

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA O ESTUDANTE COM TEA NO BRASIL: ENTRE O DISCURSO LEGAL E A REALIDADE ESCOLAR

INCLUSIVE EDUCATION POLICY FOR STUDENTS WITH ASD IN BRAZIL: BETWEEN LEGAL DISCOURSE AND SCHOOL REALITY

POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA ALUMNOS CON TEA EN BRASIL: ENTRE EL DISCURSO JURÍDICO Y LA REALIDAD ESCOLAR

Maria Antônia Barreiros de Moura¹
Diogenes José Gusmão Coutinho²

RESUMO: A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil foi marcada por avanços legais e desafios persistentes no cotidiano das escolas, mas, embora a Constituição de 1988 e legislações posteriores terem estabelecido bases sólidas, a efetivação ainda encontra barreiras em infraestrutura, formação docente e práticas institucionais. Concomitantemente, estudos revelam que a inclusão se torna viável quando há apoio pedagógico estruturado, gestão comprometida e diálogo com as famílias. Conclui-se, nesse diapasão, que o futuro da inclusão não depende tão somente da criação de leis, e sim da consolidação de condições já previstas, garantindo continuidade, monitoramento e mudança cultural para que o direito à educação se traduza em experiência real de participação e aprendizagem.

2759

Palavras-chave: Educação inclusiva. Autismo. Políticas públicas. Formação docente. Acessibilidade. Família e escola.

ABSTRACT: The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Brazil has been marked by legal advances and persistent challenges in the daily lives of schools. However, although the 1988 Constitution and subsequent legislation established solid foundations, implementation still faces barriers in infrastructure, teacher training, and institutional practices. At the same time, studies reveal that inclusion becomes viable when there is structured pedagogical support, committed management, and dialogue with families. It follows, therefore, that the future of inclusion depends not solely on the creation of laws, but on the consolidation of already established conditions, ensuring continuity, monitoring, and cultural change so that the right to education translates into a real experience of participation and learning.

Keywords: Inclusive education. Autism. Public policies. Teacher training. Accessibility. Family and school.

¹ Mastranda em ciências da educação pela Christian Business, graduada em pedagogia, pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Professora da rede estadual do Amazonas.

² Licenciatura em plena em ciências biológicas, doutor em biologia pela UFPE. Professor, orientador da Christian Business School. <https://orcid.org/0000-0002-9230-3409>.

RESUMEN: La inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Brasil se ha caracterizado por avances legales y desafíos persistentes en la vida cotidiana de las escuelas. Sin embargo, si bien la Constitución de 1988 y la legislación posterior establecieron bases sólidas, su implementación aún enfrenta barreras en infraestructura, formación docente y prácticas institucionales. Al mismo tiempo, estudios revelan que la inclusión se vuelve viable cuando existe un apoyo pedagógico estructurado, una gestión comprometida y diálogo con las familias. Por lo tanto, el futuro de la inclusión depende no solo de la creación de leyes, sino también de la consolidación de las condiciones ya establecidas, garantizando la continuidad, el seguimiento y el cambio cultural para que el derecho a la educación se traduzca en una experiencia real de participación y aprendizaje.

Palabras clave: Educación inclusiva. Autismo. políticas públicas. formación docente. Accesibilidad. Familia y escuela.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é, hoje, parte incontornável do debate educacional no Brasil, sendo que, a partir da Constituição de 1988, seguida da LDB de 1996 e de legislações específicas, como a Lei nº 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), firmou-se o entendimento de que o direito à educação deve alcançar todos, em condições de igualdade. Nessa seara, não se trata apenas de acesso à escola, mas também de permanência e participação efetiva.

Apesar desse avanço normativo, a realidade cotidiana mostra contradições, eis que muitas escolas ainda não dispõem de espaços acessíveis, recursos pedagógicos adequados ou professores suficientemente preparados. Em tais condições, o estudante com TEA tem sua matrícula assegurada, mas a experiência de aprendizagem e pertencimento permanece frágil.

Esse cenário não é uniforme, eis que em algumas redes, programas de formação continuada, apoio especializado e diálogo com as famílias resultam em práticas mais sólidas, mas, em outras, predomina a improvisação, e a inclusão se reduz ao cumprimento burocrático da lei. A presença de marcos legais consistentes, portanto, não elimina a distância entre a norma e o cotidiano.

