

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVÁI  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –  
PROFEI**

**WULLY ALTIERI DE SOUZA CASTELAR**

**EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM  
ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS NO NORTE DO PARANÁ:  
DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS**

**PARANAVÁI, PR  
2023**

**WULLY ALTIERI DE SOUZA CASTELAR**

**EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM  
ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS NO NORTE DO PARANÁ:  
DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de Paranavaí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

**Orientador(a):** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dorcely Isabel Bellanda Garcia.

**PARANAVAÍ, PR  
2023**

C348e

Castelar, Wully Altieri de Souza

Educandos com Transtorno do Espectro Autista em escolas públicas municipais do norte do Paraná: desafios na efetivação das políticas inclusivas / Wully Altieri de Souza Castelar. Paranavaí, 2023.

150 f. + Produto educacional

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Dorcely Isabel Bellanda Garcia.

1. Educação Inclusiva. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Formação de professores. I. Garcia, Dorcely Isabel Bellanda. II. Universidade Estadual do Paraná. III Título. IV. Título. Tenho um educando com TEA, quais são seus direitos legais no contexto escolar?

CDD 371.92  
23. ed.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA  
E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI



**TERMO DE APROVAÇÃO**

**WULLY ALTIERI DE SOUZA CASTELAR**

**"EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS NO NORTE DO PARANÁ: DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS"**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Centro de Ciências Humanas, Biológicas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Paranavaí, 15 de maio de 2023

**Membros da Banca:**

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Dorcely Isabel Bellanda Garcia'.

Prof<sup>a</sup>Dra Dorcely Isabel Bellanda Garcia (Orientador/Presidente)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Rosângela Trabuco Malvestio da Silva'.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Trabuco Malvestio da Silva – UNESPAR, Paranavaí (Titular Interno)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Nerli Nonato Ribeiro Mori'.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nerli Nonato Ribeiro Mori – UEM, Maringá (Titular Externo)

Dedico este trabalho às famílias, aos estudantes e aos profissionais da educação que fazem da inclusão um sonho possível e lutam para a efetivação das políticas públicas inclusivas. Em especial ao anjo azul, **Pedro**, por ter me ensinado a vê-lo além do diagnóstico de TEA e por me desafiar a ir em busca do conhecimento.

## AGRADECIMENTOS

*Se consegui ver mais longe é porque estava  
sobre ombros de gigantes.*  
Isaac Newton

Inicialmente, agradeço a Deus, por ter sido meu refúgio nos momentos de fraqueza, por ter me proporcionado forças nos momentos em que pensei em desistir, por ter me abençoado e por sempre estar presente em minha vida. Nele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dorcely Isabel Bellanda Garcia, por seu papel fundamental na minha trajetória acadêmica, no meu amadurecimento intelectual, sempre com paciência e carinho, respeitando meus limites e ajudando a enfrentar minhas angústias.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosangela Trabuco Malvestio da Silva, à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Roberta Tacon Dambros, à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nerli Nonato Ribeiro Mori e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia de Abreu Fonseca, por comporem a banca de qualificação e defesa, pela atenção e pelo tempo dedicado à leitura do texto e pelas valiosas contribuições para o seu aperfeiçoamento – cresci muito com suas contribuições.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), pela oportunidade de formação. Em especial, à Coordenadora do Programa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roseneide Maria Batista Cirino, pela atenção e pelo suporte.

Aos professores de Mestrado, por me apresentaram novos olhares, pelos ensinamentos que, de forma direta e indireta, contribuíram na construção desta pesquisa – com vocês aprendi muito.

Ao meu pai, José Carlos, e à minha mãe, Maria da Conceição, pelo amor, pelo apoio e pelos ensinamentos dedicados a mim em cada passo trilhado; aos meus filhos, Luiz Guilherme e Lara, minhas fontes de alegria e inspiração; ao meu amado esposo, Higor José, meu companheiro de sonhos, pelo apoio e pela compreensão nesta caminhada.

Aos meus sogros, Sonia Lucia e José, e à Tia Vera, por todo apoio e pela ajuda que me deram durante o período de estudos. Obrigada por fazerem tanto por mim!

Às amigas que fiz durante o Mestrado, em especial à Fernanda Libanio e à Adriana Inocência, por estarem ao meu lado neste trajeto, por compartilharem

momentos de angústias e de alegrias, que estarão para sempre guardados em minha memória e coração.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial Inclusiva/Núcleo de Educação Especial e Inclusão (GEPEEIN/NESPI), pelos compartilhamentos de experiências e de conhecimentos.

À Secretaria Municipal de Educação e aos profissionais das escolas pesquisadas, por se disporem a colaborar para a construção deste estudo, dentro de suas possibilidades.

Minha eterna gratidão àqueles que não foram nominados, mas que foram e são importantes em minha vida, por contribuírem para a conclusão desta pesquisa e pelos conhecimentos.

*A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada,  
mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de  
barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em  
nossas mentes e em nossos corações.  
(Peter Mittler)*

## RESUMO

CASTELAR, Wully Altieri de Souza. **Educandos com Transtorno do Espectro Autista em escolas públicas municipais no norte do Paraná**: desafios na efetivação das políticas inclusivas. 2023. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2023.

O objetivo desta pesquisa foi analisar como as escolas públicas municipais dos anos iniciais do Ensino Fundamental de um município do norte do Paraná vêm efetuando sua política local conforme a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), instituída pela Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. A hipótese é de que ainda existem barreiras na implementação das políticas públicas inclusivas que não têm permitido que a inclusão desse público ocorra efetivamente nas escolas públicas municipais dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi realizado um estudo de cunho qualitativo, de natureza teórica, documental e de campo em três instituições de anos iniciais do Ensino Fundamental que possuíam o público-alvo da pesquisa. Os participantes somaram um total de cinco professores, dentre eles a Secretária da Educação do Município e quatro professoras, as quais, no período da pesquisa, atuavam em Salas de Recursos Multifuncionais e no ensino regular, com os referidos educandos das instituições pesquisadas. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas de forma *online*. O texto respaldou-se teoricamente na intervenção com esse público em estudos desenvolvidos pela Teoria Histórico-Cultural. Os dados coletados foram analisados de forma qualitativa, por meio das categorias de análise. Foi possível constatar que alguns dos entraves na efetivação das políticas públicas inclusivas, para esse público-alvo, estão interligados à formação e ao desafio docente em trabalhar com um público com características tão diversificadas. Os dados analisados demonstram fragilidades formativas, pois há lacunas deixadas tanto na formação inicial como na continuada. Em resposta e como contribuição, desenvolveu-se o produto educacional intitulado “Tenho um educando com TEA, quais são seus direitos educacionais?” em forma de *e-book*, com caráter autoformativo, para os professores que atuam nessa modalidade da Educação Básica. Outra consideração obtida neste estudo diz respeito às barreiras burocráticas dos sistemas de ensino, fruto da resistência da máquina pública em propiciar os recursos necessários à inclusão escolar, sobrepondo-se à lógica de uma educação humanizadora, uma vez que essas ações demandam maior orçamento da rede de ensino. Evidencia-se a ineficiência do Estado em prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento do Atendimento Educacional Especializado, com vistas a eliminar barreiras que possam dificultar o processo de escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial. Esse movimento resvala nas condições de implementação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA.

**Palavras-chave:** Políticas públicas inclusivas. Transtorno do Espectro Autista. Educação Especial no contexto inclusivo.

## ABSTRACT

CASTELAR, Wully Altieri de Souza. **Students with Autism Spectrum Disorder in municipal public schools in the Northern Paraná**: challenges in the realization of inclusive policies. 2023. 150 f. Thesis (Master's in Inclusive Education) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2023.

The objective of this research was to analyze how municipal public schools in the early grades of Elementary School in a municipality of the Northern Paraná, Brazil, perform their local policy according to the National Policy for the Protection of the Rights of the Person with Autistic Spectrum Disorder (ASD), instituted by Law no. 12,764, of December 27, 2012. The hypothesis is that there are still barriers in the implementation of inclusive public policies, which have not allowed the inclusion of this population to occur effectively in municipal public schools in the early grades of Elementary School. A qualitative, theoretical, documentary and field study was conducted in three institutions of the early grades of Elementary School that had the target populations of the research. A total of five teachers participated in the study, including the Municipal Secretary of Education and four teachers, who, during the research period, worked in Multifunctional Resource Rooms and in the regular education, with the students of the institutions investigated. The data were collected through semi-structured interviews conducted online. The text was theoretically supported by intervention with this population in studies developed by the Cultural-Historical Theory. The data collected were analyzed in a qualitative way, through categories of analysis. It was possible to verify that some of the obstacles to the realization of inclusive public policies, for this target population, are interconnected to the training and teaching challenge to work with such diverse characteristics. The data analyzed demonstrate formative weaknesses, as there are gaps left in both the initial and continued training. In response and as a contribution, it was developed the educational product entitled *Tenho um educando com TEA, quais são seus direitos educacionais?* (I have a student with ASD, what are his/her educational rights?), an e-book format for teachers who work with this Basic Education modality. Another consideration obtained in this study concerns the bureaucratic barriers of the teaching systems, result of the resistance of the public machine to provide the resources necessary for school inclusion, overlapping the logic of a humanizing education, since these actions require a higher budget of the teaching network. The inefficiency of the State is evident in providing technical and financial support to public educational systems in offering Specialized Educational Service, with a view to eliminating barriers that can hinder the process of schooling of the target student of Special Education. This movement implies the conditions of the implementation of the National Policy for the Protection of the Rights of the Person with ASD.

**Keywords:** Inclusive public policies. Autistic Spectrum Disorder. Special Education in the inclusive context.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – PAEE atendidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental .....	49
Figura 2 – Representação da linha do tempo do histórico do autismo.....	54
Figura 3 – Fases do PECS.....	69
Figura 4 – Níveis de desenvolvimento humano.....	77
Figura 5 – Mapa do Estado do Paraná com ênfase no município pesquisado.....	85
Figura 6 – Limítrofes do município pesquisado .....	85
Figura 7 – Incidência de educandos com TEA nos últimos cinco anos no município pesquisado .....	91
Figura 8 – Encaminhamentos para SRM no município pesquisado .....	110

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trajetória das políticas públicas para o PAEE.....	27
Quadro 2 – Instruções para o AEE em SRM.....	44
Quadro 3 – Nomenclatura e classificação de acordo com o DSM-V e a CID-11.....	58
Quadro 4 – Evolução do conceito de TEA, segundo o DSM-TR.....	59
Quadro 5 – Níveis de gravidade do TEA.....	60
Quadro 6 – Tríade agrupada em díade.....	61
Quadro 7 – Critérios diagnósticos.....	63
Quadro 8 – Áreas de ensino e atividades, segundo o modelo TEACCH.....	67
Quadro 9 – Procedimentos para execução da pesquisa.....	82
Quadro 10 – Caracterização das responsáveis pela Educação Inclusiva no município.....	87
Quadro 11 – Caracterização das docentes envolvidas na pesquisa.....	89
Quadro 12 – Categorias de análise.....	90
Quadro 13 – Inclusão de educandos com TEA na RME.....	90
Quadro 14 – Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no município pesquisado.....	95
Quadro 15 – Documentos do município que fundamentam a política de Educação Inclusiva.....	97
Quadro 16 – Organização funcional do AEE no município pesquisado.....	98
Quadro 17 – Síntese das entrevistas com as professoras do ensino regular e AEE.....	101
Quadro 18 – Público-alvo da pesquisa matriculado no AEE/na SRM.....	106
Quadro 19 – Público-alvo com TEA na instituição escolar.....	107
Quadro 20 – Síntese das entrevistas com as professoras do ensino regular e AEE sobre prática docente e organização.....	109

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização das escolas envolvidas na pesquisa .....	86
Tabela 2 – Acessibilidade no município para o PAEE.....	99

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
APA	Associação Americana de Psiquiatria
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	<i>Centers for Disease Control and Prevention</i> /Centro de Controle de Prevenção de Doenças
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Classificação Internacional de Doenças
Ciptea	Carteira de Identificação da Pessoa com TEA
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DA	Deficiência Auditiva
Deein	Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
DFN	Deficiência Física Neuromotora
DI	Deficiência Intelectual
DPAC	Distúrbio do Processamento Auditivo Central
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DV	Deficiência Visual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FPS	Funções Psicológicas Superiores
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEPEEIN	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial Inclusiva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ipardes	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Leped	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença
MEC	Ministério da Educação
NAS	<i>National Autistic Society</i>
NESPI	Núcleo de Educação Especial e Inclusão
NRE	Núcleo Regional de Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PECS	Sistema de Comunicação por Troca de Figuras
PEI	Plano Educacional Individualizado
PEP-R	Perfil Psicoeducacional Revisado
PIB	Produto Interno Bruto
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
Pneepei	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
Profei	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
RME	Rede Municipal de Ensino
Seduc	Secretaria Municipal da Educação
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná
Seesp	Secretaria de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação

SR	Salas de Recursos
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
STF	Supremo Tribunal Federal
SUED	Superintendência da Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Tratamento em Educação para Autistas e Crianças com Déficit Relacionados à Comunicação
TFE	Transtornos Funcionais Específicos
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
THC	Teoria Histórico-Cultural
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unespar	Universidade Estadual do Paraná
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	18
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	20
<b>2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA</b> .....	26
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM TEA .....	36
2.1.1 Políticas públicas inclusivas no estado do Paraná e encaminhamentos do aluno com TEA no contexto escolar .....	40
2.1.1.1 <i>Legislação municipal</i> .....	48
<b>3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA</b> .....	53
3.1 DESDOBRAMENTO CONCEITUAL E DIAGNÓSTICO .....	54
3.1.1 Intervenções pedagógicas para o educando com TEA: ABA, TEACCH e PECS .....	64
3.1.1.1 <i>Análise do Comportamento Aplicada (ABA)</i> .....	65
3.1.1.2 <i>Programa TEACCH</i> .....	66
3.1.1.3 <i>Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS)</i> .....	68
3.2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O PAEE: UMA TEORIA EM DEFESA DA HUMANIZAÇÃO.....	71
<b>4 TRAJETÓRIA DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	79
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	79
4.1.1 Caracterização do município, das escolas e dos profissionais envolvidos na pesquisa.....	84
4.2 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	90
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	114
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	116
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	122
<b>APÊNDICES</b> .....	137
<b>ANEXO</b> .....	150

## APRESENTAÇÃO

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.  
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher  
(Cora Coralina)*

Início a escrita desta seção tecendo meu percurso acadêmico e docente. Em 2011, ingressei no curso de Graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* Paranavaí. Durante esse período, tive a oportunidade de fazer parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Nos momentos vivenciados como membro desse grupo, pude descobrir-me como pesquisadora da Pedagogia, da atividade docente e da pesquisa.

Por meio do Pibid, tive contato com a escola regular, para além dos estágios supervisionados exigidos pelo curso de Graduação. Nele, pude compartilhar experiências muito valiosas, em meio ao convívio com os docentes e os discentes. A oportunidade de desenvolver o trabalho pedagógico junto aos professores, estabelecendo relações entre o conteúdo teórico ministrado, nas disciplinas do curso e na prática docente na escola, foi de grande valia.

O Pibid possibilitou-me a participação em eventos científicos, nos quais divulguei os resultados dos meus estudos e, ao mesmo tempo, pude ampliar os meus conhecimentos. Ao término da Graduação, em 2014, o vínculo com o Pibid se findou, mas a ânsia por novos horizontes me fez decidir que a prática docente continuaria a ser meu foco. Nesse momento, o tema Educação Inclusiva ainda figurava muito discretamente.

No ano seguinte, em 2015, como muitos colegas, fui em busca de trabalho e atuei como educadora social por um ano. Nessa época, aguardava a convocação para assumir a vaga de um concurso público, no município da pesquisa em questão. Para minha surpresa, isso aconteceu no ano de 2016. Ao assumir as aulas, deparei-me com uma realidade desafiadora, pois, até então, não havia trabalhado na modalidade da Educação Infantil ou com o Público-Alvo da Educação Especial<sup>1</sup> (PAEE).

O interesse pelo tema surgiu a partir de uma experiência profissional com a inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ano de 2017,

---

<sup>1</sup> 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 estudantes e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008a, p. 16).

no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no qual atuo como professora regente. Ao deparar-me com essa realidade, diante de estudos difusos com baixo rigor científico sobre tal transtorno, senti a necessidade de compreender, pelo prisma científico, a pessoa com deficiência, em especial o educando com TEA.

No cotidiano da sala de aula, a aproximação com essa criança que apresentava peculiaridades em seu desenvolvimento, em sua forma de pensar, falar e relacionar-se com os demais, me suscitou indagações sobre a forma como essas crianças são percebidas no contexto escolar comum, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como são assistidas pela gestão pública.

Sem preparo para essa nova situação, lancei-me aos estudos sobre Educação Especial. Comecei a fazer cursos de capacitação e a procurar especializar-me na área, resultando na matrícula no curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtorno do Espectro Autista (TGD/TEA), na busca de compreender como poderia desenvolver, com aquela criança, um trabalho pedagógico que favorecesse o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Nessa busca pelo conhecimento, em função da paixão despertada em mim pelo TEA, no ano de 2020, vislumbrei a oportunidade de aprofundar meus estudos sobre a temática, ao escrever um projeto de pesquisa, a fim de participar do processo seletivo no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei). Para minha alegria, fui aceita no Programa e venho, desde então, estudando e descobrindo novas possibilidades de contribuir para a inclusão de educandos com TEA no município no qual atuo e, de alguma maneira, produzir conhecimentos que auxiliem a mim e aos meus colegas de profissão que acreditam que a educação é de fato direito para todos.

## 1 INTRODUÇÃO

*Na minha civilização, aquele que é diferente de mim não me empobrece: me enriquece.*  
(Antoine Saint-Exupéry)

A presença do PAEE no ensino regular é uma realidade crescente. As primeiras décadas do século XXI foram e são marcadas por discussões voltadas à inclusão escolar do estudante com deficiência. Nesse sentido, há um embate presente no cotidiano escolar, no campo das políticas públicas e nos estudos acadêmicos.

O PAEE no ensino regular consolidou-se com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Pneepei (BRASIL, 2008a) ao proporcionar condições de escolarização a todos os estudantes, dentre eles aqueles que possuem algum tipo de deficiência, rompendo, assim, com a ideia de inclusão somente como possibilidade de acesso à escola.

Magalhães e Cardoso (2011) afirmam que, nesse momento, iniciou-se a concepção de Educação Inclusiva ao ampliarem-se as discussões sobre a atuação da Educação Especial sob o viés dos pressupostos inclusivos principalmente nas escolas regulares<sup>2</sup>. Esse movimento promoveu um novo direcionamento no âmbito educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga a igualdade e a diferença como valores indissociáveis.

Na Pneepei, a Educação Especial articula-se com o ensino regular, integrando-se à proposta pedagógica da escola, com vistas a promover e a garantir a oferta do serviço de apoio especializado, voltados a eliminar as barreiras que pudessem impedir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos educandos com deficiência, a saber: Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e TGD<sup>3</sup>.

No estado do Paraná, o AEE é indicado para alunos com deficiência intelectual (DI), deficiência física neuromotora (DFN), TGD, transtornos funcionais específicos (TFE) e AH/SD. No estado, a organização das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) configura-se em atender o PAEE: DI, TGD, DFN, AH/SD, surdez/deficiência auditiva (DA), área visual/deficiência visual (DV), de acordo com a Instrução Nº 07/2016 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) e da

---

<sup>2</sup> Termo utilizado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) para distinguir as escolas da rede comum de ensino, das escolas especiais (destinadas somente ao atendimento de pessoas com deficiências). Logo, a escola comum ou regular é aquela que não é considerada escola especial.

<sup>3</sup> Do qual o TEA faz parte.

Superintendência da Educação (SUED) (PARANÁ, 2016b).

Para Magalhães e Cardoso (2011), a proposta da escola inclusiva é desafiadora, pois sugere mudanças estruturais na educação e nas práticas escolares relativas ao currículo, à avaliação, à flexibilização do ensino, além da necessidade de complementar a formação do professor, o qual, muitas vezes, é insuficiente para atender a tal demanda. As situações de ensino e de aprendizagem devem, assim, ser adequadas para atender às especificidades dos educandos que fazem parte dessa modalidade de ensino. Desse cenário repleto de obstáculos advêm os educandos com TEA<sup>4</sup>, caracterizados pelas dificuldades significativas na comunicação, na interação social e na alteração de comportamento, além de padrões repetitivos e movimentos estereotipados (WHITMAN, 2015).

É notório o aumento da presença de educandos com TEA no ambiente escolar. Segundo o levantamento divulgado, em 2023, pela *Centers for Disease Control and Prevention*<sup>5</sup> (CDC), órgão adjunto do governo norte-americano, sobre a prevalência de TEA entre crianças de oito anos de idade, constatou-se que uma em cada 36 crianças se encontram no espectro. O cálculo desta pesquisa soma-se a mais de 226 mil crianças, com um aumento de 22% em comparação com a última publicação em 2021, a qual foi de uma em cada 44 crianças, de acordo com o estudo de Matthew (2020) realizado durante o ano de 2018. Mantém-se a prevalência em meninos, sendo um para cada quatro meninas.

Estima-se que o Brasil, em 2021, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>6</sup>, tinha uma população com aproximadamente 200 milhões de habitantes. Na transposição da incidência de casos, calcula-se que, nesse mesmo período, o Brasil teria aproximadamente cerca de 5 milhões de diagnósticos de TEA, cerca de 10% da população brasileira<sup>7</sup> (PAIVA JR., 2023). Essa quantificação futuramente será oficializada, tendo em vista que a Lei Nº 13.861, de 18 de julho de 2019 (BRASIL, 2019), instituiu a obrigatoriedade de inclusão de perguntas sobre o transtorno, no censo do IBGE, o que possibilitará, quando de sua realização,

---

<sup>4</sup> Neste estudo, optamos por utilizar o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme promulga a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, o DSM-V, publicado em maio de 2013 pela Associação Psiquiátrica Americana (APA).

<sup>5</sup> Tradução nossa: Centros de Controle de Doenças e Prevenção.

<sup>6</sup> Dados do IBGE, publicados no dia 28 de outubro de 2021 e extraídos da página do Instituto: <https://www.ibge.gov.br/>. O número oficial que consta da data de corte para a contagem do Censo é de 213.241.327 habitantes em 28 de outubro de 2021.

<sup>7</sup> É oportuno destacarmos que a projeção no Brasil ainda é baseada na estimativa da população com TEA em diferentes partes do mundo como, por exemplo, na população norte-americana.

a obtenção de dados fidedignos quanto à prevalência e à distribuição territorial no país.

Os dados apresentados mostram a relevância desta pesquisa, sobretudo no que se refere à Educação Inclusiva desses educandos, quanto às condições de escolarização no ensino regular, lócus de aprendizagem e de desenvolvimento desse público-alvo. Nesse contexto, os gestores municipais da educação precisam atuar frente às novas demandas, na organização, na articulação e na manutenção da inclusão educacional no ensino regular. Essas diretrizes responsabilizam tanto o poder público quanto a informação pública relativa ao transtorno e suas implicações, como também o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento a educandos com TEA (BRASIL, 2012a).

A partir disso, colocamos a seguinte questão como problema da pesquisa: As escolas públicas municipais dos anos iniciais do Ensino Fundamental de um município do norte do Paraná vêm efetuando sua política local conforme a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei Nº 12.764/2012? Pautamo-nos na hipótese de que, apesar de todo o aparato legal que subsidia a inclusão escolar de todos os alunos, ainda existem barreiras na implementação das políticas públicas inclusivas, que não têm permitido que a inclusão de alunos com TEA ocorra efetivamente nas escolas públicas municipais dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante da realidade dual alocada nas escolas, que diz respeito ao aumento significativo das matrículas dos educandos com TEA na escola regular e o desafio docente em trabalhar com esse público em debate, os quais possuem características tão diversificadas, faz-se necessário compreender como as escolas municipais têm encaminhado e organizado o contexto escolar sob o viés das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, com vistas a promover a inclusão dos alunos com TEA, o que justifica a escolha desse tema.

Assim sendo, esta pesquisa tem como objetivo geral: Analisar como as escolas públicas municipais dos anos iniciais do Ensino Fundamental de um município do norte do Paraná vêm efetuando sua política local conforme a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

Como desdobramento, os objetivos específicos estão concentrados em:

- Apresentar a trajetória das políticas públicas de Educação Especial na

perspectiva inclusiva, com referência à inclusão do educando com TEA, nos âmbitos nacional, estadual e municipal por meio dos aportes legais.

- Demonstrar, por meio dos estudos bibliográficos, a compreensão acerca do TEA, seus desdobramentos conceituais e diagnósticos.
- Verificar os encaminhamentos e as ações no trabalho do aluno com TEA, no contexto escolar do município investigado, por meio da pesquisa de campo, com base em dados coletados na Secretaria Municipal de Educação (SME), Setor de Educação Especial, e com professores de ensino regular e AEE, envolvidos no contexto educacional inclusivo de educandos com TEA.
- Sistematizar encaminhamentos, por meio de um material didático formativo, que possa contribuir como informativo para os profissionais de educação no processo inclusivo de alunos que tenham o diagnóstico de TEA.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza teórica, documental e de campo. No intuito de verificarmos os documentos normativos e demais dados coletados, respaldamo-nos teoricamente em estudos desenvolvidos por diferentes teorias psicológicas.

Por meio da Teoria Comportamental, foi possível constatar práticas educacionais de cunho terapêutico aliados à Educação Inclusiva. Os princípios comportamentais de Skinner têm adquirido visibilidade não só no campo clínico como também no planejamento educativo e social, utilizados como possibilidades de práticas para um ensino inclusivo, para o desenvolvimento cognitivo e comportamental do educando em pauta (MELLO, 2007).

Objetivando visualizarmos as contribuições desse referencial, pontuamos algumas intervenções realizadas em contexto escolar, a saber: Análise do Comportamento Aplicada (ABA) – em inglês *Applied Behavior Analysis*; Tratamento em Educação para Autistas e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação (TEACCH) – em inglês *Treatment and of Autistic and Related Communication handicapped Children*; e Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS) – em inglês *Picture Exchange Communication System*.

A Teoria Histórico-Cultural (THC), por sua vez, parte do pressuposto de que o homem é um ser histórico, cultural e social e que, por meio do processo de aprendizagem e de desenvolvimento, se insere e participa da coletividade, pois o indivíduo não é apenas um produto de seu meio, mas, sim, protagonista da construção e da transformação do seu processo de humanização (VIGOTSKI, 1997). Ao

relacionarmos esse referencial com os objetivos propostos na pesquisa, consideramos que “[...] a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2006, p. 116), mediante um ensino que conduza para o desenvolvimento e a humanização dos educandos com TEA, intermediado pela abstração dos conceitos científicos.

Para subsidiar a discussão em torno dos objetivos expostos, esta dissertação foi organizada na exposição introdutória do tema, ora descrita, e por mais seis seções. As duas primeiras são de cunho teórico-bibliográfico, a quarta e a quinta seções tratam do percurso metodológico de coleta e de análise dos dados empíricos e do produto educacional. Por fim, as considerações finais.

Mais especificamente, após essa Introdução, na segunda seção, debatemos sobre as políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Essa seção compõe o estudo das políticas públicas para inclusão escolar de educandos com TEA, as políticas públicas do estado do Paraná e encaminhamentos para inclusão do aluno com TEA, bem como a legislação educacional municipal.

A terceira seção corresponde à revisão bibliográfica, com a finalidade de compreendermos o TEA. Nessa seção, caracterizamos o TEA, seus desdobramentos conceituais e diagnósticos, discorremos sobre as intervenções pedagógicas para o educando com TEA: ABA, TEACH e PECS, pautadas na Teoria Comportamental, em razão de essa perspectiva destacar-se nas intervenções adotadas pela maioria dos profissionais, tanto na área educacional como na clínica. Por fim, versamos sobre as contribuições da THC para o PAEE: uma teoria em defesa da humanização.

Na quarta seção, discorremos sobre a trajetória da pesquisa e a análise dos dados. O percurso metodológico da pesquisa contempla o delineamento do estudo, os instrumentos, os procedimentos utilizados e a análise dos dados obtidos, por meio da pesquisa de campo. Para a pesquisa de campo, foram elaboradas entrevistas semiestruturadas com base na Deliberação Nº 02/2016 do Conselho Estadual de Educação (CEE) (PARANÁ, 2016a), na Instrução Nº 07/2016 – SEED/SUED do estado do Paraná (PARANÁ, 2016b), na Lei Nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012a) e na Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015a) nacionais. Por tratar-se de uma pesquisa envolvendo seres humanos, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unespar e obteve Parecer favorável de número 4.781.311 no dia 16 de junho de 2021 (Anexo A).

Na quinta seção, apresentamos o Produto Educacional, no qual foi feita a

composição do material didático formativo. Na sequência, na sexta seção, ocupamos de nossas considerações finais, nas quais versamos sobre os resultados da pesquisa com ênfase nas discussões e nos achados obtidos. Em seguida, apresentamos as referências utilizadas, os apêndices e o anexo.

A legislação brasileira possui uma vasta gama em leis e diretrizes que proclamam e garantem o direito à educação das pessoas com deficiência. As políticas públicas educacionais inclusivas são criadas para assegurar esse direito constitucional e promover a cidadania do PAEE, sendo essencial que os municípios cumpram o que determina a legislação nacional, pois o descumprimento às leis (estaduais e nacionais) anula o direito à educação, tornando-se tal ato como inconstitucional (BRASIL, 1988).

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

*Não basta que todos sejam iguais perante a lei. É preciso que a lei seja igual perante todos.*  
(Salvador Allende)

Pontuarmos as políticas públicas é condição para compreendermos seu significado, seu sentido, sua amplitude e suas mediações para a efetivação do direito à educação, uma vez que a diversidade de abordagens e de questões que as envolvem se insere em um contexto amplo e complexo. Juntamente a essas reflexões, estão presentes as políticas educacionais para o PAEE. Estudos e documentos nacionais trazem-nos esse contexto, como os de Baptista e Jesus (2011), Baptista e Meirelles (2015), Brasil (2008a, 2012a, 2013, 2015a, 2020b), Bueno (2008), Capellini e Rodrigues (2010), Evangelista (2012), Garcia, D. I. B. (2015) e Garcia, R. M. C. (2017), Januzzi (2012), Kassir (2011a, 2011b), Kassir e Rebelo (2018), Mantoan (2006), Mazzotta e Sousa (2000) e Mendes (2010, 2017).

Em princípio, cabe ressaltarmos que a constituição de uma política pública educacional bem definida, com conteúdo bem construído e formulado, não é suficiente, pois o essencial é diligenciar meios para que essa política disposta nos aportes legais aconteça de forma efetiva junto ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem do principal sujeito do meio educacional: o aluno.

A história da educação das pessoas com deficiência sempre foi marcada por embates e desafios impostos pelos diversos tempos e lugares em que elas estavam inseridas. Orrú (2012, p. 43) salienta que “[...] a luta das pessoas com deficiência com outras pessoas envolvidas, direta ou indiretamente com essa causa, tem feito com que a Educação Especial no Brasil seja um marco de conquistas relacionadas aos direitos humanos”.

O paradigma educacional vigente requer ações governamentais que atendam aos anseios nas diversas áreas da Educação, com ênfase ao essencial de toda a educação, o ser humano (BAPTISTA; MEIRELLES, 2015). Compreender quais são as políticas públicas da Educação Inclusiva, em documentos legais, se torna fundamental para identificarmos os avanços, os retrocessos, os encaminhamentos presentes no sistema educacional brasileiro. Nesse contexto, a implementação das políticas públicas da Educação Inclusiva no âmbito educacional é relevante, pois contribui com uma educação de equidade.

Quando nos referimos às políticas públicas educacionais, é necessário considerarmos o papel do Estado, mesmo que não tenhamos a pretensão de desenvolver a discussão sobre sua natureza, mas, sim, apenas ressaltar sua importância para o entendimento do tema em discussão.

Garcia (2017) declara que a atual perspectiva de educação se insere, em geral, na tendência mundial ou global de mercantilização dos direitos básicos a partir da adoção de políticas externas que se coadunam às diretrizes reformistas propostas ou impostas pelas implementações das políticas públicas, dentre elas a política educacional constituída pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros. Para Evangelista (2012), esses órgãos internacionais não apenas formulam condições para empréstimos, como também atuam paralelamente ao Estado, como implementadores de reformas educacionais, dentre essas reformas destaca-se a prioridade dos investimentos na educação. Desse modo, esses órgãos “[...] expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (EVANGELISTA, 2012, n.p.).

Mesmo sabendo que há interferência de organismos financeiros internacionais, continua-se vislumbrando e almejando políticas, caminhos e ações promissoras, coerentes e transformadoras para os sistemas educacionais inclusivos, em que a escola seja um espaço fundamental na valorização da diversidade e na garantia da cidadania de cada um (GARCIA, 2017).

Apresentamos o Quadro 1 com as principais mudanças nas políticas educacionais nacionais e internacionais que influenciaram as propostas educativas voltadas à implementação de um novo paradigma de educação, na qual a Educação Especial na perspectiva inclusiva se configura como um processo escolar, sob o intuito de compreender seus avanços ao longo da história.

Quadro 1 – Trajetória das políticas públicas para o PAEE

<b>Ano</b>	<b>Política pública</b>
1960	Ensino segregador pautado no modelo médico-terapêutico.
1970	Período que visava a integração do PAEE nas instituições de ensino.
1980	Instituição da Constituição Federal (BRASIL, 1988), preconizando a educação como direito de todos.
1990	Movimento Educação para Todos (UNESCO <sup>8</sup> , 1990)
1994	Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).
1996	Aprovação da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), trazendo uma nova concepção para a educação do PAEE.

