



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
CAMPUS DE PIO IX
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

MARIA DIANA PEREIRA DA SILVA ROCHA

**OS DESAFIOS DO ALUNO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA**

PIO IX
2023

MARIA DIANA PEREIRA DA SILVA ROCHA

OS DESAFIOS DO ALUNO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA

Projeto de pesquisa apresentado como exigência para aprovação na disciplina de TCC II do Curso de Especialização em Educação Especial e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Pio IX.

Orientador(a): Prof. Dr. Miguel Antônio Rodrigues

PIO IX

2023

MARIA DIANA PEREIRA DA SILVA ROCHA

OS DESAFIOS DO ALUNO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA

Projeto de pesquisa apresentado como exigência
para aprovação na disciplina de TCC II do Curso
de Especialização em Educação Especial e do
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Piauí, Campus Pio IX.

Orientador(a): Prof. Dr. Miguel Antônio Rodrigues

Aprovada: 08/12/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Miguel Antônio Rodrigues - (Orientador e Presidente da Banca)
Instituto Federal do Piauí - (IFPI)

Prof.º Antônio Marcos Firmino da Silva - (Membro avaliador)
Instituto Federal do Piauí - (IFPI)

Prof.ª Joaquina Maria Portela Cunha Melo - (Membro avaliador)
Instituto Federal do Piauí - (IFPI)

Prof.ª Wandson do Nascimento Silva - (Membro avaliador)
Instituto Federal do Piauí - (IFPI)

OS DESAFIOS DO ALUNO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria Diana Pereira da Silva Rocha¹

RESUMO

O Transtorno do Espectro do Autismo, é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento. Nos dias atuais o índice de crianças diagnosticadas com esse transtorno aumentou e estão cada vez mais presentes nos ambientes educativos. A atual dinâmica da educação, multifacetária e complexa, impõe revisões sistemáticas e evoluídas no processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a temática envolvendo o autismo é um dos assuntos de suma relevância social e acadêmica. Posto isto, o presente trabalho buscou analisar as nuances do processo de ensino e aprendizagem de alunos com Transtorno de Espectro Autista na rede regular de ensino. Trata-se de uma pesquisa que consistiu em uma revisão narrativa da literatura, realizada por meio de buscas no Google Acadêmico e na base de dados Scielo no período de 2000 até o momento. Os descritores utilizados foram "educação inclusiva", "autismo", "rede regular de ensino" e "educação especial". A seleção para análise incluiu apenas artigos que abordavam dados históricos, culturais e sociais relacionados à educação inclusiva de alunos autistas, assim como aqueles que tratavam da inclusão de indivíduos com autismo na rede regular de ensino nacional. Trabalhos de revisão, contextos internacionais e temas de ensino superior foram excluídos. Após essa seleção, os artigos foram submetidos a uma leitura e análise minuciosa, seguidas por inferências e discussões sobre a temática investigada. Educar crianças autistas é desafiador devido às diversas necessidades individuais que apresentam. Cada aluno autista é único, exigindo um currículo adaptado para atender às suas particularidades. Assim, é responsabilidade da educação superar e lidar com esses desafios, garantindo a inclusão efetiva de todos os estudantes.

Palavras-chave: Autismo; Educação Inclusiva; Rede Regular de Ensino.

¹ Licenciada em Pedagogia. Pós-Graduada em LIBRAS. Acadêmica do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Instituto Federal do Piauí. Email: dyana2012@hotmail.com.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder is characterized as a neurodevelopmental disorder. Nowadays, the number of children diagnosed with this disorder has increased and they are increasingly present in educational environments. The current dynamics of education, multifaceted and complex, require systematic and evolved reviews in the teaching-learning process. In this context, the topic involving autism is one of the most socially and academically relevant issues. Having said that, the present work sought to analyze the nuances of the teaching and learning process of students with Autism Spectrum Disorder in the regular education network. This is a research that consisted of a narrative review of the literature, carried out through searches on Google Scholar and the Scielo database from 2000 to the present. The descriptors used were "inclusive education", "autism", "regular education network" and "special education". The selection for analysis included only articles that addressed historical, cultural and social data related to the inclusive education of autistic students, as well as those that dealt with the inclusion of individuals with autism in the regular national education network. Review works, international contexts and higher education topics were excluded. After this selection, the articles were subjected to a thorough reading and analysis, followed by inferences and discussions on the topic investigated. Educating autistic children is challenging due to the diverse individual needs they present. Each autistic student is unique, requiring a curriculum adapted to meet their particularities. Therefore, it is the responsibility of education to overcome and deal with these challenges, ensuring the effective inclusion of all students.

