

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS – PMMA

EMERSON SANTOS BATISTA

**ANÁLISE DOS IMPACTOS DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA O ALUNO
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): Um estudo de caso no
Colégio Militar Tiradentes I**

São Luís
2022

EMERSON SANTOS BATISTA

**ANÁLISE DOS IMPACTOS DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA O ALUNO
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): Um estudo de caso no
Colégio Militar Tiradentes I**

Monografia apresentada ao Curso de Formação de Oficiais da Universidade Estadual do Maranhão para o recebimento do Grau de Bacharel em Segurança Pública.

Orientadora: Profa. Me. Marilda de Fátima Lopes Rosa

São Luís

2022

Batista, Emerson Santos.

Análise dos impactos das estratégias de ensino para o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA): um estudo de caso no Colégio Militar Tiradentes I / Emerson Santos Batista. - São Luís, 2022.

71 f.

Monografia (Graduação) - Curso de Formação de Oficiais Polícia Militar, Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

Orientadora: Profa. Ma. Marilda Lopes Rosa.

1.Inclusão. 2.Colégio Militar. 3.Transtorno do Espectro Autista. I.Título.

CDU: 355.231:376-056.36

Elaborado por Giselle Frazão Tavares - CRB 13/665

EMERSON SANTOS BATISTA

**ANÁLISE DOS IMPACTOS DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA O ALUNO
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): Um estudo de caso no
Colégio Militar Tiradentes I**

Monografia apresentada ao Curso de Formação de
Oficiais da Universidade Estadual do Maranhão
para o recebimento do Grau de Bacharel em
Segurança Pública.

Aprovado em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Marilda de Fátima Lopes Rosa (Orientadora)
Universidade Estadual do Maranhão

Prof. Dr. Rafael Godoi (1º Avaliador)
Universidade Estadual do Maranhão

1º TEN QOSPM Silas Silva Belfort (2º Avaliador)
Polícia Militar do Estado do Maranhão

Dedico este trabalho acadêmico

A minha mãe Maria dos Reis Santos Batista e meu pai José Sousa Batista pelo auxílio infundável durante o Curso de Formação de Oficiais e em toda minha vida.

A minha amada Hariane Lorena Reis Diôgo, pelo encorajamento e apoio constante.

AGRADECIMENTOS

Ao Grande Arquiteto do Universo, causa primordial de todas as coisas.

A toda minha família, alicerce da minha vida e razão de minha existência.

À Professora Marilda Rosa, minha orientadora, por toda ajuda e disponibilidade desde o início do projeto.

Ao Major QOPM Erick Luís Saraiva Salgado, que por meio de sua experiência com seu amado filho Erick Davi, que é autista, me ajudou bastante.

Aos meus instrutores da APMGD e professores da UEMA, pelos ensinamentos que possibilitaram a construção do profissional e acadêmico que sou hoje.

Aos meus companheiros da 25ª turma de Oficiais, em especial ao meu grupo de trabalho “Blades”, colegas de turma, de profissão e irmãos para a vida.

“O aluno com necessidades educacionais especiais não é um ser solitário compondo uma música que só ele ouve. Ele faz parte de uma orquestra, cujo maestro é o seu desejo, pois é para este que ele sempre olha.

E o professor? O professor é o músico que dá vida ao ritmo que sustenta a música até o final.”

Eugênio Cunha

RESUMO

Esse estudo teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas de professores que atuam em sala de aula com alunos com Transtorno Espectro Autista (TEA) no Colégio Militar Tiradentes I. Quanto a metodologia, foi norteadas pelos objetivos específicos citados, cabendo a identificação destas práticas e o favorecimento da inclusão e desempenho do aluno na sala por meio de estudo de campo e também foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Por meio da pesquisa, destaca-se que o Autismo é uma condição essencialmente caracterizada pelo social e pela comunicação, dificuldades que se tornam evidentes ao longo do desenvolvimento da criança. Os alunos com TEA que frequentam classes regulares tem aumentado significativamente, o que requer uma formação profissional específica que qualifique os professores de forma eficaz para que utilizem recursos/estratégias adequadas para o aprendizado desse estudante. Como resultado do estudo, observou-se que a escola estudada ainda busca por implementar recursos para atender seus alunos com TEA; que os alunos acompanhados de tutor têm maior produtividade; trabalha com a individualidade de cada aluno; está buscando por adaptações na estrutura da escola e que o serviço oferecido é de atendimento institucional, como sessões periódicas. Quanto aos impactos das estratégias/recursos pedagógicos, notou-se que melhora de forma significativa. Portanto, o estudo ofereceu sugestões para a prática pedagógica e a necessidade de construir em cada profissional um novo olhar sobre o TEA para que possa levar seus alunos até seu potencial. Esses profissionais também têm a função de buscar estratégias que despertem e desenvolvam competências, propondo conteúdos compatíveis com as experiências vividas.

