

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA
CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH ASD

ISSN: 2674-662X. DOI: 10.29327/2334916.19.2-74

Missione Maria Neres Santos Gois ¹**RESUMO**

Este estudo explora as práticas de ensino e as estratégias pedagógicas adotadas para promover a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola estadual de Aracaju, Sergipe. A pesquisa de campo, de natureza qualitativa e com abordagem descritiva e observacional, focaliza o atendimento especializado no contexto do ensino regular. Os resultados indicam progressos significativos na implementação da educação inclusiva, como a formação contínua de professores, a disponibilidade de especializações, uma infraestrutura escolar bem estruturada e a participação ativa das famílias. A pesquisa enfatiza a importância da capacitação docente e do envolvimento familiar para o sucesso da inclusão e o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

PALAVRA-CHAVE: Educação inclusiva. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Mediação pedagógica. Ensino regular. Capacitação docente. Participação familiar. Necessidades educacionais especiais.

ABSTRACT

This study explores teaching practices and pedagogical strategies adopted to promote the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in a public school in Aracaju, Sergipe. The field research, qualitative in nature with a descriptive and observational approach, focuses on specialized support within the context of regular education. The results indicate significant progress in the implementation of inclusive education, such as ongoing teacher training, availability of specializations, well-structured school infrastructure, and active family participation. The research emphasizes the importance of teacher training and family involvement for the success of inclusion and the development of students with special educational needs.

KEYWORDS: Inclusive education. Autism Spectrum Disorder (ASD). Pedagogical mediation. Regular education. Teacher training. Family involvement. Special educational needs.

¹ Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana. Atualmente é Professora da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/1453911748188354

INTRODUÇÃO

O presente estudo reflete sobre o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência em uma escola pública estadual, localizada no bairro Santos Dumont na cidade de Aracaju/SE. Apesar dos avanços e conquistas por parte das legislações vigentes no Brasil, o ensino especializado no ensino público ainda precisa ser melhorado, para que todos sejam atendidos igualmente.

O trabalho tem como objeto de estudo a educação inclusiva de alunos com deficiência e/ou com necessidades educativas especiais em escolas da rede pública. Na inclusão, é possível que o aluno portador de necessidades especiais tenha oportunidades iguais aos demais alunos do ensino regular. Essa modalidade de ensino vem a cada dia superando preconceitos e rompendo barreiras no meio educacional, assim o aluno assistido pode atingir êxito em seu desenvolvimento cultural.

Dessa forma, todos podem usufruir de um mesmo nível de educação igualmente, mesmo portando algum tipo de deficiência, formando não só alunos, mas também cidadãos sem distinção. Apesar do ensino especial, ser bastante debatido e ser garantido por lei, ainda há falta de conhecimento por parte de uma parcela da população.

Por muito tempo, no Brasil, as escolas não estavam preparadas para atendimento da educação inclusiva em sala regular, faltavam profissionais capacitados e suporte estrutural para melhor atendê-los, essa confirmação fortaleceu ainda mais nossa necessidade em pesquisar sobre esse tema e contribuir com a educação inclusiva, trazendo dados relevantes e atuais sobre essa temática.

Para um melhor acolhimento desses alunos que precisam de atendimento especial é necessário que a escola ofereça condições que os façam se sentir inseridos dentro da instituição.

Essa acessibilidade atitudinal, trata-se das ações

que visam diminuir as barreiras entre o indivíduo com deficiência e sem deficiência, promovendo assim um mundo mais igualitário e inclusivo para todos. Nesse quesito, conhecimento é fundamental, sendo imprescindível a formação continuada dos profissionais que trabalham nesse processo de inclusão dos alunos.

Cabe ressaltar que a escola deve realizar as devidas adaptações para o acesso desses alunos, para que eles permaneçam e se desenvolvam. Em primeira instância é de responsabilidade governamental as dificuldades de acesso desses alunos, em seguida os pais e a escola assumem também essa responsabilidade, sejam essas instituições públicas ou privadas. Este trabalho traz uma nova perspectiva das práticas inclusivas na educação e busca por uma sociedade mais consciente dessas ações.

EXPOSIÇÃO DO PROBLEMA

A educação inclusiva além de envolver uma boa qualidade de ensino, envolve também as mudanças na estrutura e no campo profissional, contribuindo no desenvolvimento dos alunos da educação especial, no caso das pessoas com deficiências, transtorno do espectro autista, trabalhando de acordo com as suas especificidades no ambiente escolar.

Esta discussão em torno da educação inclusiva é justificada, por ela ser de extrema importância no processo de inclusão desses alunos da educação especial, com o intuito de oferecer uma educação isonômica para todos, apesar de ainda existir algumas barreiras a serem ultrapassadas. É importante que mesmo no ambiente de ensino regular, o estudante tenha um ensino que vise atendê-lo levando em conta as suas dificuldades no seu desenvolvimento escolar.

A educação inclusiva para funcionar na prática precisa da união de forças não só da escola, mas também de todos envolvidos na educação e famílias dos portadores de necessidades especiais.

O discurso inclusivo tomou como ponto de partida os preceitos da cultura capitalista predominante e que impõe a exclusão de alguns grupos ao acesso e convívio escolar. Dessa forma, de acordo com Freire (2011, p. 7), quando há predomínio de dominação de consciências na sociedade, “[...]a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”.

Partindo-se dessa premissa, o projeto inclusivo não deve ser embasado nesses modelos dominantes e deve-se levar em consideração que esses desafios inclusivos não podem estar relacionados apenas à deficiência do aluno.

O ensino inclusivo trata da igualdade de ensino para todos, onde deverá haver uma soma de esforços de todos que compõem o quadro escolar, buscando qualidade e comprometimento por parte de todos os profissionais envolvidos, na tentativa de facilitar o progresso e respeitar as particularidades de cada aluno da educação inclusiva.