Keywords: Autism; Inclusive education; Regular Education System.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, temos observado um crescente interesse na Educação Inclusiva em uma variedade de setores sociais (Dias, 2018). Esse modelo educacional representa o ideal de uma educação para todos, reconhecendo e trabalhando com as diferenças para criar um processo de ensino-aprendizagem abrangente e diferenciado que respeite as singularidades individuais e contribua para o pleno desenvolvimento de cada pessoa (Batalla, 2009).

No Brasil, temos visto cada vez mais a inclusão de pessoas com deficiência nas salas de aula regulares, em resposta às orientações e políticas públicas adotadas nas últimas duas décadas. Embora o tema da inclusão social estivesse presente na Constituição Federal de 1988, foi apenas com o marco internacional da Declaração de Salamanca em 1994 que o país passou a abordar e promover explicitamente a educação inclusiva nas escolas e na sociedade.

Nos últimos cinco anos, o número de crianças autistas matriculadas na educação básica tem aumentado (Silveira, Santos, Stascxak, 2021). De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o Transtorno do Espectro Autista é classificado como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Crianças autistas apresentam comportamentos singulares com variações comportamentais e padrões repetitivos, o que demanda cuidado e atenção no contexto escolar (Silveira, Santos, Stascxak, 2021).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece que a educação de alunos com necessidades especiais deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, com suporte e apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, sabemos que o ensino e a aprendizagem de alunos autistas não são tarefas simples e enfrentam diversos desafios. Portanto, é essencial proporcionar diversas experiências, criar um ambiente familiar e educacional estruturado e contar com professores capacitados (Santos *et al.*, 2020; Silveira, Santos, Stascxak, 2021)."

O tema da educação inclusiva tem despertado no meio educacional, angústias e entusiasmos, pois para se construir uma escola efetivamente inclusiva é necessária vencer paradigmas e desafios que perfazem a prática escolar e adentram as particularidades de cada indivíduo e de cada condição especial. Pessoas com Transtorno de Espectro Autista, assim como as demais, possuem suas particularidades e singularidades, necessitando de abordagem multidisciplinar e

cuidadosa. Todavia a inclusão destes indivíduos é imprescindível e deve acontecer de forma efetiva, eficiente e benéfica. Posto isto, é de suma importância averiguar as ações e práticas pedagógicas no ambiente escolar, ressaltando para os desafios e a relevância de uma educação inclusiva efetiva para o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos com necessidades especiais, e consequentemente, para a igualdade e inclusão social.

Posto tudo isso, o presente trabalho visou analisar as nuances do processo de ensino e aprendizagem de alunos com Transtorno de Espectro Autista na rede regular de ensino, verificando a atuação da escola neste processo inclusivo com o apoio do Atendimento Educacional Especializado e compreendendo os desafios da educação inclusiva no atendimento ao indivíduo autista.

Para isso, este artigo contém além dessa introdução, os procedimentos metodológicos utilizados, e os tópicos discursivos sobre a temática que inicia situando o leitor acerca do Transtorno de Espectro Autista, trazendo características, conceitos e a história de descoberta do distúrbio. Seguindo de uma abordagem sobre a educação inclusiva e finaliza trazendo aspectos do processo educativo de crianças autistas, desde o ensino regular como do atendimento educacional especializado, concluindo com as considerações finais do trabalho.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa constitui-se de uma revisão da literatura, com busca no Google Acadêmico e na base de dados *Scielo* no período de 2000 até o momento. E os descritores utilizados no decorrer da busca foram: educação inclusiva, autismo, rede regular de ensino, educação especial. Após a busca, foram incluídos para análise apenas artigos que continham dados históricos, culturais e sociais relacionados à educação inclusiva de alunos autistas, bem como os que continham dados sobre inclusão de indivíduos com autismo na rede regular de ensino no cenário nacional. Foram excluídos os trabalhos de revisão, os de contexto internacional e que abordavam o ensino superior. Após esta seleção prévia, foi feita leitura e análise minuciosa dos trabalhos e posteriormente inferido a discussão a respeito da temática investigada. Inicialmente foram encontrados cerca de 50 trabalhos que se encaixavam dentro da temática, mas após a leitura prévia e critérios de exclusão restaram 24 trabalhos que são discutidos e apresentados a seguir.