Palavras-chave: Transtorno Espectro Autista (TEA). Práticas Pedagógicas. Colégio Militar Tiradentes I.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the pedagogical practices of teachers who work in the classroom with students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in the Tiradentes Military School I. As for the methodology, it was guided by the specific objectives cited, and the identification of these practices was responsible for favoring the inclusion and performance of the student in the classroom through a field study and also a literature search. Through the research, it is highlighted that Autism is a condition essentially characterized by social and communication difficulties that become evident throughout the child's development. The number of students with ASD attending regular classes has increased significantly, which requires a specific professional training that qualifies teachers effectively to use the appropriate resources/strategies for the learning of these students. As a result of the study, it was observed that the school studied is still seeking to implement resources to serve its students with ASD; that students with a tutor are more productive; that it works with the individuality of each student; that it is seeking adaptations in the school structure; and that the service offered is institutional care, such as periodic sessions. As for the impact of the pedagogical strategies/resources, it was noted that it improves significantly. Therefore, the study offered suggestions for the pedagogical practice and necessary to build in each professional a new look on ASD so that they can lead their students to their potential. These professionals also have the function of seeking strategies that awaken and develop skills, proposing content compatible with the experiences lived.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder (ASD). Pedagogical Practices. Tiradentes Military School I.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Especial Especializado
CMT	Colégio Militar Tiradentes I
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEI	Planejamento Educacional Individualizado
SOEPP	Serviço de Orientação Educacional, Psicológico e Psicopedagógico
TEA	Transtorno Espectro Autista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Qual a quantidade de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo matriculados no Colégio Militar? (Se possível, especificar por ano)	34
Quadro 2:	A escola possui Atendimento Educacional Especializado (AEE), se sim, como funcionar essa sessão?	34
Quadro 3:	É realizado o planejamento educacional individualizado (PEI) para os alunos com TEA?	35
Quadro 4:	Existem salas de recursos multifuncionais contendo o material previsto nas Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial no CMT?	36
Quadro 5:	Há professores auxiliares ou mediadores para acompanhar os alunos com TEA durante as aulas nas salas comuns?	37
Quadro 6:	A escola realiza a produção e a adequação de materiais didáticos e pedagógicos, considerando as necessidades específicas dos alunos com TEA?	37
Quadro 7:	A instituição busca e oferece atendimento com especialistas que prestam o atendimento extraclasse dos alunos com TEA?	38
Quadro 8:	Quais estratégias são aplicadas para o processo de ensino e aprendizagem melhoradas nas atividades dos alunos com TEA? Com qual frequência?	39
Quadro 9:	Quais são os impactos das estratégias e recursos pedagógicos utilizados para o ensino dos alunos com TEA no CMT?	40

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	MARCO TEÓRICO	14
2.1	O aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	14
2.2	O marco característico do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	19
2.3	Práticas Pedagógicas (estratégia) para o ensino de alunos com TEA	23
3	METODOLOGIA	31
3.1	Campo de Pesquisa	31
3.2	Caracterização do Colégio	31
3.3	Sujeitos do campo de pesquisa.....	31
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	33
4.1	Concepção sobre o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as práticas pedagógicas no Colégio Militar Tiradentes I	33
4.2	Uso de recursos para a inclusão	42
4.3	Sugestões.....	44
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
	REFERÊNCIAS	48
	APÊNDICE	52
	ANEXOS.....	54

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (APA – traduzindo para o inglês) o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por dificuldades de interação e comunicação que em alguns casos podem surgir associados a dificuldade de alterações sensoriais, comportamentos ou interesses restritos ou estereotipados. A manifestação do Transtorno do Espectro Autista não apresenta um padrão definido, pelo contrário disso, são manifestações muito diversas e os sinais da condição, embora sejam comuns surgirem durante a infância, em alguns casos podem surgir somente em fases da vida nas quais as demandas sociais extrapolam os limites de suas capacidades (APA, 2013).

O diagnóstico dos casos de autismo tem crescido bastante nas últimas décadas, pesquisas norte-americanas relatam que a cada 68 crianças nascidas uma nasce com Transtorno do Espectro Autista (WINGATE et al.,2014). Estudos de epidemiologia realizados no Brasil apontam que cerca de 600 mil pessoas sejam autistas o que corresponde a 0,3% da população, considerando os casos ainda não diagnosticados estima-se que os números são bem maiores (PAULA et al., 2011, apud SCHIMIDT, 2016, p. 233).

A questão do autista no século XXI abre discussões para direitos fundamentais como a educação. A Constituição Federal de 1988 prevê no artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família a promoção desse direito com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988).