(continua)

<sup>8</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

(conclusão)

Ano	Política pública
2001	São instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB).
2008	Foi promulgada a Pneepei (BRASIL, 2008a), considerada como um marco de suma importância para a Educação Inclusiva.
2009	São instituídas as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, determinada pelo CNE, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b).
2011	O Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), revogou o Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), ampliando a responsabilidade do Estado quanto aos direitos do PAEE no ensino comum.
2012	Promulgação da Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012a), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
2013	A Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013) alterou o Art. 58 da LDBEN de 1996, que trata da ampliação do PAEE.
2014	Foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b), o qual determinou as metas, as diretrizes e as estratégias para a próxima década.
2015	Foi sancionada a Lei Nº 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência, popularmente conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a).
2017	Foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, por meio da Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017).
2018	Foi apresentada a proposta de atualização da Pneepei de 2008 (BRASIL, 2018a).
2020	Foi divulgado o Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020a), intitulado "Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida".
2020	O Decreto Nº 10.502/2020 foi suspenso, por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.590 (BRASIL, 2020d).
2023	O Decreto Nº 10.502/2020, intitulado "Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida", foi definitivamente revogado pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto Nº 11.370, de 1 de janeiro de 2023 (BRASIL, 2023).

Fonte: A autora (2022).

Até a década de 1960, os alunos PAEE vivenciavam o processo de segregação, cujo ensino era pautado na perspectiva do modelo médico-terapêutico, em que a deficiência era vista como uma doença. Assim, seu atendimento educacional era ofertado pelo viés terapêutico, com a visão de uma formação escolar e vida social isolada da sociedade (MENDES, 2010).

Posteriormente, a década de 1970 foi caracterizada como um período que visava a integração, na qual o aluno era responsável em se adaptar à escola e buscar aprender. Segundo Glat e Fernandes (2005), esse modelo objetivava a preparação dos alunos provenientes das classes e das escolas especiais para serem integrados em salas regulares, recebendo, de acordo com suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas.

As mudanças políticas em prol da inclusão começaram a ser vislumbradas com

a Constituição Federal (BRASIL, 1988), ao estabelecer a educação como direito de todos. Independentemente de suas características, possibilidades ou limitações, a pessoa com deficiência tem direito de acesso à educação, como qualquer outro cidadão.

Na década de 1990, acentuaram-se as discussões sobre a inclusão fomentadas pelo Movimento Educação para Todos (UNESCO, 1990) e pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Então, quem precisa se adaptar eram as instituições de ensino e não o aluno. As instituições deveriam, desse modo, organizar e desenvolver estratégias para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Havia um consenso social de que as singularidades e as habilidades dos indivíduos deveriam ser incluídas, a fim de minimizar os problemas sociais latentes, como evasão escolar e pauperização das classes menos favorecidas.

Impulsionado por essas discussões, o Governo Federal, segundo Kassar (2011a), implantou diversas ações voltadas à política de inclusão que garantissem a igualdade de acesso à educação ao PAEE, como parte integrante do sistema educativo, reafirmando, assim, o compromisso para com a Educação para Todos. Sobre a adoção de medidas educacionais inclusivas pelo Brasil, Mendes (2010, p. 105) discorre que o país foi pressionado a adotar tais medidas, uma vez que a “[...] sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do Estado democrático”.

A partir dessa nova perspectiva, houve um impulso dos sistemas inclusivos, porém esse processo tem sido permeado por muitas discussões e buscas por alternativas para efetivá-lo, pois não pode limitar-se apenas ao ato da matrícula em escolas regulares. Faz-se necessária “[...] uma reestruturação em relação à cultura, à prática e às políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas correspondam à diversidade de alunos” (VIOTO; VITALIANO, 2012, p. 4).

Para Bueno (2008), o processo de inclusão citado pela Declaração de Salamanca ratifica uma inclusão social que atinge a todos e não somente as pessoas com deficiência, em outras palavras, a todas as pessoas que se encontram em situações desfavorecidas educacional, social e financeiramente.

As discussões sobre a Educação Inclusiva, na década de 1990, favoreceram a aprovação da Lei Nº 9.394/1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), trazendo uma nova concepção para a educação do PAEE. Dessa forma, garante-se, perante as políticas vigentes, a inclusão não

apenas no âmbito social, mas também educacional, que demandou mudanças na Educação Especial ao longo do tempo (BRASIL, 1988, 1996, 2008a, 2015a).

Em confluência com essas conquistas legais, no ano de 2001, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 (BRASIL, 2001). Esse documento, com caráter de lei, passou a regulamentar os artigos da LDBEN Nº 9.394/1996 que já contemplava a Educação Especial como modalidade educacional e o atendimento especializado aos alunos PAEE, desde a Educação Infantil, na rede pública:

[...] esses dois dispositivos legais intensificarão um direcionamento já presente na Constituição Federal de 1998, no sentido da defesa da escolarização dos sujeitos “da educação especial”, com prioridade ao ensino comum como lócus destinado a esse processo. (BAPTISTA; MEIRELLES, 2015, p. 78).

A Educação Especial deixa de atuar como um sistema paralelo ou segregado e passa a ser concebida como um conjunto de recursos à disposição da escola regular para atender às necessidades de seu alunado.

Com o aumento dos movimentos sociais no enfrentamento contra a discriminação que impediam as pessoas com deficiência de exercer sua cidadania, emergiu, no âmbito mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva, fortaleceram-se as críticas às práticas de categorização e à segregação de alunos encaminhados para ambientes educacionais especiais (BRASIL, 2008a). Conforme as orientações da Pneepei:

O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. (BRASIL, 2008a, p. 5).

Em 2008, foi promulgada a Pneepei, considerada como um marco para a Educação Inclusiva. O documento apresenta um diagnóstico da Educação Especial, estabelece objetivos, define o PAEE e traça diretrizes, com o intuito de promover uma educação de qualidade para todos os estudantes. Esse documento orienta que os sistemas de ensino têm de se organizar para promover condições de acesso aos alunos PAEE na classe comum, no intuito de garantir e assegurar sua inclusão educacional (GARCIA, 2015). Entende-se que esse acesso deve ser permeado pela valorização da diversidade, por iguais condições de aprendizagem, em que as

especificidades desses alunos sejam contempladas e a apropriação dos conhecimentos científicos a que todos têm direito se materialize.

Em 2009, a fim de amparar o PAEE no ensino regular, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, determinada por meio da Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 (BRASIL, 2009b). Essa Resolução apresenta orientações quanto ao funcionamento do AEE, aos objetivos, à formação do professor, ao local de atendimento, bem como define o alunado a ser beneficiado pelo AEE.

Segundo a Pneepei (BRASIL, 2008a), esse suporte deve ser oportunizado em todas as etapas e modalidades de ensino, como oferta complementar ou suplementar, proporcionando condições de aprendizagem para o PAEE. Nesse momento, as instituições escolares de ensino regular passaram a contemplar, em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) esse atendimento (BRASIL, 2008a).

Em 2011, o Decreto Nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) revogou o Decreto Nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), ampliando a responsabilidade do Estado para além do apoio financeiro, viabilizado mediante recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O Decreto Nº 7.611/2011 evidencia as ações do Estado quanto à operacionalização para garantir o AEE, reafirmando o seu compromisso com o PAEE no processo inclusivo (BRASIL, 2011).

No ano seguinte, com o movimento de conquistas jurídicas da Educação Inclusiva, houve a promulgação da Lei Nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012a). Desde então, as pessoas com TEA, passaram a ser consideradas pessoas com deficiência para todos os efeitos legais. Dentre outros direitos, essa legislação dispõe sobre a inclusão escolar dos educandos com TEA, sendo um direito adquirido por lei que deve ser cumprido, dando oportunidade para o acesso, a permanência e a aprendizagem escolar.

Em 2013, a Lei Nº 12.796 alterou o Art. 58 da LDBEN Nº 9.394/1996, que trata da Educação Especial (BRASIL, 2013). “Pela nova redação, entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (CUNHA, 2018, p. 24). Com essa Lei, o público-alvo do AEE foi ampliado na LDBEN, passando a ser denominado por “[...] educandos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013, p. 1).

Para a consolidação desse movimento, em 2014, houve a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei Nº 13.005/2014, o qual determinou as metas, as diretrizes e as estratégias para a próxima década (BRASIL, 2014b). A Meta 4 refere-se à universalização do acesso à Educação Básica e ao AEE, de preferência na rede comum de ensino, tendo como PAEE alunos com deficiência, com idade entre 4 e 17 anos (BRASIL, 2014b). O PNE determina, na Meta 4:

[...] universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolar ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014b, p. 3).

A escolarização do aluno PAEE em classe regular não se refere somente à socialização, mas à sua aprendizagem, de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Nº 13.146/2015, Art. 28, parágrafo V: “[...] adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (BRASIL, 2015a, n.p.).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão (LBI), aprovado em 2015, sob a Lei Nº 13.146/2015, visa “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015a, n.p.). O Estatuto “[...] é uma nova forma de perceber o ser humano em sua força e fragilidade, nova forma de compreender que a diversidade é traço que não tem que separar as pessoas, mas uni-las, num sentimento de identidade e pertencimento” (PAIM, 2015, p. 11). O Art. 2º da Lei Nº 13.146/2015 define como pessoa com deficiência

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015a, n.p.).

Essa lei ainda define que, por vias operacionais na educação, serão públicos da LBI os alunos PAEE que demandem atendimento especializado, sendo eles estudantes com deficiências, TEA, AH/SD (BRASIL, 2015a).

Voltando-se para o direito educacional, o Art. 28 da Lei Nº 13.146/2015 esclarece que compete ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar questões relacionadas a ações inclusivas. Assim, destacamos algumas ações expostas no Art. 28:

- II – aprimoramento dos sistemas educacionais, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, bem como demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência;
- IV – oferta de educação bilíngue, em Libras [Língua Brasileira de Sinais] como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
- V – medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência;
- VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
- VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- [...];
- X – práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- [...];
- XIV – inclusão nos conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência;
- XV – acesso da pessoa com deficiência na escola, em igualdade de condições, a atividades de lazer, como jogos e a atividades recreativas;
- [...];
- XVII – oferta de profissionais de apoio escolar [...]. (BRASIL, 2015a, n.p.).

O Estatuto reafirma em seu Art. 28 o que está disposto no Art. 205 da Constituição Federal, a saber: o ensino é um direito de todos e para todos e responsabilidade do Estado, da família em regime colaborativo com a sociedade

(BRASIL, 1988). Ao reconhecer o direito do PAEE à educação, e que, para efetivar tal direito, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidade, deverão os Estados assegurar “[...] um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015a, n.p.). Assim em conjunto com as demais legislações direcionadas à educação, reforça o paradigma inclusivo dos alunos PAEE nas instituições de ensino regular, sejam elas públicas ou privadas.

A Lei Nº 13.146/2015 é uma importante conquista de direitos para as pessoas com deficiência, representa a resposta do poder público às suas reivindicações por uma sociedade igualitária em direitos e sem discriminação, além de favorecer o processo de inclusão nas escolas comuns. Ressaltamos que grandes são os desafios para sua implementação.

Dois anos depois, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada por meio da Resolução Nº 2/2017 (BRASIL, 2017). O documento estabelece os conteúdos essenciais e as competências que os estudantes deverão desenvolver ao longo da Educação Básica. Entretanto, o documento não discute a Educação Inclusiva em específico, cita apenas a necessidade de uma “diferenciação curricular” (BRASIL, 2018) – entendemos, dessa maneira, que foi dada pouca notoriedade e importância à Educação Especial.

No ano de 2018, foi apresentada a proposta de atualização da Pneepei de 2008 (BRASIL, 2018a) sob a argumentação de adequá-la à legislação mais recente, voltada a promover melhorias na organização dos serviços e na ampliação do atendimento a esse público. Entretanto, gerou inúmeras controvérsias, pois tais ajustes apresentaram resquícios de retrocessos, no que se refere à garantia de direitos já assegurados, tal como a promoção inclusiva da diversidade de alunos, na qual se inclui o PAEE, conforme denotou o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) ao sinalizar a intenção do Governo Federal de promover mudanças prejudiciais na Pneepei (GARCIA; FAVARO, 2020).

Em 30 de setembro de 2020, foi divulgado o Decreto Nº10.502/2020, intitulado “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020a, p. 6), em ato solene realizado no Palácio do Planalto, Brasília, com transmissão ao vivo pelo *Youtube*. Na cerimônia, o então Ministro da Educação, Milton Ribeiro, afirmou, em seu discurso, que a política citada era a

resposta das solicitações dos alunos PAEE, de suas famílias e de seus professores, diante do insucesso da Educação Inclusiva no ensino regular (BRASIL, 2020c).

Complementando o pronunciamento, o Ministro ratificou que a nova Pneepei reconhecia as necessidades assim como o direito dos educandos PAEE e o de seus familiares, na escolha do AEE, e alegou como ações nesse âmbito dão possibilidades de escolarização para esses alunos em classes especiais e escolas bilíngues (BRASIL, 2020c). Ademais, salientou que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios poderiam optar por aderir ou não à política.

Para Rocha, Mendes e Lacerda (2021) e Sasaki (2020), o Decreto Nº10.502/2020 esbarrou nos propósitos e nos direitos já constituídos a partir da Pneepei (BRASIL, 2008), da Lei Nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012a) e do Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015a), além de outras normas específicas da Educação Especial e dos princípios inclusivos da Constituição Federal, a qual outorga políticas inclusivas para as pessoas com deficiência, no âmbito educacional e social (BRASIL, 1988).

Em dezembro de 2020, o Decreto Nº 10.502/2020 foi suspenso pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli. A decisão liminar foi proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6.590 (BRASIL, 2020d).

Entre as primeiras ações do novo Governo Federal em 2023, preconizada por Luiz Inácio Lula da Silva, novo Presidente da República, está a retirada definitiva – por meio do Decreto Nº 11.370/2023 (BRASIL, 2023) – do Decreto Nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, suspensa desde 2020 pelo STF, que considerou a normativa inconstitucional. Essa conquista foi celebrada por todos aqueles que buscam políticas públicas equitativas para o PAEE.

A retomada dos documentos legislativos referentes às políticas públicas da Educação Especial na perspectiva inclusiva aqui expostos asseguram os princípios dos direitos do PAEE à educação, ao acesso, à permanência e à participação no ensino regular. No entanto, a sua implantação e a sua efetivação estão ocorrendo no contexto escolar? Elucidar tais desafios são respostas que esta pesquisa buscou, em especial em relação ao aluno com TEA.

## 2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM TEA

Existem diversas leis que amparam os educandos com TEA, e sua efetivação é o grande desafio, pois a distância entre a lei e a realidade ainda deixa esses sujeitos vulneráveis no que se refere à sua própria formação. Torna-se fundamental continuar na busca da efetivação dos direitos desses alunos por meio de políticas públicas adequadas, garantindo a educação para todos.

A Educação Inclusiva representa um novo paradigma, cuja implementação precisa ser discutida criticamente, considerando-se o contexto social, econômico, político, cultural e histórico e o sistema educacional em que se insere, para que não se percam seus objetivos e acabe sendo um modismo que não transforma (BAPTISTA; JESUS, 2011).

Embora a inclusão dos alunos com TEA na escola comum seja garantida por lei, consiste ainda um grande desafio para o sistema educacional, já que várias são as dúvidas e as dificuldades de como incluir alunos com características tão específicas. Missaglia e Fernández (2013) destacam que há um longo caminho a ser percorrido para a construção de uma escola realmente inclusiva, com práticas pedagógicas voltadas ao máximo desenvolvimento do potencial desses alunos.

Alves (2014) recorda que, apesar de estar prevista na Constituição Federal de 1988, o direito à matrícula dos estudantes PAEE, no ensino comum, ganhou força a partir da promulgação da Pneepei (BRASIL, 2008a), pois foi constatado, nesse período, um aumento significativo no número de matrículas efetivadas no ensino regular em todo o país. Os avanços na legislação nacional sobre a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva evidencia que esse foi um passo importante em direção à inclusão dos educandos com TEA. Foi, assim, o começo de um novo marco para a escolarização desses educandos, pois se iniciou a busca por uma educação regular formal que assegure a individualidade de cada aluno dentro do espectro.

A Pneepei (BRASIL, 2008a) revigora a luta pela inclusão, provocando novos direcionamentos e faz com que a Educação Especial passe a ser constituída como uma proposta pedagógica na escola, além de caracterizar o PAEE. O documento reafirma que os alunos com TEA assim como os demais educandos com deficiência devem estar incluídos na rede comum de ensino e inseridos no AEE no contraturno. Para a efetivação desses direitos, é necessário que os sistemas de ensino adotem

medidas de apoio à inclusão escolar, de forma a assegurar as condições de acessibilidade pedagógica, arquitetônica, nas comunicações e nas informações, pois a acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras (DAMBROS, 2018).

Mais especificamente sobre o TEA, a Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 (BRASIL (2009b) instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE. Em seu Art. 1º, a Resolução indica:

Para implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertando em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado na rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009b, p. 17).

A Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 garante o direito da matrícula de alunos com TEA no ensino comum e no AEE, ofertado em sala de recurso multifuncional ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, no contraturno (BRASIL, 2009b). O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, de recursos de acessibilidade e de estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e no desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009b).

Em 2011, foi promulgado o Decreto Nº 7.611, o qual dispõe orientações para a Educação Especial e o AEE, uma vez que estabelece como responsabilidade do Estado “[...] a educação das pessoas público-alvo da educação especial [...]” (BRASIL, 2011, p. 12), determinando que o Estado deverá prover condições de acesso, de participação e de aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado, de acordo com as necessidades individuais dos educandos.

A garantia dos direitos dos alunos com TEA consolidou-se por meio da Lei Nº 12.764/2012, a qual estabelece a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012a). Essa lei trouxe importantes conquistas para esse público-alvo, principalmente no campo educacional, tais como: a formação e a capacitação dos profissionais que atuam com alunos com TEA na escola comum, bem como o direito a um acompanhante especializado em caso de comprovada a necessidade, como está disposto nos termos do inciso IV do Art. 2º

(BRASIL, 2012a).

No Art. 1º, §1º, da Lei Nº 12.764/2012, considera-se pessoa com TEA aquela que apresenta déficits em duas áreas centrais:

- I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada na comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II – padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores e verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012a, n.p.).

Como podemos observar, no Art. 1º da lei citada, é apresentada a definição clínica das pessoas com TEA, quanto aos critérios de diagnóstico para o TEA. No Art. 2º, são apresentadas as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. De acordo com a Lei Nº 12.764/2012:

- I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;
- II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;
- III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;
- IV - (VETADO);
- V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
- VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;
- VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;
- VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País. (BRASIL, 2012a, n.p.).

Para cumprimento das diretrizes de que trata o Art. 2º, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado (BRASIL, 2012a). A sanção de uma lei dessa magnitude significa o compromisso do país na execução de um conjunto de ações, nos três níveis de governo, necessário à integralidade das atenções a essas pessoas. A Lei Nº 12.764/2012, ao mesmo tempo

em que protege, coíbe toda e qualquer forma de discriminação, reafirmando todos os direitos de cidadania desse público-alvo.

O Art. 3º do mencionado marco legal é importante para viabilizar direitos a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamentos, acesso à educação, à proteção social (benefícios, cuidados e moradia), ao trabalho e às provisões adequadas de serviços que lhes propiciem a igualdade de oportunidades (BRASIL, 2012a). A Lei Nº 12.764/2012 ainda determina, em seu Art. 3º, parágrafo único, que “[...] em casos de comprovada a necessidade, a pessoa com TEA incluída no ensino comum, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012a, n.p.). Em consonância com esse artigo, a Lei Nº 9.394/1996 – a LDBEN – predispõe, em seu Art. 59, que os sistemas de ensino devem assegurar os recursos pedagógicos e de pessoal necessários à efetiva inclusão do aluno. De acordo com a LDBEN, redação dada pela Lei Nº 12.796/2013:

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 [...]. (BRASIL, 1996, n.p.).

A adoção do acompanhante ou profissional de apoio justifica-se quando a necessidade específica do educando não é atendida por meio dos mesmos recursos disponibilizados aos demais estudantes, com a ressalva de que se articulem as atividades da sala de aula comum, das SRM e das demais atividades escolares, sem substituir a escolarização ou o AEE.

Na qualidade de instituição social, a escola precisa reconhecer a presença da diversidade, considerando a relevância do trabalho realizado nesse ambiente, a fim de promover e proporcionar meios que viabilizem o desenvolvimento de todos os alunos indistintamente. Baptista e Jesus (2011, p. 9) afirmam:

O desafio da escola comum não é somente a inclusão de pessoas com deficiência, mas o de uma transformação na sua totalidade pedagógica, tendo em vista as diferenças de todos os alunos. Daí os

inúmeros desafios frente às contradições que demarcam as diferentes realidades do contexto nacional se acreditamos na educação como processo de mudança e de transformação.

A aprendizagem é algo alcançável, desde que se respeitem e se reconheçam as particularidades, os interesses e as necessidades dos envolvidos nesse processo. Tanto a LBI – Lei Nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015a), Estatuto da Pessoa com Deficiência –, quanto a Lei Berenice Piana, como é conhecida a Lei Nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012a), expressam a preocupação de uma política para o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência, em destaque colocamos a pessoa com TEA.

Não se pode excluir a responsabilidade do poder público nessa composição e não se pode minimizar o comprometimento de todos os profissionais, como também a parte da família na busca do conhecimento, da capacitação, tornando-se fundamental a participação ativa da sociedade nessa proposta inclusiva.

Em 8 de janeiro de 2020, foi sancionada a Lei Nº 13.977, intitulada Lei Romeo Mion (BRASIL, 2020b), a qual criou a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA (Ciptea). A Ciptea assegura às pessoas com TEA atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas da saúde, educação e assistência social (BRASIL, 2020b).

A análise desses documentos demonstra o avanço, com o passar dos anos, das políticas públicas brasileiras. Frente a isso, questões importantes reverberam quando a discussão gira em torno da inclusão dos alunos com TEA no ensino regular. Há uma ênfase em ofertar a esse público uma educação pública de qualidade, como reconhecimento de que todos têm direito à educação.

### 2.1.1 Políticas públicas inclusivas no estado do Paraná e encaminhamentos do aluno com TEA no contexto escolar

Ao referirmo-nos à educação que atenda a todos, é imprescindível pensarmos nas pessoas com deficiência, em especial nos alunos com TEA e nas políticas públicas voltadas a esse público, bem como nas disposições legais que devem legitimar o direito à educação para todos. Para isso, é preciso olharmos para as demandas que surgem no contexto escolar.

A discussão sobre a inclusão no sistema educacional brasileiro de alunos com TEA intensificou-se com a implementação da Lei Nº 12.764/2012, com a adequação

da LDBEN, em 2013, por meio da Lei Nº 12.796, que reconheceu o direito do PAEE de matricular-se no sistema regular de ensino e ser inserido nas SRM, no contraturno (BRASIL, 2013), consolidando-se com a publicação do Estatuto da Pessoa com Deficiência no ano de 2015, por intermédio da Lei Nº 13.146 (BRASIL, 2015a).

Além dos documentos nacionais mencionados, o estado do Paraná conta, ainda, com documentos e encaminhamentos próprios, que norteiam o trabalho educacional de escolas estaduais e municipais em todo o Paraná. No estado, o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (Deein) é o órgão responsável pela orientação da política de atendimento aos educandos com deficiências em cumprimento aos dispositivos legais estabelecidos na esfera federal e em consonância com os princípios norteadores da SEED/PR. Compete ao Deein, segundo o Art. 41 do Regimento Interno da SEED/PR, “[...] gerir as políticas públicas em Educação Especial” (PARANÁ, 2012a, p. 3) e fixar as normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos PAEE no sistema de ensino do estado. Assegura, também, a oferta de AEE, amparada pela Deliberação Nº 02/2003 – CEE (PARANÁ, 2003)

A responsabilidade do estado não pode ser eximida, pois é seu dever possibilitar o acesso à educação e a permanência do aluno. Assim, notavelmente, de um lado, encontra-se o estado com a obrigação de prestar o serviço educacional e, do outro lado, encontra-se a pessoa que possui o direito a esse acesso.

O Paraná sancionou, em 30 de abril de 2013, a Lei Nº 17.555, que instituiu, no âmbito do estado, as diretrizes para a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (PARANÁ, 2013a). Essa Lei determina diretrizes junto às instituições de ensino no que se refere ao atendimento do público com TEA. Ademais, o Art. 3º assevera o dever do estado quanto à formulação e à implantação das políticas públicas em prol das pessoas com TEA:

I - utilizar profissionais/docentes das Universidades, de forma a auxiliar o Estado na formação de profissionais aptos a diagnosticar o TEA precocemente, por meio de cursos, palestras e programas de incentivo profissional;

II - implementar a criação de um cadastro das pessoas Autistas visando à produção de pesquisas que auxiliem as famílias;

III - promover a inclusão dos estudantes com TEA nas classes comuns de ensino regular.

Parágrafo único. O Estado incentivará a formação e a capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TEA e, ainda, indicará junto às Universidades Estaduais a inserção no seu

quadro de disciplina do estudo do Autismo em seus cursos de medicina e outros ligados à área de saúde. (PARANÁ, 2013a, n.p.).

Aos sistemas de ensino cabe o compromisso com a formação continuada do professor, a fim de garantir a qualidade de ensino, por meio de novas práticas pedagógicas, que possam atender as características específicas dos alunos com TEA. É dever do estado garantir aos profissionais da educação o devido preparo, munindo-os de conhecimentos e de estratégias para o atendimento desses estudantes (MANTOAN; PRIETO, 2006).

Nos termos dos incisos I e II do Art. 4º da Lei Nº 17.555/2013, reafirma-se a responsabilidade do poder público em favor das pessoas com TEA por meio da sensibilização e da conscientização sobre as especificidades e as particularidades do espectro junto à comunidade, em busca de:

I - auxílio na formulação de políticas públicas voltadas às pessoas com TEA;

II - controle social da implantação das políticas públicas em favor do Autismo, com seu acompanhamento e avaliação por meio da criação de Comitês Estadual e Municipal, compostos por representantes de Associações de Pais; Sociedades de Pediatria; Neurologia Pediátrica; Neurologia, Psicologia; Universidades participantes; bem como representantes dos gestores públicos estaduais e municipais designados [...]. (PARANÁ, 2013a, n.p.).

É responsabilidade do estado promover e mobilizar a sociedade a participar desse processo, incentivando a comunidade a participar efetivamente da vida desses educandos, colaborando e quebrando paradigmas em relação ao TEA, construindo a formação de novos conceitos sobre elas. Caminhando nessa perspectiva, o governo do estado do Paraná, a fim de proibir a cobrança de taxas extras para matrícula, renovação ou mensalidade aos estudantes com Síndrome de Down, TEA, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) e demais estudantes do PAEE, lançou, também no ano de 2013, a Lei Nº 17.677, de 10 de setembro (PARANÁ, 2013b) na intenção de promover a inclusão do PAEE na rede estadual de ensino.

Corroborando esses encaminhamentos, com vistas a propiciar a plena cidadania, a inclusão social consistente e participativa ao PAEE, o estado sancionou o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná, sob a Lei Nº 18.419, de 7 de janeiro de 2015 (PARANÁ, 2015), sendo o pioneiro a sancionar o documento. Em seu escopo, a Lei reafirma a responsabilidade do governo paranaense, em seu Art. 32, ao ratificar:

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade às pessoas com deficiência, colocando-as a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão escolar. § 1º Assegura ao aluno com deficiência, à sua família ou ao seu representante legal, o direito de opção pela frequência nas escolas da rede comum de ensino ou nas escolas de educação básica na modalidade de educação especial, observadas as especificidades devidamente detectadas por avaliação multiprofissional, devendo haver o serviço de apoio educacional complementar. (PARANÁ, 2015, n.p.).

O Estatuto contempla orientações normativas que objetivam assegurar, promover e proteger o exercício pleno e em condições de equidade, todos os direitos humanos e fundamentais das pessoas com deficiência. Dessa forma, é fundamental que se cumpram as políticas públicas inclusivas, mediante os encaminhamentos elaborados pelo governo, para garantir os direitos básicos do PAEE. As aplicações legais são efetivadas progressivamente, uma vez que, para o pleno exercício dos direitos previstos, se torna necessária a difusão e a implementação de práticas inclusivas, considerando que é dever de todos, do poder público e da sociedade em geral assegurar e concretizar esses direitos.

O estado do Paraná aprovou várias normativas, as quais reiteram o direito do PAEE à escolarização nas classes comuns do ensino regular, direito previsto no Art. 8º, inciso I, da Deliberação CEE N° 02, de 15 de setembro de 2016 (PARANÁ, 2016a), a qual define as normas para a Educação Especial no sistema estadual de ensino.

A Deliberação N° 02/2003, aprovada em 2 de junho de 2003, instituiu normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com deficiência no sistema de ensino do estado do Paraná (PARANÁ, 2003). Essa Deliberação permaneceu vigente até meados de setembro de 2016, sendo substituída pela Deliberação N° 02/2016, que também dispõe sobre normas para a modalidade da Educação Especial no sistema de ensino do Paraná (BRASIL, 2016a). Essa Deliberação traz em seu escopo a oferta do AEE e a presença insubstituível da avaliação psicoeducacional no contexto escolar para acesso ao AEE. Desse modo, para que essas diretrizes legais se efetivem na prática, é instituído que:

Art. 7º A identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes dar-se-á por meio de avaliação inicial e ao longo do processo de ensino e da aprendizagem e será realizada por professores da instituição de ensino e equipe técnico-pedagógica, por equipe multiprofissional e interdisciplinar, com atendimento a toda a demanda do Sistema Estadual de Ensino. (PARANÁ, 2016a, p. 5).

Conforme a Deliberação Nº 02/2016, o sistema estadual de ensino ofertará o AEE na rede regular de ensino, no contraturno do alunado, nas SRM das instituições ou de outra quando for necessário e nas instituições de ensino de Educação Especial e centros de AEE. O AEE em SRM é uma ação complementar à escolarização no ensino regular. No Quadro 2, sintetizamos as principais instruções, dadas pela SEED/PR na implementação do AEE em SRM, em instituições de ensino das redes estadual e municipais.

Quadro 2 – Instruções para o AEE em SRM

Instrução/Data	Dispositivo
Instrução Nº 016/2011 – SEED/SUED	Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos (PARANÁ, 2011).
Instrução Nº 07/2016 – SEED/SUED	Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais – SRM deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino (PARANÁ, 2016b).
Instrução Nº 17/2017 – SEED/SUED	Estabelece critérios para atuação de profissionais no Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas escolas da rede pública estadual de ensino e nas escolas especializadas estaduais e parceiras (conveniadas) (PARANÁ, 2017).
Instrução Nº 07/2018 – SEED/SUED	Estabelece critérios para o funcionamento de centros de atendimento educacional especializados – surdez, deficiência visual, deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, fissurado labiopalatal e malformação craniofacial, mantidos por organizações da sociedade civil organizada (PARANÁ, 2018a).
Instrução Nº 09/2018 – SEED/SUED	Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncional, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino (PARANÁ, 2018b).
Instrução Nº 15/2018 – SEED/SUED	Estabelece critérios para a oferta do Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais e Centro de Atendimento Educacional Especializado para estudantes da Educação Especial e/ou com Atraso Global do Desenvolvimento, matriculados na Educação Infantil das instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná (PARANÁ, 2018c).

Fonte: A autora com base nos dados disponibilizados no site Dia a Dia da Educação<sup>9</sup> SUED/SEED, 2021.

Cada atendimento apresenta uma instrução que norteia o processo de inclusão. A Instrução Nº 016/2011 – SEED/SUED estabelece critérios de AEE em SRM – Tipo I: para alunos com DI, DFN, TGD e TFE (PARANÁ, 2011). Conforme o Art. 2º da Portaria Nº 39, de 9 de março de 2012, do Distrito Federal (2012):

Entende-se por Transtornos Funcionais Específicos as dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento em decorrência do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, Dislexia, Dislalia, Disgrafia, Discalculia, Disortografia, Transtorno de Conduta e Distúrbio

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 12 maio 2022.

do Processamento Auditivo Central – DPAC. (DISTRITO FEDERAL, 2012b, n.p.).

Em 2016, passou por alterações pela nova Instrução Nº 07/2016 – SEED/SUED, a qual estabelece critérios para o AEE em SRM, DI, DFN, TGD e TFE nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino (PARANÁ, 2016b).

Na contramão das orientações da Pneepei (BRASIL, 2008a), o AEE é estendido a estudantes com indicativos de TFE, público ausente na definição do PAEE, atendido por esse serviço, em solos paranaenses. Ademais, o estado assumiu a responsabilidade de manter as instituições especializadas no estado, na justificativa de ter adotado uma perspectiva mais metódica em relação à inclusão. Pautado por essa argumentação, o governo estadual assumiu a inclusão como um processo gradativo e parcial, intitulada por política de inclusão responsável<sup>10</sup>, “[...] posicionando-se contrariamente aos que exigem a inserção de todos os alunos nas classes comuns do ensino regular, sem considerar as necessidades dos educandos” (GARCIA, 2015, p. 193).

Essa proposta de inclusão responsável evidencia a posição de resistência das instituições especializadas, muito forte no estado quanto à Educação Inclusiva no ensino regular. Apoiados no argumento de que a deficiência pedagógica da escola comum não contempla as necessidades do PAEE, as escolas de Educação Básica, na modalidade da Educação Especial, correspondem a tal demanda.

Logo, a *inclusão responsável*, por meio da manutenção das escolas especiais e da inclusão gradativa na escola regular, seria a forma pela qual se resolveriam impasses do processo de inclusão, tanto no contexto educacional quanto em relação à insegurança das famílias. (PERTILE, 2019, p. 71, grifo da autora).

Por essa justificativa, o aluno com deficiência permanece na escola especial, alinhada ao direito de escolha da família, de qual seja a forma de educação, que se ajuste às suas necessidades. Assim, o estado paranaense continua realizando a manutenção desse segmento, por meio de recursos físicos, pedagógicos e humanos, com apoio do financiamento público (PERTILE, 2019).

O Paraná implementa políticas que indicam um posicionamento adverso dos

---

<sup>10</sup> “O desafio da inclusão escolar é enfrentado como nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, e, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender” (PARANÁ, 2009, p. 6).

demais estados do país, frente ao processo inclusivo. Para Pertile (2019), a concepção de inclusão, disseminada nos ambientes educativos envolvendo as políticas, não se resume em apenas um conceito. Entretanto, “[...] isso não significa uma divergência em relação ao que está posto no plano das políticas emanadas pelo MEC [Ministério da Educação], pois este não demarcou decisoriamente pela superação dos serviços substitutivos” (PERTILE, 2019, p. 73).