3 TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA): ASPECTOS GERAIS, CONCEITOS E HISTÓRIA

A história da psiquiatria infantil revela um longo percurso de negação e ambiguidade em relação às alterações comportamentais e afetivas no contexto infantil. A primeira descrição formal dessas condições surgiu apenas em 1943, pelas mãos do psiquiatra austríaco Leo Kanner. Ele observou e documentou 11 crianças que apresentavam como sintoma principal a incapacidade de estabelecer relações interpessoais. Além disso, essas crianças exibiam características comuns, como graves distúrbios na linguagem, ecolalia, inversão pronominal, problemas alimentares, comportamentos estereotipados e uma resistência intensa a mudanças na rotina. Kanner (1943) denominou esse conjunto de comportamentos como 'Distúrbio Autístico do Contato Afetivo' (Sanches; Silva Taveira, 2020).

Kanner foi um pioneiro nos estudos sobre autismo, mas ele acreditava que esse distúrbio estava relacionado às esquizofrenias, não o concebendo como uma entidade independente e de natureza comportamental. Na visão dele, enquanto as pessoas com esquizofrenia se afastam do mundo, as pessoas com autismo nem mesmo conseguem ingressar nesse mundo (Martins; Moreira, 2022).

Desde a descoberta e teorização de Kanner, o conceito de autismo evoluiu significativamente. No entanto, persistem discordâncias entre especialistas e pesquisadores sobre sua etiologia, diagnóstico e tratamento (Goldberg, 2005). Segundo Martins e Moreira (2022), a palavra 'autismo' tem raízes no grego 'autos', que significa 'por si mesmo', e foi adotada pela psiquiatria para descrever uma série de comportamentos humanos direcionados repetidamente para a própria pessoa.

De acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) de 1993, o autismo era classificado sob o código F84-0 e definido como um transtorno invasivo do desenvolvimento, caracterizado pelo desenvolvimento anormal e/ou comprometido que se manifesta antes dos 3 anos de idade, acompanhado por um padrão distinto de funcionamento anormal nas três áreas: interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo (OMS, 2008). Posteriormente, em 2013, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM-5, reclassificou essa condição como 'Transtorno do Espectro Autista' (Sanches; Silva Taveira, 2020), sendo reconhecido como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e Transtorno Global do Desenvolvimento nos manuais

psiquiátricos DSM-IV (American Psychiatric Association, 2002) e CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças, 2004).

As principais características clínicas do autismo estão relacionadas a déficits nas interações sociais, falhas na comunicação verbal e não verbal, prejuízo das atividades e interesses, e padrões comportamentais estereotipados (APA, 2013; Kanner, 1943). Sobre os déficits de interação, Gaiato (2018, s/p) exemplifica que pode acontecer das seguintes maneiras:

1. Não se interessam por coisas que as outras crianças propõem (brinquedos ou brincadeiras que não sejam do seu interesse). Por exemplo, enquanto as outras crianças brincam com peças de montar e planejam fazer um prédio, uma criança com autismo usa as peças para enfileirar ou empilhar.
2. Apresentam dificuldade em se relacionar socialmente de forma adequada. Quando crianças, podem se virar de costas para os colegas, ficar fora das rodas de história na escola ou correndo nas festinhas infantis, enquanto seus colegas seguem os monitores, por exemplo.
3. Aproximação de uma maneira não natural, robotizada, “aprendida”, e fracassa nas conversas interpessoais, com dificuldade em iniciar ou responder interações sociais.
4. Demonstrações de pouco interesse no que outras pessoas estão dizendo ou sentindo. Por exemplo, quando alguém relata estar aborrecido com o trabalho, a pessoas com TEA perguntam sobre o tipo de serviço que ele faz e não sobre o sentimento que ele traz.
5. Interação pobre entre a comunicação verbal e a comunicação não verbal, contato visual e uma linguagem corporal.
6. Dificuldade de entender a linguagem não verbal das outras pessoas, tais como as expressões faciais, gestos, sinais com os olhos, cabeça e mãos.
7. Dificuldade em se adaptar a diferentes situações sociais, tais como dificuldade de dividir brinquedos, mudanças de brincadeiras, participar de brincadeiras imaginárias.