Pode-se dizer que o pensamento freireano escolar é inclusivo, pois, Freire em seu discurso defende que: “O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz” (2001, p. 99).

JUSTIFICATIVA

Incluir alunos com autismo no ensino médio é desafiador, pois algumas escolas não têm suporte apropriado para acolher esses alunos. Isso pode facilmente ser comprovado pela falta de estrutura, recursos e de corpo docente não habilitado de forma a exercer as funções voltadas para esses alunos. Sem falar que nem todos esses alunos têm apoio familiar, o que pode dificultar mais ainda o processo de desenvolvimento do aluno.

É importante que haja uma formação continuada dos profissionais de ensino, para que sejam desenvolvidas estratégias que visem o ensino, o desenvolvimento e as particularidades de cada aluno -

atendendo assim suas necessidades. Assim, torna-se necessário o entendimento de como se dão essas estratégias pedagógicas mediadoras por parte dos docentes no desenvolvimento e execução das tarefas escolares da criança com TEA.

OBJETIVOS

- Compreender as estratégias de mediação pedagógicas realizadas por educadores que facilitam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em uma escola da rede estadual de ensino em Aracaju - Sergipe.
- Descrever as estratégias do professor em sala de aula e do professor auxiliar que favoreçam no processo de aprendizagem;
- Identificar quais recursos a escola disponibiliza para que possam contribuir nesse processo;
- Discutir sobre as interações do aluno com autismo com os demais alunos no contexto do ensino regular.

PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO/HIPÓTESE

De acordo com os pressupostos apresentados, elaborou-se a seguinte questão de pesquisa: como são realizadas as práticas que permitem a educação inclusiva na escola e como os profissionais se preparam para mediar a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais?

Parte-se da hipótese que há uma evolução na educação inclusiva com professores melhor preparados, com especialização, atuando em uma escola com boa estrutura pedagógica e física, que conta com a participação da família. Nesse sentido, é necessário reforçar o papel da família e a importância de docentes preparados no processo de desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais.

MARCO TEÓRICO

A educação especial é “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (Brasil, 2008). Nesta seção, são destacados os fundamentos teóricos e legais que fundamentaram a pesquisa, tendo em perspectiva a educação especial e inclusiva no contexto da educação básica.

CONCEITOS ACERCA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUIDADE

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação — Lei nº 9.394 de 1996 e o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 são de caráter basilar na educação nacional e a educação especial, respectivamente. Porém, o Decreto nº 10.502/2020 traz um conceito de equidade mais explícito.

A opção pelo balizamento dos conceitos a partir de documentos jurídico-normativos considerou que... ..o texto político estabelece contornos de uma realidade cuja qualidade se joga na arena de disputas, resistências e embates. A letra da lei não circunscreve completamente as possibilidades do acontecimento. Como letra, implica leitura. E como leitura, implica - por mais que se queira varrer o equívoco de seu enunciado - abertura aos sentidos. A leitura nunca é linear, unívoca ou consensual (Vasques; Moschen; Gurski, 2013, p. 87)

Os conceitos desses documentos são de cunho histórico com personagens reais, uma vez que “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na

negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Freire, 2005, p. 70).

Assim, a Educação Especial no Brasil se define pela Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) nº. 9.394/1996 (Brasil, 1996), no Capítulo V — Da Educação Especial, dentro do TÍTULO V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino (Brasil, 1996).

No texto essa lei define que: “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, s/p).

Dessa forma, a Educação Especial se restringe ao público-alvo Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), que são os alunos com algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; e se restringe também a todo tipo de procedimentos, esferas e atividades relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Por sua vez, a Educação Inclusiva é menos limitada, constituindo

uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença com valores indissociáveis (Brasil, 2008, p.11).

O ensino especial é uma forma de ensino específica e suas particularidades garantem sua categoria; enquanto a educação inclusiva definisse-se como o

conjunto de processos educacionais decorrente da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento. Essas políticas buscam alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independentemente de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão brasileiro (Carneiro, 2013, p. 29).

Nesse sentido, a educação inclusiva no Brasil atende a todos, sem exceções, sendo portador de necessidades especiais ou não, pois:

a educação inclusiva concebe a escola como um espaço para todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças! (Ropoli, 2010, p. 08).

Como se trata de uma educação que abrange a todos, os alunos da educação especial, identificados como alunos público-alvo da educação especial, não podem ficar de fora. Logo, a escola inclusiva é uma

Instituição de ensino regular aberta à matrícula de TODOS os alunos indistintamente. Este conceito é a base de sustentação da compreensão da escola que, além de trabalhar o conhecimento universal nas suas manifestações contemporâneas, tem, também, a responsabilidade de adjetivar processos de aprendizagem de acordo com as particularidades de cada aluno (Carneiro, 2013, p. 30)

Cabe destacar que o termo equidade, não está presente no documento Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, porém se destaca no Decreto nº 10.502/2020.

O Decreto é um documento que possibilita uma discussão atualizada diante de alguns conceitos, em especial ao de Paulo Freire, que defende que “a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 2013b, p. 127).

Desse modo, o conceito de equidade, define-se como política no campo do Decreto, no artigo 2º:

III - [...] conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade (Brasil, 2020, s/p).

A partir desses conceitos, percebe-se que a equidade está relacionada com práticas de desenvolvimento iguais para todos. A equidade na perspectiva teórica a partir das práticas sociais se estabelece como

[...] um conceito político, considerado um imperativo ético associado aos princípios de justiça social e direitos humanos. Pode-se tipificar a equidade como horizontal, quando há tratamento igual para indivíduos iguais, e vertical, quando ocorre tratamento desigual para indivíduos diferentes (Jacques, 2017, p.01).

A equidade designa, também, “que uma distribuição é justa ou justificada. Equidade envolve um julgamento normativo de uma distribuição, mas a maneira como as pessoas realizam esse julgamento irá variar” (Cameron et al., 2019, p.17).