Segundo Cerezuela, Jacobsen e Mori (2015), o atendimento para educandos com deficiência ofertado pelo estado do Paraná pode ser realizado em escolas especiais, como em SRM, classe especial em escola regular, além de dispor de PAEE no contexto de ensino regular e ainda manter escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial para atender aos alunos com condições educacionais com alto grau de comprometimento. É oportuno destacarmos que o estado paranaense mantém parceria com a iniciativa privada no fornecimento dos serviços especializados educacionais.

Os espaços de AEE no Paraná foram ampliados de forma significativa e visam possibilitar ao educando serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que contribuam para a eliminação de barreiras que dificultam ou impossibilitam a aprendizagem. Tais programas tornam-se fundamentais como meios didático-pedagógicos quando pensamos na escola em uma dimensão inclusiva, pois ela se ocupa com as condições estruturais e pedagógicas disponibilizadas para todos os alunos.

Cerezuela, Jacobsen e Mori (2015) observam que o AEE deve ser oferecido a partir da organização de ações práticas e pedagógicas de acordo com o PPP de cada instituição. As adaptações e a flexibilização curricular também devem ter a intenção de extinguir as barreiras que impedem o aluno com TEA de participar efetivamente das propostas pedagógicas. Essas modificações nas ações, no que tange às estruturas e às atitudes frente ao aluno e seu AEE, visam a efetiva inclusão do aluno, não somente na escola, mas também em toda a sociedade.

Para o atendimento dos alunos com TGD, além do AEE ofertado por intermédio das SRM, há a oferta do Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE)<sup>11</sup>,

---

<sup>11</sup> A título de esclarecimento, utilizamos, nesta dissertação, a sigla PAEE para Público-Alvo da Educação Especial, nomenclatura contida na Nota Técnica Nº 13/2008, do MEC, da Secretaria de Educação Especial (Seesp) e da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), que trata da Educação Especial e sua operacionalização nos sistemas de ensino (BRASIL, 2008c). No Paraná, a mesma sigla é utilizada para designar o acompanhante especializado do aluno com TEA (PARANÁ,

desde 2008, por meio da Instrução Normativa Nº 010/2008 – SUED/SEED (PARANÁ, 2008), a qual, para aquele momento, demonstrava um diferencial em relação à política nacional. Após a Lei Nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012a), o Decreto Nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que regulamenta a Lei Nº 12.764/2012 (BRASIL, 2014a), e a Nota Técnica Nº 20, de 18 de março de 2015 (BRASIL, 2015b), o MEC orienta para a necessidade de que alunos com TEA poderão ter um professor de apoio quando matriculado nas classes comuns da Educação Básica, se comprovada a necessidade.

No tocante ao PAEE, a Instrução Normativa Nº 001/2016 (PARANÁ, 2016c) alterou a Instrução Nº 004/2012 – SEED/SUED (PARANÁ, 2012b), a qual visava atender a toda a área dos TGD e passou a ofertar somente para os alunos com TEA na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quanto ao processo de solicitação de um Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com TEA, o estado do Paraná segue a Instrução Normativa Nº 001/2016 – SEED/SUED (PARANÁ, 2016c). São dispostos, nessa Instrução, os critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado aos educandos com TEA, com comprovada necessidade, por meio de estudo de caso, relacionada à sua condição de funcionalidade para a escolarização e não relacionada à condição de deficiência – assim sendo, não é somente o diagnóstico que define a necessidade ou não do atendimento –, visto que é direito de todos, mas nem todos necessitam, como já proposto no parágrafo único do Art. 3º da Lei Berenice Piana – Lei Nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012a).

Ainda com relação às políticas públicas do estado do Paraná, em 2018, foi homologada uma nova lei, assegurando e fazendo valer os direitos da pessoa com TEA já garantidos em leis federais. Assim, a Lei Estadual Nº 19.590, de 10 de julho de 2018, que sancionou o Programa Censo de Pessoas com TEA e seus familiares, tem por objetivo identificar, mapear e cadastrar o perfil socioeconômico-étnico-cultural das pessoas com TEA e seus familiares, com vistas ao direcionamento das políticas públicas de saúde, educação, trabalho e lazer desse segmento social, como consta no Art. 1º dessa lei (PARANÁ, 2018d). Até o momento da realização desta pesquisa, não houve indícios de sua aplicabilidade. Ademais, o censo proposto na Lei Nº 19.590/2018 será realizado a cada quatro anos junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

---

2016c). O esclarecimento faz-se necessário visando evitar o conflito terminológico, já que a mesma sigla é usada em duas situações diferentes na Educação Especial.

Segundo o Art. 10 da Lei Nº 19.590/2018, o registro da pessoa com TEA no cadastro estadual será feito mediante a apresentação do laudo de avaliação realizado por um médico neurologista ou psiquiatra, com apoio da equipe multidisciplinar composta por psicólogo, psiquiatra, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional (PARANÁ, 2018d). Após realizado esse cadastro, a pessoa com TEA terá direito a solicitar uma carteira especial de identificação, como consta na própria lei (PARANÁ, 2018d).

Em 2020, foi sancionada a Lei Nº 20.430, de 15 de dezembro de 2020, que inclui como responsabilidade do Poder Público a promoção de treinamento e de envolvimento de pais, responsáveis, cuidadores e profissionais da área de saúde e educação, a fim de garantir uma melhor eficiência ao cuidado, bem como melhor escolha na definição e no controle das ações e dos serviços de saúde (PARANÁ, 2020). Busca-se, também, promover o desenvolvimento de programas e ações que visem diagnosticar precocemente o TEA, de modo a permitir atenção integral às necessidades de saúde, educação e conforto da pessoa diagnosticada (PARANÁ, 2020).

A partir da legislação e dos encaminhamentos apresentados, entendemos que houve avanços no estado paranaense no que se refere à proteção, à defesa e à garantia dos direitos das pessoas com TEA. No entanto, ao mesmo tempo, entre as leis e sua efetivação, na escola, existem barreiras no que se refere à implantação da política no contexto escolar. Faz-se necessário, pois, apoio formativo e financeiro nos sistemas de ensino do estado, como provedor da educação.

#### *2.1.1.1 Legislação municipal*

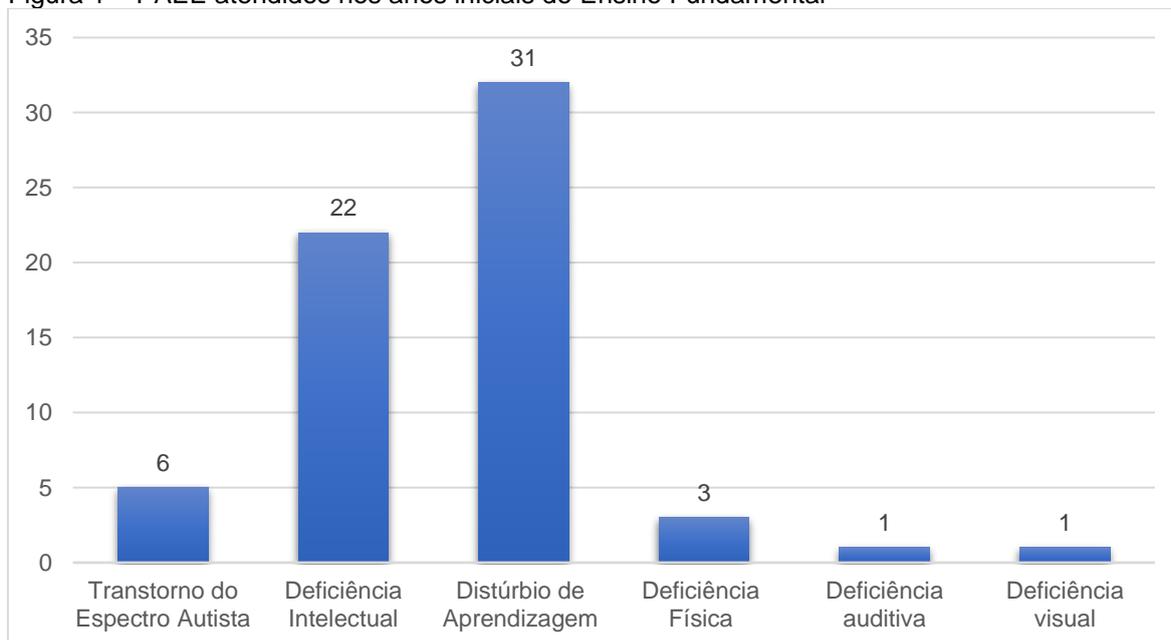
No contexto da inclusão educacional, as mudanças ocorridas vêm com a implementação de políticas inclusivas nos estados e nos municípios brasileiros, originadas pela universalização do ensino na década de 1990. O processo de democratização e de universalização do ensino impulsionada pela Pneepei (BRASIL, 2008a) levou os municípios a adotarem medidas inclusivas, permitindo o acesso de todos os alunos, inclusive os que apresentam TEA, de frequentarem e participarem do processo educativo, em condições iguais a de seus pares, constituindo-se um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos.

De acordo com a legislação, a Educação Básica, a qual abarca a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, é responsabilidade da União, dos

estados e dos municípios; no entanto, a maior parte dessa distribuição recai sobre a administração municipal, ficando a cargo das prefeituras municipais ofertar a Educação Infantil, em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental (BRASIL, 1996). Essa realidade é “[...] vivenciada com a implantação de uma política descentralizadora, adotada após 1990, na qual os municípios, em posição fragilizada na esfera tributária, assumem um papel exímio na promoção da educação básica” (DAMBROS, 2018, p. 77)

No município pesquisado, a Rede Municipal de Ensino (RME), até o segundo semestre de 2021, contabilizava dez instituições de ensino, totalizando 1.657 alunos atendidos. A Secretaria Municipal da Educação (Seduc) desse município conta com cinco Centros Municipais de Educação Infantil e cinco Escolas Municipais (anos iniciais – 1º ao 5º ano – do Ensino Fundamental). Oferece, ainda, EJA em uma das Escolas Municipais, sendo essa modalidade ofertada para dez alunos. Dentre os estudantes atendidos pela RME, 64 são PAEE, como mostra o gráfico da Figura 1.

Figura 1 – PAEE atendidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: A autora com base nos dados obtidos durante a pesquisa em 2021.

A SME informou-nos que não há encaminhamentos específicos de uma política, legislação ou instrução normativa para alunos com TEA elaboradas pelo Setor de Educação Especial no município. Este segue as políticas estaduais, via instruções emanadas pelo Núcleo Regional de Educação (NRE), que, por sua vez, inclui o TEA. Ademais, o município segue orientações dispostas no Plano de Cargos, Carreira, Vencimentos e Remuneração dos Servidores do Magistério Público Municipal de Alto

Paraná – Lei Nº 2.568/2014 (ALTO PARANÁ, 2014) –, e no Plano Municipal de Educação (PME) – Lei Municipal Nº 2.642/2015 (ALTO PARANÁ, 2015) –, que abrange todos que fazem parte do PAEE.

O Plano de Cargos, Carreira, Vencimentos e Remuneração dos Servidores do Magistério Público (ALTO PARANÁ, 2014) dispõe, em seu Art. 44, inciso III, sobre a distribuição de turmas e a formação do professor para atuação em classe especial e SRM. Explicita-se que o professor deverá ser habilitado em estudos adicionais em nível de pós-médio ou especialização em Educação Especial. O Art. 48 ratifica que somente poderá ser designado para o exercício de atividade em ensino especial o professor que possuir a habilitação específica nessa área. Além disso, o Art. 53 traz que, para garantir um ensino de qualidade previsto na legislação vigente, a RME assegurará a distribuição de alunos por turma e ano, sendo o número mínimo e máximo de alunos com TEA de um a cinco em classe especial, segundo o inciso IV desse artigo. Já na SRM, esse número pode variar de um a 15 alunos (ALTO PARANÁ, 2014).

A legislação municipal faz menção quanto à formação docente para atuação na Educação Especial e nas SRM, assim como o número de alunos com TGD a serem atendidos. No entanto, não fica evidente, quanto ao ensino na classe comum, qual relação que se estabelece entre a formação do professor e a atuação docente.

O PME, instituído pela Lei Municipal Nº 2.642/2015 (ALTO PARANÁ, 2015), originou-se do PNE – Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b), o qual determina que, a partir dos pressupostos, das diretrizes e das metas, cada município construa o seu PME. Este tem por objetivo a elevação global do nível de escolaridade da população municipal, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e de aprendizagem no acesso e no sucesso escolar, a democratização da gestão de ensino público, pela participação dos profissionais da educação, na elaboração da proposta pedagógica e pela participação da Comunidade Escolar por meio dos Conselhos Escolares. A Meta 4 do PME – Lei Municipal Nº 2.642/2015 – busca

[...] universalizar, para a população de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtorno global 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. (ALTO PARANÁ, 2015, p.

7).

Para o cumprimento dessa meta, foram traçadas algumas estratégias a serem realizadas no período de 2020 a 2025, das quais podemos destacar a Estratégia 4.6: manutenção e ampliação de programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiências, TGD, AH/SD, por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível adaptado e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de Tecnologia Assistiva, assegurando, ainda, nesse contexto, todas as etapas, todos os níveis e todas as modalidades de atendimento da RME (ALTO PARANÁ, 2015). Além disso, destacamos as estratégias que seguem:

4.9 - Assegurar a inclusão dos alunos Com necessidades educativas especiais em classes de ensino regular;

[...];

4.15 - Garantir, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, que no Projeto Político Pedagógico das Instituições municipais de ensino, definam claramente o processo de inclusão escolar nas etapas e modalidades de ensino de competência do município, com oferta de formação continuada específica e suporte técnico;

[...];

4.17 - Manter, durante a vigência deste Plano, os projetos de capacitação junto à Secretaria de Educação Especial e Centros de Apoio de Educação Especial do Estado para professores e monitores que atuam na Educação Especial ou no ensino regular, com alunos inclusos [...]. (ALTO PARANÁ, 2015, p. 8).

O PME apresenta direcionamentos quanto à inclusão do PAEE, assim como a formação continuada dos professores que atuam frente à Educação Especial e ao ensino regular na busca pela inserção desse PAEE no contexto escolar. Para além das matrículas, é fundamental pensar em estratégias que efetivem a permanência e a participação dos alunos PAEE nas atividades escolares.

Em se tratando da oferta de AEE em SRM, os alunos com diagnósticos de TEA são inseridos no suporte especializado, mediante a apresentação de documento oficial elaborado e assinado por um profissional de saúde, que comprove a necessidade do AEE. Já o município segue a Instrução N° 09/2018 – SEED SUED, que determina critérios para o AEE nas SRM, atendendo as necessidades nas áreas da DI, DFN, TGD e para os estudantes com TFE (PARANÁ, 2018b). O município segue, assim, a política estadual da Educação Especial, a saber:

A Sala de Recursos Multifuncionais atenderá estudantes matriculados em instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino,

com diagnóstico de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos, com problemas de aprendizagem, que requeiram análise e planejamento de ações de intervenção sobre os resultados avaliativos dos estudantes. (PARANÁ, 2018b, p. 2).

A Instrução N° 09/2018 – SEED SUED também relata qual é o tipo de avaliação necessária para a inserção desses educados nas SRM, assim como as atribuições docentes junto aos alunos PAEE (PARANÁ, 2018b). Além disso, o documento explica como deve ser a organização do atendimento perante cada deficiência, enfatizando a sistematização dos elementos que constituem as SRM.

No município pesquisado, a organização e o funcionamento das SRM foram se constituindo com base nas orientações dadas pela SEED/PR. Na perspectiva paranaense, a implementação das SRM atuais segue a legislação nacional, porém são amparadas por resoluções estaduais que orientam as escolas na consolidação dos objetivos estabelecidos pelos documentos citados anteriormente. Na prática, as orientações organizam o trabalho das escolas da RME do município pesquisado na implementação desse serviço.

Em face do exposto, foi possível verificarmos que a RME oferece serviços de atendimento e de apoio para os alunos com deficiência. Podemos indicar, também, que, embora essa estrutura enfrente desafios, ela tem demonstrado pequenos avanços, principalmente no acesso à escola comum. Ainda assim, faz-se necessário promover ações que consolidem a efetivação de políticas para alunos com TEA no município. É indispensável que as disposições político-pedagógicas instituídas nas orientações elucidadas anteriormente sejam concretizadas com base nos movimentos instituintes da RME.

Ao longo desta seção, apresentamos as políticas nacionais da Educação Especial na perspectiva inclusiva, no que se refere ao seu histórico, com discussões teóricas sobre o olhar para o TEA, sob o viés dessas políticas públicas a partir de 2008, nas esferas nacional, estadual e municipal que versam sobre o trabalho inclusivo e educacional para alunos com TEA.

Na seção seguinte, seguimos com as questões voltadas ao histórico e à caracterização do TEA, seguidos de seus desdobramentos conceituais e de seus diagnósticos, das intervenções pedagógicas pautadas na teoria comportamental para o educando com TEA bem como das contribuições da THC para o PAEE, de forma a levar a pensarmos o processo inclusivo.

### 3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

*O autismo é uma jornada de poucas respostas, principalmente de respostas prontas, mas felizmente é repleto de construções diárias.*  
(Carla Pimenta)

O TEA vem sendo estudado há aproximadamente oito décadas, com início em 1943, a partir dos estudos realizados por Léo Kanner (ORRÚ, 2012). Contudo, a compreensão de sua manifestação e os níveis de comprometimento que o envolve ainda são bastante discutidos, gerando inquietações nas áreas clínica e educacional, envolvendo um imenso interesse em conhecer mais profundamente suas características, suas causas, seu tratamento e seus encaminhamentos pedagógicos.

O transtorno apresenta-se em constante aprimoramento. Orrú (2012) afirma que educandos com TEA são ainda pouco entendidos pela sociedade devido à falta de conhecimento sobre esse espectro. Segundo a autora, o desconhecimento e a falta de informação de cunho científico sobre o TEA produz certa incompreensão, fazendo com que as pessoas reproduzam conceitos deturpados sobre o assunto.

As definições e as discussões sobre a natureza desse transtorno têm diferido umas das outras em termos das características de referência (áreas sociais, de linguagem e de comportamento incomum) e em seu grau de referência a outras características, tais como respostas emocionais, cognitivas, motoras e sensoriais atípicas (WHITMAN, 2015). O autor salienta que, em geral, a maioria das definições do TEA referem-se às características sociais, de linguagem e de comportamento, podendo prejudicar significativamente o funcionamento de atividades básicas do cotidiano.

Segundo a quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), o TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, pois caracteriza-se por uma desordem neurológica, de origem genética (APA, 2013). De acordo com o DSM-V, as características do TEA apresentam-se desde o início da infância e “[...] é um transtorno marcado por alterações qualitativas em interações sociais recíprocas e em padrões de comunicação” (APA, 2013, p. 53). Para Whitman (2015), os problemas na comunicação comumente são acompanhados de padrões repetitivos e restritivos de comportamentos, de interesses e de atividades, os quais variam em níveis de gravidade. Por isso, o TEA recebe o nome de “espectro”, já que envolve situações e

comportamentos com alta variabilidade entre os educandos diagnosticados com TEA.

O termo “espectro” confirma a heterogeneidade e a amplitude de variações características do TEA em cada indivíduo. Assim, os diferentes traços e o espectro presente no TEA problematizam diversas visões a respeito de quem seria o aluno que possui tal transtorno, visto a amplidão de heterogeneidades entre os sujeitos.

Ao falarmos sobre a inclusão dos alunos com TEA na escola, faz-se necessário conhecermos os aspectos da evolução histórica do conceito, das descobertas primárias até sua denominação e classificação nos dias atuais, bem como a relevância dos aspectos clínicos para a educação.

### 3.1 DESDOBRAMENTO CONCEITUAL E DIAGNÓSTICO

Ao longo da história, houve várias definições em relação ao conceito de TEA. Nas últimas décadas, o termo tem sofrido alterações significativas, evidenciando-se, nesse processo, que as áreas clínica e educacional vêm desenvolvendo estudos relevantes, propiciando avanços na codificação do transtorno, visto que o autismo é um transtorno com um espectro muito amplo e com vários níveis (BIASÃO, 2014; CUNHA, 2019; DONVAN; ZUCKER, 2017; GRINKER, 2010; ORRÚ, 2012, 2016; SANTOS, 2016; WHITMAN, 2015).

Com base nesses autores, o histórico da evolução do autismo foi resumido em uma linha do tempo (Figura 2). Com isso, é possível observarmos a evolução dos conceitos ao longo dos anos.

Figura 2 – Representação da linha do tempo do histórico do autismo



Fonte: A autora (2023).

A tentativa de conceituar o TEA deixou na história “[...] uma grande controvérsia com relação à distinção entre autismo, psicose e esquizofrenia” (SANTOS, 2016, p. 27). O termo “autismo” foi utilizado pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, que buscava definir “[...] a fuga da realidade e o reconhecimento interior sofrido por alguns de seus pacientes jovens, até então diagnosticados esquizofrênicos” (CUNHA, 2019, p. 20). O psiquiatra suíço percebeu que o comportamento desses pacientes se diferenciava dos quadros de esquizofrenia com os quais estava habituado a lidar e concluiu que se tratava de um novo transtorno.

A divulgação das pesquisas realizadas pelo psiquiatra Leo Kanner, no ano de 1943, trouxe uma nova definição, para o termo cunhado por Eugen Bleuler, ao conceituar o TEA como um “transtorno” único e raro para a época, “[...] diferenciando o distúrbio caracterizado como autístico do grupo das esquizofrenias” (ÓRRU, 2016, p. 14). Kanner apresentou os conceitos básicos do transtorno, a saber: diagnóstico e características, na obra intitulada *Distúrbios autísticos de contato afetivo*, escrita em 1943. Os estudos realizados pelo norte-americano são válidos até os dias de hoje, sendo utilizados como base no entendimento desse transtorno.

Ao mesmo tempo em que Kanner pesquisava sobre autismo na América do Norte, a literatura aponta que, em 1944, Hans Asperger (1906-1980) estudava o mesmo fenômeno ao mesmo tempo, sendo em locais diferentes e sem comunicação entre ambos (BIASÃO, 2014). Em suas pesquisas com mais de 400 pessoas, Hans Asperger descreveu crianças mais velhas e adolescentes cujos comportamentos também chamou de “psicopatia autística”. Essas crianças, assim como as de Kanner, segundo Monteiro (2019), eram inábeis nas relações sociais e, apesar de terem boa linguagem, usavam-na de forma inadequada, muito frequentemente voltada apenas aos próprios interesses, assim como apresentavam coordenação motora inadequada e linguagem corporal restrita com a inteligência específica.

Ainda em 1949, Asperger fez uso do termo “psicose autista”, referindo-se às crianças com comportamentos similares ao TEA (ORRÚ, 2016). A partir de então, muito se discutiu e se estudou sobre os distúrbios mentais, sobretudo os pesquisadores psiquiatras, que, inicialmente, influenciaram fortemente a forma de entender o TEA.

Essas investigações produziram, com o passar do tempo, uma variedade de hipóteses causais, como, por exemplo, a de que o TEA era um tipo de esquizofrenia infantil, ou uma psicose simbiótica, também que poderia ser causado por influências

parentais patogênicas.

Entre os anos de 1943 e 1963, Kanner, que originalmente compreendia o TEA como um distúrbio inato, passou a entendê-lo erroneamente como um transtorno emocional, produzido por fatores afetivos inadequados na relação da criança com a família, mormente causado pelo desafeto das mães, consideradas frias e mecanizadas com seus filhos (DAMBROS, 2018; MONTEIRO, 2019). Em decorrência desses preceitos, o TEA foi, por muitos anos, entendido como uma psicose da infância ou esquizofrenia. Segundo Schmidt (2013), nesse período, a hipótese de base genética não parecia plausível e, também, não havia evidências de bases neurológicas.

As afirmações descritas pelo psiquiatra norte-americano reverberaram nos escritos do primeiro DSM, criado em 1952. O TEA aparece como um sintoma da “Reação Esquizofrênica, tipo infantil”, categoria na qual são classificadas as reações psicóticas em crianças com manifestações autísticas (ASSUNÇÃO JR.; KUCZYNSKI, 2015). No ano de 1968, foi lançado o DSM II, sendo dele eliminado o termo “reação”. A classificação passou a ser “esquizofrenia tipo infantil”, categoria equivalente à “Reação Esquizofrênica” do DSM I. De acordo com essa perspectiva, os comportamentos de pessoas com TEA são mantidos por suas consequências, passíveis de modificação e ampliação e não têm causas internas, mas, sim, biológicas somadas a uma determinação ambiental (ASSUNÇÃO JR.; KUCZYNSKI, 2015).

Até a década de 1960, predominou a visão de que o TEA era um transtorno psicogênico. Com os estudos de Rimland (1964), o TEA passou a ser compreendido como um transtorno neurobiológico. Mesmo com as novas hipóteses, em 1967, na oitava revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-8), o TEA foi colocado como um subgrupo da esquizofrenia (ORRÚ, 2016). Essa publicação fomentou as pesquisas de cunho neurobiológico, clarificando a importância de estudar-se o TEA separado da esquizofrenia, propondo a existência de componentes genéticos na etiologia do transtorno, assim como o uso de tratamentos estruturados com foco no comportamento (ASSUNÇÃO JR.; KUCZYNSKI, 2015).

Posteriormente à década de 1960, conforme Assunção Jr. e Kuczynski (2015), foram lançados manuais de treinamento para amplificar a intervenção analítico-comportamental para as famílias e outros profissionais. Desde então, intensificaram-se as publicações sobre esse modelo de intervenção e compreensão do transtorno, fundamentados na teoria comportamental.

Em 1979, conforme Donvan e Zucker (2017), surgiu o termo “espectro”, em decorrência da divulgação de uma pesquisa epidemiológica feita pela psiquiatra inglesa Lorna Wing<sup>12</sup>. No estudo, o TEA passou a ser considerado um *continuum* de sintomas, ao deparar-se com diferentes níveis de desenvolvimento na população avaliada. Segundo Wing (*apud* DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 317), “[...] as características do autismo podiam aparecer em um grande número de combinações e em infinitos matizes de intensidade, ‘até o limite da normalidade’”. Em seu livro *O desenvolvimento do Autismo: social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas*, Whitman (2015) afirma ser possível encontrar diferentes níveis de comprometimentos nos sujeitos com TEA, a saber: na comunicação, na interação social e no comportamento, já que são sujeitos neurodiversos e a condição do espectro varia de pessoa para pessoa.

Em 1980, o DSM teve sua terceira edição publicada e trouxe algumas inovações, na qual o TEA aparece pela primeira vez distinto da esquizofrenia e com critérios mais específicos sobre o transtorno. Ademais, a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou a décima versão do Código Internacional de Doenças (CID 10)<sup>13</sup> no ano de 1993, atualizando a classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento. Nele, enquadrou-se o TEA na categoria “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento” (TID). Suas características foram descritas como: anormalidades qualitativas na interação social recíproca e nos padrões de comunicação, por repertório de interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas, sob o código de F84<sup>14</sup>.

Em 1994, na quarta edição do DSM (APA, 1994), o TEA deixou de ser tratado como psicose infantil e passou a ser considerado um TID e, também, a ter inclusão das categorias de Transtorno de Rett, Transtorno de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância, alterando os critérios diagnósticos.

---

<sup>12</sup> Lorna Wing (1928-2014) foi uma médica psiquiatra inglesa, conhecida por seus estudos sobre autismo. Junto a outros pais de crianças com autismo, fundou a *National Autistic Society* (NAS) no Reino Unido, em 1962. Em 1981, popularizou, por meio de um de seus artigos, as pesquisas feitas por Hans Asperger e introduziu o termo “Síndrome de Asperger” no vocabulário médico.

<sup>13</sup> CID 10 – Classificação Internacional de Doenças. Foi publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e visa padronizar a codificação de doenças e outros problemas relacionados à saúde. Fornece códigos relativos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças. Disponível em: <http://www.medicinanet.com.br/cid10.htm>. Acesso em: 10 dez. 2022.

<sup>14</sup> O documento classifica o TEA como um TGD, caracterizando-o por anormalidade na interação social recíproca, padrões de comunicação e repertório restritos ou anormais, estereotípias e comportamentos repetitivos.

Nos anos 2000, foram incluídas, no DSM-IV-R, cinco categorias diagnósticas: Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE), Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI), Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e Transtorno Autista (APA, 2000).

Em janeiro de 2022, passou a vigorar a 11ª versão da CID<sup>15</sup>, publicada pela World Health Organization (WHO), seguindo o que foi proposto no DSM-V (APA, 2013), passando a adotar a nomenclatura TEA para englobar todos os diagnósticos anteriormente classificados como TGD no F84.0 (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020). Na CID-11, o TEA é identificado pelo código 6A02 em substituição ao F84.0, e as subdivisões passam a estar relacionadas à presença ou não de DI e/ou comprometimento da linguagem funcional. No Quadro 3, apresentamos a diferença entre os dois manuais quanto à nomenclatura e à classificação.

Quadro 3 – Nomenclatura e classificação de acordo com o DSM-V e a CID-11

DSM-V	Autismo na CID-10	Autismo na CID-11
Transtornos do Neurodesenvolvimento  Transtorno do Espectro Autista (299.00)	F84 - Transtornos globais do desenvolvimento F84.0 - Autismo infantil. F84.1 - Autismo atípico. F84.2 - Síndrome de Rett. F84.3 - Outro transtorno desintegrativo da infância. F84.4 - Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados. F84.5 - Síndrome de Asperger. F84.8 - Outros transtornos globais do desenvolvimento. F84.9 - Transtornos globais não especificados do Desenvolvimento.	6A02 – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) 6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem DI e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional. 6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com DI e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional. 6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem DI e com linguagem funcional prejudicada. 6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com DI e com linguagem funcional prejudicada. 6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com DI e com ausência de linguagem funcional. 6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado. 6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado.

Fonte: A autora com base nos dados da WHO (2019).

As subdivisões do TEA na CID-11<sup>16</sup> possibilitam o conhecimento mais detalhado das características neurodiversas presentes no espectro, permitindo ao

<sup>15</sup> O novo CID-11 foi lançado oficialmente em maio de 2019, mas o uso efetivo passou a vigorar somente a partir de 2022. A terminologia TEA também é adotada nesse manual, tendo como diferencial diagnóstico a presença ou a ausência de deficiência intelectual e prejuízo na linguagem. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2f%2fentity%2f437815624>. Acesso em: 20 set. 2022.

<sup>16</sup> Destacamos que o código “6A02.4 – TEA sem DI e com ausência de linguagem funcional” foi excluído da versão final da CID-11.

indivíduo com TEA ganhos no que se refere a diagnósticos e a intervenções precoces, que contribuam com o seu desenvolvimento neuropsicossocial (WHO, 2019).

No século XIX, o TEA era considerado como patologia mental, resultado de uma deficiência da inteligência (APA, 2013). Assim, o TEA era visto como dificuldade de acesso à formação de símbolos, sendo, para alguns, “psicoses precoces da criança” e, para outros, um “transtorno invasivo do desenvolvimento”, constituindo uma série de deficiências ligadas à perturbação do desenvolvimento, de acordo com a Portaria Nº 793, de 24 de abril de 2012, do Ministério da Saúde (BRASIL, 2012b).

Segundo Wu, Yadeu e Wayszceyk (2019), a evolução do conceito de TEA acompanha as diferentes abordagens sobre as doenças psíquicas desenvolvidas ao longo dos séculos XX e XXI e legitimadas, sobretudo, pelo DSM-V. A definição apresentada por Léo Kanner, em 1943, foi alterada desde a sua apresentação. Para melhor entender as alterações na nomenclatura, apresentamos, no Quadro 4, a evolução do conceito de TEA segundo o DSM, desde a sua primeira edição, em 1952, até a última, em 2013.

Quadro 4 – Evolução do conceito de TEA, segundo o DSM-TR

DSM-I (1952)	DSM-II (1968)	DSM-III (1980)	DSM-IV (1994)	DSM-V (2013)	DSM-V-TR (2023)
Esquizofrenia Infantil	Esquizofrenia Infantil	Autismo Infantil DSM-III-R: Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID)	Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)  Transtorno Autista  Síndrome de Rett  Transtorno Desintegrativo da Infância  Síndrome de Asperger  Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação - TDI SOE	Transtorno do Espectro Autista (TEA) <b>Nível 3:</b> severo (necessitam de maior suporte/apoio). <b>Nível 2:</b> moderado (necessitam de suporte). <b>Nível 1:</b> leve (necessita de pouco suporte).	Transtorno do Espectro Autista (TEA). <b>Nível 3:</b> requer apoio muito substancial. <b>Nível 2:</b> requer apoio substancial <b>Nível 1:</b> requer apoio.

Fonte: A autora com base no DSM-5-TR (APA, 2023).

Podemos observar nesse quadro que a definição de TEA postulada por Kanner e Asperger, como doença da linha esquizofrênica e psicótica, foram sendo reformuladas na evolução do conceito, passando a ser chamada de TID e de TGD. Além da mudança na nomenclatura, foram alterados os sintomas, os quais eram dificuldades no desenvolvimento da fala e da linguagem, das habilidades motoras e escolares.

Mori (2016, p. 53) apreende que as várias mudanças ocorridas “[...] indicam os esforços de estudiosos em busca de uma unidade quanto à definição de autismo e um afastamento do conceito inicial ligado à esquizofrenia e psicose”. A autora entende que assim é possível dar uma importância maior aos aspectos cognitivos e ao papel da educação diante do diagnóstico.

