectos (Nunes et al., 2011).

METODOLOGIA

A partir do pressuposto metodológico da pesquisa-ação, com uma abordagem colaborativa-crítica, foram realizadas as investigações durante esta pesquisa. Uma pesquisa qualitativa, que buscou adentrar no contexto social, dentro de uma instituição de ensino. Neste contexto, o pesquisador desenvolve seu estudo tendo como interesse o contexto estudado e os sujeitos que estão nessa realidade, além disso, o pesquisador exerce uma postura reflexiva, e os conceitos são estruturados durante a pesquisa (Flick, 2009).

A pesquisa ação é uma pesquisa social que, de acordo com Thiollent (2013, p. 14), “é realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Um processo de pesquisa que deve ser desenvolvido fundamentado numa prática reflexiva.

A pesquisa no campo foi realizada de 26 de julho de 2018 a 30 de julho de 2019, onde tinha como sujeito um aluno de 11 anos, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculado em escola regular no Ensino fundamental. Com o nome fictício de Guilherme (G), o acompanhamento escolar decorreu no período que ele estava no segundo semestre do quarto ano e no primeiro semestre do quinto ano. Um acompanhamento escolar desenvolvido semanalmente, durante o horário de aula, compreendendo todos os espaços e tempo de permanência na instituição de ensino. Durante o período de pesquisa, foram 40 visitas e o aluno esteve matriculado em três escolas, que foram denominadas: Escola 1, Escola 2 e Escola 3.

Como técnica de coleta de dados foi utilizada a observação participante, que permite ao pesquisador estar dentro do grupo investigado, dessa forma é possível estabelecer o contato com os sujeitos pesquisados, construindo uma relação de naturalização que vai desencadear na possibilidade de entender o funcionamento do contexto. Segundo Thiollent (2013, p. 15), na observação participante “[...] os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito de serem melhores aceitos”. Além disso, foram realizadas reuniões com professores (sala de aula regular e Atendimento Educacional Especializado – AEE) e trabalho colaborativo em sala de aula.

Para registro de dados foi utilizado o diário de campo, que Barbier (2007, p. 137), nos apresenta como um instrumento que “é um diário de pesquisa na medida em que representa bem um instrumento metodológico de investigação e a aplicação de uma problemática central”. Seguindo pela elaboração de relatórios descritivos analíticos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo educacional do aluno com alguma deficiência é evidenciado pelos problemas que essas crianças apresentam, e não é destacado como a escola se organiza para fornecer suporte que possa favorecer o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e sociais. Um processo que necessita de um planejamento e de comunicação entre toda equipe escolar para realizar práticas pedagógicas, atribuir metas a partir do currículo escolar para esses alunos, para tornar o processo de aprendizagem e de inclusão adequado para a sua concretização.

No primeiro contato com a escola, o aluno precisa se sentir acolhido, e a primeira sensação de poder fazer parte dela vai ser proporcionada pela infraestrutura. Nesse momento, a acessibilidade arquitetônica é um aspecto importante para garantir o acesso do aluno com deficiência à instituição.

Para um aluno com TEA, esse aspecto é relevante, e, mesmo nos casos em que não há comprometimento motor, o ambiente que o cerca deve ser visto com atenção. A poluição sonora e visual deve ser levada em conta para o bem-estar desse aluno, ainda que geralmente esse aspecto não seja visto como foco nas escolas. Na maioria das vezes, a atenção é voltada apenas para as questões arquitetônicas que são descritas em leis e normas vigentes. De acordo com o que foi constatado, à estrutura da Escola 1, ela não tem uma aparência de uma construção planejada para escola. As salas da administração e sala de recursos são separadas do prédio das salas de aulas. Essas salas são alocadas num prédio que possui escadas e paredes de cores escuras. A sala de aula é de tamanho grande, mas possui muitas carteiras, deixando o espaço entre os alunos estreito, sem condições de circulação.