A expressão equidade está presente na Constituição Federal de 1988, nos artigos 158 e 212 — associada com o financiamento da educação —, assim como no artigo 211, mencionando o regime de cooperação dos sistemas educacionais (§ 4º, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020). Apesar de estar prevista na Constituição Federal, a expressão equidade não é citada na LDB 9.394/1996.

A equidade está elencada nos Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei 13.005/2014) - e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pronunciada no objetivo 4: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”.

Freire concorda que todo educador deve buscar entender esses conceitos:

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importa os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo (Freire, 2006, p.11).

A “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien” foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e aprovada nos anos de 1990, a qual ressalta o pouco avanço na educação por fatores econômicos e ressalta também que a mesma é um direito de todos e que a sua qualidade deve prevalecer. Este texto declara que é de fundamental importância a educação no desenvolvimento do indivíduo, para tanto deve-se pautar em um ensino que vise oportunizar igualmente a todos suprimindo assim as necessidades básicas.

Em 20 de dezembro de 1996 foi criada a Lei nº

9.394, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A LDB diz que os princípios e as finalidades da educação presentes nos artigos 2º e 3º, são:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- a) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- b) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- c) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- d) respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- e) coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- f) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- g) valorização do profissional da educação escolar;
- h) gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- i) garantia de padrão de qualidade;
- j) valorização da experiência extraescolar;
- k) vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- l) consideração com a diversidade étnico-racial (LDB, 2015, p. 9- 10)

De acordo com a LDB/96, o Estado deve garantir a educação básica gratuita, entre os 4 a 17 anos, bem como ensino regular aos jovens e adultos, no intuito de alcançar uma educação de qualidade em qualquer nível de ensino, oferecendo segundo o artigo 4º “III — atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de

ensino” (LDB, 2015, p. 10).

No Ensino Fundamental, a LDB em seu artigo 34º afirma que:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (2015, p. 23).

No artigo 58 do capítulo IV da LDB a Educação Especial é definida como a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (2015, p. 35). Por sua vez, o artigo 59 enumera os preceitos garantidos aos alunos, como se vê a seguir:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização

adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (LDB, 2015, p. 34)

A cultura dos povos indígenas também é declarada no tema inclusão na LDB:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (2015, p. 42).

Com o objetivo de fortalecer os laços socioculturais, foram criados com a participação de grupos indígenas esses projetos de ensino e pesquisa. Na educação inclusiva tem as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, documento criado pelo Ministério da Educação Secretaria da Educação Especial em 2001, que parte de uma

perspectiva universal da educação, em que os sistemas educacionais oferecem um cenário favorável para que todos possam ser atendidos igualmente

Conforme as diretrizes, a inclusão é:

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (Brasil, 2001, p. 20).

De acordo com essas diretrizes e os estudos a respeito da história do ensino escolar, fica evidente que o estudante com necessidades especiais não estudava com os demais alunos do ensino regular, essa situação configurava como exclusão ou quando participava não recebia atendimento voltado para suprir suas necessidades.

O Ministério da Educação aponta como um desafio atual:

garantir os acessos aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos — inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, particularmente alunos que apresentem altas habilidades, precocidade, superdotação; condutas típicas de síndromes/ quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; portadores de deficiências, ou seja, alunos que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores genéticos, inatos ou ambientais, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores sócio ambientais, resultam em necessidades muito diferenciadas da maioria das pessoas (Brasil, 2001, p. 21-22).

A educação inclusiva tem como princípio, “a preservação da dignidade humana; a busca da identidade; e o exercício da cidadania” (idem, p. 24) A equidade na educação é possível quando a identidade é construída embasada no respeito às diferenças, dessa forma, todos convivem em um mesmo ambiente sem restrições de forma igualitária, em que o aluno se sinta incluído no meio escolar.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Decreto nº 3.298 Artigo 24, § 1º, por educação especial,

entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns (idem, p. 27-28)

No conceito de educação especial inclusiva é necessário ter alunos com necessidades especiais em classe, bem como que esses tenham os seus direitos assegurados no desenvolvimento de todas as etapas de ensino e aprendizagem.

Em relação aos professores, de acordo com as diretrizes, eles devem ser habilitados na educação voltada para atender os alunos com necessidades especiais ou docentes formados na área de educação especial, que além das práticas desenvolvidas pelos docentes comuns, auxiliem também aos mesmos e criem meios, estratégias e ações didáticas alternativas.

No desenvolvimento educativo, de acordo com as diretrizes, o estudante desenvolverá seu aprendizado e a escola terá como papel avaliar constantemente as interações que permitem os sete processos de ensino e aprendizagem.

É importante frisar que quando a escola não consegue suprir essas demandas da educação especial ela pode contar com o apoio de convênios e parcerias com outras instituições governamentais e não

governamentais.

Na Resolução CNE/CEB nº 2 Art. 3º, que trata do contexto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, há o conceito de educação especial:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação especial, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (2001, p. 69).

O Art. 4º desta resolução, informa que o ensino especial é uma forma de ensino da Educação Básica que considera o perfil dos alunos e garante:

I — a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;
II — a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, bem como para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos e habilidades e competências;
III — o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (idem, 2001, p. 70).

Já no artigo 5º desta Resolução, identificam-

se os alunos com necessidades educacionais como aqueles que, apresentarem, durante o seu desenvolvimento escolar:

I — dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II — dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III — altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (idem, 2001, p. 70).

EDUCAÇÃO ESPECIAL:

OBJETIVOS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Sabe-se que o objetivo da educação especial é assegurar o aprendizado dos estudantes portadores de necessidades especiais, para que esse propósito tenha êxito é necessário que a escola tenha um suporte que atenda essas necessidades, seja em sua estrutura física, quanto na sua forma de avaliação, currículo e projeto pedagógico.