Este trabalho parte desse contraste, buscando-se compreender como se deu a trajetória da educação especial no Brasil, os principais marcos regulatórios e, sobretudo, como professores, gestores e famílias vivenciam a inclusão no espaço escolar. A análise pretende evidenciar tanto os entraves que persistem, quanto as experiências que apontam possibilidades, oferecendo elementos para refletir acerca de caminhos para a competente consolidação da política inclusiva voltada a estudantes com TEA.

2 O PANORAMA LEGAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL:

2.1 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Constituição de 1988 é comumente chamada de “Cidadã” e, não apenas por ter ampliado direitos, mas porque traduziu uma expectativa social acumulada ao longo dos anos de autoritarismo. No campo educacional, o artigo 205 estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, cuja formulação, em que pese parecer óbvia atualmente, não era consenso nos anos antecederam a sua promulgação, em que a escolarização das pessoas com deficiência, por exemplo, muitas vezes sequer era considerada responsabilidade do poder público.

O artigo 208, da CF, mais especificamente em seu inciso III, introduziu um panorama que ainda hoje provoca debates, qual seja, o atendimento educacional na rede regular de ensino, de forma preferencial. Isso porque, a palavra “preferencialmente” tem sido alvo de inúmeras interpretações jurídicas, eis que, para alguns, é sinal de abertura, indicando a prioridade pela escola comum, mas, para outros, funcionou como brecha que, na prática, manteve abertas as portas para modelos segregadores. Jannuzzi (2012), ao analisar a historicidade da educação especial, destaca exatamente essa tensão entre o discurso universalista e a permanência de práticas excludentes.

2761

Vale notar que esse avanço constitucional não nasceu de forma espontânea, existindo, pois, intensa pressão de movimentos sociais, especialmente de organizações ligadas às pessoas com deficiência, lembrando Glat (2009) que famílias reivindicavam não apenas acesso às escolas, mas também o direito de seus filhos aprenderem no mesmo espaço que os demais. Contudo, é preciso reconhecer que, mesmo garantido o direito, o dispositivo legal não detalhou como ele seria implementado, o que, conseqüentemente, abriu espaço para que cada sistema de ensino adotasse soluções díspares, muitas vezes precárias.

Quando se trata do estudante com TEA, a Constituição não o cita explicitamente, mas, evidentemente, foi o aludido texto que pavimentou o caminho para a inclusão desse público, ao assegurar a todas as pessoas com deficiência o direito à educação no sistema regular. Mais adiante, a Lei nº 12.764/2012 confirmaria que o TEA se encontra inserido neste rol. Ou seja, a

Constituição criou a base jurídica para que os estudantes autistas fossem reconhecidos como sujeitos de direitos plenos no campo educacional.

Entretanto, como bem observam Mendes, Almeida e Cabral (2018), o texto legal não foi acompanhado de estratégias efetivas de implementação, o que resultou em desigualdades gritantes entre regiões. A prática escolar, nesses casos, acabou mostrando que a inclusão constitucionalmente assegurada dependia não apenas da norma, mas de políticas públicas consistentes, que nem sempre vieram.

2.2 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1996): AVANÇOS E LIMITES

É importante salientar, neste particular, que a década de 1990 foi marcada por transformações no cenário político e social brasileiro, eis que o país vivia a consolidação democrática, ao mesmo tempo em que se submetia a reformas de caráter neoliberal que impactaram fortemente as políticas sociais. Nesse contexto, a aprovação da Lei nº 9.394, de 1996, significou uma tentativa de estruturar o sistema educacional sob novas bases.

Contudo, é preciso reconhecer que a LDB também apresentou ambiguidades, pois, ao utilizar o advérbio “preferencialmente”, manteve a brecha para que sistemas de ensino justificassem a permanência de escolas e classes especiais. Mendes, Almeida e Cabral (2018), ao analisarem os primeiros anos de aplicação da LDB, observa que muitos gestores interpretaram o texto como autorização para manter práticas já consolidadas de segregação, especialmente em redes que careciam de infraestrutura para promover a inclusão. Essa flexibilidade textual, embora aparentemente conciliatória, retardou a efetivação da política inclusiva.