Além dessas diferenças comportamentais, de acordo com o autor supracitado, os indivíduos autistas apresentam também padrões repetitivos de comportamento, estereotipados, tais como:

1. Movimentos repetitivos ou estereotipados com objetos e/ou fala. Por exemplo, pegar um carrinho, virar e girar a rodinha repetidamente, em vez de brincar da forma esperada; pegar bonecos e jogá-los ou colocá-los na boca, em lugar de montar uma brincadeira criativa com eles.
2. Na fala, repetições de narração de filmes ou desenhos, falando sozinho em uma linguagem “própria”, sem função de interação social.
3. Insistência em rotinas, rituais de comportamentos padronizados, fixação em temas e interesses restritos. Por exemplo, só falar de carros ou de um personagem, não se interessando por outros assuntos; só querer jogar o mesmo jogo no tablet.
4. Hiper ou hiporreação a estímulos do ambiente, como sons ou texturas.
5. Estereotipias motoras, movimentos repetitivos com o corpo ou com as mãos, tais como abanar as mãozinhas, pular ou rodar, bater as mãos, balançar objetos.
6. Extrema angústia com pequenas mudanças na rotina, como mudar o caminho de casa, por exemplo. Gostam de manter os mesmos costumes, entendem que o mundo “correto” é como eles aprenderam na primeira vez. Tentam manter o mesmo padrão, sempre. Se entenderem que portas e

gavetas devem ser fechadas, tentarão mantê-las desta maneira.

7. Forte apego a objetos, gastando muito tempo observando ou usando um mesmo brinquedo ou segurando, sempre que podem, algo que caiba nas mãos. Mesmo quando pedimos para escolher outro. Não conseguem parar de se preocupar com aquele determinado. Nesses momentos, dificilmente a criança compartilha conosco o que está fazendo, não traz para nos mostrar e não nos olha com a intenção de ver se a estamos vendo.

8. Sensibilidade a barulhos, cheiros, texturas de objetos ou extremo interesse em luzes, brilhos e determinados movimentos repetitivos, como objetos girando ou ventiladores, por exemplo.

9. Alteração na sensibilidade à dor. Algumas vezes, os pais descrevem quedas ou batidas em que crianças com TEA parecem não sentir dor (Gaiato, 2018, s/p).

O termo 'espectro' usado para descrever o autismo já reflete a complexidade e amplitude dessa condição. Assim como o espectro de cores resulta da decomposição da luz branca em uma variedade de cores visíveis, o autismo é caracterizado por uma ampla gama de sintomas que podem se manifestar de maneiras diversas em termos de intensidade e forma, principalmente dentro da tríade comportamental que engloba a socialização, comunicação e interesses repetitivos (Goldberg, 2005; Sanches; Silva Taveira, 2020).

O diagnóstico do autismo se baseia em critérios objetivos estabelecidos pelo CID-10 e pelo DSM-5, o que tem sido alvo de críticas frequentes na psicologia e psiquiatria por sua tendência a se concentrar excessivamente no aspecto orgânico da condição, negligenciando considerações filosóficas e enfatizando o uso de psicofármacos. No entanto, essa abordagem é vista como uma explicação genérica, mecânica e limitada diante da riqueza da complexidade humana, podendo, no futuro, contribuir para o encaminhamento precoce das crianças para o campo da psiquiatria (Martins; Moreira, 2022).

A análise de artigos provenientes de diversas áreas revela que as percepções e diagnósticos relacionados ao autismo são frequentemente divergentes e alvo de críticas contundentes. Isso enfatiza a notável complexidade que envolve a abordagem do autismo e sublinha a necessidade de considerá-lo não como uma entidade única, mas sim como uma síndrome com diversas etiologias que afetam o desenvolvimento infantil (Goldberg, 2005).

No que diz respeito à prevalência do autismo, dados dos Estados Unidos indicam que essa condição afeta todas as etnias e grupos socioeconômicos e é quatro vezes mais comum em meninos do que em meninas. Estima-se que uma em cada 54 crianças seja diagnosticada com autismo nos EUA. No Brasil, embora não haja dados oficiais sobre a prevalência do Transtorno do Espectro Autista (TEA),

estima-se que aproximadamente dois milhões de pessoas possam ter essa condição, de acordo com critérios diagnósticos (Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2020).

É importante destacar, como observado por Marfinati e Abrão (2014), que as taxas de prevalência variam consideravelmente. A incidência aumenta quando se incluem crianças que exibem características autistas relacionadas à 'tríade de comprometimentos' (socialização, comunicação e atividades restritas/repetitivas), enquanto diminui quando se considera apenas a forma típica da síndrome.