Todos os tipos de autismo, no DSM-V, passaram a ser englobados em um único espectro com três variações que se apresentam de acordo com a gravidade do comprometimento em relação à comunicação e à interação. Com Cunha (2019), podemos compreender que o uso atual da nomenclatura TEA possibilita a abrangência de distintos níveis do transtorno, apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 – Níveis de gravidade do TEA

<b>Nível de gravidade</b>	<b>A. Comunicação social</b>	<b>B. Comportamentos restritos e repetitivos</b>
Nível 3 – Necessidade de suporte muito substancial	- Déficits gravíssimos nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, causam prejuízos graves de funcionamento, limitação em iniciar interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.	- Dificuldade de regular seu comportamento, prejudicado na participação em determinados contextos pela pouca flexibilidade. - Persistência na rotina e interesse na mesmice, tendo intensa dificuldade em mudar de atividade. - Interesses restritos e estereotipados.
Nível 2 – Necessidade de suporte substancial	- Prejuízo nas linguagens compreensiva e expressiva. - Interação social limitada. - Dificuldade em dar respostas adequadas, tendo uma fala ecológica.	- Inflexibilidade cognitiva. - Mudança de rotina e/ou atividade alteram seu comportamento. - Interesses restritos e estereotipados. - Dificuldade em mudar o foco de atenção.
Nível 1 - Necessidade de suporte	- Na falta de suporte apresentam dificuldades notórias quanto a linguagens compreensiva e expressiva. - Momentos de interação social muito restritos. - Geralmente não respondem a atenção dada pelo outro.	- Comportamento bastante inflexível. - Resistência na transição de tarefas. - Dificuldade nas habilidades que envolvem planejamento, organização e autonomia.

Fonte: A autora com base no DSM-5-TR (APA, 2023).

Podemos notar, por meio desse quadro apresentado, que a categorização dos níveis de gravidade do TEA na revisão do DSM-5-TR, publicada em 2023, sofreu algumas alterações, desde a publicação do DSM-V, em 2013, quanto a necessidade de suporte para o educando dentro do espectro.

No DSM-5-TR, o TEA foi categorizado em três níveis de gravidade a partir dos dois grandes eixos de sintomas descritos. As características apresentadas no TEA podem ser identificadas em diferentes níveis conforme sua gravidade e necessidade, que podem determinar diferentes apoios, seja no âmbito clínico, seja no pedagógico.

Os educandos que se enquadram no Nível 3, o tipo mais grave do transtorno, precisam de muito suporte substancial para realizar atividades do cotidiano. Já os que estão no Nível 2 precisam de suporte considerável para determinadas atividades. Enquanto aqueles que estão no Nível 1 necessitam de suporte. Independentemente da gravidade do transtorno, o suporte é fundamental para a realização das atividades da vida diária.

O DSM-V estabelecia duas áreas de sintomas: A – referente aos déficits sociais e de comunicação; e B – relativa aos comportamentos repetitivos e interesses restritos. A tríade do TEA, composta por (a) déficit na interação social e linguagem e (b) comportamentos e interesses restritos e repetitivos, é mencionada em diversos estudos (ASSUNÇÃO JR.; KUCZYNSKI, 2015; CUNHA, 2019) e advém desde a primeira publicação de Kanner, em 1943. Alguns detalhes foram modificados ou ampliados pela APA por se constituírem os critérios diagnósticos utilizados pelos médicos, sob o código 299.00 no DSM-V e na CID-11.

Segundo o modelo proposto pela APA (2013), a conhecida tríade do TEA é agrupada em uma díade, a partir de duas dimensões. A primeira caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos. A segunda refere-se aos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, como mostra o Quadro 6.

Quadro 6 – Tríade agrupada em díade

TRÍADE DSM - IV	DÍADE DSM-V	DÍADE DSM-5-TR
Déficits em três domínios centrais: 1) Prejuízos qualitativos na interação social. 2) Prejuízos qualitativos na comunicação. 3) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse e atividades.	Déficits em dois domínios centrais: 1) Déficit na comunicação social e interação social. 2) Padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades.	Déficits em todos os sintomas dos dois domínios centrais: 1) Déficit na comunicação social e interação social. 2) Padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades.

Fonte: A autora com base no DSM-5-TR (APA, 2023).

Conforme ilustrado nesse quadro, no DSM-V, a tríade de comprometimento que representava os critérios para diagnóstico (interação social/comunicação social/comportamentos restritos) foi reorganizada e reduzida a dois itens: prejuízo persistente na comunicação social recíproca e interação social, em múltiplos contextos e padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos, como demonstra o Quadro 6.

A comunicação e a interação social que eram critérios separados no DSM-IV foram agrupadas em um único critério para diagnóstico. A partir dessa nova classificação, os déficits de comunicação e interação social não podem ser avaliados separadamente, pois foi considerado que as duas áreas são complementares e indissociáveis. Desse modo, as características essenciais do TEA são a presença de um desenvolvimento acentuadamente restrito ou deficitário da interação e comunicação social e um repertório restrito de atividades e interesses (WHITMAN, 2015).

O DSM-V traz uma nova roupagem para o TEA, não havendo apenas uma mudança de grupo ou nomenclatura, mas, sim, uma nova perspectiva de enxergar esse transtorno. Portanto, não se pode homogeneizar o educando com TEA, pois são sujeitos diversos, com níveis de intelectualidade diferentes. Assim, faz-se viável o conhecimento mais sucinto das características do TEA.

É importante salientarmos que, na publicação do DSM-V em 2013, o TEA, para ser diagnosticado, deveria apresentar déficits nas duas áreas centrais, ou seja, apresentar déficits na interação/comunicação social e comportamental e, nesta última, apontar “[...] comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas” (APA, 2013, p. 31).

Na versão revisada do manual (APA, 2023), houve a correção no texto quanto aos critérios diagnósticos de TEA. A versão anterior possibilitava interpretações errôneas e ambíguas ao referir-se à presença de todos os Critérios A para o diagnóstico de TEA. De acordo com o DSM-5-TR, a exigência sempre foi que os três Critérios A estivessem presentes, além de no mínimo dois (Critérios B) dos quatro existentes, a saber.

- Movimentos motores, uso de objetos ou fala repetitiva e estereotipada (estereotípias, alinhar brinquedos, girar objetos, ecolalias);
- Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a padrões e rotinas ritualizadas de comportamentos verbais ou não verbais (sofrimento extremo a pequenas mudanças, dificuldade com transições, necessidade de fazer as mesmas coisas todos os dias);
- Interesses altamente restritos ou fixos em intensidade, ou foco muito maiores do que os esperados (forte apego ou preocupação a objetos, interesse preservativo ou excessivo em assuntos específicos);
- Hiper ou Hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesses incomuns por aspectos sensoriais do ambiente (indiferença aparente a dor/temperaturas, reação contrária a texturas e sons específicos, fascinação visual por movimentos ou luzes) (APA, 2023, p. 56-57).

Além de especificar a gravidade de TEA no diagnóstico, é necessário

descrever se o transtorno está associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental, correlacionado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental. Caracterizá-lo com ou sem comprometimento intelectual concomitante, com ou sem comprometimento da linguagem. Os critérios diagnósticos são divididos em A, B, C, D e E com alguns pontos específicos dentro deles, como mostra o Quadro 7.

Quadro 7 – Critérios diagnósticos

<b>Critério A</b>	<b>Critério B</b>	<b>Critério C</b>	<b>Critério D</b>	<b>Critério E</b>
Déficits persistentes na comunicação e interação social em vários contextos como: - Déficit na reciprocidade emocional e social, com dificuldade para compartilhar interesses e estabelecer uma conversa; - Déficit nos comportamentos de comunicação não verbal usados para interação social, variando entre comunicação verbal e não verbal pouco integrada e com dificuldade no uso de gestos e expressões faciais; - Déficit em iniciar, manter e entender relacionamentos, com variações na dificuldade de adaptação do comportamento para se ajustar nas situações sociais, compartilhar brincadeiras imaginárias e ausência de interesse por pares.	Padrões repetitivos e restritos de comportamento, atividades ou interesses, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes itens, ou por histórico prévio: - Movimentos motores, uso de objetos ou fala repetitiva e estereotipada (estereotípias, alinhar brinquedos, girar objetos, ecolalias); - Persistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a padrões e rotinas ritualizadas de comportamentos verbais ou não verbais (sofrimento extremo a pequenas mudanças, dificuldade com transições, necessidade de fazer as mesmas coisas todos os dias); - Interesses excessivos restritos ou fixos em intensidade, ou foco muito maiores do que os esperados (forte apego ou preocupação a objetos, interesse preservativo ou excessivo em assuntos específicos); - Hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesses incomuns por aspectos sensoriais do ambiente (indiferença aparente a dor/temperaturas, reação contrária a texturas e sons específicos, fascinação visual por movimentos ou luzes).	Sintomas presentes precocemente no período do desenvolvimento, porém eles podem não estar totalmente aparentes até que exista uma demanda social para que essas habilidades sejam exercidas, ou podem ficar mascarados por possíveis estratégias de aprendizado ao longo da vida.	Sintomas clínicos significativos no funcionamento social, profissional e pessoal ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo.	As Disfunções não são mais bem explicadas por deficiência cognitiva e intelectual ou pelo atraso global do desenvolvimento. Para realizar o diagnóstico de transtorno de desenvolvimento intelectual e TEA, atrelados à comorbidade, a comunicação social tem de estar abaixo do esperado para o desenvolvimento típico.

Fonte: Adaptado pela autora de acordo com o DSM-5-TR (APA, 2023).

Em suma, há de dizermos que o TEA se mostra como um desafio, por tratar-se de um espectro amplo e que se manifesta diferentemente. Diante do que foi apresentado, é notório que o TEA não se apresenta como algo linear, já que não há uma fórmula para evidenciar sintomas relacionados ao autismo.

Reconhecer o educando com TEA é lembrar que as características supracitadas são indissociáveis, podendo ser evidentes ou não, de acordo com a exigência de suporte. Contudo, os sintomas não surgem de forma igualitária para todos. É preciso reconhecer que, por mais parecidos que sejam, cada educando é único, isto é, nenhum é igual ao outro.

As características do educando com TEA não podem ser motivos de desistência nos aspectos pessoal, educacional e profissional. É um desafio e os primeiros passos a serem tomados é conhecer, acompanhar e buscar cada vez mais por melhores condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. O TEA não se define por suas dificuldades, mas na ampliação de novos olhares, novas possibilidades de conhecimento, na sua compreensão, como ser biopsicossocial, em busca de perspectivas de evolução (CUNHA, 2019).

O educando com TEA, assim como acontece com os demais indivíduos, é um sujeito a ser humanizado. No entanto, o processo de mediação pedagógica só será efetivo se o aluno com TEA for visto como alguém que, apesar de suas particularidades, pode se desenvolver e se apropriar dos diversos aspectos da cultura humana, não só no que se refere a valores e saberes cotidianos, mas também no que se refere a conhecimentos científicos.

### 3.1.1 Intervenções pedagógicas para o educando com TEA: ABA, TEACCH e PECS

Neste subitem, propomos ações e intervenções pedagógicas baseadas em modelos terapêuticos aliados à educação, muitos utilizados no Brasil, as quais colaboram e modificam comportamentos, melhoram a linguagem e a comunicação dos educandos com TEA. A teoria behaviorista ou comportamental fundamenta intervenções por meio da ABA, do TEACCH e do PECS. No entanto, é importante salientarmos que tais intervenções se utilizam do treino, do condicionamento do educando para que o trabalho seja conduzido e de cunho individualizado. Esse aspecto nos causa preocupação, uma vez que entendemos a escola como um

contexto e espaço que, em um processo inclusivo, possibilita aos alunos estarem com seus pares, se humanizando, se apropriando dos conhecimentos científicos, da cultura produzida pela humanidade.

A seguir, apresentamos algumas das características da ABA, do TEACCH e do PECS.

### 3.1.1.1 *Análise do Comportamento Aplicada (ABA)*

A ABA é uma ciência que teve suas origens nas teorias comportamentais, fundamentada no Behaviorismo de Skinner e Watson. Tal abordagem tem o objetivo de compreender o ser humano a partir de sua interação com o ambiente, com foco no comportamento operante (CUNHA, 2019)<sup>17</sup>.

O comportamento é controlado por eventos antecedentes ou estímulos que o antecedem, como, por exemplo, comandos verbais e, também, por eventos de estimulação que acompanham uma resposta, incluindo aqueles que envolvem a administração e a retirada dos estímulos (WHITMAN, 2015). Tais eventos de estimulação fornecem contexto para a resposta, como aumento no comportamento, o que implica uma consequência, podendo ser reforçada, uma vez que aumenta a frequência da classe de respostas.

A ABA foi popularizada por Ivar Lovaas, em 1987, o qual desenvolveu uma forma de modificação de comportamento pelo aprendizado por tentativas discretas, demonstrando os efeitos da terapia intensiva com base na análise do comportamento. Lovaas (1987) descobriu que educandos com TEA poderiam aprender uma ampla variedade de comportamentos adaptativos, incluindo cuidados consigo mesmos, linguagem, habilidades sociais e acadêmicas.

Uma premissa importante é a de que a maioria dos comportamentos é aprendida, tanto aqueles que a sociedade considera desajustados, quanto aqueles mais apropriados. Uma segunda premissa é a de que o ambiente social e não social exerce um papel crítico no processo de aprendizagem (WHITMAN, 2015).

A abordagem ABA tem reconhecimento científico em razão de resultados positivos no campo do TEA, especialmente na aquisição de novas habilidades e no

---

<sup>17</sup> Skinner (1965) denominou de comportamento operante a aprendizagem de um novo comportamento, o qual, cada vez que é reproduzido, gera consequências favoráveis para serem repetidas novamente, sendo um reforçador do comportamento desejado. A consequência desse ato é a automação desse comportamento e a utilização no meio em que o sujeito vive.

desenvolvimento de comportamentos independentes, além de contribuir para amenizar comportamentos agressivos e autolesivos. Essa abordagem ficou conhecida por sua aplicação no tratamento de pessoas diagnosticadas com TEA.

Cunha (2019) afirma que, atualmente, vem crescendo o interesse nessa ciência para intensificar o atendimento aos educandos com TEA. Escolas, hospitais, centros de saúde e clínicas especializadas aderiram a essa abordagem pelas evidências científicas de sucesso. Contudo, sua proposta busca construir pré-requisitos de atenção e de habilidades básicas, como fazer rastreio visual, imitação, atentar ao comando dos seus pares, entre outros, com o intuito de que as crianças sejam capazes de executar os aprendizados de forma independente, como também de desenvolver conhecimentos mais complexos ao longo da intervenção.

#### 3.1.1.2 *Programa TEACCH*

Dambros (2018) apresenta o TEACCH como Tratamento em Educação para Autistas e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação, completamente voltado à comunicação e à independência do educando. O programa foi desenvolvido nos Estados Unidos, nos anos de 1960, e, atualmente, é um dos mais usados em todo o mundo. Seu idealizador, o Doutor Eric Schoppler, descobriu, em seus estudos, que a maneira mais eficaz de ajudar os educandos com TEA era ensinar aos pais e aos professores métodos de Educação Especial e técnicas comportamentais que respondessem às necessidades dos educandos (MELLO, 2007).

Essa proposta de intervenção teve, em seus estudos, uma intensa observação em alunos com TEA e/ou com desenvolvimento atípico que apresentavam distúrbios relacionados à comunicação, à intervenção social e à cognição. As teorias que embasam e fundamentam cientificamente o TEACCH são a teoria da Psicologia da Linguagem ou Psicolinguística e a Análise do Comportamento.

A partir de um programa individualizado que considera os pontos fortes e as maiores dificuldades do educando, o programa utiliza uma avaliação individual denominada Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R), sendo uma de suas premissas. Para Whitman (2015), a avaliação é um componente crítico que permite que ele seja adaptado às necessidades de cada indivíduo, uma vez que analisa de forma flexível não somente os sucessos, mas também os insucessos do educando.

O TEACCH baseia-se na organização do ambiente físico por meio de rotinas

organizadas em quadros, painéis ou agendas por intermédio de suportes visuais. Esse material consiste em cartazes organizados com gravuras e símbolos que cumprem o papel de expor toda a programação do dia para que o educando tome conhecimento de todo o processo de sua rotina de maneira visual. O objetivo é adaptar o ambiente para o educando com TEA compreendê-lo e compreender o que se espera dele mais facilmente (CUNHA, 2019).

Conseqüentemente, por meio dessa organização, o aluno tem mais possibilidades de desenvolver sua independência, pois o TEACCH partilha do modelo de formação generalista, o que, segundo Whitman (2015), ajuda a garantir a consistência da implementação do programa e aumenta a probabilidade de sucesso. É de suma importância, portanto, que todo o ambiente seja dividido em aproximadamente seis áreas ou unidades de ensino e que cada uma contemple um tipo de atividade e trabalho a ser realizado, como mostra o Quadro 8 que segue.

Quadro 8 – Áreas de ensino e atividades, segundo o modelo TEACCH

Área do aprender	Espaço para evitar a distração, ajudando o aluno frente às dificuldades com a atenção e a concentração e no desenvolvimento de novas competências para a próxima etapa, o trabalho autônomo. O aluno fica de frente para o professor com o objetivo de facilitar o contato visual e a atenção compartilhada.
Área do trabalho autônomo	O aluno realiza, nessa área, o trabalho de forma autônoma, visualizando um plano de trabalho com os indicativos das tarefas que irá realizar. Nessa área, as atividades são realizadas de forma sequenciada, com a finalidade de aumentar a atenção, evitando distrações e desenvolvendo a organização.
Área do brincar	Atividades apresentadas de maneira prazerosa para estimular a interação, a imitação e o planejamento com os demais.
Área de trabalho em grupo	Espaço para desenvolver comunicação e interação social, por meio de trabalhos em grupo, em que todos participam, independentemente dos níveis de desenvolvimento.
Área de reunião	Espaço destinado para a conversa, o diálogo e a planificação das atividades a serem realizadas. Ambiente em que o indivíduo pode explorar objetos que estimulem sua integração sensorial, autonomia e comando.
Área de transição	Ambiente no qual o aluno encontra seu cronograma de atividades, para saber a sequência das atividades que irá realizar, ajudando-o quanto a sua organização frente às mudanças.

Fonte: A autora com base em Biasão (2014).

Essas demonstrações são apenas algumas das muitas possibilidades de organização do ensino estruturado. As adaptações são pertinentes e até, muitas vezes, necessárias, visto que cada realidade apresenta diferentes demandas de trabalho. É importante levarmos em consideração as peculiaridades de cada estudante, bem como os recursos disponíveis na escola para a organização do

trabalho.

O objetivo do processo deve estar na base da prática, que é o desenvolvimento da autonomia do sujeito. Quanto mais as tarefas mediadas por meio da ação do professor, ou pelos estímulos diretos, forem apropriadas pelo estudante, maior autonomia ele terá para se organizar cada vez mais nesses espaços e transcender para situações da vida cotidiana.

Segundo Mello (2007), verifica-se, por meio do método TEACCH, a aquisição de habilidades e a construção de conceitos por alunos com TEA, os quais apresentaram progresso se comparados às condições anteriores ao início do trabalho com o método TEACCH. Ainda assim, o método recebe inúmeras críticas, de acordo com Monteiro (2019), por condicionar os educandos a comportamentos automatizados. O método TEACCH é amplamente utilizado nacional e internacionalmente.

Diversas vezes a ABA e o TEACCH não são suficientes, pois faz-se necessária uma abordagem com enfoque específico na comunicação com o TEA, que é um dos pontos em que há maior dificuldade, principalmente com aqueles que possuem pouca ou nenhuma reprodução oral, por isso existem alguns sistemas de comunicação alternativos, como o PECS.

### 3.1.1.3 *Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS)*

O PECS, traduzido do inglês *Picture Exchange Communication System*, desenvolvido, em 1993, por Andy Bondy e Lori Frost (MELLO, 2007), trata-se de um programa que auxilia nas habilidades de comunicação do educando dentro do TEA e/ou com outros atrasos no desenvolvimento da fala, visando alcançar uma comunicação funcional, assim como uma expressão de necessidades diversas. Segundo Mello (2007), essa intervenção também está pautada nos princípios da Psicolinguística, assim como da análise do comportamento.

O objetivo desse sistema é ajudar o educando com TEA a perceber que, por meio da comunicação realizada pela troca das figuras, se pode obter mais rapidamente o que se deseja, estimulando-o, assim, a comunicar-se e a diminuir significativamente os problemas de interação, de compreensão e até mesmo de conduta que possam existir, pois, muitas vezes, os educandos com esse diagnóstico não-verbal sentem-se frustrados por não serem compreendidos e podem reproduzir

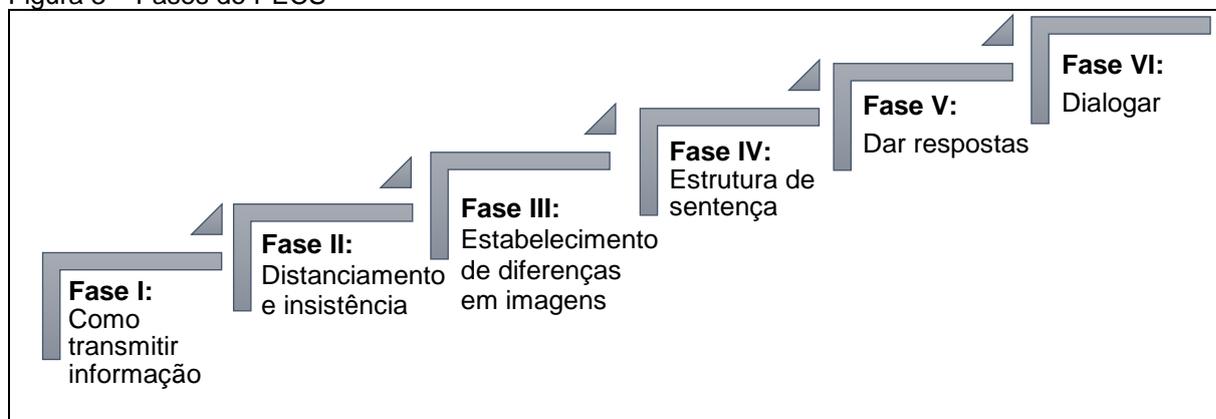
um comportamento agressivo (MELLO, 2007).

No PECS, utiliza-se a troca de figuras (cartões de comunicação), ou seja, troca-se o cartão de comunicação que está em poder do usuário pelo item desejado por ele, podendo ser um objeto, a solicitação de alguma ação, ou até mesmo a demonstração de algum sentimento ou sensações, a fim de efetivar a comunicação com seu interlocutor.

No tocante à comunicação, Rodrigues e Spencer (2015) afirmam que pode ser por: comunicação motora e gestual (deslocar-se em direção a algo ou apontar); fazer uso de objetos; usar figuras para indicar alguma vontade; expressar sons; usar palavras; comunicar-se por linguagem de sinais; e fazer uso de sentenças ou de palavras escritas. Deficiências na linguagem e na comunicação são características centrais usadas no diagnóstico do TEA. Normalmente, esses transtornos na comunicação ocasionam situações de crises, dificultando ainda mais a comunicação com os pares.

O treino do PECS passa por seis fases de avanços na comunicação, como mostra a Figura 3.

Figura 3 – Fases do PECS



Fonte: Adaptada pela autora da versão desenvolvida por Bondy e Frost (1994).

Inicialmente (Fase I), é ensinado ao educando como se transmite uma informação; assim, nessa fase, aprende-se como pedir algo a alguém, é ensinado ao aluno o princípio da comunicação (BONDY; FROST, 1994). Em um segundo momento (Fase II), treina-se o distanciamento e a insistência, cujo objetivo é basicamente que o aprendiz pegue uma imagem na pasta ou no quadro de comunicação, caminhe na direção do outro e entregue a figura para que se obtenha o item desejado.

A Fase III é de discriminação de figuras, dividindo-se em Fase IIIA e IIIB, em que, no geral, o aprendiz escolhe uma figura entre muitas na mesma folha, vai até o

treinador e entrega o item de preferência. As demais fases são de estrutura de sentença, nas quais a criança irá responder ao que quer e, em seguida, dialogar sobre o que está vendo, tudo por meio de uma tira chamada de “tira de sentença”. À medida que o treinamento avança, os lembretes são gradualmente retirados para incentivar as crianças a iniciarem espontaneamente a solicitação para aquilo que desejam pelo uso do cartão de imagem apropriado (WHITMAN, 2015).

Cunha (2019) lembra-nos que alguns educandos dentro do TEA aparentam ter melhor memória visual, em consequência das dificuldades de linguagem e do fato de que as imagens, quando apresentadas, não desaparecem imediatamente como acontece com os sons, podendo recorrer novamente a elas.

O PECS utiliza-se de sistemas visuais de imagens, de palavras impressas, de objetos ou da combinação desses três elementos com o propósito de haver comunicação, geralmente organizadas por meio de uma pasta, de fácil transporte, na qual é indicado que o educando deve carregá-la sempre com ele. O PECS tem sido o mais indicado programa para melhoria da comunicação de educandos dentro do TEA, em especial os não verbais.

As propostas de intervenções pedagógicas baseadas em modelos terapêuticos pautadas na Teoria Comportamental, ora descritas neste estudo, a ABA, o TEACCH e o PECS, nos oportunizou uma introdução aos conhecimentos clínicos e contribuiu no trabalho com esse público.

No próximo tópico, trazemos contribuições da THC para os educandos com deficiência, salientando como os pressupostos teóricos da THC permitem fazer uma reflexão sobre a prática educativa e as intervenções pedagógicas quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento do educando, as inter-relações dos indivíduos com seus pares, os recursos para um trabalho pedagógico que prime pelo conhecimento e possibilite a humanização, os conteúdos, as formas de generalização e de abstração, de organização e de elaboração de conhecimentos e sistemas de comunicação contidos no meio social e cultural (GARCIA, 2015). A Teoria Comportamental e a THC são abordagens teóricas com diferenças significativas na concepção de homem, de desenvolvimento e de aprendizagem.

### 3.2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O PAEE: UMA TEORIA EM DEFESA DA HUMANIZAÇÃO

O paradigma inclusivo reflete diretamente na prática pedagógica. Ao observarmos as peculiaridades de cada educando, buscamos também trilhar por recursos e abordagens pedagógicas para melhor compreender o desenvolvimento de cada estudante. A especificidade da Educação Inclusiva desperta a necessidade de uma teoria capaz de promover um ensino que conduza ao desenvolvimento humano, pautado em uma inclusão qualitativa e humanizadora.

Embasadas nos princípios da THC, buscamos, nos estudos de Lev Semionovitch Vigotski<sup>18</sup>, o principal representante dessa teoria, e de seus colaboradores Alexis Nikolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria, subsídios teóricos para o trabalho com educandos em situação de inclusão, com o intuito de encontrar encaminhamentos e ações que favoreçam a passagem do estado de hominização para o estado de humanização (GARCIA, 2021).

Barroco (2007, p. 194) afirma que

[...] a compreensão do desenvolvimento diferenciado pela deficiência ou por outra necessidade especial e a defesa do atendimento educacional às pessoas sob esta condição feitas por Vygotski constituem-se em um dos mais importantes capítulos da história da Educação Especial.

O retorno aos escritos de Vigotski possibilita afirmar a sua importância e a sua contribuição para o campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, ainda que nosso contexto sócio-histórico se oponha ao vivenciado pelo autor. Todavia, seus questionamentos e seus conhecimentos produzidos sobre a educação da pessoa com deficiência continuam a repercutir na contemporaneidade, contribuindo para a formação e a atuação dos profissionais envolvidos na inclusão e na escolarização dos educandos PAEE, do qual o TEA faz parte.

Ao trazer a teoria vigotskiana para a esfera educativa, acreditamos que essa seja uma via norteadora de práticas apropriadas para atuar na promoção da compensação da deficiência, mediante um ensino que produza e conduza ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, considerando o ensino regular e o AEE como lócus inclusivos nesse processo (DAMBROS; FELLINI; HESSMANN, 2021).

---

<sup>18</sup> Não há uma única forma de grafar o nome desse autor russo. Podem ser encontradas várias formas: Vygotsky, Vigotski, Vygotski e até Vigotskii. Neste trabalho, adotamos a grafia Vigotski, porém respeitaremos outras grafias no caso de outras citações e nas referências.

Dambros, Fellini e Hessmann (2021, p. 107) defendem que “[...] a inclusão da pessoa com deficiência no sistema de ensino deva ocorrer na medida em que esta se aproprie dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade ao longo da história e, assim, compense a sua deficiência”. Ao considerar que a aprendizagem no âmbito educacional provoca processos interiores de desenvolvimento, o educador necessita buscar meios para o PAEE se apropriar do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, tal como para os demais. Para Leontiev (1978, p. 275):

O processo de apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo, de faculdades e funções especificamente humanas [...].

A educação tem papel de relevância nesse processo, sendo responsável pelas aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas em seus educandos. Desse modo, o conceito de apropriação é caracterizado pela construção de novas aptidões e funções psicológicas.

Segundo Barroco (2007, p. 24), Vigotski toma a educação como um “[...] processo determinante para a transformação do homem biológico em homem cultural”. Nessa perspectiva, o homem não deve ser considerado fruto do meio, mas um ser ativo que modifica o ambiente e é modificado por ele.

Para Leontiev (1978, p. 279), “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. Diante dessa afirmação, podemos inferir que o homem é formado pelas experiências simbólicas e sociais que teve a oportunidade de vivenciar. Sendo ele um ser social, desenvolve-se ao interagir com os estímulos culturais e sociais. Portanto, os educandos que apresentam alguma deficiência podem desenvolver suas potencialidades a partir dessas relações (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 1997).

Segundo os referidos autores, é por meio da experiência cultural que a criança com ou sem deficiência se constitui como sujeito, transformando as restrições biológicas em potencialidades dadas pela cultura (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 1997). É possível, dessa maneira, desprender-se dos entraves de um possível determinismo biológico ao trabalhar questões ligadas ao desenvolvimento dos educandos com TEA no processo educativo.

É importante destacarmos que as reflexões de Vigotski sobre deficiência não

contemplam o TEA, por este ser um transtorno posterior às obras e à morte do autor. No entanto, as discussões levantadas em sua teoria permitem-nos compreender a inclusão e o desenvolvimento humano no ambiente escolar dos educandos PAEE, no qual que se inclui o aluno com TEA (SILVA, M. A., 2017).

Vigotski atribuía grande importância ao domínio da cultura no processo de desenvolvimento do psiquismo, trazendo inúmeras contribuições para o campo pedagógico, dentre elas destacamos o estudo da Defectologia<sup>19</sup>. Garcia (2018, p. 69) ratifica que “[...] dos estudos sobre defectologia de Vigotski foram abstraídas questões referentes a indivíduos com deficiência, em especial alternativas e recursos especiais para o desenvolvimento e a educação dessas crianças”.

Vigotski (2011) não desconsidera as dificuldades biológicas, ainda assim defende que as barreiras impeditivas do desenvolvimento, pelo caminho biológico, são vencidas com a criação de caminhos culturais que possibilitem a superação das limitações e/ou dos déficits decorrentes da deficiência. Nas palavras do autor, “[...] onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 2011, p. 868).

Vigotski (1997) critica a Defectologia de sua época, pois ela se baseava em uma concepção organicista e quantitativa do desenvolvimento psíquico, ao defender que “[...] a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares normais, mas se desenvolve de outro modo” (VIGOTSKI, 1997, p. 12).

As crianças, com ou sem deficiência, estabelecem relações com o meio em que estão inseridas e, portanto, seu desenvolvimento psíquico está relacionado a essas interações sociais. Assim sendo, o fato de essa criança não ter acesso às construções simbólicas e culturais e a falta do convívio e da interação com outras crianças pode comprometer e limitar o seu desenvolvimento. Na Defectologia moderna, “[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (VIGOTSKI, 2011, p. 869), considerando que é possível a utilização de outras vias.

O autor explica que “[...] todo defeito cria os estímulos para elaborar a sua compensação” (VIGOTSKI, 1997, p. 14). Corroborando essa afirmativa, Leontiev

---

<sup>19</sup> “Defectologia” foi um termo utilizado, no início do século XX, quando Vigotski produziu seus textos, especialmente no quinto volume de suas *Obras Escolhidas* (VIGOTSKI, 1997), para se referir aos estudos sobre o desenvolvimento e a educação da criança com deficiência.

(1978) pontua que a pessoa com deficiência pode alcançar níveis elevados de desenvolvimento, utilizando-se de meios adequados e métodos específicos.

É preciso conhecer a individualidade dos educandos para que o professor promova diferenciações pedagógicas, que compensem suas dificuldades e resultem em desenvolvimento e aprendizado. Partindo do princípio de que a educação do PAEE

[...] deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz. (VIGOTSKI, 1997, p. 32).

Ressaltamos que a compensação não objetiva negar os fatores biológicos, mas, sim, trilhar um caminho pedagógico para alcançar-se o desenvolvimento dos educandos, em especial do PAEE. Nas palavras de Vigotski (1997, p. 33), isso se constitui em uma “verdade libertadora para o pedagogo!”. A educação pode oferecer instrumentos para transformar a realidade do sujeito com deficiência, cumprindo a sua função de socialização dos bens culturais e de humanização dos estudantes.

Leontiev (1978) lembra-nos de que a educação é que garante a continuidade do movimento histórico, que possibilita que as novas gerações tenham acesso à cultura historicamente acumulada. A valorização do conhecimento sistematizado estende-se, por decorrência, à do professor como aquele que domina o saber e os meios de torná-lo acessível ao estudante.

Ao evidenciar o domínio dos conhecimentos na atividade de ensino, justifica-se a valorização profissional do professor. Esse “[...] processo deve ‘sempre’ ocorrer sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente, a continuidade do progresso histórico” (LEONTIEV, 1978, p. 291).

O autor salienta que o homem não nasce dotado das aquisições históricas adquiridas por gerações anteriores, mas essa apropriação acontece a partir da relação com o mundo e a mediação com o outro. Assim, quanto mais houver experiências qualitativas com o saber elaborado, maiores serão as oportunidades de desenvolvimento das funções culturais dos educandos. Como afirma Vigotski (2000, p. 187), o “[...] desenvolvimento não depende da insuficiência orgânica, mas da qualidade das relações culturais a que esta criança está sujeita”.

Na perspectiva teórica de Vigotski, a construção do psiquismo humano envolve o sujeito, a cultura e seu meio social, em uma interação constante, sendo a mediação condição necessária para o desenvolvimento cultural do indivíduo. As mediações entre o educando com deficiência e o professor permitem a apropriação do que é essencialmente humano.