2762

No caso específico do TEA, a LDB, em que pese ter representado um avanço formal, pouco alterou a prática cotidiana dos escolares, sendo certo que a ausência de diretrizes sobre avaliação, adaptação curricular e apoio pedagógico deixou as escolas à deriva. Mendes, Almeida e Cabral (2018) destacam que, ao longo da década de 1990, muitas famílias de pessoas com autismo ainda recorriam a instituições especializadas, porque a escola regular não oferecia condições mínimas de atendimento.

2.3 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (2008) E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014)

A publicação PNEEPEI, em 2008, marcou manifesta inflexão no debate educacional brasileiro, pois, diferentemente das legislações anteriores, que se limitavam a reconhecer

direitos de forma genérica, esse documento assumiu a inclusão como princípio estruturante das redes de ensino. Seu objetivo era substituir gradualmente as classes e escolas especiais pelo atendimento em escolas regulares, apoiadas por serviços de apoio e salas de recursos multifuncionais. Logo, não se tratava apenas de garantir matrícula, mas de exigir que a escola se reorganizasse para acolher todos os estudantes, independentemente de suas condições ou diagnósticos.

Glat (2009) ressalta que a política de 2008 incorporou de forma explícita recomendações internacionais, como as da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Porém, a implementação encontrou obstáculos imediatos, já que muitas escolas não dispunham de infraestrutura adequada, a formação docente permaneceu fragmentada e parte das instituições especializadas resistiu a perder seu espaço tradicional no atendimento.

A política de 2008 defendia que esse público deveria frequentar prioritariamente classes comuns, com apoio de serviços especializados, como professores de apoio ou mediadores. Mas, na prática, grande parte das redes carecia desses profissionais. Mendes, Almeida e Cabral (2018) observam que, sem mediações adequadas, a matrícula do estudante com TEA acaba se tornando inclusão apenas formal, pois a escola continuava a funcionar segundo lógicas homogeneizadoras, incapazes de reconhecer a singularidade do aluno.

2763

Se a política de 2008 foi um marco conceitual, o PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, buscou traduzir esse paradigma em concretudes, de modo que a Meta 4 estabeleceu a “universalização do acesso de pessoas com deficiência à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ao lado disso, o PNE incluiu estratégias específicas, como a formação de professores, expansão das salas de recursos multifuncionais e monitoramento das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial.

Contudo, a execução do PNE esbarrou em dificuldades estruturais, alertando Mendes, Almeida e Cabral (2018) que a ausência de financiamento adequado comprometeu o cumprimento das metas. Além disso, os mecanismos de monitoramento mostraram-se frágeis, permitindo que as estatísticas oficiais indicassem crescimento nas matrículas sem, necessariamente, refletir qualidade no atendimento.

O contraste entre o texto normativo e a realidade escolar ficou ainda mais evidente quando se observou o descompasso entre as metas nacionais e a capacidade dos municípios em implementá-las, tendo em vista que a meta de universalização, embora ambiciosa, não foi

acompanhada de instrumentos eficazes de responsabilização. Jannuzzi (2012) observa que as políticas públicas brasileiras frequentemente oscilam entre formulações avançadas e práticas limitadas, e a inclusão educacional exemplifica esse paradoxo, e o PNE confirma esse diagnóstico, pois, se por um lado oferece diretrizes consistentes, por outro falhou na capacidade de induzir mudanças homogêneas no território nacional.

Dessa forma, a política de 2008 e o PNE de 2014 constituem marcos decisivos para a consolidação da educação inclusiva no Brasil. Ambos reafirmaram o princípio de que a escola regular deve acolher o estudante com deficiência, incluindo aquele com TEA. Entretanto, ao mesmo tempo em que representaram avanços no plano legal e conceitual, também evidenciaram a distância entre formulação normativa e prática cotidiana.

2.4 LEIS 12.764/2012 E 13.146/2015

A promulgação da Lei nº 12.764, de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, representou um divisor de águas para a educação de pessoas com TEA no Brasil, tendo em vista que, diferentemente das legislações anteriores, que tratavam da deficiência em termos gerais, essa lei reconheceu formalmente o TEA como deficiência, garantindo às pessoas diagnosticadas o acesso às políticas públicas já destinadas a esse público. A previsão legal abrangeu a saúde, a assistência social e, de forma direta, a educação. Ao estabelecer que nenhum estudante com TEA poderia ser recusado ou sofrer tratamento discriminatório em escolas, públicas ou privadas, a norma encerrou discussões jurídicas que ainda alimentavam práticas excludentes em alguns sistemas de ensino.