No caso da inclusão educacional do autista o amparo legal vem, mediante três dispositivos legais, o primeiro, e de grande relevância, é a Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que reconhece a pessoa com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Esse reconhecimento é importante porque permite que esse grupo populacional tenha acesso a políticas e ações afirmativas que buscam garantir a participação social das pessoas com autismo e igualdade de condições com os demais. Ademais, criou a Política Nacional da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que determina o direito dos autistas a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde; o acesso à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades. Tem-se, ainda, a Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência – LBI,

destinada a 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. Por fim, tem-se a nota técnica nº 24 do Ministério da Educação, que, dentre outras normas técnicas, orienta os sistemas de ensino a se adequarem para efetivar ações de inclusão de autistas (SCHIMIDT, 2016, p. 233 e 234).

Ainda considerando o arcabouço legal tem-se o que dispõe o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 no qual incube ao Estado a garantia de atendimento educacional especializado em pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Infelizmente o ensino regular público não dispõe de escolas especializadas em quantidade suficiente, muitos pais que possuem filhos com TEA optam por arcar com as mensalidades de instituições especializadas de ensino privadas. No estado do Maranhão o Colégio Militar Tiradentes I (CTM) fornece atendimento especializado para crianças com TEA.

Diante do exposto, a pesquisa terá como finalidade responder quais as estratégias de ensino para o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) utilizadas no Colégio Militar Tiradentes I e quais seus impactos na promoção de uma educação de qualidade?

O objetivo geral do estudo foi analisar as práticas pedagógicas de professores que atuam em sala de aula com alunos com Transtorno Espectro Autista (TEA) no Colégio Militar Tiradentes I. Os objetivos específicos são: estudar as características do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA); conhecer as práticas pedagógicas (estratégias) para o ensino de alunos TEA; e averiguar as práticas pedagógicas (estratégias) e seus impactos para os alunos com TEA que estudam no Colégio Militar Tiradentes I. A metodologia de pesquisa se deu com uma pesquisa bibliográfica somada ao estudo de campo, com aplicação de uma entrevista para a obtenção de dados norteada pelos objetivos específicos citados, cabendo a identificação destas práticas o favorecimento da inclusão e desempenho do aluno na sala de aula.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 O aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição vitalícia caracterizada por dificuldades de comunicação social e comportamentos repetitivos. Durante muito tempo o TEA, tem sido indagado por estudiosos, devido à sua complexidade (SILVEIRA; SILVA, 2014).

O termo autismo origina-se do grego *autos*, que significa “de si mesmo” e foi empregado pela primeira vez pelo suíço Eugen Bleuler em 1911, o qual buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia. O TEA compreende a observação de um conjunto de comportamento agrupado em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas (TEODORO; GODINHO; HACHIMINE, 2016).

Foram determinados critérios para classificar os transtornos invasivos do desenvolvimento, tais critérios estão formalizados no Manual de Diagnóstico e Estatístico (DSM-IV) da Associação Americana de Psiquiatria e na Classificação Internacional de Doenças (CID-10) (SANTANA, et al. 2020).

A visão biomédica do autismo surgiu pela primeira vez nos anos 40 com o trabalho de Leo Kanner. O autismo era considerado como um distúrbio cognitivo: por isso, esse é um “modelo deficitário” de pensamento que está focada na causalidade e no tratamento. O trabalho de Simon Baron-Cohen e Uta Frith estão dentro desse modelo de déficit cognitivo (ADURENS; VIEIRA, 2018).

Um novo modelo de compreensão do autismo surgiu como diferença neurobiológica. O movimento da neurodiversidade luta pelos direitos das pessoas com autismo e argumenta que o autismo é uma diferença cerebral que ocorre naturalmente e não uma desordem.

Nos Estados Unidos (EUA), nos anos 50 e início dos anos 60, o autismo foi atribuído à dura educação de crianças pelo frio e rejeição dos pais, o que levou a criança a procurar conforto na solidão (BONFIM FILHO, 2020). Embora essa teoria tenha sido descartada, ainda não existe uma explicação única e amplamente aceita como causa para que algumas crianças desenvolvam o autismo. Oliveira (2020),

acredita que o movimento da neurodiversidade não perturba a “construção dominante” do autismo.

Na década de 60, o TEA foi visto como um transtorno emocional ou cerebral, presente desde a infância, causado pela impossibilidade de mães e/ou pais oferecerem afetos durante a criação da criança. Hipótese levantada só pela descrição de casos, sem haver nenhuma comprovação empírica. Mais tarde, essa hipótese foi descartada, pois outros estudos identificaram que não havia diferença significativa, entre a afetividade de pais de crianças autistas e de crianças não autistas (MAGALHÃES, et al. 2017).

O ser humano com TEA tem como característica sintomas e níveis de comprometimento. As práticas de observações se fazem necessárias, para a compreensão de tais comportamentos e de aprendizagem de uma pessoa com autismo. O conhecimento do TEA e seus sintomas facilitou o convívio com as pessoas diversas, e levou a sociedade a compreender e a se relacionar com as diferenças (CUNHA, 2015).