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL: HISTÓRICO E ASPECTOS PEDAGÓGICOS

De acordo com Batalla (2009), o novo paradigma da Educação Inclusiva foi ratificado em eventos cruciais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem em 1990, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em Salamanca em 1994, e o Foro Consultivo Internacional para a Educação para Todos, que teve lugar em Dakar em 2000.

Um marco inicial para uma nova visão da educação de pessoas com deficiência ocorreu em 1994, quando o governo espanhol, em colaboração com a UNESCO, promoveu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Este evento resultou na criação de um dos documentos mais significativos para promover a Educação Inclusiva em todo o mundo, conhecido como a 'Declaração de Salamanca'. Esta declaração estabeleceu as bases e diretrizes para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos os indivíduos (Santos; Santos, 2016).

A Declaração de Salamanca representa um marco fundamental na promoção da educação inclusiva, afirmando o direito fundamental de todas as crianças à educação, independentemente de suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem. De acordo com a Declaração, as escolas regulares que adotam a abordagem inclusiva são os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, promovendo a criação de comunidades acolhedoras. O princípio fundamental das escolas inclusivas é que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas diferenças. Tais escolas devem reconhecer e atender às diversas necessidades de seus alunos, adaptando o currículo, estratégias de ensino e recursos de acordo com as características individuais de cada aluno

(Miotto, 2010).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início durante o período do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant – IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857 (agora chamado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), ambos localizados no Rio de Janeiro. No início do século XX, surgiu o Instituto Pestalozzi em 1926, uma instituição especializada no atendimento a pessoas com deficiência mental. Em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Em 1945, Helena Antipoff criou o primeiro programa de atendimento educacional especializado para pessoas superdotadas na Sociedade Pestalozzi (BRASIL, 2007).

Em 1970, o Brasil estabeleceu o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, responsável pela gestão da educação especial no país. Sob a égide do discurso integracionista, o CENESP impulsionou ações educacionais voltadas para pessoas com deficiência e superdotação (BATALLA, 2009). Em 1988, a Constituição Brasileira assegurou o direito de todos à educação, garantindo o atendimento educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2007).

Segundo Amaral *et al.* (2014), a Lei nº 9.394/96, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reforçou essa nova visão educacional. Especificamente, o artigo 59 dessa lei estabeleceu o direito dos alunos com necessidades especiais à adaptação curricular, metodológica e organizacional da escola, bem como à terminalidade e aceleração de acordo com suas necessidades individuais. Os artigos 24, inciso V, e 37, parágrafo primeiro, da LDBN delineiam como a educação básica deve ser organizada, com a oferta de 'oportunidades educacionais apropriadas', levando em consideração as características dos alunos, seus interesses, condições de vida e trabalho, por meio de cursos e exames."

Todavia, é importante compreender que Educação Inclusiva e Educação Especial são categorias distintas, mas que se relacionam:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

As Diretrizes Nacionais propõem uma abordagem inovadora para a Educação Especial, indicando uma expansão dos serviços oferecidos. No contexto da inclusão

educacional, essas diretrizes defendem que a Educação Especial deve adotar um novo papel. Em vez de focar exclusivamente no atendimento de alunos com deficiência, altas habilidades, síndromes e distúrbios psicológicos, o documento sugere que a Educação Especial deva fazer parte de um conjunto de serviços e apoios flexíveis, temporários e relativos para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos (Oliveira; Leite, 2011).

Após esses marcos, várias leis e decretos foram promulgados, incluindo o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão. Além disso, uma das principais inovações introduzidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Esse serviço da educação especial é responsável por identificar, desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para remover as barreiras que impedem a plena participação dos alunos, levando em consideração suas necessidades específicas (Ropoli et al, 2010).

O Atendimento Educacional Especializado é conduzido por profissionais com conhecimento especializado em áreas como o ensino da Língua Brasileira de Sinais, a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, o sistema Braille, o soroban, a orientação e mobilidade, as atividades de vida autônoma, a comunicação alternativa, o desenvolvimento dos processos mentais superiores, os programas de enriquecimento curricular, a adaptação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, o uso de recursos ópticos e não ópticos, a tecnologia assistiva e muito mais (BRASIL, 2008).

O AEE complementa e/ou suplementa a educação do aluno, visando a sua autonomia dentro e fora da escola, e é uma oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Geralmente, é realizado nas escolas regulares, em um ambiente designado como Sala de Recursos Multifuncionais, sendo uma parte integral do projeto pedagógico da escola (Ropoli et al, 2010).