2764

Isso pode ser observado através da vedação de cobranças adicionais em instituições privadas, eis que, antes de 2012, muitas famílias relatavam que escolas particulares exigiam taxas extras para aceitar estudantes autistas, justificando custos de mediadores ou adaptações. Nesse diapasão, a lei proibiu expressamente essa prática, com base no princípio de igualdade de acesso, destacando Jannuzzi (2012) que a aludida medida deu respaldo jurídico às famílias, que até então precisavam enfrentar batalhas judiciais para assegurar a matrícula em igualdade de condições.

A legislação em apreço da mesma forma tratou do atendimento especializado, prevendo que a União, os Estados e os Municípios deveriam garantir profissionais de apoio escolar, além de formação adequada para os docentes. Aqui, novamente, a norma esbarrou em dificuldades práticas, posto que muitas redes não possuíam orçamento ou estratégias para contratação de mediadores. Mendes, Almeida e Cabral (2018) já haviam advertido anteriormente que, sem

apoio especializado, a presença do estudante com TEA na sala regular corre o risco de ser apenas simbólica.

Três anos depois, a Lei nº 13.146, de 2015, consolidou esse movimento, absorvendo princípios da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e a eles conferindo aplicabilidade direta. No campo educacional, a LBI reforçou a inclusão no ensino regular e voltou a vedar cobranças adicionais por parte das escolas privadas, abarcando a ideia de acessibilidade não apenas física, mas também pedagógica, comunicacional e atitudinal.

Quanto ao tema da responsabilidade institucional, a lei delimitou, desde logo, que não bastava reafirmar direitos, sendo necessário estabelecer mecanismos para assegurar que estes efetivamente fossem cumpridos. Ao prever penalidades para instituições que recusassem matrícula ou criassem obstáculos, a LBI sinalizou que a inclusão passou a ser uma obrigação vinculada a deveres jurídicos.

Para o estudante com TEA, a Lei Berenice Piana, em 2012, trouxe o reconhecimento explícito e a proibição de discriminação no acesso. A LBI, em 2015, ampliou esse horizonte, ao exigir que a permanência fosse acompanhada de condições adequadas de aprendizagem. Mendes, Almeida e Cabral (2018) sublinham que, apesar de a legislação brasileira ser robusta, ainda persiste o abismo entre norma e cotidiano escolar: o apoio especializado muitas vezes é insuficiente, e a formação docente permanece desigual entre regiões.

2765

Em resumo, pode-se dizer que os dois marcos caminham lado a lado: a Lei nº 12.764/2012 assegurou reconhecimento e ingresso, enquanto a Lei nº 13.146/2015 aprofundou a exigência de condições para permanência com qualidade. A realidade, porém, mostra que transformar essa base jurídica em experiência escolar plena para estudantes com TEA continua a ser uma tarefa em aberto.

3 ENTRE O DISCURSO LEGAL E A REALIDADE ESCOLAR

3.1 AS CONTRADIÇÕES ENTRE NORMA E PRÁTICA ESCOLAR

Levando-se em consideração o que foi exposto até o momento, observa-se que a leitura do aparato legal brasileiro pode ensejar, em um primeiro momento, a percepção de que o direito à educação inclusiva está plenamente garantido. Afinal, a Constituição, a LDB, a Política de 2008, o PNE, a Lei Berenice Piana e a LBI formam um conjunto normativo que, em termos de abrangência, rivaliza com os sistemas mais avançados do mundo. No entanto, quando se desloca o olhar do texto jurídico para o cotidiano das escolas, torna-se parcial, frágil e até simbólica.

Professores relatam, com frequência, não receber formação suficiente para trabalhar com alunos com TEA em decorrência de sua complexidade, enfatizando Mendes, Almeida e Cabral (2018) que, sem preparação adequada, a tendência é reproduzir práticas pedagógicas convencionais, pouco ajustadas à singularidade dos alunos. Esse descompasso se traduz em situações comuns, como a implementação de planos de aula que ignoram necessidades específicas, adaptações curriculares reduzidas a documentos burocráticos, ou a ausência de recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem.