Sforni (2008, p. 1) expõe que o conceito de mediação vem sendo utilizado erroneamente nos sistemas de ensino, como “[...] sinônimo de ajuda empreendida pelo professor na interação com o aluno”, confundida “[...] com a imagem da presença física do professor intervindo nas tarefas que o estudante realiza” (SFORNI, 2008, p. 1). Essa interpretação evidencia uma compreensão simplista do significado que a mediação representa na THC. Para a autora, a mediação vai além disso, visto que o professor na qualidade de mediador se refere àquele que possibilita as interações sociais mediante sujeito-sujeito com um objetivo final: edificar o conhecimento.

As interações sociais ocupam lugar de destaque nessa teoria, mas o seu valor no contexto escolar não se resume “[...] à relação sujeito-sujeito, mas no objeto que se materializa nessa relação sócio-cultural – o conhecimento. Somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito é que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano” (SFORNI, 2008, p. 2). O conhecimento apreendido pelo estudante é por ele incorporado e transforma sua forma de agir e de pensar, e ele a constrói como um sujeito da sociedade na qual esta inserido.

Segundo Garcia (2005), respaldada nos estudos de Goulart, Guhur e Mori (2001), o conceito de mediação pode ser entendido como uma ação intencional, socialmente construída que provoca o desenvolvimento intrínseco. Para Goulart, Guhur e Mori (2001, p. 94), a

[...] concepção de mediação, como uma ação cuidadosamente planejada para alcançar determinados objetivos, nos motivou a buscar mais elementos para entendê-la, pois acreditamos ser sob esta óptica que se encontra seu significado mais complexo, mais próximo da ação humana do ato de hominização.

O desenvolvimento integral do homem envolve mediadores externos, denominados por Vigotski (1997) como instrumentos e signos, em virtude dos seus objetivos e função frente ao desenvolvimento psíquico. “Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal” (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

A atividade educativa, quando mediada, “[...] muda fundamentalmente todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 73). Ressaltamos que essa ação seja atribuída há pessoas e profissionais capacitados, que tenham acesso aos conhecimentos teóricos sólidos acerca do desenvolvimento humano, possibilitando ao PAEE apropriar-se daquilo que é essencialmente humano, por meio de mediações significativas.

Na concepção vigotskiana, o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS), distinguindo o homem dos outros animais. Luria (2010) e Vigotski (1997, 2001) enfatizam a ideia de transformação e afastam-se de uma concepção naturalizada de desenvolvimento.

Os autores destacam a invenção e o uso de instrumentos pelos primatas, o surgimento do trabalho e do uso de signos na história humana e o desenvolvimento cultural no âmbito da vida da criança. Em seu estudo sobre o desenvolvimento da criança, Luria (2010, p. 214) afirma que é

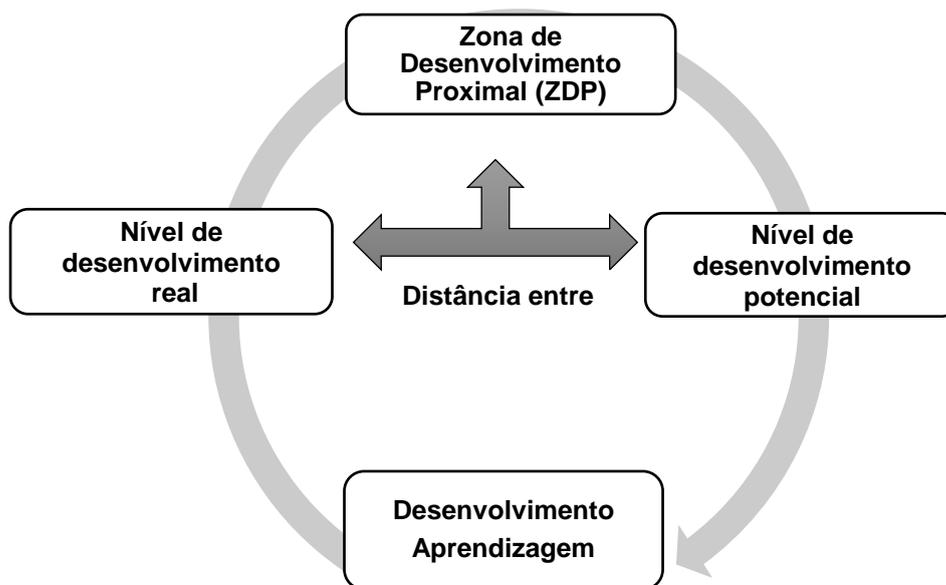
[...] impossível reduzir o desenvolvimento da criança ao mero crescimento e maturação de qualidades inatas. [...]. No processo de desenvolvimento a criança “se re-equipa”, modifica suas formas mais básicas de adaptação ao mundo exterior [...], começa a usar todo tipo de “instrumentos” e signos como recursos e cumpre as tarefas com as quais se defronta com muito mais êxito do que antes.

Ao apresentar o conceito de signos, Vigotski (1997) confrontou a concepção tradicional de desenvolvimento, pontuando a criação de funcionamentos instrumentais que elevam, qualitativamente, as funções culturais. As FPS são instrumentos conscientes e intencionais, tais como: a fala, o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a memória, o comportamento intencional, dentre outros. “[...] são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos” (FACCI, 2004, p. 64).

A valorização que Vigotski (2007) dá à interação social no desenvolvimento dos indivíduos está intimamente ligada à constituição dos processos de desenvolvimento das FPS e na formulação de um conceito da sua teoria que versa sobre a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, que recebe grande destaque nas suas obras: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esse conceito estabeleceu um

novo paradigma, no entendimento da forma como o indivíduo aprende e se desenvolve socialmente, sendo essa uma das contribuições de Vigotski para a Educação Inclusiva. O desenvolvimento humano compreende dois níveis, como mostra a Figura 4.

Figura 4 – Níveis de desenvolvimento humano



Fonte: A autora com base na teoria de Vigotski (2007).

O primeiro nível é chamado de nível de desenvolvimento real, que corresponde ao conjunto de conhecimentos que o educando possui e as ações que realiza com autonomia. Esse nível de desenvolvimento corresponde às funções psicológicas as quais o educando já adquiriu em determinado momento (VIGOTSKI, 2007).

No segundo nível, chamado de nível de desenvolvimento potencial, estão as atividades que o educando não consegue realizar sozinho, mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), ele consiga resolver (VIGOTSKI, 2007).

A ZDP foi definida por Vigotski (2007, p. 97) como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Para Vigotski, uma criança consegue realizar uma ação ou atividade quando atinge seu nível de desenvolvimento, ou seja, a ZDP. Para atuar com vistas ao

desenvolvimento humano, Vigotski (2007) declara que o educador deve atuar nesse nível de desenvolvimento, que corresponde, portanto, as

[...] funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p. 113).

O professor dispõe da possibilidade de desenvolver esse nível, tornar real o seu desenvolvimento potencial, quando este “[...] toma conhecimento que é por meio do método dialético que os conceitos sistematizados são apreendidos pelos alunos” (DAMBROS; FELLINI; HESMANN, 2021, p. 114). O educando não evolui seu pensamento abstrato se não houver encaminhamentos que lhe deem condições para tal processo, visto que “[...] a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta” (VIGOTSKI, 2010, p. 113).

Quando adequadamente organizado, o ensino resulta em desenvolvimento e, conseqüentemente, em formas superiores de pensamento, impulsionando o desenvolvimento que, naturalmente, não chegaria a esse nível. Vigotski (2007, p. 103) destaca que o “[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental”.

Frente ao exposto, podemos afirmar que, segundo os estudos vigotskianos (VIGOTSKI, 1997, 2000, 2001, 2007, 2010, 2011), o desenvolvimento humano tem sua gênese nas relações sociais e deve ser compreendido em seu caráter histórico e cultural. Assim sendo, as mediações devem ser intencionais com vistas ao desenvolvimento das FPS e a aprendizagem de conceitos científicos, considerados pela THC como instrumentos de humanização para os educandos com e sem deficiência.

Na seção a seguir, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa.

## 4 TRAJETÓRIA DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

*A Educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.*  
(Paulo Freire)

A presente seção está voltada às discussões que versam sobre os caminhos percorridos para obtermos respostas aos questionamentos e aos objetivos propostos nesta pesquisa, além de descrever os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa teórica e de campo, a saber: a caracterização do local e dos envolvidos na pesquisa, os instrumentos para a construção dos dados, seguidos da análise e da discussão dos dados coletados.

Para a realização deste estudo, o projeto de pesquisa, intitulado *Inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista em escolas públicas de Alto Paraná: desafios e possibilidades na efetivação das políticas públicas*, foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – CAEE nº474.940.216.000.092-47, tendo obtido Parecer Consubstanciado do CEP/CONEP/Unespar nº 4.781.311 (Anexo A) para ser aplicado. No final da pesquisa, o título teve algumas alterações: *Educandos com Transtorno do Espectro Autista em escolas públicas municipais no norte do Paraná: desafios na efetivação das políticas inclusivas*.

### 4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

As políticas educacionais municipais entrelaçam-se com as políticas públicas inclusivas que vigoram no cenário educacional nacional quanto às suas fundamentações e aos seus encaminhamentos legais, a exemplo, atualmente, daquelas que regem a reorganização escolar na perspectiva da Educação Inclusiva para educandos com TEA (BRASIL, 2008a, 2012a, 2013, 2015a).

A promulgação da legislação de 2012 – Lei Nº 12.764/2012 – e o ajustamento da LDBEN em 2013 – Lei Nº 12.796/2013 – fomentaram a busca dos familiares de estudantes com TEA pela educação regular formal, ao reconhecerem o direito desses alunos de ingressarem no ensino regular, fato evidenciado pelo aumento expressivo de matrículas, nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a construção desta pesquisa, delimitamos como objeto de estudo as políticas educacionais inclusivas, em especial a Lei Nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012a),

implementadas nas escolas públicas municipais, de ensino regular, cuja responsabilidade é atribuída aos órgãos administrativos do poder municipal. Nessa perspectiva, a problemática de pesquisa consiste em analisarmos como as escolas dos anos iniciais de Ensino Fundamental no norte do Paraná têm se organizado quanto à implantação dos princípios e das determinações preconizados pelos documentos orientadores que versam sobre os direitos inclusivos dos educandos com TEA.

Os direitos inclusivos desses estudantes apontam para a hipótese da nossa pesquisa: apesar de todo o aparato legal que subsidia a inclusão escolar de todos os alunos, ainda existem barreiras na implementação das políticas públicas inclusivas, que não têm permitido que a inclusão desse público ocorra efetivamente nas escolas públicas municipais dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Frente ao exposto e em consonância com as questões que levaram à busca do curso de Pós-Graduação *stricto sensu*, determinamos como objetivo geral desta pesquisa: analisar como as escolas públicas municipais dos anos iniciais do Ensino Fundamental de um município do norte do Paraná vêm efetuando sua política local conforme a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

No intuito de conhecermos as políticas públicas de inclusão educacional, a legislação vigente e os dispositivos legais educacionais para esses educandos, utilizamos como fonte de informação a pesquisa documental e de campo, com posterior análise qualitativa dos dados. Para Gil (2008), a pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados), e tem sido largamente utilizada nas Ciências Sociais e na investigação histórica, a fim de descrever e comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou suas tendências. Esse método de pesquisa revela-se oportuno para uma “abordagem de dados qualitativos”, podendo complementar outras técnicas na obtenção de fontes de informações, auxiliando o descortinar “[...] aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

As afirmações descritas reiteram o caráter qualitativo do estudo, ao elucidar as características do processo investigativo, permitindo ao pesquisador uma visão clarificada em todo o percurso metodológico do trabalho. Esse processo possibilita aos envolvidos na pesquisa e ao pesquisador a reflexão de sua práxis, provocando

mudanças qualitativas em seu fazer pedagógico (GIL, 2008).

O estudo de campo proporciona ao pesquisador a vivência direta com o objeto de análise, além de propiciar amplitude aos estudos. Conforme expõe Gil (2008), esses procedimentos contribuem com a diminuição dos riscos de subjetivismo na análise e na interpretação dos resultados da pesquisa, por “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2008, p. 41).

Para a análise dos dados, optamos pelo método de categorias de análise, por permitir uma interpretação mais profunda das falas dos entrevistados, considerando o contexto dos dados coletados, indo além da mera descrição das informações (MINAYO, 2007).

Tendo como objeto da pesquisa as políticas públicas inclusivas, apoiamo-nos no Materialismo Histórico e Dialético na busca de compreendermos as relações estabelecidas na educação como fatores que nos tornam humanos. Isso porque nossas necessidades nos impulsionam a transformar a natureza e a nós mesmos, humanizando-nos. Mézáros (2008) afirma que estamos em uma sociedade de transição, em que se faz necessária a ressignificação do sujeito como ser social, cultural e histórico.

Os estudos em educação respaldados nos princípios marxianos oferecem subsídios para a reflexão da sociedade, do homem que a constitui e da ação exercida pela educação, em um movimento dialético de ensino e de aprendizagem no processo de desenvolvimento humano, considerando a educação como possibilidade de emancipação humana e transformação social, para além da lógica do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Ressaltamos a importância da ação pedagógica sob o viés das atribuições docentes durante o processo de desenvolvimento e de humanização dos educandos. Pautamos as discussões na defesa de um embasamento teórico como instrumento escolar, necessário para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano, em uma perspectiva histórica e social.

Os procedimentos metodológicos com o apoio de técnicas e de instrumentos adequados permitem ao pesquisador a aproximação do objeto de estudo. Demo (2006, p. 16) afirma que essa ação “[...] faz parte do processo de informação, como instrumento essencial para a emancipação”, permitindo-nos relevante aprimoramento, tanto na construção de novos saberes quanto no compartilhamento desses

conhecimentos, evidenciando os processos envolvidos nessas construções.

Chizzotti (2015, p.11) coaduna com tal afirmação ao mencionar que o conhecimento nasce da contemplação do homem sobre o mundo, portanto “[...] o pesquisador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução [desses] problemas [...]”. Isso porque as descobertas científicas resultam das investigações e dos experimentos da pesquisa. O autor lembra-nos de que o estudo científico investiga o universo humano e o sujeito que o integra (CHIZZOTTI, 2015), permitindo ao homem desvelar a realidade que o cerca e construir-se como ser pensante.

Para a concretização dos objetivos propostos, a pesquisa foi dividida em etapas, apresentadas no Quadro 9.

Quadro 9 – Procedimentos para execução da pesquisa

<b>Etapas</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Ações</b>
<b>1</b>	Revisão teórica e documental sobre as políticas públicas inclusivas para educandos com TEA, principais características do transtorno e implicações educacionais.	Estudo.
<b>2</b>	Apresentação do projeto, autorização para desenvolvê-lo e coleta de dados para análise.	Visita à SME.
<b>3</b>	Levantamento do número de alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental que apresentavam diagnóstico de TEA.	Entrevista <sup>20</sup> com a Secretária Municipal de Educação.
<b>4</b>	Seleção das pessoas para participarem da pesquisa de campo, conforme critérios estabelecidos.	Aceite da equipe diretiva e dos professores das escolas selecionadas para participarem da pesquisa de campo
<b>5</b>	Encaminhamento do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.	Parecer favorável do CEP em 16 de junho de 2021.
<b>6</b>	As políticas públicas inclusivas e TEA no que se refere aos encaminhamentos e trabalhos realizados com esse público-alvo.	Entrevista semiestruturada junto à SME e ao setor da Educação Especial.
<b>7</b>	Encaminhamentos e ações no contexto escolar para a inclusão de educandos com TEA.	Entrevistas semiestruturadas com professores do ensino regular e SRM.
<b>8</b>	Uso do referencial teórico estudado para análise dos dados coletados.	Análise dos documentos normativos e demais dados coletados.

Fonte: A autora (2022).

Em um primeiro momento, procuramos levantar informações de diferentes fontes para apreender a situação da Educação Especial na perspectiva inclusiva em contexto escolar e descrevê-la no que se refere à efetivação das políticas públicas direcionadas ao público-alvo com TEA, na esfera municipal.

<sup>20</sup> As entrevistas foram realizadas de forma *online* devido ao contexto pandêmico da covid-19.

Debruçamo-nos sobre dispositivos legais que versam sobre os direitos inclusivos dos educandos com TEA, em âmbito federal, estadual e municipal. De semelhante modo, buscamos, na revisão bibliográfica, contextualizar o TEA, sua trajetória conceitual, histórica e diagnóstica, bem como as abordagens terapêuticas mais utilizadas no ambiente escolar. Esse procedimento fez-se indispensável para possibilitar ao leitor clareza acerca do viés teórico dos autores abordados, das especificidades desse transtorno e do que está sendo produzido na área.

Para a escolha do local da investigação (escolas que se compunham do público-alvo da pesquisa e ofertavam o AEE, por meio da SRM) e dos participantes da pesquisa (professores que estavam atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental com educandos com TEA em sala regular e SRM), contamos com o apoio da SME, após o levantamento do público-alvo do estudo. Optamos pela investigação em três escolas que correspondiam a esses critérios. Para os respectivos envolvidos, foram encaminhados o projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e o Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo (Apêndice A).

Devido ao contexto pandêmico do Coronavírus (covid-19), a coleta de dados foi realizada, no período compreendido entre setembro de 2021 a junho de 2022, de forma *online*, via plataforma *Google Meet*, mediante gravação<sup>21</sup>, com posterior transcrição das informações coletadas. Como duas das entrevistadas não aceitaram o formato *online*, apresentado pela pesquisadora, optamos pela entrevista remota via *e-mail*. Antes do início de cada entrevista, mencionamos a aprovação do estudo pelo CEP, disponibilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B) para que os participantes tivessem acesso às informações contidas nele.

O estudo de campo foi realizado mediante a elaboração de dois roteiros de entrevistas semiestruturadas, pautados na Deliberação Nº 02/2016 (PARANÁ, 2016a), Instrução Nº 07/2016 – SEED/SUED (PARANÁ, 2016b) do estado do Paraná, e duas leis nacionais: Lei Nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012a) e Lei Nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015a).

O primeiro roteiro (Apêndice C), destinado aos profissionais da SME, Setor de Educação Especial, envolveu questões relacionadas às temáticas gerais acerca da inclusão dos educandos com TEA no município pesquisado, sendo, após a entrevista,

---

<sup>21</sup> Segundo Gil (2008), a gravação é a melhor maneira de se registrar as entrevistas, visto que é um meio de se preservar o conteúdo das falas. No entanto, esse instrumento só deve ser utilizado mediante autorização do entrevistado.

subdividas em três categorias de análise, a saber: Inclusão de educandos com TEA na Rede Municipal; Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; AEE no município pesquisado. O intuito foi identificarmos se os gestores conheciam os objetivos da Pneepei (BRASIL, 2008a), da Lei Berenice Piana – Lei Nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012a) – e da LBI – Lei Nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015a) – e se esses documentos eram contemplados nas orientações emanadas pela SME, direcionadas às escolas da rede municipal aos educandos com TEA em situação de inclusão.

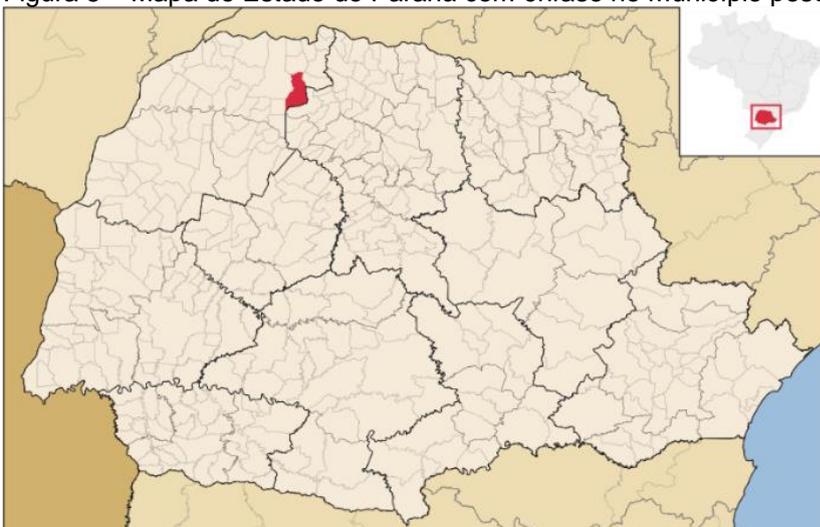
O segundo roteiro (Apêndice D) foi específico para os professores do ensino regular e das SRM, sendo subdividido, após as entrevistas, em mais três categorias de análise, a saber: Inclusão educacional do educando com TEA: formação, percepção e atuação docente; Público-alvo com TEA na instituição escolar; Prática docente e organização do AEE/da SRM. Objetivamos, com essas entrevistas, trazer à tona indícios de como esses profissionais realizam e implementam seu trabalho frente à escolarização dos alunos com TEA.

Após a apresentação de cunho metodológico, torna-se importante explicitarmos os critérios utilizados para a pesquisa de campo, a saber: caracterização do município, das escolas e dos profissionais envolvidos na pesquisa.

#### 4.1.1 Caracterização do município, das escolas e dos profissionais envolvidos na pesquisa

O município brasileiro pesquisado está situado na região noroeste do estado do Paraná (Figura 5), localizado, aproximadamente, a 486 quilômetros da capital paranaense. Pertencente à microrregião de Paranavaí-PR, ele abarca a sede da comarca, da qual fazem parte os municípios de São João do Caiuá e Santo Antonio do Caiuá. O município possui dois distritos, sendo: Maristela, criado pela Lei Nº 37, de 14 de dezembro de 1956, e Santa Maria, criado pela Lei Nº 77, de 3 de abril de 1958 (ALTO PARANÁ, 2022).

Figura 5 – Mapa do Estado do Paraná com ênfase no município pesquisado



Fonte: Imagem extraída de Wikipédia (2022).

O município estende-se por 407,719km<sup>2</sup>, com densidade demográfica de 36,65 habitantes por km<sup>2</sup> no território municipal. A cidade tem como limítrofes os municípios paranaenses de Nova Esperança, Paranavaí, São João do Caiuá e Cruzeiro do Sul (Figura 6). Situa-se a aproximadamente 18 km a Norte-Oeste de Paranavaí, sendo essa a maior cidade nos arredores.

Figura 6 – Limítrofes do município pesquisado



Fonte: Imagem extraída do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IparDES (2023, p. 1).

Com uma população estimada em 14.945 habitantes (IBGE, 2021), é o terceiro município mais populoso da microrregião de Paranavaí-PR. A economia da cidade é

de base agrícola, destacando-se na produção de laranja, de mandioca e de cana-de-  
açúcar. O Produto Interno Bruto (PIB) da cidade é de cerca de R\$ 320,6 milhões de  
reais, advindo 34,8% do valor adicionado da agropecuária. Na sequência, aparecem  
as participações dos serviços (31%), da administração pública (22,7%) e da indústria  
(11,6%). Com essa estrutura, o PIB *per capita* do município pesquisado é de R\$ 21,7  
mil, valor inferior à média do estado (R\$ 40,8 mil), da grande região de Maringá (R\$  
34,3 mil) e da pequena região de Paranavaí (R\$ 28,9 mil).

Quando analisado o Censo Escolar de 2021 (IBGE, 2021), o número de alunos  
matriculados no município era de 2.755 entre as modalidades: Educação Infantil,  
Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Há um total de 1.148 estudantes  
matriculados no Ensino Fundamental I, alvo do nosso estudo, visto que o nosso objeto  
de estudo consistiu em analisar as políticas públicas de Educação Especial na  
perspectiva inclusiva, implementadas nas escolas municipais, dos anos iniciais do  
Ensino Fundamental, em observância à efetivação da Política Nacional de Proteção  
dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – Lei Nº 12.764/2012.

Apresentadas as características do município em pauta, dados como a  
caracterização das escolas envolvidas na pesquisa se fazem necessários para situar  
o estudo. Para melhor visualização, os dados das três escolas (Escolas A, B e C) são  
apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização das escolas envolvidas na pesquisa

<b>Escola</b>	<b>Turnos de trabalho</b>	<b>Matrículas</b>	<b>PAEE</b>	<b>Educandos com TEA</b>	<b>Quantidade de alunos nas SRM</b>	<b>Número de docentes</b>
<b>A</b>	Manhã, tarde e noite	266	22	4	14	20
<b>B</b>	Manhã e tarde	193	20	1	13	13
<b>C</b>	Manhã e tarde	323	10	1	11	17

Fonte: A autora com base nos dados obtidos durante a pesquisa em 2021.

A Escola A localiza-se na região central. Possui um total de 266 alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O PAEE compreende 22 alunos, dentre eles quatro apresentam diagnóstico de TEA. A instituição conta com três turnos de trabalho: manhã, tarde e noite. Seu corpo docente é composto por 20 professores, dentre eles duas professoras de AEE. A SRM foi implementada na escola no ano de 2007.

A Escola B localiza-se na região distrital, cerca de sete quilômetros do município. A instituição funciona em dois turnos, manhã e tarde, e dispõe de 193 alunos. Dentre eles, 13 alunos estão matriculados em SRM. Conta com 13 professores, dentre os quais se encontra um professor de AEE/SRM. A SRM foi implementada no ano de 2007, a fim de atender aos alunos PAEE. No presente momento (2021), há apenas um aluno com diagnóstico de TEA matriculado na SRM.

A Escola C, também localizada na região central, possui um total de 323 alunos matriculados desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Dentre eles, 11 alunos estão matriculados em SRM, sendo um educando com TEA. A instituição funciona em dois turnos, manhã e tarde. Seu corpo docente é composto por 17 professores, sendo um professor de AEE/SRM. A SRM foi implementada na escola no ano de 2012.

Segundo os dados disponibilizados pela SME, em 2021, as três escolas citadas compunham-se do público-alvo da pesquisa e ofertavam o AEE, por meio da SRM. O trabalho realizado em prol da Educação Inclusiva, no município pesquisado, fica a cargo da Coordenadora de Educação Especial e da Secretária de Educação, responsáveis por realizar os encaminhamentos necessários para unificar e organizar as ações que contemplam essa modalidade. O Quadro 10 expõe as características das profissionais em destaque.

Quadro 10 – Caracterização das responsáveis pela Educação Inclusiva no município

<b>Profissionais</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>Tempo de Secretaria de Educação</b>	<b>Formação</b>	<b>Trabalho no sistema Inclusivo</b>	<b>Experiência com Inclusão de aluno com TEA</b>
Secretária da Educação	52	25	1	Magistério, Licenciatura em Pedagogia, Pós-Graduação em Psicopedagogia, Pós-Graduação em Gestão Escolar.	Não	Não
Coordenadora da Educação Especial	48	22	8	Magistério, Licenciatura em Pedagogia, Pós-Graduação em Educação Especial, Psicopedagogia, Pós-Graduação em Gestão Escolar.	Sim	Sim

Fonte: A autora com base nos dados obtidos durante a pesquisa em 2021.

Essas profissionais possuem um importante papel na inclusão dos educandos com TEA, haja vista que, no município onde a pesquisa se desenvolveu, são elas que recebem as informações via NRE, na área da Educação Inclusiva, e são responsáveis por divulgar aos docentes que trabalham com esse público-alvo.

Ambas possuem um tempo significativo de magistério. A Secretária de Educação<sup>22</sup> está atuando na gestão pela primeira vez e não possui experiências anteriores com Educação Inclusiva e alunos com TEA. A Coordenadora de Educação Especial, por sua vez, está há oito anos nessa função e possui experiência com inclusão e alunos com TEA. Em relação à formação, as duas possuem Licenciatura em Pedagogia, como exigência mínima para assumir o cargo no município.

A seguir, o Quadro 11 apresenta as profissionais envolvidas (todas mulheres) na pesquisa, correlacionando cada profissional entrevistada, à instituição escolar que atua, idade, tempo de docência, formação, especialização (quando houver), atuação e tempo de experiência com inclusão, em especial, educandos com TEA.

Ao analisarmos o Quadro 11, é possível observarmos que a variação de idade entre as professoras oscila entre 31 e 50 anos. Esse fato coincide com a formação inicial, voltada ao Magistério, quando a formação em nível médio as habilitava para atuar como docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com a LDBEN de 1996 e a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 (BRASIL, 2001), a Graduação em Pedagogia tornou-se pré-requisito para a atuação docente, na modalidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

---

<sup>22</sup> Utilizamos a letra “S” para referenciar-nos à profissional da SME envolvida na pesquisa, a fim de manter seu anonimato na escrita deste estudo.

Quadro 11 – Caracterização das docentes envolvidas na pesquisa

Instituição escolar	Profissional entrevistada	Idade	Tempo de docência	Formação	Especialização	Atuação	Experiência com Inclusão (TEA)
A	P1 <sup>23</sup>	48	28	Magistério, Licenciatura curta em Estudos Sociais, Licenciatura Plena em Pedagogia.	Educação Especial, Deficiência Mental e Neuropedagogia.	Ensino Fundamental e Educação Especial (Classe Especial).	15 anos
	P2	50	29	Magistério, Normal Superior, Licenciatura Plena em Pedagogia.	Educação Especial e Orientação, Supervisão e Gestão Escolar.	AEE/SRM (um cargo no Município e um no Estado).	20 anos
B	P3	32	5	Licenciatura Plena em Pedagogia.	Nenhuma.	Ensino Fundamental.	1 ano
	P4	38	20	Magistério, Normal Superior, Licenciatura Plena em Pedagogia.	Educação Especial, Psicopedagogia Institucional e Clínica. Neuropedagogia.	SRM e anos iniciais do Ensino Fundamental.	7 anos
C	P5	45	18	Magistério, Normal Superior, Licenciatura Plena em Pedagogia.	Educação Especial e Orientação, Supervisão e Gestão Escolar.	Anos iniciais do Ensino Fundamental.	1 ano
	P6	31	8	Magistério, Licenciatura Plena em Pedagogia.	Educação Especial.	SRM e anos iniciais do Ensino Fundamental.	3 anos

Fonte: A autora com base nos dados obtidos durante a pesquisa em 2021.

<sup>23</sup> Para manter o anonimato das participantes envolvidas na escrita deste estudo, foi utilizada a letra “P” seguida de um número, tanto para as docentes de ensino regular (P1, P2, P3), quanto para as docentes das SRM (P4, P5 e P6).

Baseando-se nos dados coletados, respaldadas nos referenciais teórico-científicos estudados, elaboramos, a seguir, a análise para elucidar os dados obtidos.

## 4.2 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Nesta subseção, os dados da pesquisa serão analisados considerando os objetivos e os fundamentos teóricos que a sustentam. Em conformidade com o método de análise adotado, foram utilizadas categorias estabelecidas *a priori*, apresentadas no Quadro 12. As categorias de análise foram agrupadas seguindo os roteiros de entrevistas elaborados.

Quadro 12 – Categorias de análise

<b>Profissionais envolvidas</b>	<b>Categorias de análise</b>
Secretária Municipal de Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inclusão de educandos com TEA na Rede Municipal.</li> <li>- Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.</li> <li>- O AEE no município pesquisado.</li> </ul>
Professoras de ensino regular e SRM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inclusão educacional de educandos com TEA no ensino regular: formação, percepção e atuação docente.</li> <li>- Público-alvo na instituição escolar.</li> <li>- Prática docente e organização do AEE/da SRM.</li> </ul>

Fonte: A autora (2022).

Na análise a respeito da primeira categoria intitulada “Inclusão de educandos com TEA na Rede Municipal”, pretendemos compreender os encaminhamentos e as ações realizadas pelo município em questão, quanto ao processo inclusivo de educandos com TEA no contexto escolar. As falas relacionadas foram incluídas no Quadro 13.

Quadro 13 – Inclusão de educandos com TEA na RME

<b>1 – Inclusão de educandos com TEA na RME</b>	
<b>Profissional entrevistada</b>	<b>S</b>
Como está se efetivando a inclusão de educandos com TEA no ensino regular?	A Educação Inclusiva para educandos com TEA encontra-se em processo de implementação quanto à adaptação do currículo e às metodologias de ensino, ao investimento em formação continuada. Destaco a aceitação e o carisma por parte dos profissionais na inclusão desses estudantes, assim como a interação entre eles e seus colegas.
Quais tem sido os encaminhamentos e as ações, indicados/recomendados pela Secretaria para a inclusão de estudantes com TEA nas instituições de ensino do município?	Após a realização da matrícula, são verificados os documentos, laudos e encaminhamentos que o estudantes já possuem, quando necessário é solicitado junto à Secretaria, Setor de Educação Especial, inclusão na SRM, encaminhamento para equipe multidisciplinar e professor de apoio, caso seja comprovada a necessidade. Os encaminhamentos são realizados sob a supervisão da responsável pelo Setor de Educação Especial, junto ao NRE. Em relação às demais ações, se faz necessária a realização de cursos específicos, abordando a temática, para os profissionais da educação

(continua)

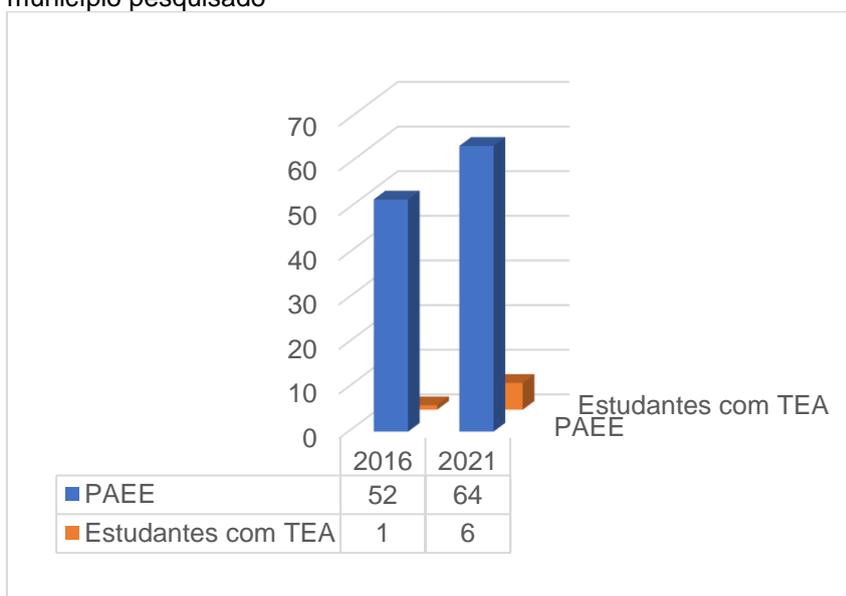
(conclusão)

1 – Inclusão de educandos com TEA na RME	
Profissional entrevistada	S
Considera ser possível outras ações?	e famílias, além de acompanhamento pedagógico e familiar para os envolvidos nesse contexto.
Ao incluir os estudantes na rede pública de ensino, é oferecido algum outro atendimento? Quais?	A Prefeitura em parceria com o Sistema Único de Saúde [SUS], realiza um projeto de atendimento aos educandos com TEA, com o neuropediatra, para emissão de laudos. Não havendo oferta de outros atendimentos para eles.
Em relação à incidência de casos no município (nos últimos cinco anos), quais têm sido os critérios para os encaminhamentos das avaliações diagnósticas?	A incidência de casos no município (nos últimos cinco anos), tem sido alarmante de um (2016) para seis (2021). Inicialmente, o professor faz a observação e o registro sobre o desenvolvimento escolar do estudante, por meio de relatório; em seguida, a equipe pedagógica realiza uma avaliação pedagógica e anamnese com a família, para, posteriormente, encaminhar o caso para a SME. Caso haja necessidade de uma avaliação psicoeducacional, esta é feita por uma equipe multidisciplinar.
Quais as maiores dificuldades encontradas para a inclusão de educandos com TEA nas escolas municipais?	Suporte para educandos com TEA e profissionais envolvidos no processo inclusivo, no ensino comum e SRM, tais como: práticas pedagógicas condizentes com as especificidades dos alunos, formação continuada, profissional de apoio, participação da família, apoio de especialistas (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, neurologistas).