A Escola 1 de Guilherme, como pode ser percebido, ainda apresenta problemas básicos de acessibilidade, como escadas e pouco espaço de circulação. Ao falar do conceito de acessibilidade, deve-se fazer uma interpretação ainda mais ampla. De acordo com Pimentel & Pimentel (2017, p. 93),

[...] o conceito de acessibilidade como muito mais abrangente do que meramente as questões de ordem infraestruturais ou arquitetônicas. Compreendemos que a dimensão física ou arquitetônica é apenas um aspecto a ser assegurado no direito de todos os cidadãos à acessibilidade. Todavia, as condições que envolvem esse direito estão também abarcadas

pela garantia do acesso à informação e à comunicação, ao uso de equipamentos e mobiliários, a metodologias escolares, a materiais didáticos adaptados, bem como a normas institucionais que prevejam a inclusão.

Durante a pesquisa, observei que, nas escolas em que a criança acompanhada (Guilherme) foi matriculada, as questões arquitetônicas eram vistas com certa preocupação, pois eram imposições legais, e, mesmo que não fossem obedecidas integralmente, era possível perceber alguns cuidados, como, por exemplo, a presença de rampas e banheiros para deficientes em todas as escolas participantes da pesquisa. No entanto, outros aspectos de acessibilidade não foram notados, e, depois da matrícula do aluno, tudo podia ser realizado num tempo indeterminado.

A entrada e a saída da escola também foram um momento a ser observado. Na Escola 1, a família de Guilherme tinha de esperar a professora, pois foi relatado pela mãe um incidente ocorrido com ele: G. sofreu uma queda, e não havia funcionários para manter a atenção e zelar pelo seu bem-estar. A saída do aluno era sempre mais cedo que a dos colegas, porque a gestão escolar acreditava que o tempo normal era longo demais para ele ficar na escola. Na Escola 2, por sua vez, a entrada não representou um problema, mas a hora da saída contribuiu bastante para as dificuldades de adaptação. Nos primeiros dias de aula, G. foi dispensado mais cedo em virtude da presença da mãe na escola e por estar começando uma rotina nova. Diante da repetição dessa situação, ele entendeu ser essa a sua rotina, e em todos os outros dias que frequentou a Escola 2 necessitou dessa concessão. Ao tentar fazê-lo voltar para a sala, não queria entrar e, com a insistência, mostrava muita resistência, acompanhada de muito choro e comportamento agressivo.

Já na Escola 3, esses momentos foram entendidos como importantes para fazer o aluno compreender a rotina escolar e não representaram uma barreira para a inclusão dele.

Esses momentos são importantes na organização escolar, pois ter um planejamento para a entrada e a saída da escola deve ser parte integrante do processo educacional. Não apresentar uma logística para atender aos alunos com deficiência, em momentos como o da entrada, é um demonstrativo de falta, e um exemplo do fato de que a inclusão ainda não é entendida como uma ação de toda escola.

A hora do recreio não era pensada como um momento de promover a interação do aluno com TEA. Diante das suas dificuldades de comunicação e interação, geralmente G. ficava sozinho, andando pelo pátio, não era inserido em nenhuma brincadeira com seus colegas.

Segundo Vigotski (2007, p. 122),

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento iminente da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Assim, durante esse momento da organização escolar, a brincadeira poderia ser um instrumento importante para ajudar no desenvolvimento desse aluno. A falsa convicção de que estavam respeitando o tempo do aluno com TEA fazia com que o deixassem de lado, não insistindo em colocá-lo dentro das atividades, deixando de aproveitar um momento que seria importante para o crescimento social e cognitivo dele.

Destaco que o aluno com deficiência tem direito ao apoio de um profissional para o auxiliar no processo de inclusão. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência afirma que é direito desse aluno a oferta de um profissional de apoio escolar. De acordo com essa lei, esse profissional é assim definido:

XIII - 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 (Lei nº 13.146, 2015, p. 3).