Muito raramente, a criança com TEA interage pelo olhar, mesmo quando o adulto a chama, são atraídas por objetos que rodam e balançam, com carência de brincadeiras de teor imaginário e de faz de conta, o que denota o distúrbio da simbolização, com isso o autista não vê função em muitos objetos, cria formas próprias de relacionamento com o mundo exterior, não interagindo normalmente com pessoas, nem manuseia objetos adequadamente.

A prevalência padronizada é de cerca de 1,76% das crianças dentro das escolas na Inglaterra; e há uma alta incidência de dificuldades de saúde mental (NUNES; SCHMIDT, 2019). Embora a obtenção de um diagnóstico de TEA possa ser um processo longo e difícil, sabe-se menos sobre experiências de apoio subsequente após receber um diagnóstico. As questões com acesso são indicadas com 70% dos adultos com TEA acreditando que recebem provisão inadequada dos serviços sociais e se sentiriam menos isolados com mais apoio (GROSSI; GROSSI; GROSSI, 2020).

Ainda sob a visão de Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020), o início do TEA geralmente ocorre antes dos 3 anos. Existem alguns critérios específicos para um paciente ser diagnosticado como TEA, que incluem prejuízos no funcionamento social, déficits na comunicação e interesses restritos. A média de idade observada para esses desvios é de 17 a 44 meses.

A detecção precoce é necessária para a introdução precoce de aprendizagem e orientação comportamental, o que trará benefícios duradouros para essas crianças e suas famílias (DE ALMEIDA, 2021).

Os primeiros sinais e sintomas incluem: a falta de busca do bebê pela atenção dos pais, deixa de fazer contato visual direto, não gosta de jogos de imitação, nenhuma reação a rostos conhecidos ou outras expressões calorosas e alegres, o que ocorre geralmente aos 6 meses de idade. Apresenta medo de coisas novas, tenta fazer ações repetidas para chamar a atenção aos 12 meses de idade, hipersensibilidade a texturas, incapaz de entender brincadeiras de faz de conta aos 16 meses de idade; 50% dos pacientes não desenvolvem a fala (BENINI; CASTANHA, 2016).

A fala anormal e imatura se desenvolve em virtude da entonação, altura, velocidade, ritmo, gramática e integração de palavras, compreensão e fala não literal. Cerca de 75% dos pacientes autistas sofrem de retardo mental moderado. Eles não gostam de atividades em grupo e querem estar em seu próprio mundo e ser incapaz de compartilhar o interesse de outra criança em uma atividade (SILVEIRA; SILVA, 2014).

Schmidt et al. (2016) afirmam que os acessos de raiva, hiperatividade, falta de atenção, impetuosidade e ansiedade são tendências para comportamentos agressivos e autolesivos. Um comportamento estereotipado automático de agitar os braços e andar com os dedos do pé semelhantes ao da origem psicogênica é comum. Ecolalia e ecolalia retardada também estão presentes.

A região da cabeça e pescoço geralmente é afetada. Pode ser simples, como “beliscões” de si mesmo, ou reações graves, como mordidas ou bater a cabeça, podem até envolver a estrutura oral, como mordida no lábio e fenda gengival profunda em canino causada por raspagem com a unha (OLIVEIRA, 2020).

Pelin (2013) explica que o comportamento agressivo não tem uma causa clara. Pode ser para chamar a atenção dos cuidadores ou evitar eventos indesejados. Compreender a dinâmica interpessoal ajudará adotar abordagens terapêuticas. As abordagens terapêuticas sugeridas consistem em recompensar a boa conduta após a conclusão de cada etapa de um procedimento, distraindo o paciente de uma ação indesejada como uma distração física temporária também ajuda no diagnóstico.

O diagnóstico do TEA é totalmente baseado na observação do comportamento da criança, testes psicossomáticos e história dos pais, uma vez que

não há nenhum teste ou biomarcador específico para o TEA (PINTO, et al. 2016). No entanto, esse diagnóstico é de competência médica, a partir da observação do cirurgião dentista e de relatos de demais profissionais que estejam envolvidos nos cuidados ao indivíduo.

O autista não reage ao que outrem espera dele em qualquer momento, situação que nos leva a entender como tal pessoa pode transmitir suas intenções e envolvimento no meio em que vive e faz parte. Também não expressa reciprocidade imediata às ações, por não saber que é isto que a outra pessoa deseja dela.

Griesi-Oliveira e Sertié (2017) reconhecem o autismo como “altamente variável, tanto comportamental como no neurodesenvolvimento”. Eles identificam quatro fatores que acreditam contribuir para esta variabilidade: processos genéticos, eventos ambientais, interações genéticas e ambientais, e fatores de desenvolvimento. Eles concluem que os processos relevantes são tão complexos que parece “improvável” que atipicidades do espectro do autismo podem ser atribuídas a qualquer mecanismo causal.