Ainda, cabe salientar que muito embora a legislação atribua ao Estado e às instituições a responsabilidade pela inclusão, na prática, são os pais que assumem essas funções que deveriam ser coletivas, eis que, além de pressionarem as escolas, financiam mediadores particulares e buscam recursos terapêuticos externos. Glat (2009) destaca que, quando a escola não consegue responder adequadamente, essa incumbência recai sobre a família, o que, conseqüentemente, amplia as desigualdades, já que aqueles que têm condições financeiras garantem apoios extras, ao passo que, os demais, em muitos casos, enfrentam abandono institucional.

Aliado a isso, Carvalho (2012) observa que, em muitas redes, gestores interpretam a inclusão como obrigação administrativa, limitada a assegurar a matrícula e, diante disso, o acompanhamento pedagógico, a reorganização curricular e a formação continuada aparecem como aspectos secundários, tratados de forma fragmentada. Com isso, cumpre-se a lei em seu aspecto mais visível, qual seja, o acesso, mas não se garante o direito mais profundo, que é o de aprender em condições de igualdade.

2766

Essa dissonância entre norma e prática não pode ser reduzida a uma falha isolada, eis que, indiscutivelmente, trata-se de um padrão estrutural, lembrando Aranha (2004) que a escola reflete e reproduz as desigualdades da sociedade brasileira. Assim, se a sociedade ainda naturaliza a exclusão, a escola, mesmo respaldada por leis avançadas, tende a reproduzir resistências e, para o estudante com TEA, essa resistência aparece tanto na ausência de metodologias específicas quanto em atitudes sutis de marginalização, como a pouca participação em atividades coletivas ou a falta de expectativa quanto ao seu desenvolvimento acadêmico.

3.2 DESAFIOS PEDAGÓGICOS E FORMAÇÃO DOCENTE

Nesse particular, cabe contextualizar que o marco normativo brasileiro insiste, desde a LDB de 1996, que a educação especial deve permear todos os níveis de ensino, mas, ao observar os currículos dos cursos de licenciatura, percebe-se que a temática da inclusão costuma aparecer

de forma periférica, muitas vezes restrita a uma disciplina optativa ou a conteúdos dispersos em módulos isolados. Mendes, Almeida e Cabral (2018) apontam que esse modelo de formação inicial não prepara o docente para o campo da diversidade, mas sim para um perfil idealizado de aluno que pouco corresponde à realidade das salas de aula.

A falta de preparo se traduz, no cotidiano, em práticas pedagógicas que não dialogam com as especificidades do TEA e, por consequência, professores recorrem a estratégias generalistas, padronizadas, que tendem a desconsiderar ritmos diferenciados de aprendizagem, interesses restritos ou formas singulares de comunicação. Mantoan (2015) argumenta que a verdadeira inclusão exige um redimensionamento da escola como um todo, o que envolve romper com modelos de ensino transmissivos e abrir espaço para práticas mais colaborativas e flexíveis.

Ademais, salienta-se que ainda que redes municipais e estaduais ofereçam cursos, palestras ou oficinas sobre inclusão, muitas dessas iniciativas são pontuais, sem continuidade ou acompanhamento. Carvalho (2012) critica essa abordagem fragmentada, lembrando que o desenvolvimento profissional docente precisa ser permanente e situado, ou seja, conectado às demandas reais da escola. Logo, a mera oferta de capacitação genérica é insuficiente, razão pela qual é preciso criar espaços de reflexão coletiva sobre práticas, com acompanhamento pedagógico consistente.

2767

Além disso, a escassez de materiais didáticos acessíveis agrava o problema, relatando Mendes, Almeida e Cabral (2018) que os professores frequentemente improvisam recursos, posto não contarem com o apoio institucional adequado. Essa situação revela não apenas a ausência de preparo individual, mas a ausência de políticas estruturadas para fornecer instrumentos de trabalho.

Não se pode ignorar, ainda, o impacto subjetivo desse cenário, já que muitos docentes relatam sentimento de impotência, sobrecarga e frustração, sublinhando Mendes, Almeida e Cabral (2018) que, quando o apoio especializado não existe ou chega de forma precária, o professor se vê diante de expectativas quase impossíveis de cumprir, resultando em uma inclusão formal, mas que não se converte em aprendizagem significativa.