Fonte: A autora com base nos dados obtidos durante a pesquisa em 2021.

Entre os educandos PAEE atendidos, uma das condições que mais apresentou crescimento, nas salas de ensino regular, das escolas municipais, foi a de TEA, como expressa a fala de S. Nos últimos cinco anos, houve um aumento de 9,37% no número de alunos diagnosticados com o transtorno, passando de um estudante, em 2016, para seis, em 2021, dados ilustrados pelo gráfico da Figura 7.

Figura 7 – Incidência de educandos com TEA nos últimos cinco anos no município pesquisado



Fonte: A autora com base nas informações coletadas na Seduc do município pesquisado em 2021.

A prevalência do transtorno tem aumentado significativamente, segundo os dados do DSM-V (APA, 2013). As taxas têm sido elevadas, pelo fato de se ter uma visão mais esclarecida acerca do TEA, com um diagnóstico mais bem elaborado e, principalmente, por uma ampla divulgação, estudo e reconhecimento da importância de um diagnóstico precoce, para um melhor prognóstico do desenvolvimento do indivíduo com TEA (ASSUNÇÃO JR.; KUCZYNSKI, 2015).

Ao realizar a matrícula do estudante com TEA, na instituição de ensino, iniciam-se os encaminhamentos preconizados pela SME, Setor de Educação Especial. Esse procedimento é recomendado pelo NRE, embasado na Deliberação Nº 02/2016 SUED/SEED (PARANÁ, 2016a), que estabelece as normas para a Educação Especial na rede regular de ensino, em prol do atendimento do PAEE, em todas as modalidades de ensino, e a Instrução Nº 07/2018 SUED/SEED (PARANÁ, 2018a), que determina os critérios para o AEE por meio das SRM nas áreas da DI, DFN, TGD e TFE nas instituições de ensino.

O acompanhamento dos educandos com TEA, junto às escolas, é realizado pela Coordenadora de Educação Especial, com apoio dos pedagogos, dos professores do AEE/da SRM e do professor da classe regular. Não há outros serviços custeados pelo município para assisti-los.

O AEE/a SRM é ofertado/a pelo município como recurso para resguardar a permanência do educando com TEA. No entanto, diante da complexidade e da variabilidade do transtorno, visto que há um espectro de variações sobre as formas de manifestação do autismo, como foi relatado no levantamento teórico desta pesquisa, esse recurso apresenta-se insuficiente diante das orientações estabelecidas na Pneepei (BRASIL, 2008a), na Lei Berenice Piana – Lei Nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012a) – e no Estatuto da Pessoa com Deficiência, a LBI – Lei Nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015a). A implementação de políticas públicas municipais precisa estar em consonância com as orientações emanadas pelas políticas estatais, considerando a relevância que esses aportes legais expressam no processo inclusivo do educando com essas especificidades no ensino comum.

A Pneepei foi apresentada como documento “[...] orientador para os estados e municípios, organizarem suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2008a, p. 4). A política em destaque preconiza os direitos do PAEE no ensino comum, no intuito de eliminar ou minimizar as barreiras, sejam elas humanas, físicas ou pedagógicas, que limitem

a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos, nessa modalidade de ensino (BRASIL, 2008a).

Essa condição implica a organização da escola, no seu aspecto estrutural, na formação de professores especializados para atender aos alunos, entre outros fatores, e na responsabilização da União prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade.

Para Lima e Laplane (2016), o ponto significativo da Pneepei para a inclusão do educando com deficiência, nas classes comuns, da rede regular de ensino, vincula-se ao fato de a própria política estabelecer as diretrizes a serem seguidas, os recursos e serviços, disponibilizados por meio de decretos e de resoluções, para que estes sejam de fato operacionalizados, a exemplo do AEE nas SRM.

Corroborando essa proposta, a Lei N°12.764/2012 ratifica que os educandos com esse transtorno têm o direito à escola comum, em todos os níveis, em todas as etapas e modalidades de ensino, bem como receber os apoios necessários para o atendimento às suas necessidades específicas individuais, ao longo de toda a sua vida escolar (BRASIL, 2012a). A Lei N°12.764/2012 estabelece, ainda, no Art. 3º, em seu parágrafo único, que, em caso de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída nas classes comuns, nos termos do inciso IV, do Art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012a).

A LBI (BRASIL, 2015a) assevera, em seu Art. 3º, que a pessoa com deficiência tem o direito de usufruir de recursos que condicionam a sua acessibilidade integral, são eles: comunicação, eliminação de barreiras e presença de um profissional de apoio escolar e atendimento prioritário, conforme disposto no Art. 9º da Lei.

Os marcos legais por si só não garantem a eficácia da implementação da Educação Inclusiva. A inclusão não se resume à convivência e à socialização entre os pares, já que essa ação envolve permanência, aprendizado e desenvolvimento, indo além do acesso ao ensino regular (KASSAR, 2011a; JANUZZI, 2012; MANTOAN, 2006; MAZOTTA, 2005; MENDES, 2010).

Para a entrevistada, o que o estudante com TEA precisa é de acesso à escola, convívio com outros alunos e aceitação dos professores, em trabalhar com eles, uma preocupação destacada pela entrevistada ao referir-se à efetivação do processo inclusivo de educandos com TEA na RME. Como afirma Carvalho (2016), é importante ter em mente que a inclusão educacional não se resume apenas à garantia do direito de acesso, pois ela é mais do que a presença física do aluno na escola e a

acessibilidade arquitetônica. Não se trata apenas de inserir um estudante com deficiência na escola regular, é preciso dar-lhes as mesmas oportunidades de seus pares.

Do ponto de vista de S, a Educação Inclusiva para educandos com TEA encontra-se em processo de implementação, visto que se tem implantado o AEE em SRM, a parceria com o SUS, para a emissão de diagnósticos via neuropediatra, e a acessibilidade infraestrutural. No entanto, ela adverte que necessita de melhorias, tais como: ampliação de conhecimento sobre a temática; qualificação dos profissionais com formações específicas; articulação consistente entre Coordenadora de Educação Especial, professores de AEE/SRM e professores do ensino regular; profissional de apoio para os estudantes que tenham a necessidade comprovada.

Os serviços destacados pela entrevistada tornam-se relevantes para atender às necessidades dos educandos com TEA quando o objetivo é garantir-lhes recursos materiais, pedagógicos e humanos, já que se vislumbra “[...] uma pedagogia crítica, desmistificada e emancipadora, em vez de meramente inclusivista” (BEZERRA, 2016, p. 274), de modo a proporcionar meios para que a emancipação e a humanização desses estudante ocorra, sendo um direito de todos.

Vigotski (1997) aponta que as condições materiais e instrumentais adequadas devem estar garantidas quando se objetiva explorar as potencialidades do indivíduo com deficiência. Para o autor, a questão não é a deficiência em si, mas, sim, as relações que o indivíduo estabelece com a sociedade em virtude dela.

As questões elencadas evidenciam as dificuldades encontradas para a inclusão de educandos com TEA, no cumprimento da Lei N° 12.764/2012, nas escolas municipais. Para S, essas dificuldades se justificam pelas questões burocráticas dos sistemas de ensino e pela falta de investimento financeiro para os recursos básicos à inclusão escolar, uma vez que essas questões elencadas demandam maior orçamento da RME.

Os pontos apresentados na segunda categoria – “Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” – estão alinhados aos princípios da inclusão, apoiados nos aportes legais que dissertam sobre o trabalho inclusivo e as políticas públicas que versam sobre o universo do TEA, pressupostos que devem ser respeitados pelos órgãos administrativos do poder municipal na inclusão escolar do educando com TEA. Os dados elucidados no Quadro 14 revelam como tem sido materializar os conteúdos preconizados pelas políticas públicas inclusivas, nas

escolas da RME, para atender às especificidades dos educandos dentro do TEA, principalmente no cumprimento da Lei Nº 12.764/2012, no intuito de oportunizar condições de escolarização aos educandos com TEA nessa modalidade de ensino.

Quadro 14 – Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no município pesquisado

<b>2 – Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no município pesquisado</b>	
<b>Profissional entrevistada</b>	<b>S</b>
Sobre as políticas educacionais destinadas aos alunos público-alvo da Educação Especial no Brasil, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008, qual a sua leitura e olhar referente a essa política?	Afirma ter conhecimento superficial sobre a legislação em questão, ao mencionar que a proposta é em nível federal e que propõe que crianças com deficiência tenham acesso à escola regular e convivência com os colegas.
Em relação à Lei Nº 12.764/2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA.	Trata-se de uma ação pedagógica que busca perceber o aluno com autismo em sua individualidade, proporcionando a eles a convivência e a interação, contribuindo com a socialização e a integração deles no ambiente escolar e sociedade.
Referente às políticas públicas inclusivas nas escolas municipais, poderia explicar sobre os encaminhamentos e as ações da Seduc no município?	O que se implementou até agora foram as SRM, com professores graduados em Pedagogia e especialização em Educação Especial e adaptações estruturais em algumas instituições.

Fonte: A autora com base nos dados obtidos durante a pesquisa de campo em 2021.

A entrevistada reitera conhecer os documentos superficialmente, demonstrando, assim, pouco embasamento sobre as propostas e as ações expressas pelas políticas supracitadas, assim como insegurança ao ser questionada sobre elas. Não menciona, em nenhum momento de suas falas, o tema central dos documentos, a saber: o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes PAEE no ensino comum, segundo a Pneepei (BRASIL, 2008a), e que, por meio da Lei Nº 12.764/2012, estudantes com TEA são considerados pessoas com deficiência para todos os efeitos legais e, portanto, têm os mesmos direitos assegurados (BRASIL, 2012a).

Em relação à definição da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – Lei Nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012a) –, observamos que S tinha uma definição pouco aclarada quando relatou sobre seu conteúdo. Sua resposta foi tecida envolvendo a integração, a socialização e a convivência do estudante com TEA e seus pares, sem fazer alusão à construção da

aprendizagem desse aluno. Percebemos, assim, que não houve um estudo reflexivo sobre os conteúdos legislativos inclusivos.

Indubitavelmente, o conhecimento superficial sobre os marcos legais inclusivos intensifica os desafios que esse processo impõe (GARCIA, 2015). É fundamental, portanto, ter clareza do que está disposto na Lei, quando se pretende alcançar uma efetividade inclusiva, de qualidade para os educandos com TEA, a fim de que se promovam, com as instituições escolares, ações que primem pela aprendizagem e, principalmente, pelo desenvolvimento desses alunos.

A responsabilidade pela normalização e pela regulamentação das políticas fica a cargo da União, dos estados e dos municípios, assim como assegura e promove mudanças, impulsiona transformações para a educação de todos, especialmente à dos grupos considerados vulneráveis, os quais, muitas vezes, têm se mantido à margem do sistema educacional (GLAT; PLESTCH, 2010).

Embora a implementação das políticas estatais sejam em regime colaborativo entre as esferas governamentais, constituiu-se, ainda assim, em um desafio para os órgãos administrativos do poder municipal, pois há impasses relacionados aos recursos humanos, materiais e financeiros (GOLDEMBERG, 1993). Goldemberg (1993, p. 80) aponta que não há uma divisão clara entre as responsabilidades de cada instância, uma vez que,

[...] em tese, é adequado o princípio estabelecido pela atual legislação, de atribuir tanto aos estados como aos municípios a responsabilidade pela educação básica – pois não se pode prescindir da colaboração de ambos para lograr o atendimento mais amplo e mais eficiente das necessidades educacionais da população [...].

Contudo, Bercovici (2004, p. 14), acerca da divisão de papéis, explica:

Não se trata de mera descentralização administrativa, mas da existência conjunta de múltiplos centros de decisão política, cada qual com a exclusividade em relação a determinados assuntos. A União trata dos interesses gerais, os Estados dos seus próprios interesses regionais ou locais ou daqueles que são melhores tratados se delegados ao poder local.

O poder público municipal tem a liberdade para gerir sua lei orgânica, uma vez que cada município possui uma história própria, uma situação econômica e uma cultura singular, a qual fundamenta os demais documentos e dispositivos legais, a exemplo do PME. Este, por sua vez, não pode estar em disparidade com as leis federais e estaduais (BERCOVICI, 2004).

Para mais aprofundamento e detalhamento dos documentos municipais que fundamentam a implementação da política da Educação Inclusiva, elaboramos o Quadro 15, de acordo com os dados coletados por meio de entrevista junto à SME do município pesquisado.

Quadro 15 – Documentos do município que fundamentam a política de Educação Inclusiva

<b>Documentos</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Observações</b>
Legislação (Leis, Decretos, Resoluções, Normativas entre outros).		X	O município segue as Resoluções do Estado do Paraná.
Plano Municipal de Educação ou documento equivalente, com políticas para apoiar a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.	X		Plano Municipal de Educação 2015-2025.

Fonte: A autora com base nas informações coletadas na SME do município pesquisado em 2021.

Quanto à legislação, o município segue as resoluções do estado do Paraná e o PME, elaborado no ano de 2014, em concordância com as orientações emanadas pelo MEC. O PME do município em questão foi aprovado sob a Lei Nº 2.642/2015 (ALTO PARANÁ, 2015), para execução de 2015 a 2025, ficando o poder público municipal responsável pela implementação dos objetivos e das metas estabelecidas.

O PME incorpora, em seu texto, algumas medidas para contribuir com o ensino inclusivo, no âmbito municipal, a saber: atendimento de qualidade; adoção de uma política intersetorial entre saúde, educação e assistência social; articulação entre especialistas dessas áreas e convênios intermunicipais não governamentais que viabilizem o atendimento dessa área. No entanto, tais medidas não especificam qual será o público-alvo de atendimento.

Na terceira categoria – “O AEE no município pesquisado” –, verificamos como ocorre a implementação do AEE no município analisado, com relação às orientações preconizadas pelos aportes legais (BRASIL, 2008a, 2011, 2012a, 2015a), ao orientar que os sistemas educacionais garantam a oferta do AEE como estratégia de inclusão, possibilitando que o estudante com TEA alcance os objetivos propostos para o desenvolvimento de suas capacidades.

De acordo com o relato da entrevistada, o município segue as legislações citadas, em consonância com as instruções estaduais, para implementação das SRM. O Quadro 16 sintetiza os dados sobre a organização funcional do AEE, coletados por meio de entrevista junto à SME do município pesquisado.

Quadro 16 – Organização funcional do AEE no município pesquisado

<b>3 - O Atendimento Educacional Especializado no município pesquisado</b>	
	<b>Profissional entrevistada S</b>
Quantas SRM o município possui?	5
Quantas SRM atendem alunos com TEA na rede pública de ensino?	3
Quais são e que formação os profissionais que atuam em AEE/SRM com alunos com TEA possuem?	Habilitação de Ensino Médio em Magistério e/ou Graduação em Licenciatura plena na área da Educação e especialização em Educação Especial.
Qual o intuito da avaliação para ingressar na SRM?	Antes de tudo, a avaliação acontece no contexto escolar, o professor do ensino regular faz um relatório do desenvolvimento escolar da criança; em seguida, é realizada uma avaliação pedagógica junto à equipe pedagógica, em que é relatado o desenvolvimento desse aluno, com a anamnese feita com a família. Posteriormente, encaminha-se o caso para a Seduc. Quando o caso chega ao conhecimento da Seduc, a avaliação psicoeducacional é feita pela equipe multidisciplinar, em que são feitos os procedimentos de avaliação e teste para descobrir qual é a necessidade da criança. Caso a Equipe julgue necessário, é encaminhada para o Neuropediatra do projeto que o município desenvolve.
Como se organiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município pesquisado? Seja no ensino regular ou em AEE/SRM.	o AEE acontece apenas em SRM, em um dos turnos de funcionamento da instituição escolar. Caso a escola em que o aluno esteja matriculado não tenha SRM, no turno inverso, este se desloca à escola mais próxima que oferece.
Como acontece o atendimento para esse público?	O cronograma é organizado aluno por aluno com a equipe pedagógica da escola (orientador e professores, tanto do ensino comum como do AEE/SRM). O atendimento acontece duas vezes na semana, duas horas por dia. Com grupos de no máximo cinco estudantes, separados por níveis de aprendizagem e por deficiência (TGD, TFD e DI), em horário inverso ao frequentado no ensino comum.

Fonte: A autora com base nos dados obtidos durante a pesquisa de campo em 2021.

Sobre o AEE no município, há encaminhamentos para esse tipo de serviço, desde o ano de 1997, com a implantação da Salas de Recursos (SR). As SRM foram implantadas no município em conformidade com as Leis Federais (BRASIL, 2008a, 2009, 2011) e Instrução Estadual Nº 016/2011 – SEED/SUED (PARANÁ, 2011).

Para ofertar o atendimento, o município disponibiliza seis SRM, sendo cinco SRM Tipo 1, e uma SRM Tipo 2, apta para atender a estudantes cegos e/ou com deficiência visual. Os dados estão ilustrados na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 – Acessibilidade no município para o PAEE

Dados do município	Sim	Não	Quantidade de SRM nas escolas municipais	Número de estudantes atendidos
Escolas acessíveis	X		-	-
Escolas sem acessibilidade	-	X	-	-
Sala de recursos	X	-	6	64
Transporte escolar acessível	-	X	-	-

Fonte: A autora com base nas informações coletadas na Seduc do município pesquisado em 2021.

A Tabela 2 mostra que o município possui seis SRM e que estas se encontram acessíveis ao PAEE – dentre elas, três atendem aos educandos com TEA da pesquisa. É importante salientarmos que nenhuma das escolas oferta o AEE nos dois turnos de funcionamento. O município atende a todo o PAEE que necessita do AEE, porém caso a escola que o aluno esteja matriculado não o ofereça. Estes são atendidos em contraturno em outra instituição que dispõe do serviço. Ressaltamos, também, que o transporte não é disponibilizado pela SME.

Em seus escritos sobre a Defectologia, Vigotski (1997) assevera a respeito da importância dos serviços especializados para o PAEE, proporcionando-lhes recursos que contribuam para a internalização cultural e a apropriação do saber sistematizado, com estratégias adequadas às individualidades de aprendizado de cada educando. O AEE “[...] é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008a, p. 27).

Vilaronga e Mendes (2014) lembram-nos da importância do AEE ser oferecido na própria escola, sempre que possível, pois essa oferta possibilita maior interlocução entre os professores do AEE e os do ensino comum. Essa proximidade beneficia o processo de aprendizagem do aluno, visto que os professores do AEE poderão acompanhar ativamente a escolarização desse sujeito. Além disso, esses profissionais poderão atuar, de forma mais efetiva, junto aos professores do ensino comum, oferecendo suporte necessário ao ensino do aluno.

A formação dos profissionais para atuarem em AEE/SRM está de acordo com às orientações emanadas pela Deliberação Nº 02/2016 – SEED/SUED (PARANÁ, 2016a) do estado do Paraná, que dispõe que, para atuação na modalidade de Educação Especial, se exigirá, dos profissionais, a habilitação de Ensino Médio em Magistério ou Licenciatura em qualquer área da Educação Básica e curso de Pós-

Graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* em Educação Especial.

Pletsch (2009, p. 144) revela que o ônus dessa formação reflete nos educandos quando se continua “[...] admitindo professores formados em cursos de nível médio, na modalidade normal, para a educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental”. Destacamos, nesse sentido, que essa formação não representa a especificidade da função,

Kassar (2011a, 2014) sinaliza que essa formação, inicial ou continuada, ainda não está muito clara, pois a formação docente precisa ser sólida para mitigar intervenções e ações importantes que contemplem a diversidade existente na escola, bem como as especificidades de aprendizagem dos estudantes, para atuar no AEE junto aos alunos PAEE em SRM, em especial o educando dentro do espectro.

No município em questão, o intuito da avaliação para ingressar na sala SRM consiste em identificar o PAEE, suas necessidades educacionais, sejam elas de natureza pedagógica, estrutural, administrativa ou de saúde, bem como apontar os encaminhamentos e as intervenções necessárias, para que estes tenham iguais condições de aprendizagem e desenvolvimento que a de seus pares, no ensino comum, com vistas ao cumprimento da política de inclusão do MEC – Pneepei (BRASIL, 2008a), ao afirmar que o educando PAEE passa a participar das atividades na sala de aula comum, tendo AEE na SRM como suporte.

O ingresso na SRM acontece mediante a avaliação psicoeducacional (pedagógica e psicológica) em contexto escolar, realizada inicialmente pelo professor da classe comum, com apoio do professor de AEE e a equipe pedagógica da escola, sendo posteriormente complementada pela equipe multidisciplinar<sup>24</sup> (psicóloga, psicopedagoga, fonoaudióloga e assistente social) e, caso necessário, com neurologista ou psiquiatra.

Os estudantes diagnosticados com DI, DFN, TGD e TFE – em que este último abrange distúrbios de aprendizagem (dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) – são matriculados na SRM, seguindo a Instrução Nº 07/2016 – SEED/SUED (PARANÁ, 2016b) do estado do Paraná.

---

<sup>24</sup> É oportuno ressaltarmos que, na época em que foi realizada a pesquisa, notamos a ausência dos profissionais que compunham o quadro da equipe multidisciplinar para realizar a avaliação psicoeducacional ou prestar serviços educacionais que atendessem às especificidades pedagógicas dos estudantes com TEA e demais deficiências.

O funcionamento do AEE/da SRM está previsto no PPP das instituições escolares que ofertam o serviço. O AEE é realizado em contraturno das atividades educacionais do ensino regular. O cronograma de atendimento é organizado aluno por aluno com a equipe pedagógica da escola (orientador e professores, tanto do ensino comum como do AEE/da SRM). O atendimento acontece duas vezes na semana, duas horas por dia. O planejamento é individual, mas o atendimento é realizado em pequenos grupos de três a cinco alunos no máximo, separados por níveis de aprendizagem e por tipos de deficiências. O plano de atendimento utilizado é o Plano Educacional Individualizado (PEI), o qual é feito por trimestre de acordo com as especificidades do alunado. É elaborado de acordo com o ano escolar do estudante e informações da avaliação psicoeducacional.

A quarta categoria – “Inclusão educacional de educandos com TEA no ensino regular: formação, percepção e atuação docente” – foi destinada às professoras de ensino regular e SRM, cujo objetivo foi analisar como esses profissionais percebem a inclusão dos educandos com TEA, no ensino regular e SRM, e a importância de seu papel na escolarização dos alunos diagnosticados dentro do espectro.

O Quadro 17 mostra os relatos das profissionais entrevistadas sobre a inclusão educacional do educando com TEA, no ensino regular, no que se refere à formação, à percepção e à atuação docente.

Quadro 17 – Síntese das entrevistas com as professoras do ensino regular e AEE

<b>4. A inclusão educacional de educandos com TEA, formação, percepção e atuação docente</b>			
<b>Entrevistadas</b>	<b>Formação</b>	<b>Percepção</b>	<b>Atuação</b>
<b>P1, P2, P3, P4, P5 e P6</b>	Formadas em Pedagogia, as docentes relataram que, na graduação, o tema Educação Inclusiva e TEA foram apresentados, na disciplina de Educação Especial, de forma superficial. Ressaltaram terem conhecimentos insuficientes diante da complexidade do espectro e a inclusão desses estudantes, no ensino comum, justificando o sentimento de angústia, diante da vinda, de tal demanda para a classe comum. A construção do	As entrevistadas mencionaram e descreveram alguns comportamentos e traços que são característicos do transtorno. Ambas acreditavam que o ensino comum seja o locus de aprendizagem para esse público-alvo, desde que esse espaço promova condições necessárias para seu desenvolvimento, tais como: metodologias e recursos que contemplem as individualidades de cada estudante, aproximação entre as professoras de SRM e ensino regular, professor	As professoras responderam que os alunos são envolvidos em todas as atividades que ocorrem na sala de aula e na escola, não há tratamento diferenciado. Os discentes são estimulados a interagirem com os colegas. As atividades propostas são iguais para todos (com exceção dos educandos assistidos pelo AEE em SRM), retiradas de sites, livros didáticos, sem metodologias específicas. As professoras planejam para a turma, de forma ampla e levando em

(continua)

(conclusão)

4. A inclusão educacional de educandos com TEA, formação, percepção e atuação docente			
Entrevistadas	Formação	Percepção	Atuação
	conhecimento referente à proposta inclusiva, apontada pela legislação, foi construída por meio de busca pessoal. Avaliam que o município está caminhando a passos lentos frente à Pnpepei de 2008 e a inclusão do aluno com TEA. Nos momentos formativos, foram ofertados de forma simplista discussões da temática pela SME, mediante seminários, os quais aconteceram duas vezes por ano.	de apoio, apoio da equipe pedagógica e diretiva, SME e família, intervenções da equipe multidisciplinar, aumentando, assim, o desenvolvimento social e cognitivo desses estudantes.	conta as habilidades e os conhecimentos dos alunos não incluídos, e ajustam as atividades oferecidas de acordo com o nível do aluno com TEA, mas nem sempre elas são consoantes com os temas trabalhados com o restante da classe.

Fonte: A autora com base nos dados obtidos durante a pesquisa de campo em 2021.

Ao analisarmos as respostas do Quadro 17, questionamo-nos como se sucedeu a abordagem e a discussão referentes aos conhecimentos e às competências sobre a Educação Inclusiva e o TEA durante a formação inicial dessas docentes. “A formação de profissionais da educação é tema de destacado valor quando a perspectiva do sistema de ensino é garantir a matrícula de todos os alunos no ensino regular, particularmente na classe comum” (PRIETO, 2006, p. 56).

A formação docente é um aspecto de grande relevância, pois muitas das práticas adotadas pelos professores em suas aulas são oriundas de conhecimentos adquiridos na sua formação inicial e continuada. As docentes salientaram que não tiveram, durante sua formação, subsídios necessários ou conhecimentos prévios para atuar com alunos com TEA, e que esse conhecimento acaba sendo construído com a experiência direta com os educandos.

A ausência de disciplinas, de cursos, de materiais e de informações específicas influenciam no sentimento de despreparo frente à prática pedagógica com alunos com TEA. Rabelo (2012) ressalta que os professores enfrentam lacunas em sua formação diante do processo de escolarização dos educandos PAEE.

As entrevistadas não esconderam os sentimentos de aflição, de angústia, de medo, de ansiedade ao saberem da matrícula do educando com TEA em suas classes, no ensino regular, seja pela falta de experiência, de formação específica, de formação inicial lacunada, seja pela sala de aula lotada, pelas informações sem embasamento científico, pelo desconhecimento das características do transtorno e

suas particularidades, como relatou uma das entrevistadas: “[...] *uma coisa é o autista na teoria, outra coisa é lidar com o aluno dentro do transtorno dia a dia*” (P2).

Observamos, conforme aponta Rabelo (2012, p. 44), que a “[...] política inclusiva precisa vir acompanhada de uma política efetiva de formação inicial e continuada de professores, que contribua com a construção de práticas pedagógicas inclusivas”, considerando os enfrentamentos do professor frente à proposta inclusiva na escola pública e a importância do seu papel em garantir a inclusão e a permanência escolar do aluno com TEA. Para a autora, a formação inicial e continuada dos envolvidos nesse processo é fundamental para a qualidade da educação pretendida, para a qual a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu “[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015c) traz propostas. Em seu capítulo V, Art. 13, § 2º e § 3º, a Resolução afirma:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. (BRASIL, 2015c, p. 11).

Os cursos de capacitação e de formação continuada reverberam no desenvolvimento dos profissionais envolvidos no processo educacional inclusivo. A qualificação docente por meio do incentivo à formação continuada proporciona a esses profissionais adequar seus conhecimentos à situação emergente, no intuito de atender de forma integrada aos alunos indistintamente (MAZZOTTA, 2012). Diante desse quadro, torna-se relevante que os professores sejam instrumentalizados, a fim de atender às especificidades apresentadas pelo seu alunado.

De acordo com Mantoan (1997, p. 120), “[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas [...]”. Logo, é necessário desconstruir a imagem de que a inclusão é só trabalho, pois ela possibilita

aos profissionais da educação, em especial aos professores, aprendizados únicos, que levam à reflexão sobre todo o processo de formação dos alunos e do próprio professor em âmbito profissional, pessoal, social, cultural, ético e político.

A própria LDB (BRASIL, 1996) reconhece a importância desse aspecto como pré-requisito para a inclusão, ao estabelecer, em seu Art. 59, que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

[...]

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 (BRASIL, 1996, n.p.).

As entrevistadas reconheceram que há investimento em formação continuada, mas o conhecimento fornecido é muito geral e não atende às necessidades e às especificidades do trabalho com os educandos em pauta. Os estigmas permeiam os discursos e as práticas docentes, sobre como os estudantes com TEA aprendem no ambiente escolar. Ao mencionarem sobre a complexidade do transtorno, as entrevistadas externalizaram o desafio docente em trabalhar com um público com características tão diversificadas. Essa dificuldade acentua-se com a falta de uma formação continuada que contemple essas especificidades.

Segundo Whitman (2015), a busca de apoio em objetos e não em pessoas, o choro e a birra, a não participação e o retraimento nas atividades pedagógicas são comportamentos frequentes do transtorno. Cunha (2019) coaduna com Whitman (2015) ao afirmar que o educando com TEA pode ou não seguir a lógica tradicional de aprendizado, de estímulos e de comportamentos, pois são indivíduos neurodiversos. O espectro apresenta algumas características comuns, mas que variam muito entre os educandos diagnosticados com esse transtorno (CUNHA, 2019; WITHMAN, 2015).

Observamos que métodos utilizados na área clínica, baseados na teoria comportamental, vêm ganhando visibilidade no atendimento do educando com TEA, no campo educacional. Orrú (2009, p. 60) ressalta que “[...] os métodos educacionais fundamentados na teoria comportamental buscam o treino do sujeito, de acordo com a emissão de comportamentos exploratórios e adequados, sob instruções previamente colocadas”.

Os métodos educacionais fundamentados na teoria comportamental utilizados

no contexto escolar para minimizar o fator comportamental do espectro foram relatados pelas docentes como umas das dificuldades no trabalho com os educandos com TEA. Esse tipo de intervenção comportamental vem sendo bem aceita pelos familiares e pelas instituições escolares, além das evidências científicas com vasta gama de publicações que apontam sua eficácia.

O modelo médico da deficiência encontra-se bastante arraigado na realidade da Educação Especial brasileira. Isso tem contribuído, em parte, com a resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudança nas suas estruturas e nas suas atitudes para inserir, em seu meio, o PAEE, de modo a favorecer-lhes o desenvolvimento pessoal, educacional, social e profissional

Três das participantes da entrevista, em especial das SRM, demonstraram compreensão sobre o funcionamento autístico, condizentes com as características descritas no DSM-5-TR, no CID-11 e também apresentadas por estudiosos, como Leo Kanner, Hans Asperger e Lorna Wing, a saber: dificuldade na comunicação e na interação com os demais, comportamento repetitivo e interesse em determinada área e/ou atividade.

As demais entrevistadas condicionaram suas respostas a conhecimentos do senso comum, fazendo menção a termos deturpados para caracterizar o transtorno, evidenciando que a condição do TEA, nas escolas analisadas, é pouco difundida entre os próprios profissionais de ensino, colocando em evidência a ausência de articulação entre os professores do ensino regular e AEE. Destacamos uma das respostas proferidas: “[...] as explicações acerca do autismo devem ser dadas por especialistas” (P3).

O conhecimento acerca do TEA e de suas características, mesmo que mínimo, torna-se importante para o desenvolvimento de um trabalho junto ao educando, pois, dessa forma, o professor poderá preparar as atividades conforme as potencialidades e as necessidades desse alunado. Para complementarmos, destacamos as palavras de Vigotski (1998, p. 72) ao mencionar que “[...] a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente” e, por isso, a atuação do professor na seleção e na organização das atividades é fundamental.

A quinta categoria, denominada “Público-alvo com TEA na instituição escolar”, teve por objetivo caracterizar as instituições de ensino investigadas e o PAEE que o

compõe, com ênfase nos educandos com TEA, atendidos nas SRM. Observemos o Quadro 18.