Alguns pesquisadores reconhecem que existe um grau substancial de separação entre a tríade de deficiências. Isto é caracterizado como a “tríade do autismo fracionável”. Eles argumentam que cada uma das “deficiências” ocorre frequentemente por si só e que os aspectos separados da tríade “parecem ter causas amplamente independentes na genética”, níveis neurais e cognitivos”. Assim, sustentam que as pessoas podem ter as três deficiências juntas e que isto é autismo, que é “digno de um distinto rótulo de diagnóstico” (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020).

Sobre o diagnóstico, após seu estudo epidemiológico de 1979, realizado em Londres, Wing and Gould propôs que o autismo é caracterizado por uma “tríade” de sintomas (TEODORO; GODINHO; HACHIMINE, 2016). O autismo foi formalizado pela primeira vez como categoria de diagnóstico em 1980, na terceira edição do Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais, (DSM – III) quando foi definida pela tríade de deficiências.

A ‘tríade’ foi mantida no DSM-4. A mais recente publicação dos critérios para diagnóstico aparece no DSM-5. Existe agora uma única categoria de diagnóstico de desordem do espectro do autista, sem nenhuma das subdivisões anteriores, como a Síndrome de Asperger.

O autismo afeta os indivíduos de diferentes maneiras e é, portanto, considerado uma condição do espectro. Atualmente, a desordem do espectro do autismo em crianças e jovens é diagnosticada por uma equipe multidisciplinar em um ambiente clínico; esta equipe geralmente incluirá profissionais de saúde, mas também pode incluir psicólogos educacionais (NUNES; SCHMIDT, 2019).

Os procedimentos variam de acordo com a via de saúde local. A avaliação geralmente incluirá uma discussão com os pais, incluindo um histórico de desenvolvimento e observações da criança ou do jovem. Os psicólogos educacionais trabalham agora com jovens até os 25 anos de idade (PIMENTA, 2019).

Para atender ao DSM-5 e seus critérios para o diagnóstico do espectro do autismo, um indivíduo deve apresentar “persistência, déficits na comunicação e interação social” e “comportamentos restritos ou repetitivos e interesses”. Esses “sintomas” precisam ter estado presentes durante o desenvolvimento precoce da criança e deve estar causando um comprometimento “cl clinicamente significativo” do funcionamento do indivíduo (TEODORO; GODINHO; HACHIMINE, 2016).

O diagnóstico precoce e, portanto, a intervenção para o autismo tornou-se uma “prioridade de pesquisa reconhecida”, pois quanto mais cedo o diagnóstico for feito, maiores serão as chances de sucesso na normalização da trajetória de uma criança, antes que as janelas de oportunidade tenham se fechado.

Há uma ênfase na identificação precoce guiada pela ideia de intervenção precoce, mas ela adverte que o risco de falso diagnóstico positivo pode ser maior para as crianças mais novas. Muitas crianças e jovens que são diagnosticados com autismo são relatados a experimentarem hiper ou hipo sensibilidade sensorial. As diferenças sensoriais estão incluídas no DSM-5 em “restrito ou hipo sensível” e “comportamentos e interesses repetitivos” (SCHMIDT, et al. 2016).

Alguns especialistas acreditam que as diferenças no processamento sensorial são centrais para a condição como um todo. De Almeida (2021) descobriu que mais de 90% das crianças com autismo experimentaram ‘anormalidades sensoriais’ e teve ‘sintomas de anormalidades sensoriais’ em múltiplos domínios sensoriais, particularmente o tato e o olfato/paladar, experimentando hipersensibilidade ao tato e/ou ao olfato/gosto.

Os indivíduos diagnosticados com autismo são mais propensos a experimentar estresse e ansiedade. Medeiros e Rabelo (2022) propôs que 70% das crianças diagnosticadas com autismo conhecessem os critérios para uma condição

de saúde mental ocorrente e 40% preenchem os critérios para duas condições de saúde mental com altas taxas de transtorno psiquiátrico mórbido em crianças diagnosticadas com autismo de 'alto funcionamento'.

Nessas condições se incluem a depressão (24%), desordem fóbica específica (44%), Transtorno Obsessivo-compulsivo (TOC) (37%) e Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) (31%), assim, encontrara-se uma alta incidência de comorbidade em adultos que foram diagnosticados com autismo (GRIESI-OLIVEIRA; SERTIÉ, 2017).

Nesse contexto, as modificações na construção do autismo levaram à “expansão” de seu conceito, como um “conjunto raro e específico de comportamentos”, com uma trajetória que se iniciou nos anos 40 a um amplo conceito do espectro atual.