3.3 ASPECTOS SOCIOCULTURAIS E BARREIRAS ATITUDINAIS

Discutir a inclusão de estudantes com TEA exige ultrapassar os limites da legislação e das práticas pedagógicas para adentrar um campo menos tangível, mas igualmente

determinante: as atitudes e representações sociais, tendo em vista que a escola não é apenas espaço de transmissão de conteúdos, já reflete e reproduz padrões culturais mais amplos. Nessa toada, se esses padrões ainda carregam preconceitos ou estigmas, a inclusão encontrará limites que não podem ser superados apenas por decretos ou currículos.

Aranha (2004) lembra que a educação é permeada pelas desigualdades históricas do Brasil e, nesse sentido, a escola tende a espelhar o modo como a sociedade lida com a diferença. O estudante com TEA, muitas vezes, é percebido sob uma lente de incapacidade, o que leva a práticas sutis de exclusão, como a redução de expectativas, a separação em atividades coletivas, ou até o encaminhamento para espaços segregados, mesmo quando o discurso oficial defende a inclusão.

Glat (2009) aponta que ainda predomina, em parte das escolas, a ideia de que a inclusão consiste em “tolerar” a presença do aluno com deficiência, sem necessariamente investir em seu desenvolvimento, cuja postura, marcada por certo paternalismo, perpetua uma lógica de dependência e impede que o estudante com TEA seja visto como sujeito ativo de aprendizagem. A legislação, nesse caso, pode assegurar o ingresso, mas não consegue, por si só, transformar mentalidades.

Já Mendes, Almeida e Cabral (2018) observam que, em muitos contextos, a resistência à matrícula de estudantes com TEA não parte apenas da instituição, mas dos pais, que temem prejuízos para os filhos ditos “típicos”. Essa pressão social, ainda presente em várias regiões, revela que a inclusão é um processo cultural e político, que demanda mudança de valores coletivos e não apenas de procedimentos técnicos.

Barreiras atitudinais, portanto, assumem formas variadas, eis que engloba desde a recusa explícita de matrícula até manifestações silenciosas de exclusão, como a ausência de convites para interações sociais dentro da escola ou a atribuição de tarefas meramente decorativas nas atividades. Carvalho (2012) enfatiza que a efetividade da inclusão depende de superar essas barreiras, o que implica criar uma cultura escolar baseada na valorização da diversidade e no reconhecimento das potencialidades individuais.

4 A REALIDADE ESCOLAR E A DISCUSSÃO CRÍTICA: ENTRE A NORMA E A PRÁTICA

4.1 DESAFIOS CONCRETOS: INFRAESTRUTURA, FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURA ESCOLAR

A análise da realidade escolar brasileira revela que, apesar da solidez normativa, a efetivação da inclusão encontra entraves de ordem material, humana e cultural. Nesta toada, mais especificamente em relação ao entrave material, este diz respeito à infraestrutura, considerando que muitas escolas ainda funcionam em prédios antigos, sem acessibilidade arquitetônica, recursos tecnológicos ou ambientes adaptados. Mantoan (2015) aponta que a ausência de condições físicas adequadas compromete não apenas a locomoção de estudantes com deficiência, mas também o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas.

A formação docente, discutida anteriormente, reaparece como um aspecto elementar neste enfoque, advertindo Mendes, Almeida e Cabral (2018) que não basta conhecer o texto da lei, sendo, pois, necessário capacitar professores para traduzir princípios inclusivos em práticas de ensino. Isso implica, conseqüentemente, além da realização de cursos formais, a criação de espaços permanentes de reflexão pedagógica. Mantoan (2015) acrescenta que a formação deve considerar a singularidade de cada estudante, estimulando a flexibilidade e a sensibilidade na condução das atividades.

Glat (2009) destaca que muitas escolas dependem da improvisação docente, sem apoio técnico especializado e, sendo assim, tecnologias assistivas, materiais visuais estruturados e softwares específicos raramente são disponibilizados de forma sistemática, cujo cenário demonstra que a inclusão ainda não foi plenamente incorporada como política de Estado, permanecendo responsabilidade isolada de profissionais e famílias.