Segundo Oliveira e Leite (2011), a Sala de Recursos desempenha um papel essencial para garantir o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais ao currículo comum. De acordo com as regulamentações legais, como as Resoluções SE No. 8 (2006) e SE No. 11 (2008), a Sala de Recursos é um dos recursos disponíveis na Educação Especial e oferece serviços de natureza pedagógica para complementar ou suplementar a educação fornecida na sala de

aula regular.

5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AUTISMO: DA REDE REGULAR DE ENSINO AO AEE

As Diretrizes Nacionais propõem uma abordagem inovadora para a Educação Especial, indicando uma expansão dos serviços oferecidos. No contexto da inclusão educacional, essas diretrizes defendem que a Educação Especial deve adotar um novo papel. Em vez de focar exclusivamente no atendimento de alunos com deficiência, altas habilidades, síndromes e distúrbios psicológicos, o documento sugere que a Educação Especial deva fazer parte de um conjunto de serviços e apoios flexíveis, temporários e relativos para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos (Oliveira; Leite, 2011).

Após esses marcos, várias leis e decretos foram promulgados, incluindo o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão. Além disso, uma das principais inovações introduzidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Esse serviço da educação especial é responsável por identificar, desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para remover as barreiras que impedem a plena participação dos alunos, levando em consideração suas necessidades específicas (Ropoli *et al.*, 2010).

O Atendimento Educacional Especializado é conduzido por profissionais com conhecimento especializado em áreas como o ensino da Língua Brasileira de Sinais, a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, o sistema Braille, o soroban, a orientação e mobilidade, as atividades de vida autônoma, a comunicação alternativa, o desenvolvimento dos processos mentais superiores, os programas de enriquecimento curricular, a adaptação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, o uso de recursos ópticos e não ópticos, a tecnologia assistiva e muito mais (BRASIL, 2008).

O AEE complementa e/ou suplementa a educação do aluno, visando a sua autonomia dentro e fora da escola, e é uma oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Geralmente, é realizado nas escolas regulares, em um ambiente designado como Sala de Recursos Multifuncionais, sendo uma parte integral do projeto

pedagógico da escola (Ropoli et al., 2010).

Segundo Oliveira e Leite (2011), a Sala de Recursos desempenha um papel essencial para garantir o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais ao currículo comum. De acordo com as regulamentações legais, como as Resoluções SE No. 8 (2006) e SE No. 11 (2008), a Sala de Recursos é um dos recursos disponíveis na Educação Especial e oferece serviços de natureza pedagógica para complementar ou suplementar a educação fornecida na sala de aula regular."

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica CNE/CEB, Nº 4/2009, artigo 4º, considera público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem a finalidade de operar de maneira complementar e complementar ao trabalho desenvolvido na sala de aula convencional. Para essa finalidade, é reservado um espaço físico conhecido como Sala de Recursos Multifuncionais, que se encontra nas escolas públicas e deve estar equipado com uma variedade de recursos, incluindo equipamentos de informática, mobiliário adequado e materiais pedagógicos, bem como recursos de acessibilidade. Essa configuração é essencial para a organização do ambiente de atendimento educacional especializado (Freitas; Souza, 2021).

Além dos recursos materiais, a Sala de Recursos Multifuncionais também deve contar com a presença de um profissional responsável por conduzir todo o processo pedagógico de apoio ao aluno. Portanto, para atuar nesse ambiente, é necessário que o profissional seja um professor com formação inicial que o capacite para a prática docente, juntamente com uma formação específica na área da educação especial (Fávero, 2004)."

Fernandes (2016) ressalta também que o processo de aprendizagem de alunos autistas não deve ser responsabilidade apenas dos professores do AEE, mas

a todos os profissionais da rede regular de ensino:

A compreensão do processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA não é função apenas dos professores especialistas em Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas sim de todos os profissionais da educação, inclusive dos professores da rede regular de ensino (Fernandes, 2016, p. 02).

Segundo Carlos (2020), outro elemento de extrema relevância é que o educador esteja familiarizado com o Plano Individual de Tratamento e o Plano Individual de Educação, pois esses documentos detalham todas as dificuldades, limitações e potencialidades da criança. Além disso, é essencial que o educador busque constantemente apoio multidisciplinar para aprimorar o processo de ensino.