2.2 O marco característico do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

As crianças autistas muitas vezes têm dificuldade com a atenção conjunta, que está usando o contato visual e os gestos para compartilhar experiências com os outros. Essas dificuldades podem tornar mais difícil para as crianças autistas desenvolverem habilidades de comunicação e linguagem.

Lima et al. (2020) descrevem como o desenvolvimento lento e/ou o atraso no desenvolvimento dentro do autismo é enquadrado como um problema biomédico subjacente que deve ser corrigido o mais cedo possível. Silveira e Silva (2014) argumenta que o conceito de autismo é inseparável das normas vigentes sobre os tipos de comportamento considerados aceitáveis ou inaceitável dentro da sociedade contemporânea.

As crianças autistas podem desenvolver habilidades a taxas diferentes das crianças que normalmente se desenvolvem e também podem desenvolver habilidades em uma ordem diferente das outras crianças. Esse desenvolvimento pode ocorrer em pontos fortes em áreas particulares, como nomear cores, lembrar rotas para lugares familiares, ou reconhecer palavras no supermercado. Mas podem nem sempre ser capazes de generalizar esses pontos fortes. Isto significa que elas podem não ser capazes de passar de nomear cores a responder perguntas sobre as cores em uma foto, ou de reconhecer palavras a ler livros.

De acordo com Weizenmann, et al. (2020), a disfunção cognitiva é quase onipresente em TEA e importante na determinação da capacidade funcional geral, embora a gravidade e amplitude dos déficits cognitivos variam amplamente em indivíduos do espectro. Além disso, é importante para o diagnóstico diferencial ou diagnóstico ocorrente de retardo mental. Em casos de pacientes com autismo, aproximadamente 60-70% têm algum nível de deficiência intelectual (retardo mental), enquanto a maioria dos indivíduos com transtorno de Asperger tem a faixa normal de inteligência, embora com frequentes áreas mais compartimentadas de déficits.

Por outro lado, cerca de 10% dos indivíduos com TEA têm notáveis habilidades para sua idade, muitas vezes representando habilidades especializadas e restritas que não estão de acordo com seu funcionamento global prejudicado. Mesmo entre aqueles indivíduos com TEA considerados de alto funcionamento, em virtude de pontuação dentro da faixa normal de medidas de QI de escala completa, testes neuropsicológicos revelam rotineiramente uma disfunção, particularmente nas funções executivas e cognição social, como mudança de cenário, planejamento, controle inibitório e déficits da teoria da mente (BARBERINI, 2016).

Sendo assim, o TEA representa uma grande preocupação de saúde pública como um distúrbio de neurodesenvolvimento prevalente com risco de falha de adaptação nas questões sociais, educacionais e resultados psicológicos. O apoio precoce após um diagnóstico de TEA é considerado essencial para melhorar a qualidade de vida e reduzir o estresse dos pais, potencialmente mitigando algumas das dificuldades psicossociais e financeiras enfrentadas por indivíduos autistas e suas famílias.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem como características essenciais, prejuízo persistente na comunicação social recíproca, na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância, ocasionando prejuízo no funcionamento diário.

O TEA engloba transtornos anteriormente denominados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, Autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger.

As bases neurobiológicas do TEA ainda não são bem compreendidas. Com grande frequência, o TEA vem acompanhado por outros transtornos de déficit de

atenção/hiperatividade, transtornos psiquiátricos, entre outros. Conforme mencionado, o TEA ainda é bastante complexo e, portanto, motivo de pesquisas e teses para que evolua os conhecimentos sobre o transtorno.

Para a rotina do professor, trabalhar com alunos autistas, a maioria dos casos pode ser um grande desafio. Mas tudo pode ser facilitado se houver conhecimentos básicos sobre esse tipo de transtorno, como por exemplo: entender que a linguagem e a comunicação podem ser mais fáceis se mediadas por imagens. Ações desenhadas para que eles possam identificar e dialogar, mostrando o que quer fazer, o que deve ser feito ou o que é melhor se não fizer.

Há inúmeras particularidades, mas também há muitas características encontradas na maioria dos autistas, tais características podem ser de conhecimento dos profissionais de educação sem que eles tenham feito alguma especialização no assunto. Seria muito bom se todas as escolas se preparassem para receber alunos com deficiência, ao menos com os conhecimentos básicos para tal. Poderia ser critérios para planos de carreira ou até mesmo alguma espécie de bonificação para profissionais que possuíssem essa base de informações.

A sintomatologia associada ao autismo apresenta um quadro de indivíduo com anormalidades sensoriais, motoras e cognitivas, que enfrentam certos desafios enquanto tentam se adaptar aos seus ambientes.

Cita-se com mais clareza algumas características associadas ao autismo:

Cognição: dificuldades de atenção, pensamento concreto, boas habilidades de visualização, fraca aprendizagem incidental e por observá-lo, falta de brincadeiras de faz-de-conta (eles costumam levar tudo ao pé da letra), dificuldade de solução de problemas, baixo entendimento social e sobre si mesmo, baixo Quociente de inteligência (QI) e retardo mental, etc.