Quadro 18 – Público-alvo da pesquisa matriculado no AEE/na SRM

Escola	Quantidade de alunos na SRM	Educandos com TEA	Ano escolar	Idade	Gênero	Nome fictício <sup>25</sup>
A	14	4	1º ano	7 anos	Masculino	Marcos
			2º ano	8 anos	Masculino	Jean
			4º ano	12 anos	Feminino	Camila
			4º ano	10 anos	Masculino	Levi
B	13	1	3º ano	9 anos	Masculino	Lucas
C	11	1	1º ano	7 anos	Masculino	Felipe

Fonte: A autora com base nos dados obtidos durante a pesquisa de campo em 2021.

A Escola A atende a 14 alunos em situação de inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental: quatro com TEA; cinco com TDAH; dois com TDAH e DPAC; três com DI; e um com dislexia. Todos estavam matriculados no ensino comum e na SRM – Tipo I. O público-alvo da pesquisa, no ano de 2021, estava matriculado como explicitado na sequência.

Marcos, com 7 anos de idade, frequentava o 1º ano em uma turma com 20 alunos, com interesse em desenho e pintura. Ele apresentava oscilações comportamentais e não recebia outras intervenções, além do AEE/da SRM, motivo de preocupação entre os professores. Jean, por sua vez, com 8 anos de idade, cursava o 2º ano em uma turma de 22 alunos. Sua área de interesse encontrava-se na área da informática. Ele apresentava dificuldades na fala e na coordenação motora. Além do AEE, uma fonoaudióloga e uma psicopedagoga o acompanhavam.

Camila, 12 anos, e Levi, 10 anos, apesar de cursarem o mesmo ano escolar, estudavam em turmas diferentes. A classe de Camila era composta por 26 alunos. Sua área de interesse era a escrita. Ressaltamos que essa aluna migrou da classe especial para o ensino regular naquele ano. Ela apresentava pautas de ansiedade e de déficit de atenção. O único atendimento fora o AEE era com o neuropediatra anualmente. A turma de Levi possuía 28 alunos. A área de interesse do estudante eram dinossauros. Ele apresentava extrema resistência na mudança de rotina, tinha sensibilidade auditiva com pautas de déficit de atenção. Recebia atendimento com a psicopedagoga. É oportuno salientarmos que dois dos educandos com TEA não apresentavam, até a coleta de dados, relato de comorbidades com outra condição.

No ano de 2021, na Escola B, havia 13 alunos matriculados na SRM – Tipo I.

<sup>25</sup> Visando preservar o nome dos estudantes com TEA, foram usados nomes fictícios.

Os alunos atendidos nessa instituição possuíam, em sua maioria, deficiências enquadradas como TGD, do qual o TEA faz parte, e TFE. Lucas, educando com TEA, em situação de inclusão, tinha 9 anos de idade e cursava o 3º ano do Ensino Fundamental no momento da pesquisa, em uma turma de 21 alunos. O laudo médico entregue à escola no ato da matrícula apresentava diagnóstico de TEA. Ele chegou à escola no 2º ano, pois, segundo relato da professora, o estudante morava fora do país. Ele fazia terapia uma vez por semana e consultas com o psiquiatra a cada seis meses. O aluno não tinha nenhum relato de comorbidade com outra condição.

A Escola C apresentava uma demanda que compreendia 11 alunos matriculados em SRM. São público-alvo desse atendimento: TGD, DI, TFE. Felipe, com 7 anos de idade, cursava o 1º ano do Ensino Fundamental em uma turma de 19 alunos. Sua área de interesse era a robótica. Ele apresentava dificuldades de socialização, com comportamentos estereotipados, e ele mexia constantemente as pernas. Ele fazia uso de medicação e de atendimentos com a psicóloga, a psicopedagoga e a fonoaudióloga, semanalmente, e consultas com a neuropediatra, anualmente. Ele chegou à escola no 2º semestre do 1º ano, pois, segundo relato da professora, a antiga escola da rede particular não sabia incluí-lo nem socialmente, nem academicamente. Ressaltamos que os atendimentos para além do AEE, ofertado em SRM, eram custeados pelas famílias dos educandos, visto que até o momento da pesquisa a Prefeitura Municipal dispunha apenas da parceria com o SUS para os serviços de neuropediatria.

O Quadro 19, a seguir, elucida a fala das professoras quanto ao público-alvo com TEA na instituição escolar.

Quadro 19 – Público-alvo com TEA na instituição escolar

<b>5. Público-alvo com TEA na instituição escolar</b>	
<b>P1, P2, P3, P4, P5 e P6</b>	O PAEE na instituição escolar corresponde a 8% dos educandos acompanhados na SRM e no ensino regular, dentre eles está o público-alvo com TEA. As entrevistadas informaram que, nos últimos cinco anos, as instituições receberam, ao menos, um estudante com diagnóstico de TEA por ano. Perante essa incidência, houve uma preocupação quanto à adaptação do currículo e das atividades realizadas em sala de aula para atendê-los. As dificuldades relatadas pelas entrevistadas, no processo inclusivo desse alunado, referem-se às questões ligadas ao ambiente educativo e à comunidade em que o aluno está inserido.

Fonte: A autora com base nos dados obtidos durante a pesquisa de campo em 2021.

Atentar-se para as necessidades do aluno não significa oferecer-lhe um currículo diferente, com conteúdos paralelos aos demais estudantes, mas, sim,

adaptar ou modificar a metodologia de ensino. Algumas falas demonstram que as docentes ainda associam, equivocadamente, a inclusão com atividades diferentes para o aluno com TEA e têm dificuldades para adaptar a atividade ou o recurso pedagógico de acordo com as necessidades do aluno, tal como preconiza a proposta inclusiva (MANTOAN, 2015).

É oportuno ressaltarmos que, muitas vezes, as dificuldades estão atreladas a percepções equivocadas e, ainda, recorrentes de que o papel da inclusão para esse público é o de oportunizar a socialização e não necessariamente a aquisição dos conhecimentos eruditos construídos pela humanidade ao longo da história. No processo de inclusão, é necessário, também, “[...] educar para participação social, para o reconhecimento das diferenças entre vários grupos sociais, para a diversidade cultural, para os valores e direitos humanos” (LIBÂNEO, 2001, p. 38).

Saviani (2008, p. 13) lembra-nos de que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. É, assim, um processo de construção necessária e adquirida individualmente, porém produzido socialmente. A educação torna-se um processo de aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento humano, ao considerar o indivíduo como ser histórico, social e cultural. “[...] a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal” (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

Por meio da concepção proposta pela perspectiva histórico-cultural, são oportunizadas, aos educandos, atividades com o uso de meios alternativos, o que possibilita, também, levar o aluno a compensar as dificuldades atreladas à deficiência, por meio de situações dialógicas com significado cultural, e não com o foco na deficiência. Dessa maneira, é possível que o aluno com deficiência se aproprie do saber escolar e se humanize, incluindo os educandos com TEA (VIGOTSKI, 1997, 2011).

No processo de inclusão, é necessário também “[...] educar para participação social, para o reconhecimento das diferenças entre vários grupos sociais, para a diversidade cultural, para os valores e direitos humanos” (LIBÂNEO, 2001, p. 38). Defendemos a necessidade de que os professores compreendam que os alunos estão inseridos em um mundo social que os constituem. Portanto, os educandos com deficiência devem ser vistos para além de mitos e de percepções equivocadas.

Tal proposição não implica tornar os professores do ensino regular especialistas em TEA, mas conhecedores das especificidades do transtorno, das características do seu alunado e das práticas baseadas na evidência científica que são úteis e essenciais para o trabalho e, de fato, promover a inclusão e o desenvolvimento desses educandos (MAZZOTTA, 2012). Para contribuir nesse sentido, destacamos o papel do AEE, previsto legalmente, sendo um recurso indispensável na inclusão do PAEE, haja vista sua função de prover condições que levem o sujeito a ser independente e incluir-se na sociedade.

A sexta categoria – “Prática docente e organização do AEE/da SRM” – apresenta os encaminhamentos realizados pelas professoras do AEE, em prol da inclusão do público-alvo da pesquisa, no ensino comum, com o objetivo de conhecer as práticas desenvolvidas pelas docentes que garantem a permanência, a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno no ensino comum, bem como essas práticas são organizadas para o AEE dos educandos com TEA. O Quadro 20 traz uma síntese dos relatos das profissionais entrevistadas sobre a prática docente e a organização do AEE/da SRM.

Quadro 20 – Síntese das entrevistas com as professoras do ensino regular e AEE sobre prática docente e organização

<b>6. Prática docente e organização do AEE/da SRM</b>	
<b>P2, P4, P5</b>	A proposta de atendimento para o público com TEA é voltada à área de interesse do estudante. As metodologias de maior eficácia abarcam: ABA, ABACADA <sup>26</sup> e o método TEACCH. No entanto, as entrevistadas ressaltaram que se utilizam de metodologias diversificadas ao considerar a neurodiversidade de seu alunado. Há a tentativa de trabalho colaborativo, porém os horários das docentes da SRM e do ensino regular são incompatíveis. As entrevistadas salientaram a necessidade de materiais específicos, que auxiliem no trabalho com alunos com TEA, como jogos e materiais visuais e o investimento em Tecnologia Assistiva.

Fonte: A autora com base nos dados obtidos durante a pesquisa de campo em 2021.

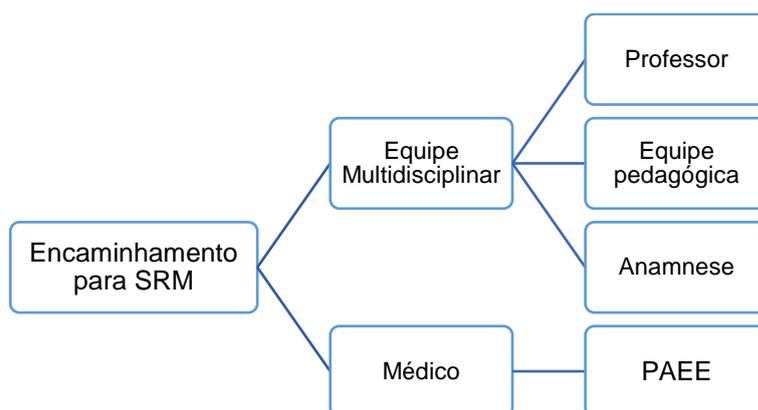
Como exigências para o ingresso do aluno ao atendimento proposto pela SRM, o educando precisa estar matriculado e frequentando o Ensino Fundamental, na classe regular, podendo o serviço estender-se a estudantes de escolas nas quais não haja oferta desse atendimento, por meio da apresentação de relatório da avaliação psicoeducacional e da declaração de matrícula. É preciso o aluno ter sido submetido à avaliação psicoeducacional no contexto escolar, previamente pelo professor do

<sup>26</sup> As informações acerca do método ABACADA constantes nesta seção foram consultadas em materiais disponíveis no *blog* da idealizadora da proposta de alfabetização “Desafios do aprender”, que busca evidenciar o funcionamento do método. Disponível em: <http://abcclaudiamara.blogspot.com/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ensino comum. Ao identificarem dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem do aluno, realiza-se um relatório do desenvolvimento escolar do estudante; em seguida, é realizada uma avaliação pedagógica junto à equipe pedagógica, com a anamnese feita com a família. Caso seja comprovada a necessidade, o caso é encaminhado para a SME, Setor de Educação Especial.

Quando o caso chega ao conhecimento do setor, a avaliação psicoeducacional é feita pela equipe multidisciplinar, composta por psicóloga, fonoaudióloga, psicopedagoga, pedagoga e assistente social, em que são feitos os procedimentos de avaliação para descobrir qual é a necessidade do estudante. Caso a equipe julgue necessário, é encaminhada para o psiquiatra, neurologista ou neuropediatra. Este último atua em parceria com o SUS. Outra forma de ingresso na SRM é quando o estudante, no ato da matrícula, se declara PAEE por laudo emitido por médico. Podemos observar a síntese desses encaminhamentos na Figura 8 a seguir.

Figura 8 – Encaminhamentos para SRM no município pesquisado



Fonte: A autora (2022).

Sobre a categorização do atendimento para o público com TEA, cada educando tem seu PEI, mas o atendimento é realizado em grupos de no mínimo três e no máximo de cinco alunos. Esse grupo é misto, organizado pelas docentes de acordo com os níveis de desenvolvimento dos estudantes que frequentam o atendimento, podendo haver grupo com deficiências mistas ou grupos de acordo com a deficiência e ano escolar, com duração de 1 hora e 45 minutos. As adaptações e a flexibilização curriculares são realizadas via orientação do Setor de Educação Especial no AEE e no ensino regular.

A proposta pedagógica de atendimento para esse público é voltada para a área de interesse do estudante. As metodologias utilizadas que apresentam melhores

resultados, segundo as docentes, abarcam o uso do ABA e o método TEACCH<sup>27</sup>, de cunho comportamental. Segundo Orrú (2012), a abordagem comportamental é utilizada nos espaços escolares de forma concomitante com outras teorias e métodos educativos com êxito em várias ocasiões, porém seu principal uso é para lidar com comportamentos considerados disfuncionais e, principalmente, com o manejo de crianças autistas com reconhecido sucesso.

Outro método destacado diz respeito ao ABACADA. Segundo Silva (2016), autora da “Proposta de Alfabetização Desafios do Aprender – ABACADA”, esse método de ensino se fundamenta em dois métodos de alfabetização: o Método Sodrê e o Método Fônico. Essa proposta viabiliza recursos didáticos com o intuito de favorecer a compreensão da linguagem oral e da aquisição da leitura e da escrita (SILVA, 2016). Segundo as entrevistadas, outro ponto fundamental desse método é que ele procura, de forma lúdica, subsidiar estratégias diferenciadas, visando aumentar a eficácia do processo de alfabetização de alunos PAEE, contribuindo significativamente para o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos com TEA.

Para enfatizar o papel das AEE no processo de inclusão, questionamos sobre como acontece a interação entre os docentes da sala de aula regular, visando a inclusão do aluno com TEA, uma vez que uma das atribuições do professor do AEE, conforme regulamentado na Resolução Nº 4/2009, em seu Art. 13, inciso VIII, é:

Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009b, p. 3).

Em virtude de tais atribuições, percebe-se a necessidade da existência dessa interação que deve ser contínua entre os profissionais do AEE e da sala de aula regular, pois esse trabalho deve ser efetivado coletivamente, sob a perspectiva de um ensino colaborativo, no qual o desafio da inclusão deve ser visto com clareza e com responsabilidade por todos os envolvidos (MARIN; BRAUN, 2013; VILARONGA; MENDES, 2014).

Como compreendemos, a partir do depoimento das profissionais do AEE e da sala de aula regular, essa interação não tem se concretizado. Isso evidencia que, se há falta de interação entre essas profissionais, também há entre as atividades desenvolvidas nos dois locais, interferindo no desenvolvimento de práticas efetivas

---

<sup>27</sup> Explicação sobre os métodos ABA e TEACCH na seção 3.1.1.

para os educandos atendidos. A troca de conhecimento entre os profissionais pode sanar várias dúvidas e proporcionar novos conhecimentos e aprendizados relacionados à inclusão dos alunos, além de beneficiar os alunos com ações articuladas que busquem promover a inclusão de todos no ambiente escolar (ARIAS, 2020; MARIN; BRAUN, 2013; RABELO 2012; VILARONGA; MENDES, 2014). Dessarte, a interação entre os profissionais que trabalham com o educando com TEA é imprescindível para a realização de um trabalho efetivo, no qual todos exercem suas responsabilidades colaborativas.

O trabalho colaborativo torna-se de suma importância e necessário para compreender a complexa relação que existe entre a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano, principalmente na área da deficiência. Na concepção de Vigotski (2011), a aprendizagem desencadeia-se a partir das mediações e das interações dos alunos e de seus professores. Esse entendimento remete-nos a constatar a relevância das ações realizadas de forma colaborativa entre os docentes da sala de aula do ensino regular e do AEE.

Ao mencionar sobre como poderia melhorar o atendimento escolar para os alunos com TEA, a maioria das entrevistadas afirmaram que falta maior investimento do poder público nesse setor. Ademais, acessibilidade arquitetônica e pedagógica é fundamental. De acordo com elas, ainda é necessário que haja: melhorias nos espaços físicos das escolas; maior suporte aos professores; subtração de alunos por turma; formação específica sobre o transtorno; recursos pedagógicos, pois apresentam-se insuficientes para atender às necessidades do PAEE, no que concerne à mobília das salas, aos materiais didáticos adequados, aos recursos lúdicos e recursos de tecnológicos, salas de recursos em algumas escolas, professores de apoio em sala de aula; oferta de formações a todos os profissionais que atuam na escola e não somente aos professores de AEE; equipe disciplinar efetiva para realizar as avaliações psicoeducacionais e direcionar as intervenções educacionais.

Vigotski (1997) salienta que, para a construção de um desenvolvimento no qual as potencialidades do indivíduo com deficiência possam ser exploradas, condições materiais e instrumentais adequadas devem estar garantidas. Apesar de a maioria dos educandos com TEA estarem sendo bem-aceitos pelos profissionais e pelos demais estudantes sem deficiência, nas instituições pesquisadas, ainda existem barreiras a serem superadas para que a inclusão desses educandos seja materializada nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dentre elas as causadas pelos

estigmas em relação ao referido transtorno do neurodesenvolvimento. A maioria dos profissionais sente-se receosa, por ainda pensarem estar pouco preparados. Há carência de parceria entre o Setor de Educação Especial, dos profissionais do ensino comum e da AEE, ocasionando, com isso, mais uma barreira no contexto da inclusão de educandos com TEA.

Frente ao exposto, percebemos que a inclusão ainda está sendo vista pela escola como um grande desafio. Nesse sentido, ousamos afirmar que a formação do educador tem sua relevância na construção desse caminho. Assim, compreendemos que a inclusão “[...] implica uma mudança de perspectiva educacional [...]” (MANTOAN, 2015, p. 28), cujas práticas pedagógicas são pensadas e organizadas coletivamente e integram um conjunto de saberes que se “[...] organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social” (FRANCO, 2012, p. 162). Nesse sentido, “[...] é certo que o professor sozinho não transforma a sala de aula; as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo: ressonância e reverberação das mediações entre a sociedade e a sala de aula” (FRANCO, 2012, p. 162). Assim, a escola deve ressignificar as práticas que refletem na formação do sujeito.

Na próxima seção, apresentamos as ações que nos propomos revisar no produto educacional.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

*Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão  
uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe  
faltasse uma gota*  
(Madre Teresa de Calcutá)

Dentre as modalidades de formação continuada, inserem-se os Mestrados Profissionais, os quais se configuram como cursos *stricto sensu* pensados para os profissionais que estão em serviço e desejam qualificar-se profissionalmente, tendo como foco seu campo de atuação. Tais cursos primam pela articulação integral da formação profissional com as demandas da sociedade, no caso deste estudo a Educação Inclusiva, estreitando as relações entre a pesquisa e as instituições escolares dos mais diferentes setores, como a Educação Básica, composta pelos profissionais que atuam “no chão da escola”.

De forma a contribuir com o cenário educacional inclusivo, no intuito de promover práticas condizentes com esse contexto, a presente pesquisa gerou um produto educacional, de cunho bibliográfico, cujo formato foi pensado para orientar as necessidades dos docentes ouvidos na pesquisa<sup>28</sup>, alinhando-se aos aportes teóricos estudados ao longo deste trabalho.

O *e-book*<sup>29</sup> intitulado *Tenho um educando com TEA, quais são seus direitos legais no contexto escolar?* trata-se do Produto Educacional do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei), em atendimento à Portaria Normativa Nº 17, de 28 de dezembro de 2009, da Capes (BRASIL, 2009a). Segundo o Art. 7º, inciso VIII, § 3, da Portaria:

O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo,

<sup>28</sup> É preciso deixarmos exposto que não temos a pretensão de atender a todas as demandas indicadas, visto que a temática gera muitas dúvidas e inquietações, as quais vão sendo esclarecidas no decorrer das práticas e em buscas ativas de formações no decorrer da trajetória profissional.

<sup>29</sup> O *e-book* poderá ser acessado na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no *site* do Programa Profei da Unespar. Disponível em: <http://profei.unespar.edu.br/>. Acesso em: 20 dez. 2022, no menu “Dissertações e produtos intelectuais”.

manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES. (BRASIL, 2009a, p. 20).

Em consonância com a Portaria Normativa Nº 17/2009, ao expor que a elaboração do formato do produto depende da finalidade do curso, o objetivo do nosso produto educacional consiste em oportunizar uma autoformação para os docentes e para os demais profissionais da educação que atuam na Educação Básica. Primamos por um instrumento que dialogasse com a realidade desses profissionais no processo inclusivo, levando em consideração, essencialmente, as particularidades, as potencialidades e as necessidades do educando com TEA.

Entendemos que esse público-alvo não deve ser considerado como menos desenvolvido do que seus pares, mas um alunado que se desenvolve de forma diferente. Esse transtorno requer, assim como as demais condições, a reflexão de uma relação complexa e dinâmica entre componentes biológicos e culturais, pois o caráter orgânico não está predeterminado, mas exposto à contínua possibilidade de transformação diante da oportunidade de estabelecer relações sociais essenciais, que possibilitam seu desenvolvimento, a construção da aprendizagem e de novas condutas em relação a si mesmo e ao mundo (VIGOTSKI, 1997).

Diante do exposto e das demandas formativas apresentadas pelas profissionais envolvidas no estudo, com vistas a promover o aprimoramento do conhecimento dos leitores, o nosso produto foi organizado em três unidades temáticas: Unidade I: Transtorno do Espectro Autista; Unidade II: Políticas públicas inclusivas para alunos com TEA; Unidade III: Direitos legais do educando com TEA no contexto escolar. Assim sendo, a seguir, apresentamos as considerações finais deste estudo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Tudo o que não me destrói, me faz mais forte, pois na compensação da debilidade surge a força, e das deficiências as capacidades.*  
(Lev Semionovitch Vigotski)

A legislação brasileira tem avançado significativamente nas últimas décadas na promoção dos direitos do PAEE, em especial quanto à inclusão de alunos com TEA, na escola comum. Historicamente, o aluno com TEA foi deixado à margem por uma série de fatores, sendo um deles a falta de compreensão diante de sua complexidade.

Nessa perspectiva, foi fundamental conhecermos e compreendermos as mudanças ocorridas no contexto da inclusão educacional no Brasil, principalmente no que se refere às políticas públicas inclusivas para o PAEE e como elas foram reverberadas nos estados e nos municípios, uma vez que a implementação das políticas destinadas ao contexto educacional deve levar em conta as particularidades desses dois níveis de governo, tais como: constituição histórica, situação econômica e diversidade cultural. Ações inclusivas efetivas demandam ser pensadas na diversidade do alunado que ocupam os bancos escolares, entre eles estão os educandos com TEA, foco deste estudo.

Ao falarmos de inclusão escolar, pressupomos que a instituição escolar deva possuir ações que possam contribuir para a inclusão de todos, garantindo-lhes o que é preconizado na Carta Magna (BRASIL, 1988) – acesso, permanência e aprendizagem –, entendendo a educação como direito fundamental de todos os brasileiros, indistintamente, e dever do Estado, garantia que é reforçada pelas diretrizes da LDB (BRASIL, 1996) e da Pneepei (BRASIL, 2008a).

A inclusão escolar foi consolidada pela sanção da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – Lei nº 12.764/2012 –, que regulariza os direitos das pessoas com diagnóstico de TEA, como qualquer outra deficiência, afirmando que, para todos os efeitos legais, o indivíduo com TEA é uma pessoa com deficiência (BRASIL, 2012a), ratificada no Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015a).

Frente ao exposto, a pesquisa responde à problemática inicial suscitada, qual seja: As escolas públicas municipais dos anos iniciais do Ensino Fundamental de um município do norte do Paraná vêm efetuando sua política local conforme a Política

Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei Nº 12.764/2012?

Constatamos que a implementação da política nos anos iniciais do Ensino Fundamental enfrenta diversas dificuldades na realidade das escolas públicas municipais pesquisadas, seja na preparação do contexto escolar para receber o educando com TEA, adaptando-se às suas necessidades, seja na implementação de estratégias e de metodologias de ensino efetivas, que promovam a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, seja pela complexidade do transtorno e sua variabilidade comportamental. Há falta de clareza quanto ao aspecto pragmático, em outras palavras, como deve ser feita a implementação de modo a elevar qualitativamente a formação cognitiva e social desse educando, via apropriação do conhecimento empírico.

Mediante o que foi apresentado e discutido ao longo desta pesquisa, faz-se necessário retomar o objetivo que permeou todo o processo investigativo: analisar como as escolas públicas municipais dos anos iniciais do Ensino Fundamental de um município do norte do Paraná vêm efetuando sua política local conforme a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Inferimos que as escolas pesquisadas revelam a insuficiência de orientações clarificadas que versam exclusivamente sobre o tema em discussão neste estudo.

A falta de um documento específico em âmbito estadual ou municipal na área do TEA implica as lacunas evidenciadas quanto à efetivação da Lei Nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012a) no município pesquisado, a saber: a falta de preparo do professor; a formação continuada que não privilegia a necessidade do profissional; a formação específica para trabalhar com os educandos dentro do espectro; a contratação de profissionais especializados para apoio ao educando com TEA.

Concluimos que os objetivos específicos, os quais representam, cada um, uma seção desta dissertação, foram alcançados. A trajetória das políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, com referência à inclusão do educando com TEA, nos âmbitos nacional, estadual e municipal por meio dos aportes legais, apresentada na segunda seção, permitiu-nos perceber a presença do direito à educação pública de qualidade, em classes comuns, do ensino regular, sendo a escola regular locus privilegiado para a escolarização desse público-alvo.

Os estudos bibliográficos presentes na terceira seção demonstraram a

compreensão acerca do TEA, com questões voltadas ao histórico e à caracterização do transtorno, seguidas de seus desdobramentos conceituais e diagnósticos. Ademais, as intervenções pedagógicas pautadas na teoria comportamental, para o educando com TEA, bem como as contribuições da THC para o PAEE apresentadas levam a pensar o processo inclusivo.

Foi possível entendermos a complexidade educacional que o TEA apresenta, por não existir um único transtorno dentro do espectro, revelando que o entendimento social sobre o TEA ainda se encontra cercado de estigmas, fato que implica a atuação docente. Por esse motivo, passa a ser fundamental a busca por formas diferentes de ensino, sob o viés dos encaminhamentos apontados por Vigotski (1997) ao referir-se a caminhos alternativos como via para apropriação do conhecimento.

O estudo em questão oportunizou-nos uma introdução aos conhecimentos clínicos, acerca das principais formas de intervenções educacionais utilizadas no contexto escolar, a saber: TEACCH, PECS, ABA, de natureza comportamental. Ao considerarmos que o sujeito é um ser histórico, social e em constante transformação, entendemos que a THC se constitui em uma perspectiva teórica importante para a educação escolar pretendida, ao oferecer subsídios teóricos para práticas educacionais inclusivas, com vistas ao desenvolvimento humano, em busca de garantias na humanização dos sujeitos por meio do desenvolvimento das FPS, sob o viés do papel do ensino e da aprendizagem escolar, como propulsora do desenvolvimento psíquico do estudante com TEA.

Vigotski (1982, p. 214) afirma: “A tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos”, considerando-se que a função da escola é proporcionar aos alunos o conhecimento sistematizado de todas as áreas do saber e que a apropriação desses conhecimentos é a chave para a formação humana e a tomada de consciência. Os escritos do autor citado apontam para a importância da educação escolar para a formação do psiquismo humano, sendo a Educação Inclusiva não apenas um direito, mas a possibilidade de conquista de conhecimento e de desenvolvimento humano (MORI, 2016). Compreendemos, assim, que o desenvolvimento humano não está posto nas experiências do indivíduo, mas é mediado pela cultura material que lhe é mediado.

Pudemos verificar os encaminhamentos e as ações no trabalho do aluno com TEA no contexto escolar do município pesquisado, por meio da pesquisa de campo, com base em dados coletados na SME, Setor de Educação Especial, e professoras

de ensino regular e AEE, envolvidas no contexto educacional inclusivo de educandos com TEA, presente na quarta seção.

Este estudo possibilitou o entendimento em relação às significações produzidas pelas profissionais escolares sobre o processo de inclusão dos estudantes diagnosticados com TEA. Destacamos que, nas instituições investigadas, o direito do educando ao ensino regular é inquestionável, e as docentes apresentam um conhecimento geral sobre o transtorno. Contudo, em algumas concepções sobre o transtorno ainda circundam os discursos infundados, construídos ao longo da história, baseados em mitos e estigmas.

As participantes descreveram as práticas inclusivas realizadas nas escolas como pautadas em intervenções comportamentais, a saber o ABA e o TEACCH, adotada pelas docentes das SRM. Outras atuam com métodos sem embasamento científico ou agem intuitivamente, demonstrando a ausência de mediações pedagógicas condizentes às especificidades do educando. Entretanto, é oportuno salientarmos que encontramos, sim, ações individualizadas por parte das docentes que alcançaram êxito nos trabalhos realizados com educandos dentro espectro. Como explica Vigotski (1997), as crianças podem ser levadas ao desenvolvimento ou à regressão do seu pensamento, dependendo da natureza qualitativa das relações mediativas e suas interações sociais.

Ressaltamos que um dos principais recursos humanos na Educação Inclusiva é o professor, por estar em contato permanente com o estudante e ser responsável pela maior parte das intervenções realizadas nesse contexto. É ele que planeja e organiza o processo de escolarização, que propicia a estimulação das FPS, a formação dos conceitos científicos e é responsável pelo desenvolvimento do sujeito, possibilitando a superação das limitações impostas pela sua deficiência (VIGOTSKI, 1997). Dessa forma, torna-se importante conhecer o nível de desenvolvimento de cada estudante, para que estratégias que lhes possibilitem alcançar o desenvolvimento proximal possam ser elaboradas.

Pudemos observar a dependência docente do ensino regular quanto ao profissional do AEE e ao serviço por ele desenvolvido, como se todas as questões que envolvessem a inclusão dos educandos com TEA estivessem diretamente relacionadas a ele e não ao contexto escolar como um todo. Esse professor e o trabalho desenvolvido por ele foi apontado nas três escolas pesquisadas como a única estratégia da instituição frente à Educação Inclusiva.

Essa discussão encaminha-nos para as situações com as quais nos deparamos e que merecem destaque, dentre elas: a ausência de ações colaborativas, devido ao período e ao horário de trabalho docente realizada em diferentes escolas; a formação continuada para todos os docentes, e não somente para o profissional atuante em SRM; a dependência de encaminhamentos emanados pela SME e pelos laudos médicos; o aumento significativo do público-alvo no ensino regular; a rotatividade de professores nas salas de aulas, diante da falta de profissionais na rede de ensino, entre eles o profissional para atender à demanda vigente, prevista na legislação. Observamos, também: o conhecimento superficial das leis, dos direitos do público-alvo, de suas obrigações e de práticas condizentes às especificidades do educando; a falta de formação específica do professor regente para trabalhar com a pluralidade do alunado; o improvisado de materiais pedagógicos; e a falta de acessibilidade aos transportes.

Diante dos encaminhamentos e das ações proferidas pela SME, o município em pauta reconhece que, na contramão das necessidades emergentes da escola, no tocante ao que está preconizado na Lei Berenice Piana – Lei Nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012a) –, tem-se os empecilhos causados pelas barreiras burocráticas dos sistemas de ensino, fruto da resistência da máquina pública em propiciar os recursos necessários à inclusão escolar sobrepondo à lógica de uma educação humanizadora. Essas ações demandam maior orçamento da rede de ensino, evidenciando a ineficiência do Estado em prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos no oferecimento do AEE, com vistas a eliminar barreiras que possam dificultar o processo de escolarização de estudantes PAEE (BRASIL, 2011). Isso resvala nas condições de implementação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei Nº 12.764/2012.

Constatamos um processo educacional lacunar, ainda que a edição de documentos legais e a existência de políticas públicas garantam os direitos educacionais ao educando com TEA. Não se pode pensar em um processo inclusivo que tente incorporá-lo a padrões homogêneos, quando dentro de um mesmo transtorno há tantas variações. Esse quadro ainda se agrava sem as formações e o suporte para que o professor possa construir sua proposta pedagógica. No entanto, não bastam as formações sem um acompanhamento e a reflexão sobre as próprias ações, que estão pautadas na insegurança, e em impressões equivocadas sobre o

educando com TEA. O distanciamento do que é preconizado pelos aportes legais e a realidade escolar é um dos empecilhos para que a inclusão se efetive.

Podemos depreender que este estudo comprovou a hipótese levantada inicialmente ao ressaltar que, apesar de todo o aparato legal que subsidia a inclusão escolar de todos os alunos, ainda existem barreiras na implementação das políticas públicas inclusivas, que não têm permitido que a inclusão desse público ocorra efetivamente nas escolas públicas municipais dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre o produto educacional, fruto da pesquisa realizada, foi elaborado o *e-book*, tomando como base os resultados da pesquisa. Ele se apresenta como uma contribuição à formação continuada aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, estendendo-se a todos os profissionais da educação que atuam no contexto escolar inclusivo, pela característica essencial que permeia todo o material.

Não se trata de um receituário, mas, sim, de um ponto de partida que considera a realidade do contexto vigente. Para escolha dos recursos tecnológicos para a formação, foram considerados os processos de apropriação e de utilização que são feitos pelo público-alvo, que serão atendidos por esses recursos. O *e-book* é material de caráter público e pode ser acessado na plataforma da Capes e no *site* do Programa Profei da Unespar, no menu “Dissertações e produtos intelectuais”.

Findamos estas considerações entendendo que a inclusão é um processo contínuo e em movimento. Esperamos, dessa maneira, que esta pesquisa tenha contribuído para o fortalecimento dessa discussão e que outros estudos possam apontar novos horizontes para a construção de caminhos que contribuam para o rompimento de barreiras acerca da inclusão do educando com TEA no ensino regular.