Além disso, conhecer as singularidades de cada indivíduo autista, ressaltando para suas potencialidades, pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem:

O aluno com autismo tem mais facilidade: em receber e transmitir a comunicação através de cartões, do que através da linguagem verbal; com estrutura e rotina; com imagens e uso da memória visual; em seguir sequências visuais e concreta se em aprender por memorização. Em contrapartida, tem mais dificuldade: para estabelecer relações entre os eventos e, conseqüentemente, para generalizar; para imitar; para agir e pensar criativamente; para solucionar problemas cognitivamente; para planejar; para perceber a sequência temporal; para manter a atenção; para simbolizar; para ironizar; para inventar (raciocínio literal) e para entender regras sociais (Leitão, 2016, p.12-13).

Para facilitar a aprendizagem de pessoas com autismo, é fundamental proporcionar uma variedade de experiências em ambientes tanto formais quanto informais. Isso implica em criar oportunidades para vivências e interações compartilhadas em diversos contextos sociais. Além disso, é essencial estabelecer um ambiente familiar e educacional bem estruturado, que ofereça estratégias de mediação, adaptação e flexibilidade. Tudo isso deve ser feito levando em consideração as necessidades individuais de cada pessoa e respeitando o seu estilo de funcionamento cerebral específico. Conforme já mencionado, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por desafios na comunicação, interação social e também inclui a presença de comportamentos repetitivos e restritivos. Outro aspecto importante é o hiperfoco, que se refere a um interesse muito intenso e específico em determinado assunto (Silveira; Santos; Stascxak, 2021).

A respeito das dificuldades encontradas no processo formativo desses indivíduos, Freitas e Sousa (2021) destaca:

Nota-se que as principais dificuldades encontradas pelos professores para educação inclusiva vão da falta de investimentos em tecnologia e infraestrutura à capacitação desses profissionais; perpassa pelo aspecto de

comunicação desse aluno, e vai até a sua compreensão, o contato com a hostilidade advinda da criança, o temor de não saber o que fazer, a insegurança em relação a sua práxis pedagógica, o ajustamento do tempo, a insuficiência de recursos para promover um ensino de qualidade, a falta de estrutura adequada para apoiar o desenvolvimento escolar, social, cultural e emocional do aluno com TEA e falta apoio para acolher a família desses alunos. Ressaltam dificuldades como o espaço físico, recursos materiais e humanos e relativos à sua própria formação.

De fato, o que vemos na prática está ainda muito distante do que os dispositivos jurídicos e normativos brasileiros exprimem. Esse conflito entre as diretrizes legais e a realidade escolar reflete a necessidade de um esforço conjunto por parte de educadores, gestores escolares, autoridades educacionais e comunidades para efetivamente implementar as políticas de Educação Inclusiva. Isso requer não apenas a vontade de adotar práticas pedagógicas mais inclusivas, mas também a disposição de fazer as mudanças necessárias em todos os aspectos da escola, desde a infraestrutura até a formação de professores. É importante que se continue a promover a conscientização sobre a importância da inclusão e se forneça apoio e recursos adequados para que as escolas possam superar esses desafios e oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos, independentemente de suas necessidades individuais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é um princípio fundamental que busca garantir que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças e necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. A inclusão está na ideia de que cada indivíduo é único e tem direito a uma educação que respeite e valorize suas características, sejam elas físicas, cognitivas, emocionais, culturais ou sociais. Isso significa que as escolas devem estar preparadas para atender a uma ampla gama de necessidades, adaptando seus métodos e recursos para garantir que todos os alunos possam aprender e se desenvolver plenamente.

No entanto, implementar a educação inclusiva não é tarefa fácil. Requer investimento em treinamento de professores, adaptação de currículos, acesso a recursos adequados e o comprometimento de toda a comunidade educacional. Com indivíduos autistas não seria diferente, educação inclusiva desse alunado é um desafio complexo, mas fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma

educação de qualidade.

Indivíduos com Transtorno de Espectro Autista apresentam necessidades individuais muito diversas, dessa forma cada aluno autista é único e precisa de um currículo adaptado para atender a essas necessidades, o que por vezes pode ser muito complexo. Além disso, combater os estigmas e discriminação, a falta de professores com treinamento adequado, ambientes e recursos especializados e adaptados, a integração social e a comunicação são alguns dos diversos desafios que a educação desse alunado traz consigo.

Contudo, a educação inclusiva de autistas é recompensadora, pois permite que esses alunos desenvolvam suas habilidades, alcancem seu potencial máximo e contribuam de maneira significativa para a sociedade, além de ser um direito assegurado em lei. Portanto, superar esses desafios deve ser um compromisso contínuo de escolas, pais, professores, entidades governamentais e da sociedade, contribuindo para a justiça e igualdade dos mais diferentes povos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. B. *et al.* Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas em Juiz de Fora. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, n. 16, jan./jul. 2014.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual Diagnóstico e Estatístico of Mental Disorders (DSM-IV)**. 2002.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual Diagnóstico e Estatístico of Mental Disorders (DSM-V)**. 2013.