Mesmo com essa determinação prevista na lei, não é essa a realidade encontrada nas instituições, sendo que as escolas privadas apresentam como justificativa que apenas as crianças com alto comprometimento justificariam o custo com esse profissional. Para as escolas públicas, a justificativa são as barreiras burocráticas e a contenção de gastos, o que dificulta o processo de contratação. As crianças com deficiência precisam, para garantir esses direitos, muitas vezes recorrer à justiça ou ficar fora da escola, e, por isso, muitas vezes, os pais cedem e desistem de colocar a criança em uma escola regular.

As experiências vividas nas escolas visitadas são um exemplo dessa realidade. Na Escola 1, ele estudava no 4º ano A, a sala era composta por 38 alunos, e não havia um cuidador para auxiliar no processo de inclusão. Na Escola 2, a adaptação foi complicada, e um cuidador seria muito importante para atuar na inclusão de Guilherme, com isso talvez não teria havido a necessidade de fazer a transferência para outra escola. A situação na Escola 3 parecia ser um pouco menos difícil, mas, em virtude de a transferência ter sido feita depois do início do ano letivo, todo o primeiro semestre transcorreu sem o auxílio de um cuidador.

O Atendimento Educacional Especializado também é um direito descrito na lei, como apresentado a seguir:

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Decreto nº 7.611, 2011, p. 1).

No cenário educacional, há uma boa quantidade de salas de recursos onde esses atendimentos são realizados. As escolas visitadas tinham salas de recursos, que podem proporcionar atendimento aos alunos com deficiência ou alunos com dificuldades de aprendizagem, contribuindo para seu desenvolvimento.

O que se torna um problema nesse cenário são as atribuições, que, na prática exercida nas escolas, não estão bem definidas, e a falta de comunicação entre a sala de recursos e a sala regular. É possível observar atividades realizadas de forma desarticulada, o que não favorece o desenvolvimento do aluno no processo de inclusão.

Guilherme já estudava há vários anos na Escola 1 quando comecei o trabalho, o que ocorreu no segundo semestre do ano de 2018. A partir das observações, percebi que não havia uma parceria de trabalho entre o AEE e a sala de aula regular.

No quinto ano, G. mudou de escola, indo para a Escola 2, uma escola pública da rede estadual de ensino. Mesmo a sua matrícula sendo realizada no período previsto pelo sistema, antes do início do ano letivo, ao começarem as aulas a professora, parecia não ter tido nenhuma informação acerca da deficiência do aluno.

Após a mudança para a Escola 3, a deficiência já era conhecida pela professora da sala de recurso, que também trabalhava na Escola 2, então as barreiras para a adaptação e as

situações do comportamento de Guilherme puderam ser enfrentadas um pouco mais facilmente. A professora da sala de aula regular foi escolhida pela escola por se levar em consideração o tempo de experiência com a docência.

Durante a segunda visita à Escola 2, presenciei quando a professora da sala de recursos, falando em nome da gestão escolar, reafirmou a sugestão dada à família de que o aluno G. frequentasse a escola apenas nos dias em que a professora de AEE estivesse presente na instituição (segundas, quartas e sextas), tornando-a a única responsável pelo processo educativo desse aluno. Nessa situação, ficaram evidentes o despreparo e o não comprometimento dessa gestão com a Educação Inclusiva, demonstrando que “[...] nem todos profissionais da educação tem a clareza teórica e muito menos prática das propostas de educação inclusiva na realidade do sistema de ensino” (Gama et al., 2018, p. 26).

O planejamento pedagógico para o processo de inclusão não é uma questão bem definida nas escolas, as pesquisadas não apresentaram um planejamento diferenciado para o aluno. Na Escola 1, a professora entendia que o planejamento se referia aos conteúdos do livro e ao planejamento semanal do que ia ser abordado em cada matéria. A Escola 2 não tinha realizado o planejamento anual mesmo tendo iniciado o ano letivo. E a Escola 3 não tinha o planejamento para o aluno acompanhado, já que ele entrou no decorrer do ano; então, para que Guilherme tivesse atividades para executar na sala de aula enquanto sua professora o conhecia, a professora da sala de recursos preparou um conjunto de atividades de Português e de Matemática e o forneceu à professora da sala de aula regular como uma forma de iniciar o trabalho pedagógico com esse aluno.