Na parte pedagógica, seguindo as diretrizes, o corpo docente realiza suas práticas de ensino em classes comuns; na sala de recursos as atividades serão desenvolvidas em horários opostos aos de aula normal; itinerância com docentes especializados e docentes intérpretes. Para estudantes que não possam ir à escola por questões de saúde, o ensino especial pode ser realizado em suas casas ou ambiente hospitalar.

A Declaração de Salamanca, elaborada na cidade de Salamanca/Espanha, na Conferência

Mundial de Educação Especial em 1994, realizada pela UNESCO, Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (UNDP), reuniu 25 órgãos internacionais e 88 governantes.

Essa declaração destaca os direitos das pessoas com e sem necessidades especiais no sistema escolar, determina práticas governamentais no processo educacional, principalmente a educação especial inclusiva, trata de assuntos de organização e desafios na educação inclusiva.

Conforme a Declaração de Salamanca:

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucessivamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 4)

De acordo com o contexto da declaração, as práticas de ensino devem estar de acordo com as necessidades dos alunos, assim as escolas inclusivas oferecem oportunidades iguais para todos e torna a escola um ambiente mais solidário.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma

educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

Declaração de Salamanca apresenta em seu texto orientações administrativas e políticas a nível nacional, municipal e estadual, para regulamentar uma educação inclusiva e democrática. Em termos administrativos de ensino, é necessário que a comunidade cresça como um todo, considerando que

cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deveriam ser convidados assumir participação ativa no trabalho da escola. Professores, no entanto, possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 10).

Ainda de acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p.1-2):

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; □ Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais

características e necessidades;

- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

A educação inclusiva tem como prioridade a educação infantil, pois

O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de 6 anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança. Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 12).

Adotada nacionalmente em 2017, a Lei nº 13.005 na qual entrou em vigor o Plano Nacional da Educação 2014 – 2024, determina que:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades

educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos (as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014 – 2024, 2014, p. 43).

De acordo com o Plano Nacional de Educação 2014 – 2024, a Educação especial tem como objetivo:

universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (2014, p.33).

O foco principal da educação inclusiva é a aprendizagem de todos os alunos, na qual as práticas educacionais atendam às necessidades particulares de cada um e em face da diversidade presente nesse

contexto, optou-se por dar maior enfoque ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), em razão de sua maior relevância no contexto estudado, sobre o que será discutido a seguir.

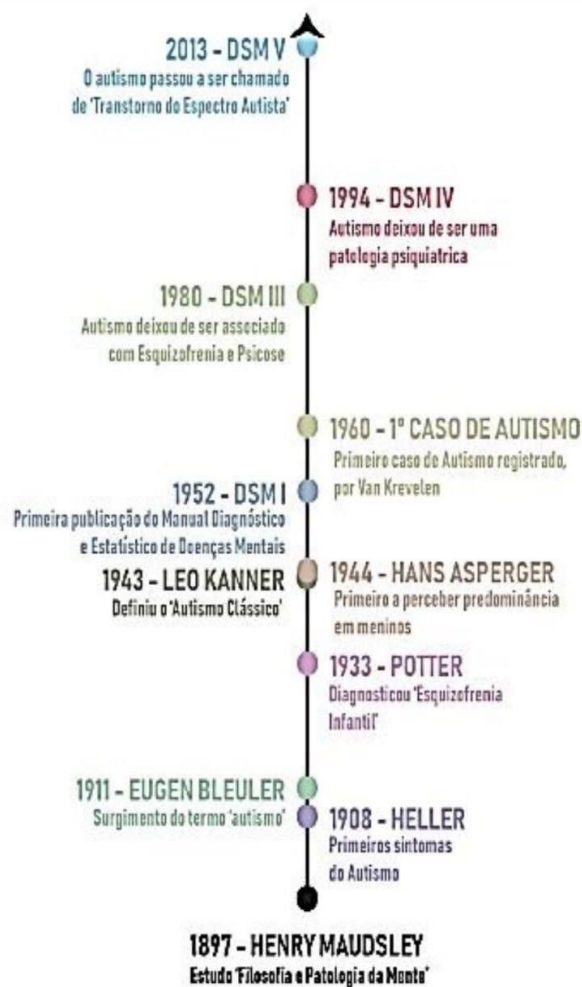
CARACTERÍSTICAS E INCLUSÃO ESCOLAR NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

De acordo com Dias (2015), o termo “autismo” foi criado em 1906 Plouller, quando ele realizava estudos sobre o desenvolvimento do pensamento de pessoas com o diagnóstico de demência, porém somente em 1911, esse termo foi utilizado pela primeira vez e difundido pelo alemão Euger Bleuler, onde defende que “os sintomas essenciais do esquizofrênico das crianças autistas podem ser englobados sob um denominador: uma ruptura das relações entre eles e o mundo exterior”.

Em 1943, o médico Leo Kanner em uma pesquisa com onze crianças, onde realizou os primeiros estudos e diagnóstico de autismo infantil. Ele usou a expressão autismo para conceituar essa síndrome observada (a expressão “autismo”, autos, que significa “a si mesmo”, e ismo, que significa “ação ou estado”) (Campos, 2019).

Essa síndrome iniciava-se a partir do primeiro ano de vida e tinha como características: dificuldade na fala em interações sociais, ações motoras repetitivas/limitadas e deficiência intelectual, nesses estudos Kanner não identificou pessoas com deficiência intelectual grave. Passados alguns anos dessas observações, o austríaco Hans Asperger relatou pessoas com “tendências autistas”, diferentes das apresentadas por Kanner, pelo termo de habilidades isoladas excepcionais e aptidões linguísticas conservadas (Síndrome de Asperger). A terminologia “espectro autista” é a diferença de apresentações, impetuosidades e mistura de sintomas (Campos, 2019), como pode se notar na Figura 1 a seguir:

FIGURA 1 – Linha do tempo do TEA:



FONTE: Gomes, 2019.