BATALLA, D. V. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. **Fundamentos em Humanidades**, v. 10, n.19, p.77-89, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação**. Ministério da Educação, Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2001a.

BRASIL. MEC. **Portaria Normativa n.13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". MEC, Brasília, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2018: notas estatísticas**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censoescolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensinome-dio/21206#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20matr%C3%ADculas%20de,2%25%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%202014.> Acesso em: abril de 2023.

CARLOS, C. M. Autismo e educação inclusiva: a análise da aplicabilidade do método TEACCH no processo de ensino-aprendizagem. **Trabalho de conclusão do curso**, Instituto Federal do Espírito Santo, 2020.

DIAS, V. B. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise à luz da Teoria Crítica da Sociedade**. **Tese** (Doutorado em Educação e Con-

temporaneidade) - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB, Salvador, BA, 2018.

FÁVERO, O.; FERREIRA, T. I.; BARREIROS, D. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

FARENHOF, H. A.; FERNANDES, R. F. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: Método SSF. **Revista ACB**, v. 21, n. 3, p.550–563, 2016.

FERNANDES, A. H. **Formação do professor para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino**. 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uem_adrianoalgofernandes.pdf>. Acesso em: abril. 2023.

FREITAS, S. D.; SOUZA, P. R. P. Educação inclusiva de crianças autistas na rede pública de ensino regular Inclusive education of autistic children in the public network of regular education. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 65209–65227, 2021.

GAIATO, M. **S.O.S autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista** 2. ed. São Paulo: Versos, 2018.

GOLDBERG, K. Autismo: uma perspectiva histórico-evolutiva. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 6, n. 6, p. 181–196, 2005.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, n. 2, p. 217-250, 1943

LEITÃO, P. B. Transtorno do Espectro do Autismo na perspectiva do Ensino Estruturado. **Pedagogia em ação**, v. 8, n. 2, 2016.

MARFINATI, A. C.; ABRÃO, J. L. F. Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. **Estilos da clínica**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 244–262, 2014.

MARTINS, A. D. F.; MONTEIRO, M. I. B. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 215-224, 2017.

MARTINS, P.; MOREIRA, M. Autismo e Educação: As contribuições da psicologia histórico-cultural. **CADERNOS DE PSICOLOGIA**, [S. l.], v. 3, n. 6, 2022.

MIOTTO, A. C. F. O currículo prescrito para educação inclusiva: a proposta curricular e a inclusão dos alunos com deficiência visual. **Revista Educação Especial**, v.23, n.37, p.195-206, mai./ago. 2010.

OLIVEIRA, M. A.; LEITE, L. P. Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. **Paidéia**, v.21, n. 49, p.197-205, mai./ago. 2011.

OMS (Organização Mundial da Saúde). **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde – CID-10**. 2004.

OMS (Organização Mundial da Saúde). **CID -10: Classificação Estatística Internacional de Doenças**. São Paulo: Udesp, 2008.

PAULA, J. B.; PEIXOTO, M. F. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. **Cadernos da Pedagogia**, [S. l.], v. 13, n. 26, 2019.

PAULA NUNES, D. R.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 26, n. 47, p. 557–572, 2013.

ROPOLI, E. A et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escola: a escola comum inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANCHES, T. T. B.; SILVA TAVEIRA, L. Autismo: uma revisão bibliográfica. **Caderno Intersaberes**, [S. l.], v. 9, n. 18, 2020.

SANTOS, A. R.; SANTOS, R. G. M. Educação inclusiva e a Declaração de Salamanca. **Monografia** (Graduação em Pedagogia) - Faculdade São Luís de França, Aracajú, SE, 2016.

SANTOS, Y. N. B. et al. Autismo e educação inclusiva:(in) existência na efetivação do estado na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-ALAGOAS**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 43–43, 2020.

SILVEIRA, N. M. G.; SANTOS, L. K. F.; STASCXAK, F. M. Os desafios das crianças com autismo à Educação Inclusiva. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1–12, 2021.

VASCONCELLOS, S. P.; RAHME, M. M. F.; GONÇALVES, T. G. G. L. Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional [1]. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 26, p. 555–566, 2020.