2769

Sobre o tema, Carvalho (2012) argumenta que, em muitas instituições, a diferença é tolerada, mas não valorizada, o que se traduz em expectativas reduzidas em relação ao desempenho de estudantes com TEA ou em atividades paralelas de baixo impacto pedagógico. Nessas situações, a matrícula se cumpre, mas não há ruptura com o modelo integracionista que historicamente relegou o aluno com deficiência à condição de mero espectador.

4.2 O PAPEL DAS FAMÍLIAS E DA GESTÃO ESCOLAR

Nesse particular, Glat (2009) observa que, historicamente, muitas crianças foram marginalizadas da vida escolar, como se a educação fosse responsabilidade exclusiva da instituição. Contudo, no campo da inclusão, o diálogo entre família e escola é indispensável e, desta forma, cabe à família identificar necessidades, acompanhar o percurso escolar e averiguar se os direitos garantidos em lei estão sendo efetivamente cumpridos.

Mendes, Almeida e Cabral (2018) reforçam que esse vínculo não deve ser protocolar e, sendo assim, a participação precisa ser substantiva, de modo que a experiência cotidiana da família ilumine práticas pedagógicas. Quando esse diálogo se estabelece, professores compreendem melhor os comportamentos, as rotinas e as formas de comunicação dos alunos com TEA, repercutindo diretamente na qualidade do atendimento escolar.

Em relação à gestão escolar, Mantoan (2015) lembra que, embora a legislação seja nacional, a implementação da política inclusiva se concretiza na escola, sob a coordenação da equipe gestora, razão pela qual o gestor é incumbido de organizar recursos, promover formação continuada e articular parcerias. Mantoan (2015) ressalta que escolas que avançam são aquelas em que a liderança assume compromisso claro com a transformação institucional, incentivando professores a repensarem práticas e abandonarem modelos meramente integracionistas.

Apesar disso, muitas gestões ainda enfrentam limites, já que a pressão por indicadores de rendimento relega a inclusão a segundo plano, ao passo que, em outros, prevalece a visão de que a matrícula já cumpre a lei, dispensando maiores esforços. Mendes, Almeida e Cabral (2018) observam que tais posturas ampliam a distância entre discurso e prática, sobrecarregando famílias e fragilizando professores.

Não se pode deixar de mencionar que o envolvimento da família da mesma forma apresenta desafios, sendo comumente relatada a falta de escuta, bem como a assunção de funções que deveriam ser compartilhadas. Ainda, têm-se as barreiras socioeconômicas que limitam sua participação efetiva, delimitando Glat (2009) que, em comunidades vulneráveis, as dificuldades são maiores, evidenciando a necessidade de políticas que ampliem não apenas a inclusão escolar, mas o suporte social às famílias.

2770

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida neste trabalho sinaliza que a educação inclusiva, especialmente no caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, não pode ser reduzida a um conjunto de normas. Embora exista uma base legal robusta, como a Constituição, a LDB, o PNE, a Política Nacional de Educação Especial e a Lei nº 12.764/2012, LBI, existem, indiscutivelmente, barreiras concretas. Não é a ausência de lei que explica os limites, e sim a dificuldade de transformar o direito escrito em rotina estável dentro das salas de aula.

Observa-se que, de um lado, há exemplos de práticas criativas, experiências que mostram ser possível combinar formação docente, apoio pedagógico e gestão comprometida,

mas, do outro, persistem realidades em que a matrícula se resume a um ato formal, sem acompanhamento, sem recursos adequados e sem expectativa real de aprendizagem. Vale destacar que o desafio não está apenas em “fazer cumprir a lei”, eis que a efetividade da inclusão depende de condições mais complexas, como o financiamento contínuo, a governança clara, o monitoramento que vá além de números e, sobretudo, da mudança cultural.

Logo, é evidente que a legislação, por si só, não garante a inclusão das crianças portadoras de transtorno de espectro autista, sendo, pois, indispensável que ela seja acompanhada de recursos estáveis, planejada a longo prazo e efetivada por meio de mecanismos de monitoramento que garantam a qualidade do atendimento.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação inclusiva: a fundamentação filosófica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 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). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GLAT, Rosana. Educação inclusiva: cultura e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; CABRAL, Leonardo Santos Amancio. (Orgs.). *Perspectivas internacionais da Educação Especial e Educação Inclusiva*. N/A. 1. ed. Marília, SP: ABPEE. 2018.