Quando Kanner apresentou o autismo, considerava-se que as suas causas eram decorrentes de disfunção psíquica por descuido dos pais.

O manual de diagnóstico e estatístico de doenças mentais - DSM-I, foi divulgado pela primeira vez em 1952; em 1970 essa síndrome foi categorizado como “esquizofrenia infantil” - DSM-III e em 1980 ele saiu dessa última classificação mencionada e fica determinada que se trata de um “transtorno global do desenvolvimento”. Na DSM-IV em 1994, o autismo já não é mais considerada um distúrbio mental e a partir de 2013 a DSM-V edição o TEA é definido como um Transtorno do Neurodesenvolvimento (Maia, 2011).

Os indivíduos com TEA têm complicações - sejam elas sutis, equilibradas e com gravidades mais intensas - nas interações sociais. Os graus de autismo variam bastante, em casos mais graves, as crianças se isolam e tornam o contato muito difícil; algumas têm dificuldades em socializar com outras pessoas; há outras que não são sociáveis, porém não têm comportamentos que não condizem com a realidade humana e também tem situações em que o indivíduo não tem problemas comportamentais, mas tem dificuldade na fala (Souza, 2018; Pereira, 2019).

Todos os diagnosticados com TEA tem algum grau de dificuldade nas interações sociais, sabendo que nem sempre a mesma criança apresentará os mesmos sintomas juntos, que são: dificuldades sociais, de linguagem e comportamental (Souza, 2018; Pereira, 2019).

Essa tríade de déficits citada no último parágrafo segundo Carvalho (2004, p.16- 18), resulta em um arquétipo comportamental limitado e repetitivo. Assim, essa tríade é definida como:

- Domínio social (sociabilização): o desenvolvimento social é perturbado, diferente dos padrões habituais, especialmente o desenvolvimento interpessoal. A criança com autismo pode isolar-se, mas pode também interagir de forma estranha, fora dos padrões habituais.
- Domínio da linguagem e comunicação: a comunicação, tanto verbal como não verbal, é deficiente e desviada dos padrões habituais. A linguagem pode apresentar desvios semânticos e pragmáticos. Muitas pessoas com autismo (estima-se que cerca de 50%) não desenvolvem a linguagem durante toda a vida.
- Domínio do pensamento e do comportamento (imaginação): rigidez do pensamento e do comportamento, fraca imaginação social. Comportamentos ritualistas e obsessivos, dependência de rotinas, atraso intelectual e ausência de jogo imaginativo.

São constantes os distúrbios sensoriais peculiares, mas, devido à déficits na comunicação dos indivíduos com TEA, não são percebidos. De acordo com os parâmetros do DSM-5, essa sintomatologia é formada por uma hiporreatividade ou hiper-reatividade, no caso, o indivíduo responde exageradamente aos estímulos sensoriais ao se sentir incomodado por ruídos, claridade e texturas (Posar; Visconti, 2017).

Essas dificuldades sensoriais do TEA acontecem com a pessoa que tem TEA, pois elas não conseguem compreender os estímulos recebidos. É importante saber identificar essas dificuldades e incompreensões no sistema sensorial para que sejam realizadas uma melhor observação e intermediação, dessa forma essas pessoas se adaptem melhor aos ambientes (Gallina; 2019).

Segundo Siqueira et al., (2016) o cérebro de um indivíduo com TEA apresenta dano de comunicação entre os neurônios, impossibilitando o processo de informações. As modificações cerebrais observadas em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) revelam diferenças estruturais e funcionais em várias regiões do cérebro, refletindo as particularidades desse transtorno. De acordo com estudos adaptados de Siqueira et al. (2016), diversas áreas cerebrais apresentam alterações significativas que estão diretamente relacionadas aos sintomas e à gravidade do quadro clínico do autismo.

Uma das áreas que demonstra alterações é o **hipocampo**, particularmente o **hipocampo direito**, que apresenta um volume maior do que o observado em indivíduos típicos. Essas modificações podem impactar funções cognitivas, especialmente aquelas relacionadas à memória e ao aprendizado.

A **amígdala**, que desempenha um papel crucial nas emoções e nas respostas comportamentais, também apresenta alterações em seu volume. Inicialmente maior, essa estrutura está correlacionada à gravidade do quadro clínico do autismo, sugerindo que o tamanho da amígdala pode estar relacionado ao nível de comprometimento

emocional e social do indivíduo.

No que diz respeito ao **corpo caloso**, a hipoativação dessa região tem sido associada a prejuízos na capacidade de **aprendizado espacial**, o que pode dificultar a orientação e a percepção espacial, habilidades importantes no dia a dia.

Alterações também foram identificadas no **córtex entorrinal** e no **subículo**. Como o subículo é responsável pela regulação do sistema dopaminérgico, anomalias em sua formação têm sido associadas ao autismo. Essas modificações podem interferir no funcionamento normal do cérebro, prejudicando processos relacionados à motivação, recompensa e comportamento social.

O **córtex pré-frontal**, responsável por funções executivas como planejamento, tomada de decisões e controle de impulsos, também apresenta padrões de maturação mais lentos. Isso está em consonância com o desempenho cognitivo mais atrasado observado em indivíduos com TEA, refletindo uma maturação cerebral que ocorre de forma mais gradual do que em indivíduos neurotípicos.

Além disso, a **ativação anormal do lobo temporal esquerdo** pode estar envolvida em dificuldades de **linguagem** e na resposta comportamental inadequada observada em muitos casos de autismo, incluindo reações exageradas a sons ou outros estímulos sensoriais.

Modificações também foram observadas nas **células de Purkinje**. A redução na concentração dessas células no cerebelo tem sido associada a déficits na coordenação motora e no processamento de informações sensoriais, comuns em indivíduos com TEA.