Motor: atrasos do desenvolvimento motor, problemas na coordenação motora fina e grossa, baixo tônus motor, problemas de planejamento motor, falta de destreza, dificuldades de coordenação.

Estimulação/Ativação/Emoção: hiperestimulação, temperamento difícil ou lento, alta reatividade emocional, medo generalizado, ansiedade, depressão, problemas motivacionais.

Sensorial: hipersensibilidade, hipossensibilidade, evitação sensorial.

Interação social: fraco contato visual, deficiências na imitação, baixa iniciativa de interações sociais, tendência a isolar-se, afeto social embotado e

inapropriado, falta de empatia, baixo uso de gestos sociais, falta de conscientização sobre protocolos sociais e amizades superficiais.

Linguagem/Comunicação: ecolalia, deficiências na linguagem expressiva e receptiva, inversão de pronomes, linguagem expressiva e receptiva, inversão de pronomes, linguagem em script, fraca compreensão de leitura e fala coloquial.

Autorregulação: falta de habilidades, apropriadas de autorregulação, dificuldades de automonitoramento, autoinstrução e autoavaliação, deficiência nas soluções dos problemas, incapacidade para solicitar e utilizar apoios instrumentais e emocionais, sinais de fraca autorregulação/impulsividade, distração hiperativa, TDAH, comportamento estereotipado e autoestimulador, interesses obsessivos e limitados, comportamentos compulsivos e ritualísticos.

Problemas comportamentais: desobediência, agressividade, autoagressividade, problemas com sono e alimentação.

As pessoas com autismo tendem a entender o mundo em termos mais concretos. Estas têm dificuldades para compreender ideias abstratas. Reagem, pelo contrário, de modo literal as palavras de outros, o que torna difícil, por exemplo, entenderem humor, comportamentos enganadores, expressões metafóricas e figuras de linguagem.

Enfim, são muitas informações a respeito desse assunto, mas noções básicas são importantes para sua melhor compreensão, principalmente para os educadores que são mediadores na aprendizagem.

A pessoa com TEA apresenta várias limitações dentre elas comprometimento na comunicação, dificuldade na interação social e atividades restritivas e repetitivas (uma forma rígida de pensar estereotipada). O(a) professor(a) para trabalhar com o aluno com TEA, primeiro deve observar e conhecer o educando antes de adaptar (adequar) as atividades e conteúdo para sala de aula e mediar quando for necessário cada atividade ou situação didática, descobrir suas habilidades e quais precisam ser alcançadas, avaliar os recursos utilizados no ambiente de acordo com as especificidades da criança com TEA.

Buscando práticas pedagógicas que ajudem no desenvolvimento da aprendizagem, por meio de atividades que não durem muito tempo e nunca punir o erro, pois nesse processo, “haverá conquistas e erros, muitas vezes mais erros que conquistas, mas o trabalho jamais será em vão” (CUNHA, 2012, p. 30).

É no desenvolvimento da linguagem, específico na comunicação, que se concentra uma grande dificuldade no indivíduo TEA, porque poucos desenvolvem habilidades para conversação, alguns desenvolvem habilidades verbais e grande parte desenvolve habilidades não verbais de comunicação, considerando este pressuposto o(a) professor(a) precisa falar de modo suave, sem pressa para que haja uma boa comunicação com o mundo exterior utilizando quando possível o auxílio de linguagem visual.

O método TEACCH é atualmente utilizado no Brasil e no mundo por instituições que trabalham com pessoas com TEA e teve seus princípios baseados na teoria comportamental, é considerado um programa educacional e clínico com uma prática psicopedagógica que observa os comportamentos de crianças em distintas situações, a partir de vários estímulos.

A metodologia de ensino ocorre pela condução das mãos do indivíduo não oralizado, que faz uso dos símbolos, em continuo de relacionamento de sua ação até que se encontre em condições (ou se mostre capaz) de realizar a atividade proposta sozinho, porém com o uso do recurso visual.

Os códigos utilizados que podem substituir a comunicação, diante a inexistência de linguagem. Apresenta organização, estruturação do ambiente físico e rotina diária (ORRÚ, 2011).

Há também a comunicação suplementar ou alternativa (CSA) que é utilizada para definir outras formas de comunicação, como o uso de gestos, expressões faciais, uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos e até os sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada (ORRÚ, 2011, p. 57).

Sendo assim, visa o desenvolvimento de autonomia pessoal por meio de recursos tecnológicos com a utilização de esquemas com fotos, figuras retiradas de revistas, de acordo com o contexto e necessidade a ser atendida.