Com a frequência do aluno na Escola 2, uma rotina foi desenvolvida pela professora da sala de recursos e apresentada à professora da sala de aula regular como uma maneira de tentar resolver o processo de adaptação. Com a mudança de escola, essa rotina foi levada para a Escola 3, representando um importante recurso para a comunicação com Guilherme.

As atividades do dia a dia na sala de aula não eram planejadas, principalmente na primeira escola; a turma em que G. estudava era muito cheia e não havia apoio profissional para a professora, então, para trabalhar com ele, restava um tempo curto, somente quando os outros alunos estavam realizando outras atividades. As atividades com ele eram realizadas no caderno ou em folhas impressas, sendo de ligar, completar e copiar, não apresentando, na maioria das vezes, uma equidade com seu nível de compreensão. A falta de planejamento era evidenciada nos dias em que a professora titular da sala não estava presente, especialmente porque a substituta não sabia o que fazer para o aluno.

Os processos de avaliação do aluno eram realizados, em todas as escolas visitadas, de forma qualitativa, e as provas escritas foram respondidas com auxílio. No quarto ano, na Escola 1, as provas eram feitas apenas para cumprir uma burocracia, não traziam de uma maneira mais específica uma avaliação real do desenvolvimento do aluno, sendo apenas possível verificar o seu conhecimento da escrita das letras e dos números. Já no quinto ano, ele não realizou as provas na unidade inicial, pois tinha acabado de chegar à escola; e, na outra unidade de ensino, as provas foram realizadas com questões mais apropriadas para o seu nível de compreensão, sendo possível verificar nas suas respostas mais autonomia.

De um modo geral, as rotinas apresentadas pelas escolas frequentadas eram muito parecidas: hora da chegada, acolhimento, atividades (geralmente no livro ou escritas no quadro), hora do recreio, atividades (geralmente no livro ou escritas no quadro) e hora da saída. Trata-se de um formato muito tradicional que permite pouca interação entre os alunos.

Diante do panorama observado, nota-se que a organização escolar, para atender aos alunos com deficiência, não contribui para o processo de inclusão deles. Muitas questões precisam ainda ser assumidas pela gestão escolar. O processo de formação pode ser um caminho para melhorar esse cenário, de modo que a inclusão não se resume a colocar o aluno dentro dos limites da escola, em função da imposição da lei, mas que se busque atingir o desenvolvimento social e cognitivo desse aluno. Para alunos autistas, a elaboração de uma

rotina, o planejamento de estratégias e a adaptação de atividades para o seu nível de desenvolvimento podem trazer resultados importantes nesse processo. A afirmação de Gama et al. (2018) com um apelo mostra a necessidade de haver mais pesquisas relacionadas ao tema para visibilizar as situações que acontecem nas escolas e para ajudar as gestões escolares a entenderem o seu papel nesse processo de inclusão.

[...] observamos a necessidade de aprofundar os estudos sobre os aspectos que envolvem o papel da escola e do professor para facilitar o desenvolvimento sócio afetivo, psicomotor e cognitivo deste aluno. Bem como a necessidade da escola estar preparada para atender os alunos, tanto no âmbito funcional quanto educacional, por meio de qualificação dos professores que precisam estar preparados para acolher os alunos autistas (Gama et al., 2018, p. 26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar os estudos das leis, é visível que há uma legislação estruturada, que abrange diversas questões que envolvem as pessoas com deficiência, apontam os seus direitos, determinam os mecanismos de apoio e o caminho para efetivar a inclusão social dessas pessoas. Vale ressaltar que atualmente essas leis garantem o acesso à escola, mas não tornam o processo educacional acessível para esses alunos. Entende-se, portanto, que incluir não é apenas colocar o aluno com deficiência dentro dos limites territoriais da escola, é dar a ele a condição para o seu desenvolvimento social e cognitivo, é torná-lo um sujeito atuante nesse cenário.