Essas alterações cerebrais fornecem uma visão mais detalhada das diferenças biológicas que acompanham o Transtorno do Espectro Autista, contribuindo para a compreensão de suas manifestações e para o desenvolvimento de abordagens terapêuticas mais eficazes.

As pessoas com TEA desenvolvem bem as

atividades na parte temporal e occipital, as diferentes formas como esse indivíduo se comporta se explica devido seu cérebro ser estimulado de forma diferente das pessoas que não têm TEA; os com TEA ocorre nos transtornos clínicos do lobo temporal. Essa região temporal está ligada aos sistemas sensoriais associativos límbicos, parientais e frontal (Siqueira et al., 2016).

Siqueira et al., (2016) ainda defendem que essas mudanças neuroquímicas ocorrem também por conta das alterações no sistema dopaminérgico; da grande quantidade de serotonina; a oxitocina e a vasopressina que ajudam na identificação no reconhecimento social.

De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2017), no mundo, uma em cada cento e sessenta crianças têm Transtorno do Espectro Autista.

Camargo e Bosa (2012, p. 316) defendem que “a inclusão escolar de crianças com autismo surge como uma alternativa que pode fornecer esses contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que aprendem com as diferenças”. Elas também defendem que, a inclusão do aluno autista, favorece o aprendizado de todos.

Camargo e Bosa (2009, p. 65) informam que “o autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento intenso atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório com determinadas restrições de atividades e interesses”, podemos citar também a dificuldade em socializar e se comunicar.

Mas (2018) cita a análise de Leo Kanner (1943), no que diz respeito à criança autista: a “forma de adaptação”, a singularidade na maneira de falar, a ansiedade, o nervosismo frente a mudanças no seu dia a dia e nas interações com objetos e pessoas.

De acordo com Monteiro (2019, p. 22), “o TEA caracteriza-se por uma desordem neurológica, de origem genética, que afeta principalmente a interação social, a comunicação e a linguagem”. Para a autora, as pessoas com TEA demonstram incertezas nas

percepções de inclusão:

Nesse sentido, as falhas na propriocepção explicariam a necessidade de indivíduos autistas, por exemplo, pularem intensamente, buscarem estímulos apreciando massagens ou apertando as pessoas, morderem, lambem objetos, etc. Nesses indivíduos é também marcante a hiperatividade pela necessidade incessante de busca por estímulos sensoriais (Monteiro, 2019, p. 50).

Por sua vez, o nível de desenvolvimento do transtorno vai determinar o comportamento de cada indivíduo. O TEA é conceituado pelo Manual de Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM)-V, sua última versão foi publicada em 2013. Durante doze anos foi o período de criação deste documento, vários profissionais da área da saúde contribuíram para a criação desse documento, que durou doze anos sua criação, ele tem como propósito aperfeiçoar o uso clínico do DSM-5 e serve guia no diagnóstico de transtornos mentais.

Cabe ressaltar que a nomenclatura de “Transtorno do Espectro Autista”, no que diz respeito ao autismo,

engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (DSM-V, 2013, p. 53).

Em conformidade com o diagnóstico para o Transtorno do Espectro Autista, definido pelo código 299.0, DSM-V (2013, p. 50), é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou

atividades. Os critérios diagnósticos para o TEA incluem uma série de especificações que ajudam a identificar as manifestações desse transtorno, tanto de forma atual quanto histórica.

No que diz respeito aos déficits na comunicação social e interação social, é possível observar diferentes níveis de comprometimento. Um dos primeiros aspectos avaliados é a reciprocidade socioemocional. Indivíduos com TEA podem apresentar dificuldades variadas, desde uma abordagem social anormal e dificuldades em estabelecer uma conversa normal, até um compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, ou uma dificuldade em iniciar ou responder a interações sociais.

Outro ponto fundamental é o déficit nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social. Isso pode se manifestar de várias maneiras, como a comunicação verbal e não verbal pouco integrada, anomalias no contato visual e na linguagem corporal, dificuldades na compreensão e uso de gestos, ou até mesmo a ausência de expressões faciais e comunicação não verbal.

Além disso, o TEA também se caracteriza por dificuldades em desenvolver, manter e compreender relacionamentos sociais. Isso pode se traduzir em dificuldades em ajustar o comportamento para se adequar a diferentes contextos sociais, dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas, fazer amigos ou, em alguns casos, até mesmo a falta de interesse por interações com pares.

A gravidade desses déficits é determinada pelo nível de comprometimento na comunicação social e nos padrões de comportamento restritos e repetitivos. Os padrões de comportamento restritos e repetitivos no TEA se manifestam de diferentes formas, com pelo menos dois dos seguintes critérios presentes. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos são frequentemente observados, como estereotípias motoras simples, manipulação de brinquedos ou objetos, ecolalia, ou

frases idiossincráticas.

Além disso, indivíduos com TEA demonstram uma forte insistência nas mesmas coisas e uma adesão inflexível a rotinas e padrões ritualizados de comportamento, tanto verbais quanto não verbais. Isso pode incluir sofrimento extremo em relação a mudanças pequenas, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação ou a necessidade de seguir os mesmos caminhos ou consumir os mesmos alimentos diariamente.

O TEA também é caracterizado por interesses fixos e altamente restritos, que são anormais em termos de intensidade ou foco. Isso pode se manifestar como um apego excessivo a objetos incomuns, ou um interesse perseverativo e excessivamente circunscrito.

Por fim, outra característica importante é a hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais. Indivíduos com TEA podem demonstrar reações incomuns a estímulos sensoriais do ambiente, como indiferença à dor ou à temperatura, reações adversas a sons ou texturas específicas, ou até mesmo comportamentos de cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, além de fascinação visual por luzes ou movimento.