## REFERÊNCIAS

- ALTO PARANÁ. **Lei Nº 2.568/2014**. Dispõe sobre a reformulação do Plano de Cargos, Carreira, Vencimentos e Remuneração dos Servidores do Magistério Público Municipal de Alto Paraná. Alto Paraná: Prefeitura Municipal de Alto Paraná, [2014]. Disponível em:  
[http://www.controlemunicipal.com.br/site/diario/publicacao.php?id=37977&id\\_cliente=86](http://www.controlemunicipal.com.br/site/diario/publicacao.php?id=37977&id_cliente=86). Acesso em: 20 dez. 2021.
- ALTO PARANÁ. **Lei Nº 2.642/2015**. Dispõe sobre a Elaboração do Plano Municipal de Educação do Município de Alto Paraná. Alto Paraná: Prefeitura Municipal de Alto Paraná, [2015]. Disponível em:  
[http://www.controlemunicipal.com.br/site/diario/publicacao.php?id=52120&id\\_cliente=86](http://www.controlemunicipal.com.br/site/diario/publicacao.php?id=52120&id_cliente=86). Acesso em: 14 fev. 2023.
- ALTO PARANÁ. Câmara Municipal do Alto do Paraná. **Nossa história**. 2022. Disponível em:  
<http://cmaltoparana.pr.gov.br/index.php?sessao=3e1f787175h13e&id=72>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- ALVES, M. D. **Alunos com autismo na escola**: um estudo de práticas de escolarização. 2014. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.
- APA. American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** – DSM. 4. ed. Washington: APA, 1994.
- APA. American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 4. ed. Text Revision (DSM-IV-TR). Washington: APA, 2000.
- APA. American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais** – DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- ARIAS, L. G. Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa** – ReLePe, Ponta Grossa, v. 5, e2015321, p. 1-14, 2020. DOI:  
<https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15321.016>
- ASSUNÇÃO JR., F. B.; KUCZYNSKI, E. Autismo: Conceito e diagnóstico. *In*: ASSUNÇÃO JR., F. B.; KUCZYNSKI, E. (org.). **Autismo infantil**: novas tendências e perspectivas. 2. ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2015. p. 1-17.
- BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de. Políticas de inclusão: para iniciar o diálogo. *In*: BAPTISTA, C.; JESUS, D. (org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 5-11.
- BAPTISTA, C. R.; MEIRELLES, M. B. Políticas de inclusão escolar no Brasil e suas diretrizes. **Studium Educationis**, [s. l.], ano XVI, n. 3, p. 77-86, out. 2015.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

BERCOVICI, G. Constituição e política: uma relação difícil. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 61, p. 5-24, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452004000100002>

BEZERRA, G. F. Preparando a primavera: Contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 68, p. 272-287, 2016. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v16i68.8646499>

BIASÃO, M. C. R. Transtorno do Espectro Autista. *In*: MORI, N. N. R.; CERZUELA, C. (org.). **Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão**: aspectos históricos, clínicos e educacionais. Maringá: Eduem, 2014. p. 115-130.

BONDY, A.; FROST, L. The picture Exchange communication system training manual. **Focus on Autistic Behaviour**, [s. l.], v. 9, p. 1-19, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1988]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 8 jan. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 8 jan. 2023.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 177, p. 39-40, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2023.

BRASIL. Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 181, p. 26, 18 set. 2008b.

BRASIL. **Nota Técnica Nº 13/2008 – MEC/SEESP/DPEE**. A educação especial e sua operacionalização pelos sistemas de ensino. Brasília: MEC/SEESP/DPEE, 2008c. Disponível em: <https://tinyurl.com/23tz32f8>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Portaria Normativa Nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF,

n. 248, p. 20-21, 29 dez. 2009a.

BRASIL. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 190, p. 17, 5 out. 2009b.

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 221, p. 12, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2012a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,11%20de%20dezembro%20de%201990](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,11%20de%20dezembro%20de%201990). Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. **Portaria Nº 793, de 24 de abril de 2012**. Institui a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, [2012b]. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt0793\\_24\\_04\\_2012.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt0793_24_04_2012.html). Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 65, p. 1-2, 5 abr. 2013.

BRASIL. **Decreto Nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2014a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm). Acesso em: 19 jan. 2023.

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**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014b.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2015a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 31 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica Nº 20, de 18 de março de 2015. Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8368/2014. *In*: BRASIL. **Orientações para implementação da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2015b. p. 51-53. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-inclusiva-76.pdf>. Acesso em: 14 fev.

2023.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2015c]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2017]. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Lei Nº 13.861, de 18 de julho de 2019. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 138, p. 1, 19 jul. 2019.

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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 189, p. 6, 1 out. 2020a.

BRASIL. **Lei Nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020b]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm). Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Lançamento da Política Nacional de Educação Especial. **TV BrasilGov**, 30 set. 2020c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KNvMBPw0yqQ>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Inteiro Teor do Acórdão. **Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.590 Distrito Federal**. Brasília: Superior Tribunal de Justiça, [2020d]. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=755053491>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 11.370, de 1 de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da

República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2023]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=D11370&text=Revoga%20o%20Decreto%20n%C2%BA%2010.502,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=D11370&text=Revoga%20o%20Decreto%20n%C2%BA%2010.502,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida). Acesso em: 5 jan. 2023.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (org.).

**Deficiência e escolarização**: novas perspectiva de análise. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008. p. 43-63.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva**. Bauru: MEC/UNESP, 2010.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CEREZUELA, C.; JACOBSEN, K. C.; MORI, N. N. R. O direito ao Atendimento Educacional Especializado à pessoa com Transtornos Globais do Desenvolvimento: a inclusão no Paraná. In: EDUCERE, 12., 2015. Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2015. p. 2011-2028. v. 1.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa educacional e o movimento pesquisas científicas baseadas em evidências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, p. 1-14, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i2.0003>

CUNHA, E. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

DAMBROS, A. R. T. **Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista**: um estudo em contexto de escolarização no estado de São Paulo. 2018. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

DAMBROS, A. R. T.; FELLINI, D. G.; HESSMANN, D. B. S. Fundamentos da teoria histórico-cultural e a inclusão escolar. In: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (org.). **Inclusão e educação especial na educação básica**: um estudo nas cinco regiões brasileiras. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2021. p. 107-124.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria Nº 39, de 9 de março de 2012**. O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 172, do Regimento Interno da Secretaria, aprovado pelo Decreto nº 31.195, de 21 de dezembro de 2009, considerando [...]. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, [2012]. Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70807/Portaria\\_39\\_09\\_03\\_2012.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70807/Portaria_39_09_03_2012.html). Acesso em: 18 fev. 2023.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra sintonia**: A história do autismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

- EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: RONALDO M. L. A.; DORIEDSON S. R. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1. ed. v. 1. Campinas: Alínea, 2012.
- FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**, Campinas, 2004, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- FERNANDES, C. S.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELLI, V. R. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, p. 1-10, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200027>
- FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: saberes Pedagógico/Coordenação Sema Garrido Pimenta).
- GARCIA, D. I. B. Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. *In*: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. (org.). **Deficiência e inclusão escolar**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2018. p. 97-113.
- GARCIA, D. I. B. Contribuições teóricas da abordagem histórico-cultural para educandos em situação de inclusão. **Horizontes**, Itatiba, v. 39, n. 1, p. 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1091>
- GARCIA, D. I. B. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: efetivação na região Sul do Brasil. 2015. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.
- GARCIA, D. I. B. **Implicações da mediação no desempenho de crianças com dificuldades escolares, em uma sala de recursos**. 2005. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.
- GARCIA, D. I. B.; FAVARO, N. de A. L. G. Special Education: public policies in Brazil and current trends. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 9, n. 7, p. 1-29, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.3894. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3894>
- GARCIA, R. M. C. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. *In*: GARCIA, R. M. C. (org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED, 2017. p. 19-66.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X2095>
- GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 7, n. 18, p. 65-137, 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9623>. Acesso em: 2 jul. 2022.

GOULART, A. M. P. L.; GUHUR, M. L. P.; MORI, N. N. R. Mediação em Feuerstein: alguns elementos para a compreensão das diferenças individuais. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, n. 2, p. 93-103, 2001.

GRINKER, R. R. **Autismo: um mundo obscuro e conturbado**. Tradução Catharina Pinheiro. São Paulo: Larrousse do Brasil, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Alto Paraná. **IBGE Cidades**, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/alto-parana/panorama>. Acesso em: 15 dez. 2022.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico: Município de Alto Paraná**. Alto do Paraná: IparDES, 2023. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=87750>. Acesso em: 15 fev. 2023

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011a.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n. esp. 1, p. 41-58, maio/ago 2011b.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial – RBEE**, Marília, v. 24, ed. esp., p. 51-68, 2018. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zykqKsDdgtM8GJXsctSYQjJ/?lang=pt>. Acesso: 10 ago. de 2021.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. Escolarização de alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial – RBEE**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009>

LOVAAS, O. I. Tratamento Comportamental e Funcionamento Educacional e Intelectual Normal em Crianças Autistas Jovens. **Jornal de Consultoria e Psicologia Clínica**, [s. l.], v. 55, n. 1, p. 3-9, 1987.

- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKII, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-190.
- MAGALHÃES, R. C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. *In*: MAGALHÃES, R. de C. B. P. (org.). **Educação inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 13-33.
- MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, Senac, 1997.
- MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *In*: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- MANTOAN, T. E.; PRIETO, R. G. Entre pontos e contrapontos. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 90-103.
- MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. *In*: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64
- MATTHEW, J. M. *et al.* Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. **Centers for Disease Control and Prevention – CDC**, v. 69 n. 4, p. 1-16, 2020. Disponível em: [https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/ss/ss6904a1.htm?s\\_cid=ss6904a1\\_w](https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/ss/ss6904a1.htm?s_cid=ss6904a1_w). Acesso em: 15 fev. 2023.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação do professor de educação especial**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 2012.
- MAZZOTTA, M. J. da S.; SOUSA, S. M. Z. L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica**, [s. l.], v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v5i9p96-108>
- MELLO, A. M. S. R. **Autismo**: guia prático. 7. ed. São Paulo: AMA; Brasília: Corde, 2007.
- MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, [s. l.], v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso: 8 jan.

2021.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de. (org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

MISSAGLIA, V.; FERNÁNDEZ, S. S. L. A Intenção pedagógica na inclusão de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA. CONFLITOS, DIREITOS E DIVERSIDADE, 1., 2013, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: USP, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6182672-A-intencao-pedagogica-na-inclusao-de-alunos-com-transtornos-globais-do-desenvolvimento.html>. Acesso em: 14 fev. 2023.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, F. C. B. **Inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista: novos desafios e possibilidades**. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

MORI, N. N. R. Psicologia e Educação Inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtorno. **Revista Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i1.26236>

ONU. Organização das Nações Unidas. OMS afirma que autismo afeta uma em cada 160 crianças no mundo. **ONU News**, [s. l.], 2 abr. 2017. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2017/04/1581881-oms-afirma-que-autismo-afeta-uma-em-cada-160-criancas-no-mundo>. Acesso em: 21 ago. 2021.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

ORRÚ, E. S. **Autismo, linguagem e educação: Interação social no cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PAIM, P. **Estatuto da Pessoa com Deficiência: Lei Brasileira de Inclusão N° 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: <http://www.andislexia.org.br/Estatuto-da-pessoa-com-deficiencia.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

PAIVA JR., F. EUA publica nova prevalência de autismo: 1 a cada 36 crianças, com

dados do CDC. **Canal autismo**, [s. l.], 2023. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/eua-publica-nova-prevalencia-de-autismo-1-a-cada-44-criancas-segundo-cdc/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

PARANÁ. **Deliberação Nº 02/2003 – CEE**. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: CEE, [2003]. Disponível em:

[http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/04032011\\_deliberaa%E2%80%A1ao\\_n\\_u\\_02\\_03.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/04032011_deliberaa%E2%80%A1ao_n_u_02_03.pdf). Acesso em: 14 fev. 2023.

PARANÁ. **Instrução Nº 010/08 – SUED/SEED**. Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio em Sala de Aula para atuar com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: SUED/SEED, [2008]. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao102008sued.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao102008sued.pdf). Acesso em: 24 fev. 2023.

PARANÁ. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba: Deein, 2009. Disponível em:

[https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed\\_especial/legislacao/politica\\_estadual.pdf](https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica_estadual.pdf). Acesso em: 18 fev. 2023.

PARANÁ. **Instrução Nº 016/2011 – SEED/SUED**. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Curitiba: SEED/SUED, [2011]. Disponível em:

[https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-02/Instrucao162011.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/Instrucao162011.pdf). Acesso em: 14 fev. 2023.

PARANÁ. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Semana Pedagógica 2012**. Anexo 3, Oficina de Inclusão. Curitiba: Deein, 2012a. Disponível em:

[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2012/anexo3\\_inclusao\\_sp2012.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2012/anexo3_inclusao_sp2012.pdf). Acesso em: 24 fev. 2021.

PARANÁ. **Instrução Nº 004/2012 – SEED/SUED**. Critérios para solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: SEED/SUED, [2012b]. Disponível em:

[https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/instr\\_norma\\_n\\_004\\_2012\\_sued\\_seed\\_pr.pdf](https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/instr_norma_n_004_2012_sued_seed_pr.pdf). Acesso em: 14 fev. 2023.

PARANÁ. **Lei Nº 17.555, de 30 de abril de 2013**. Institui as diretrizes para a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Curitiba: Assembleia Legislativa, [2013a]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-17555-2013-parana-institui-no-ambito-do-estado-do-parana-as-diretrizes-para-a-politica-estadual-de-protecao-dos-direitos-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista-tea>. Acesso em: 14 fev. 2023.

PARANÁ. **Lei Nº 17.677, de 10 de setembro de 2013.** Proíbe a cobrança de valores adicionais - sobretaxas para matrícula ou mensalidade de estudantes portadores de Síndrome de Down, autismo, transtorno invasivo do desenvolvimento ou outras síndromes. Curitiba: Assembleia Legislativa, [2013b]. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=258456>. Acesso em: 14 fev. 2023.

PARANÁ. **Lei Nº 18.419, de 7 de janeiro de 2015.** Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. Curitiba: Assembleia Legislativa, [2015]. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=279996#:~:text=Estabelece%20o%20Estatuto%20da%20Pessoa%20com%20Defici%C3%Aancia%20do%20Estado%20do%20Paran%C3%A1>. Acesso em: 14 fev. 2023.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/2016.** Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: CEE, 2016a. Disponível em: [http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del\\_02\\_16.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf). Acesso em: 18 abr. 2021.

PARANÁ. **Instrução Nº 07/2016 – SEED/SUED.** Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais- SRM deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino. Curitiba: Governo do Estado, [2016b]. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao072016sued.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao072016sued.pdf). Acesso em: 27 abr. 2021.

PARANÁ. **Instrução Normativa Nº 001/2016 – SEED/SUED.** Assunto: critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Curitiba: SEED/SUED, [2016c]. Disponível em: [https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/instr\\_norma\\_n\\_001\\_2016\\_sued\\_seed\\_pr.pdf](https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/instr_norma_n_001_2016_sued_seed_pr.pdf). Acesso em: 14 fev. 2023.

PARANÁ. **Instrução Nº 17/2017 – SEED/SUED.** Critérios para atuação de profissionais no Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas escolas da rede pública estadual de ensino e nas escolas especializadas estaduais e parceiras (conveniadas). Curitiba: SEED/SUED, [2017]. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-01/instrucao172017\\_seed\\_sued.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-01/instrucao172017_seed_sued.pdf). Acesso em: 14 fev. 2023.

PARANÁ. **Instrução Nº 07/2018 – SEED/SUED.** Estabelece critérios para o funcionamento de Centros de Atendimento Educacional Especializados – surdez, deficiência visual, deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, fissurado labiopalatal e mal formação craniofacial, mantidos por organizações da sociedade civil organizada. Curitiba: SEED/SUED, [2018a]. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao\\_072018.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_072018.pdf). Acesso em: 14 fev. 2023.

PARANÁ. **Instrução Nº 09/2018 – SEED/SUED.** Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora,

transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino. Curitiba: SEED/SUED, [2018b]. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao\\_092018.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_092018.pdf). Acesso em: 14 fev. 2023.

PARANÁ. **Instrução N° 15/2018 – SEED/SUED**. Estabelece critérios para a oferta do Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais e Centro de Atendimento Educacional Especializado para estudantes da Educação Especial e/ou com Atraso Global do Desenvolvimento, matriculados na Educação Infantil das instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: SEED/SUED, [2018c]. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao\\_152018\\_suedseed.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_152018_suedseed.pdf). Acesso em: 14 fev. 2023.

PARANÁ. **Lei N° 19.590, de 10 de julho de 2018**. Cria o Programa Censo de Pessoas com TEA e seus Familiares. Curitiba: Assembleia Legislativa, [2018d]. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=364108>. Acesso em: 10 jan. 2023.

PARANÁ. **Lei N° 20.430, de 15 de dezembro de 2020**. Altera a Lei n° 17.555, de 30 de abril de 2013, que institui, no âmbito do Estado do Paraná, as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno Espectro Autista. Curitiba: Assembleia Legislativa, [2020]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20430-2020-parana-altera-a-lei-n-17555-de-30-de-abril-de-2013-que-institui-no-ambito-do-estado-do-parana-as-diretrizes-para-a-politica-estadual-de-protecao-dos-direitos-da-pessoa-com-transtorno-espectro-autista>. Acesso em: 14 fev. 2023.

PERTILE, B. E. **Sala de recursos multifuncional no Paraná: em discussão a avaliação de ingresso**. 2019. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RIMLAND, B. Infantile autism: The syndrome and its implications for a neural theory of behavior. **Appleton-Century-Crofts**, 1964. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1965-02400-000>. Acesso em: 1 fev. 2023.

ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto N° 10.502/2020. **Práxis Educativa**,

Ponta Grossa, v. 16, e2117585, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 22 set. 2021.

RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

SANTOS, E. C. **Linguagem escrita e a criança com autismo**. Curitiba: Appris, 2016.

SASSAKI, R. K. Inclusão ou desinclusão? Uma análise do Decreto 10.502/2020. **Revista Reação**, [s. l.], 31 out. 2020. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/inclusao-ou-desinclusao-uma-analise-do-decreto-10-502-2020/>. Acesso em: 19 jun. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, C. Autismo, educação e transdisciplinaridade. In: SCHMIDT, C. (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 7-28.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. M. (org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional**. 1. ed. Bauru: Cultura Acadêmica, 2008. p. 497-505.

SILVA, A. **Vida Adulta e Envelhecimento com TEA: tratamento, prognóstico e dificuldades segundo profissionais**. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Envelhecimento) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2017.

SILVA, C. M. da. **Proposta de Alfabetização Desafios do Aprender**. 2016. Disponível em: <http://abcclaudiamara.blogspot.com.br/2016/02/proposta-de-alfabetizacao-desafiosdo.html#!/2016/02/proposta-de-alfabetizacao-desafios-do.html>. Acesso: 29 nov. 2022.

SILVA, M. A. **O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SKINNER, B. F. A Science of Behavior. In: SKINNER, B. F. (org.). **Science and Human Behavior**. 1. ed. [S. l.]: The Free Press, 1965. p. 11-22.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: [http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao\\_Jomtien.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf). Acesso em: 8 jan. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**. Fundamentos de Defectologia. Tradução J. G. Blank. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97-97022011000400012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97-97022011000400012&script=sci_arttext). Acesso em: 1 nov. 2021.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3489/3224>. Acesso em: 12 ago. 2022.

VIOTO, J.; VITALIANO, C. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos** [...]. Caxias do Sul: ANPEd, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/660/668>. Acesso em: 14 ago. 2021.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização Michel Cole *et al*. Tradução José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escolhidas**: problemas de psicologia geral. Madrid: Gráficas Rogar, Fuenlabrada, 1982.

WHITMAN, T. L. **O desenvolvimento do Autismo**: social, cognitivo, linguístico, sensorio-motor e perspectivas biológicas. São Paulo: M. Books, 2015.

WIKIPÉDIA. **Alto do Paraná**. 2022. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Alto\\_Paran%C3%A1](https://pt.wikipedia.org/wiki/Alto_Paran%C3%A1). Acesso em: 12 dez. 2022.

WHO. World Health Organization. **ICD-11 for mortality and morbidity statistics**. Version: 2019 April. Geneva: WHO, 2019. Disponível em:

<https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. Acesso em: 20 set. 2022.

WUO, A. S.; YADEU, F. B.; WAYSZCEYK, S. Déficit ou diferença? Um estudo sobre autismo em pesquisas educacionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X38975>

## APÊNDICES

**LISTA DE APÊNDICES**

APÊNDICE A – Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo .....	139
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	140
APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada utilizada com os profissionais da Secretaria Municipal de Educação, Setor de Educação Especial .....	145
APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada utilizada com os docentes do ensino regular e SRM .....	148

## APÊNDICE A – Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ**

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013  
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019  
 CNPJ: 05012896/0001-42

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR**



### TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

À Secretaria Municipal de Educação de Alto Paraná/PR. (Instituição).

**Título do projeto: INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE ALTO PARANÁ: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS,**

**Local de pesquisa:** Secretaria Municipal de Educação e escolas municipais de Alto Paraná/PR.

**Nome do pesquisador responsável (Orientador):** Dorcely Isabel Bellanda Garcia.

**Nome do pesquisador (Acadêmico(a)):** Wully Altieri de Souza Castelar.

**Responsável pelo local de realização da pesquisa:** Deomar Hernandez da Silva Pereira.

Declaro(amos) que os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizar a pesquisa com o título **INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE ALTO PARANÁ: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**, e a coleta dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos. O armazenamento dos dados ocorrerá num período de até cinco anos, contados a partir do ano de 2021. Após este período os dados serão descartados. O referido projeto será realizado juntos aos (sujeitos), que aceitarem participar da pesquisa após a aprovação do comitê de ética em pesquisa, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa de acordo com as normas da Resolução CNS/MS nº 466/2012; e/ou CNS/MS nº 510/2016 e suas complementares. Está autorização só terá validade mediante parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (CEP-UNESPAR), e o pesquisador responsável deverá obrigatoriamente entregar o parecer/aprovação do CEP-UNESPAR para Instituição (campo de estudo).

Paranavaí, 03 de maio de 2021.

## APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE ALTO PARANÁ: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**”, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, sob responsabilidade da mestrandia Wully Altieri de Souza Castelar, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dorcely Isabel Bellanda Garcia, da Universidade Estadual do Paraná – *campus* de Paranavaí.

O objetivo da pesquisa é investigar como o município de Alto Paraná/PR efetua sua política local às diretrizes preconizadas pela Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei Nº 12.764/12.

A pesquisa justifica-se pela importância de analisar o contexto educacional, com o intuito de compreender como a Educação Especial na perspectiva inclusiva está sendo efetivada no ambiente escolar na atualidade. Assim sendo, é preciso pesquisar sobre como se dão os encaminhamentos e as ações referentes às políticas públicas inclusivas dos educandos com deficiência. Para tanto, esta pesquisa visa contribuir para a consolidação de estudos nessa área.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP UNESPAR.

### **DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO**

Emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR. Número do Parecer: 4.781.311.

Data da relatoria: 16/06/2021.

**PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:** A sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: respondendo a uma entrevista semiestruturada, acerca das práticas e dos desafios encontrados na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista da escola em que o participante/profissional atua ou no caso dos

representantes na Secretaria Municipal da Educação, os encaminhamentos e as ações referentes ao trabalho desenvolvido no município com o público com TEA. A entrevista vai ocorrer de forma *on-line*, devido ao contexto da pandemia.

O encontro presencial só ocorrerá se for extremamente necessário e seguindo todos os protocolos de segurança. A pesquisa prevê a participação e a elaboração do questionário semiestruturado para o estudo, sendo delimitado três instituições escolares que atendem aos alunos com TEA no município de Alto Paraná/PR e Secretaria Municipal de Educação e como participantes o/a Coordenador/a da Educação Especial do Município e Secretário/a da Educação, assim como três professores de ensino regular e três professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Dessa forma, a pesquisa será realizada somente com os profissionais da educação, não envolvendo menores de 18 anos. A entrevista só será realizada após consentimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (TERMO 1).

**RISCOS E DESCONFORTOS:** Informamos que, no encaminhamento da pesquisa, poderão ocorrer desconfortos ou constrangimentos por parte dos envolvidos devido aos questionários que serão respondidos de forma *on-line*. O contato presencial só ocorrerá se for indispensável e necessário seguindo todos os protocolos de segurança, tais como: distanciamento, máscara, álcool gel, dentre outros. Entretanto, ressaltamos que o intuito primordial deste trabalho de campo não é de avaliar a ação docente, bem como não é o foco a análise do desempenho individual do aluno. Objetiva-se unicamente compreender como está se efetivando a política nacional de Educação Especial e as condições para que isso ocorra em âmbito nacional.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa \_\_\_\_\_ . É importante destacar que as informações obtidas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

**1. BENEFÍCIOS:** Os benefícios esperados com a pesquisa consistem em entender o processo de efetivação da política nacional de educação inclusiva nas

escolas públicas do Brasil, assim como verificar o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) frente à inclusão de alunos com TEA.

**2. CONFIDENCIALIDADE:** Informamos ainda que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Após a pesquisa bibliográfica e análise dos dados, será elaborada a dissertação, além de trabalhos científicos publicados em eventos na área escolar, e, ao término do trabalho, serão encaminhados os resultados aos municípios/secretarias que integram este trabalho.

As suas respostas e seus dados pessoais ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum dos questionários, nem quando os resultados forem apresentados. Além disso, os dados a serem coletados só serão utilizados para fins de publicações científicas, em um período de até cinco anos, contados a partir do ano de 2021. Após esse período, os dados serão descartados.

**3. ESCLARECIMENTOS:** Caso você tenha mais dúvidas ou necessite esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta neste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o **pesquisador responsável**, conforme o endereço que segue:

Nome do pesquisador responsável: Dorcely Isabel Bellanda Garcia

Endereço: Rua [REDACTED] Telefone para contato: [REDACTED]

E-mail: [REDACTED] Horário de atendimento: 8:20-11:50.

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o CEP envolvendo SeresHumanos da UNESPAR, no endereço a seguir:

CEP UNESPAR

**Universidade Estadual do Paraná.**

Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavaí-PR.CEP: 87.701-020

Telefone: (44) 3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

**4. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS:** Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

**4.1 CUSTOS:** Foi esclarecido de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por sua participação na pesquisa, tendo em vista que sua participação é voluntária.

**5. PREENCHIMENTO DO TERMO:** Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você), como garantia do acesso ao documento completo.

### TERMO 1

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) \_\_\_\_\_ declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, e não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Cidade, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura ou impressão  
datiloscópica

TERMO 2

Eu, WULLY ALTIERI DE SOUZA CASTELAR, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Cidade, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

## **APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada utilizada com os profissionais da Secretaria Municipal de Educação, Setor de Educação Especial**

\* Desenvolvida com base na Deliberação Nº 02/2016, Instrução Nº 07/2016 - SEED/SUED do estado do PARANÁ, Lei Nº 12.764/2012 e Lei Nº 13.146/2015 nacionais.

### **INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA/TEA NA REDE MUNICIPAL**

1. Possuem alunos com TEA, no contexto educacional inclusivo/anos iniciais?
2. Qual(is) é(são) o(s) procedimentos indicados/recomendados pela Secretaria para a inclusão de crianças autistas nas instituições de ensino?
3. Ao incluir as crianças na rede pública de ensino, é oferecido algum outro atendimento a essas crianças? Quais?
4. Como e onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para as crianças?
5. Em relação à incidência de casos no município (nos últimos cinco anos), quais têm sido os critérios para os encaminhamentos às avaliações diagnósticas?
6. Quantas escolas atendem alunos com TEA no município atualmente (2021)?
7. Quais as maiores dificuldades encontradas para a inclusão de educandos com TEA nas escolas municipais?
8. Quais têm sido os encaminhamentos e as ações no trabalho com o aluno com TEA, no contexto escolar deste município? Considera ser possível outras ações? Comente.
9. Como está se efetivando a inclusão de alunos autistas na escola regular? Explique.

### **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

1. Sobre as políticas educacionais destinadas aos alunos público-alvo da Educação Especial no Brasil, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), qual sua leitura e seu olhar

referente a essa política?

2. Referente às políticas públicas inclusivas, nas escolas municipais de Alto Paraná, poderia explicar sobre os encaminhamentos e as ações da Seduc no município?
3. Como ocorre a efetivação das políticas públicas inclusivas, nas escolas da Rede Municipal de Ensino para atender às especificidades dos alunos autistas?
4. Que políticas públicas norteiam a inclusão de alunos com TEA na sua rede/município?
5. Em relação à Lei N°12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, quais têm sido os desafios enfrentados para o cumprimento da lei neste município?

### **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MUNICIPAL**

1. Como estava organizada a oferta de serviços da Educação Especial na rede municipal quando você assumiu seu cargo?
2. Quais foram as principais propostas e encaminhamentos adotados para assegurar e garantir a inclusão do aluno com TEA no ensino regular, que você destacaria, durante o período em que está à frente na Secretaria e no Setor de Educação Especial?
3. Como o município tem se ajustado para garantir a efetivação das leis que garantem e asseguram o direito do aluno com TEA no ensino regular? Quais foram as ações realizadas para tal enfrentamento?
4. Qual foi o papel que a política nacional (2012 e 2015) exerceu na política municipal que versa sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva?

### **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE ALTO PARANÁ**

1. Como se organiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Alto Paraná, seja no ensino regular ou em AEE/SRM?
2. Quantas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) o município possui?

3. Quantas SRM atendem alunos com TEA na rede pública de ensino?
4. Nos últimos cinco anos, quantos alunos diagnosticados com TEA temos no município nos anos iniciais e em quais anos? Quantos destes são assistidos pelo AEE/SRM ou outro tipo de atendimento? Especificar.
5. Como acontece o atendimento para esse público?
6. Como o atendimento é categorizado?
7. Qual o intuito da avaliação para ingressar na sala SRM?
8. Quais são e que formação possuem os profissionais que acompanham os alunos com TEA?

## **APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada utilizada com os docentes do ensino regular e SRM**

\* Desenvolvida com base na Deliberação Nº 02/2016, Instrução Nº 07/2016 - SEED/SUED do estado do PARANÁ, Lei Nº 12.764/2012 e Lei Nº 13.146/2015 nacionais.

### **INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM TEA E ATUAÇÃO DOCENTE**

1. Qual é a sua formação?
2. Em sua formação, houve alguma disciplina voltada à inclusão ou à Educação Especial, e especificamente quanto ao autismo?
3. Relate sua trajetória profissional.
4. Você conhece a legislação que subsidia a Educação Inclusiva? E a inclusão do aluno com Transtornos do Espectro Autista (TEA)? Caso positivo, quais?
5. Como você avalia o município de Alto Paraná frente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008) e a inclusão do aluno autista na sala de ensino regular?
6. Descreva como foi a experiência de receber um aluno autista.
7. O município/a Seduc/a escola oferecem instrução complementar, acessibilidade arquitetônica, pedagógica ou Tecnologia Assistiva/TA para atuarem com o aluno com TEA? Quais as condições de trabalho?

### **PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE OS ALUNOS COM TEA**

1. Como você compreende o TEA e suas particularidades?
2. Qual seu olhar sobre as possibilidades sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com TEA em uma sala de aula do ensino regular?
3. Como acredita que deve ser realizado o trabalho para efetivar a inclusão do aluno com TEA?

### **QUANTO AO PÚBLICO-ALVO**

1. Quantos alunos no sistema de inclusão e em SRM frequentam esta escola?
2. Qual o público-alvo atendido nesta escola no ensino regular e SRM?

3. Quantos alunos com TEA a escola tem recebido nos últimos cinco anos, seja no ensino regular ou na SRM?
4. Fale sobre os encaminhamentos, as ações, os desafios e as dificuldades no trabalho com este público.

### **PRÁTICA DOCENTE E ORGANIZAÇÃO DO AEE/DA SRM**

1. Sobre o atendimento para o público com TEA, sua categorização, sua proposta de trabalho com este público?
2. Sobre avaliação para ingressar na sala SRM, como é realizada?
3. Qual a formação acadêmica dos professores que atuam no AEE?
4. Você utiliza alguma metodologia específica no trabalho do educando com TEA?
5. Existe articulação entre o professor do AEE e professor da sala comum? Como ocorre? Tem professor de apoio em sala de aula para esse alunado?
6. O município oferta formação continuada aos professores para aperfeiçoamento do trabalho do AEE/SRM. Essa formação atende também aos professores da sala comum?
7. E sobre o desafio ao trabalho docente nos casos de inclusões de alunos com TEA?
8. Quanto à ação docente/adaptações de atividades/flexibilização curricular?
9. Quanto aos recursos/metodologia?
10. Quanto às políticas públicas inclusivas?
11. Você tem alguma sugestão que pudesse melhorar o atendimento escolar para os alunos com TEA?

**ANEXO**

## ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PARANÁ - UNESPAR

Continuação do Parecer: 4.701.311

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Resalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d e Resolução CNS nº 510/16, art. 26, item V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1740457.pdf	24/05/2021 20:02:34		Aceito
TCLE/ Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO_TCLE_WullyAlteridesSouzaCastelar.pdf	24/05/2021 19:54:41	Dorcely Isabel Bellanda Garcia	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto de pesquisa detalhado_WullyAlteridesSouzaCastelar.pdf	24/05/2021 19:45:20	Dorcely Isabel Bellanda Garcia	Aceito
Outros	roteiro de entrevistas estruturadas AEE_WullyAlteridesSouzaCastelar.pdf	24/05/2021 19:30:55	Dorcely Isabel Bellanda Garcia	Aceito
Outros	roteiro de entrevistas estruturadas_WullyAlteridesSouzaCastelar.pdf	24/05/2021 19:27:59	Dorcely Isabel Bellanda Garcia	Aceito
Outros	termo de ciência do responsável pelo cuidado com o estudo_WullyAlteridesSouzaCastelar.pdf	24/05/2021 19:17:58	Dorcely Isabel Bellanda Garcia	Aceito
Folha de Rosto	Folha de rosto_WullyAlteridesSouzaCastelar.pdf	22/04/2021 18:45:38	Dorcely Isabel Bellanda Garcia	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PARANÁ, 15 de Junho de 2021

Assinado por:  
MARIA ANTONIA RAMOS COSTA  
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525, Sala do CEP UNESPAR  
Bairro: Centro CEP: 87.701-020  
UF: PR Município: PARANÁ  
Telefone: (44)3482-3212 E-mail: cep@unespar.edu.br