Uma preocupação quando se refere ao acesso do aluno com deficiência à escola é a acessibilidade arquitetônica, que, por estar na lei e ser uma questão visível, sua falta pode ser detectada facilmente. Nesse aspecto, a gestão escolar tem grande responsabilidade, uma vez que nessa situação não há como culpar a deficiência do aluno. Muitas instituições confundem a acessibilidade com a inclusão, reduzindo o processo apenas à presença de rampas e banheiros adaptados ou até mesmo ao direito à matrícula, sem a preocupação com a participação desses alunos nas atividades.

O processo inclusivo é responsabilidade de toda a equipe escolar, que deve estar preparada para receber esse aluno e lhe dar suporte para seu desenvolvimento. A organização escolar, nas escolas pesquisadas, não foi pensada para garantir o processo inclusivo, com espaços/tempos rígidos e com um planejamento único, tornando-se impossível acolher as diferenças. Isso fica claro na questão do planejamento, em que não se trabalha na perspectiva de atender aos variados níveis de aprendizagem da sala de aula. Verificou-se que, em todas as escolas, não havia um planejamento diferenciado para o aluno autista, mesmo havendo o reconhecimento da necessidade.

A escola regular ainda não está preparada para realizar o processo de inclusão, mas é o lugar onde as crianças com deficiência devem ser inseridas. Nessas instituições, o convívio social proporciona a essas crianças experiências diferentes, as quais modificam todos aqueles que estão envolvidos nesse convívio. Além disso, estar junto com a diversidade proporciona às outras crianças uma ampliação da visão de mundo e a aquisição de valores para a vida, como, por exemplo, o respeito.

AGRADECIMENTOS: As autoras agradecem o financiamento para a realização deste estudo fornecido pela agência brasileira FAPITEC/SE (Fundação de Apoio à Pesquisa e Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe), Código de Financiamento 010500000/FUNTEC.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES: Camargo, E. D. F.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo; Givigi, R. C. N.: revisão crítica de conteúdo intelectual importante. As autoras leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

CONFLITOS DE INTERESSE: As autoras declaram que não há conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association (2014). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed.
- Barbier, R. (2007). A pesquisa-ação. Brasília: Liber Livro Editora.
- Brasil (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Brasil (2001). Resolução CNE/CEB nº 02/2001. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf
- Brasil (2008). Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>
- Brasil (2011). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
- Brasil (2015). Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Brasil (2019). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018. Recuperado de: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6jYIsGMAMkW1/document/id/6386080
- Flick, U. (2009). Qualidade na pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed.
- Gama, A. S. G., Melo, M. L. B. C., & Soares, S. (2018). Adequação da organização do ambiente escolar e da proposta pedagógica no atendimento das necessidades dos alunos autistas. *Estudos Interdisciplinares em Educação*, 26(4), 24-40.
- Jesus, D. M., Victor, S. L., & Gonçalves, A. F. S. (2015). Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE.
- Mantoan, M. T. E. (2015). Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus.
- Nunes, D. R. P., Azevedo, M. O., & Freire, J. G. (2011). Comunicação Alternativa em sala de aula: relatos de uma professora de alunos com autismo. In: Nunes, L. R. O. P., Pelosi, M. B., & Walter, C. C. F. (Orgs.). Compartilhando Experiências: Ampliando a Comunicação Alternativa. Marília: ABPEE, 161-173.
- Pimentel, S. C., & Pimentel, M. C. (2017). Acessibilidade para inclusão da pessoa com deficiência: sobre o que estamos falando? *Revista Da FAEBA - Educação E Contemporaneidade*, 26(50), 91-103. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2017.v26.n50.p91-103>
- Silva, T. T. (2011). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.
- Thiollent, M. (2013). Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez.
- Vygotsky, L. S. (2007). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido: 29 de abril de 2021 | **Aceito:** 10 de maio de 2021 | **Publicado:** 12 de maio de 2021



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.