A gravidade desses padrões é também determinada pelo nível de prejuízo observado na comunicação social e nos padrões de comportamento restritos ou repetitivos. O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista leva em consideração essas manifestações, que podem variar significativamente de pessoa para pessoa, desde formas mais leves até quadros mais graves de comprometimento.

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme os critérios estabelecidos pelo DSM-V (2013) e organizado por Soares, R. T. C. (2021), envolve a avaliação de diversos aspectos relacionados à manifestação dos sintomas e seu impacto no indivíduo. Entre os critérios, destaca-se a precocidade dos sintomas, que devem estar presentes desde as primeiras fases do desenvolvimento, embora possam não se tornar

plenamente evidentes até que as demandas sociais superem as capacidades limitadas da pessoa. Além disso, esses sintomas podem ser mascarados por estratégias que o indivíduo aprenda ao longo da vida, tornando o diagnóstico mais desafiador em estágios posteriores.

Outro aspecto importante é que os sintomas devem causar um prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas essenciais da vida do indivíduo. Isso implica que as dificuldades decorrentes do TEA impactem diretamente o desempenho e a qualidade de vida da pessoa, em diversos contextos, como relações interpessoais, no ambiente de trabalho ou em outras atividades cotidianas.

Além disso, para que o diagnóstico de TEA seja feito, é essencial que as perturbações observadas não sejam mais bem explicadas por outras condições, como a deficiência intelectual ou o atraso global do desenvolvimento. Embora a deficiência intelectual e o TEA possam ocorrer de forma comórbida, é importante que, para o diagnóstico de comorbidade, a comunicação social do indivíduo esteja abaixo do esperado para o nível geral de desenvolvimento.

Esses critérios são fundamentais para diferenciar o TEA de outros transtornos e garantir um diagnóstico preciso, o que possibilita o desenvolvimento de intervenções e tratamentos mais adequados às necessidades de cada pessoa.

De acordo com o DSM-V (2013), às particularidades do Transtorno do Espectro Autista que são: deficiências que persistem na fala e no convívio em sociedade em várias situações e padrões limitados e repetitivos tanto na forma de proceder, como interesses ou atribuições.

Levando-se em conta o nível de suas necessidades de apoio, o DSM-V (2013) divide em três níveis de intensidade o Transtorno do Espectro Autista:

Nível 1, requerendo auxílio: sem apoio, dificuldade em interações sociais pelos déficits de comunicação. Modos de se comportar limitados e repetitivos. Independência comprometida pela

dificuldade em planejamento e organização.

Nível 2, requerendo auxílio substancial: dificuldade na comunicação verbal e não verbal em sociedade; déficits sociais mesmo recebendo ajuda; dificuldade nas interações sociais, em aceitar mudança nas ações ou práticas limitadas/repetitivas.

Nível 3, requerendo auxílio muito substancial: dificuldade em se comunicar verbalmente ou não, o que resulta em respostas curtas nas interações com outras pessoas. Muita dificuldade em lidar com mudanças de foco ou comportamentos, bem como com práticas limitadas/repetitivas.

Instrumentos padronizados de diagnóstico do comportamento, com boas propriedades psicométricas, incluindo entrevistas com cuidadores, questionários e medidas de observação clínica, estão disponíveis e podem aumentar a confiabilidade do diagnóstico ao longo do tempo e entre clínicos (DSM-V, 2013, p. 58).

Essas dificuldades citadas anteriormente devem ser analisadas de modo particular de cada indivíduo e a partir de discussão das escolhas e objetivos pessoais.

Em crianças pequenas com transtorno do espectro autista, a ausência de capacidades sociais e comunicacionais pode ser um impedimento à aprendizagem, especialmente à aprendizagem por meio da interação social ou em contextos com seus colegas. Em casa, a insistência em rotinas e aversão à mudança, bem como sensibilidades sensoriais, podem interferir na alimentação e no sono e tornar os cuidados de rotina extremamente difíceis (p. ex., cortes de cabelo, cuidados dentários) (DSM-V, 2013, p. 57).

De acordo com o DSM-V (2013, p. 56), “o transtorno do espectro autista não é um transtorno degenerativo, sendo comum que aprendizagem e

compensação continuem ao longo da vida”. Vygotsky (2010) defende que o avanço cultural da criança é um ponto essencial que pode equilibrar os seus déficits, favorecendo assim para os resultados positivos no seu processo de desenvolvimento.

No Manual DSM-V (2013), entende-se que os indícios do TEA normalmente aparecem entre doze e vinte e quatro meses, em casos raros os sinais podem aparecer na fase adulta.

Os primeiros sintomas do transtorno do espectro autista frequentemente envolvem atraso no desenvolvimento da linguagem, em geral acompanhado por ausência de interesses social ou interações sociais incomuns (p. ex., puxar as pessoas pela mão sem nenhuma tentativa de olhar para elas), padrões estranhos de brincadeiras (p. ex., carregar brinquedos, mas nunca brincar com eles) e padrões incomuns de comunicação (p. ex., conhecer o alfabeto, mas não responder ao próprio nome) (DSM-V, 2013, p. 56).

Em relação às características do Transtorno do Espectro Autista, o DSM-V as define da seguinte forma:

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário. O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente (DSM-V, 2013, p. 53).

Segundo o DSM-V (2013), os indícios iniciam ainda na infância, perdurando nas fases da adolescência e adulta, porém os estímulos durante o processo de desenvolvimento da criança são muito importantes para que aconteça uma melhora no seu quadro de TEA.

São indicativos do TEA as desvantagens sociais, dificuldades na comunicação e as ações limitadas/repetitivas. São observáveis em seu desenvolvimento e de acordo com o nível em que se desenvolvem e o seu tempo cronológico se distinguem.

Em seus estudos, Bassotto (2018) verificou que, ao perceberem déficits no desenvolvimento da criança, a família busca na medicina um diagnóstico, na tentativa de soluções através de prescrição médica e um eventual medicamento. O comportamento da família após o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista influenciará no desenvolvimento da criança por toda a vida.

Bassotto (2018, p. 26) ressalta a importância da família nesse processo: “Embora as famílias reajam de forma diversa a esta nova situação, as que conseguem realizar de forma satisfatória a adaptação têm tendência a buscar apoio e negociar as diferenças entre si e os demais na busca de soluções [...]”. É considerável que a família reaja bem a esse diagnóstico para que se busque auxílio no desenvolvimento da pessoa com autismo.

Mas (2018) defende que na atualidade existem dois importantes grupos de classificação no sistema de saúde pública brasileiro, que são o CID (Classificação Internacional de Doenças), que compreende todas as doenças, e o DSM, que engloba as doenças mentais.

Monteiro defende que a expressão autista é discutida em vários espaços:

O termo autismo é amplamente utilizado em diferentes campos da ciência, especialmente nas áreas da saúde, da educação e da psicologia, envolvendo a causa, o tratamento e os encaminhamentos pedagógicos eficazes. A palavra “autismo” vem do grego “autos”, que significa “voltar-se a si mesmo” (Monteiro, 2019, p. 22).

De acordo com Bosa (2002, p. 82), “o desenvolvimento de indivíduos com autismo é caracterizado por déficits na comunicação e na

interação social, incluindo o espectro autista”. Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014, p. 117) defendem que “O espectro autista é caracterizado por prejuízos desde os primeiros anos de vida nas áreas de interação social, comunicação e comportamento”, essa particularidade pode prejudicar em níveis diferentes. Dessa forma, em seus anos iniciais, a criança mostra dificuldade nas interações sociais, tanto na comunicação como na forma de agir. Esses déficits se diferenciam conforme o grau do autismo de cada indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com necessidades especiais é fundamental para combater discriminação e promover uma cidadania mais justa, respeitando as diferenças. Este estudo analisou as políticas públicas e a realidade de uma escola de ensino fundamental focada na educação inclusiva, observando a realidade de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Embora a pesquisa tenha revelado uma falta de recursos e apoio especializado, é possível perceber que a inclusão, mesmo com desafios, é um direito essencial. A escola, embora tenha acolhido os alunos com TEA, não oferece os recursos necessários, como bidocência ou espaços adequados, prejudicando o atendimento das necessidades individuais dos alunos.

O respeito e a aceitação dos alunos com TEA pela comunidade escolar são aspectos positivos, mas ainda há a necessidade de mais investimentos em capacitação docente, adaptação curricular e em ambientes e profissionais adequados. A inclusão, para ser eficaz, exige mais do que leis, precisa de práticas concretas e uma maior colaboração entre escola e família. O processo de inclusão escolar depende do compromisso de todos, com mais recursos e treinamento para garantir uma educação de qualidade e justa para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- AMARO, Deigles Giacomelli. **Educação inclusiva, aprendizado e cotidiano escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- BASSOTTO, Beatriz Catharina Messinger. **Escolarização e inclusão**: narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). — 2018.
- BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (Org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 02**, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília; MEC. SEMESP. 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília, Câmara dos Deputados, 2015, p. 9-10.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília, Câmara dos Deputados, 2015. 46 p.
- BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação na educação especial na básica. Secretaria de Educação Especial**. MEC; SEESP, 2001. 79 p.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014- 2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008.
- CAMARGO, S.; BOSA, C. Competência social, inclusão escolar e autismo: Um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 28, n. 3, p. 315-324, 2012.
- CAMARGO, S. P. H.; Bosa, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, 21(1), 65-74, 2009.
- CAMARGO, Sígla Pimentel Höher et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.
- CAMERON, Stuart; DAGA, Rachita; ATINGEM, Rachel. Estabelecimento de um 6marco conceitual para medir a equidade na aprendizagem. In: UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Manual para a medição da equidade na educação**. UNESCO Brasil / Ministério da Educação, 2019, p. 15-46.
- CAMPOS, R. C. **Transtorno do Espectro Autista – TEA**. Sessões clínicas em rede – Atualização técnica / Unimed. Belo Horizonte, 2019.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns**: possibilidades e limitações. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental Crítica: Nomes e endereçamentos da educação. In.: **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 13-24, 2004.
- DANTAS, Aline Paiva. **A Criança Autista na Escola**: formação de vínculo e socialização. 2004. 53 f. (Graduação em Pedagogia) — Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- DANTAS, Edmundo Brandão. **Atendimento ao público nas organizações**. Brasília – DF: Editora Senac, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rev. e atual: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GALLINA, L.P. Toc Therapy: Design e Estimulação Multissensorial para crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista). **Monografia (Graduação)** - Universidade de Caxias do Sul, Bento Gonçalves, 2019.

GAUDERER, E. C.; PRAÇA, E.T. O. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular.** 2011.

JACQUES Nadège [et.al]. Equidade na atenção à saúde de mulheres no Haiti. **Revista Panamericana de Salud Pública.** Washington - United States, v. 41, e34, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Heber (Org.). **Neurociências e desenvolvimento cognitivo.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

MAS, N. A. **Transtorno do Espectro Autista-história da construção de um diagnóstico.** 2018. 103f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-26102018-191739/publico/mas_me.pdf. Acesso em: 25 out. 2023.

MERGL, Marina; AZONI, Cíntia Alves Salgado. Tipo de ecolalia em crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Revista CEFAC**, v. 17, n. 6, p. 2072-2080, nov./dez. 2015.

MONTEIRO, F.C.B. **A Inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista: novos desafios e possibilidades.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

POSAR, A.; VISCONTI, P. Autismo em 2016: necessidade de respostas. **Jornal de Pediatria**, v. 93, n. 2, Porto Alegre, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/jped/v93n2/pt_0021-7557-jped-93-02-0111.pdf. Acesso em: 25 out. 2023