2.3 Práticas pedagógicas (Estratégias) para o ensino de alunos TEA

Apesar das inúmeras discussões teórico-práticas que norteiam a educação especializada, alguns aspectos relevantes para a estruturação do funcionamento das escolas, bem como a formação docente, devem ser ampliados a partir das necessidades que fazem parte desse novo cenário educacional. Portanto, é

necessário refletir sobre a promoção de uma educação que destaque a oportunidade diante das diferenças que devem ser respeitadas e contribua para a implementação do processo de ensino e aprendizagem.

A educação especial visa utilizar recursos e serviços de educação especializados, a fim de que se garanta a educação escolar e que se promova o desenvolvimento das potencialidades daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, seja em quaisquer níveis, etapas e modalidades da educação, instituída pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172 de 2001 (BRASIL, 2001).

O ambiente escolar oferece grande diversidade de pessoas, e as diferenças entre os alunos são latentes, sendo muitas vezes fáceis de identificar, pois somos formados de forma diferente e não somos iguais, o que tem como consequência um ambiente segregador e de exclusão. A exclusão em geral está associada à nossa educação, passando pelas políticas públicas e se mostrando mesmo nas relações interpessoais (CUNHA, 2015).

Segundo Teodoro, Godinho e Hachimine (2016):

É papel da escola oferecer ambiente adequado aos seus alunos e as necessidades que são peculiares a cada um, para promover um meio sociocultural importante na formação de cidadãos. Muito importante que a escola também viabilize experiências de interação socialmente, permitindo que seus alunos desenvolvam processos educacionais superiores, independentemente das necessidades de cada um (TEODORO; GODINHO; HACHIMINE, 2016, p. 12).

Historicamente, a escolarização de crianças com deficiência ficou sob a responsabilidade das instituições especializadas em educação especial, onde o atendimento era baseado em um modelo clínico médico em que o fator de aprendizagem está focado na deficiência do aluno, para amenizar déficits, o que determinava sua capacidade de aprender (MEDEIROS; RABELO, 2022).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 que dispõe sobre o modelo de aprendizado para todas as crianças em escolas regulares, a inclusão escolar pode proporcionar às crianças com deficiência oportunidades de conviver com outras crianças da mesma faixa etária, o que desenvolve a competência social.

A inclusão escolar tem como objetivo inserir, sem distinção, todas as crianças e adolescentes com variados graus de comprometimento social e cognitivo em ambientes escolares tradicionais, com intuito de diminuir o preconceito e estimular a socialização das pessoas com desenvolvimento atípico para que desfrutem dos espaços e ambientes comunitários (GRIESI-OLIVEIRA; SERTIÉ, 2017).

Educação inclusiva é direcionada para o atendimento e ações específicas para os alunos no processo de ensino-aprendizagem com uma atuação mais ampla do ambiente escolar, orientando e organizando uma rede de apoio com formação adequada, identificação de recursos, serviços e desenvolvimento de práticas.

É notório o grau de complexidade de um aluno autista, portanto, a instituição escolar deve ser contemplada com procedimentos pedagógicos, entre eles destaca-se o planejamento, pois sem essa ação o processo de inclusão torna-se imperfeito e inacabado. Na visão de Camargo et al. (2020), a prática pedagógica com o aluno autista exige do educador uma organização de seu trabalho. Esse profissional deve propor estratégias em seu planejamento que possam ser realizadas por esses alunos de forma especial, desenvolvendo suas habilidades e competências, buscando promover a participação plena de todos no processo educacional.

Existem métodos pedagógicos para alcançar os alunos com TEA, tratamento e educação para autistas e crianças com déficits relacionados à comunicação e ao aprendizado, em que cada criança deve ser analisada individualmente (SILVA, 2011). Além disso, é aplicada a análise comportamental aplicada (Método ABA), derivada da teoria behaviorista, que observa, analisa e explica o ambiente, comportamento e aprendizagem (MAGALHÃES, et al. 2017).

É uma das formas de propor a interação entre o autista e o meio social. Segundo Santana et al. (2020), o Applied Behavior Analysis ou Método ABA é um tratamento comportamental indutivo, ou seja, construído por etapas, onde a criança desenvolve novas habilidades. Isso não significa que os professores não devam ser cognitivistas, pois Vigotsky (1989) já indicou que a formação tecnicista e hegemônica impede o desenvolvimento pleno do aluno.

Existe o mito de que o aluno autista só aprende de forma parcial, isolada e autônoma, ao contrário, sua formação deve ter força nas interações sociais e na significação dos processos escolares. Para isso, é imprescindível o desenvolvimento de métodos pedagógicos que buscam a interação, observando suas potencialidades,

identificando o eixo de interesse e estimulando o hiperfoco desse aluno (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020).

Mudança sistêmica limitada nas instituições pedagógicas tem resultado em pouco progresso em direção à inclusão de alunos com autismo em todo o currículo do ensino regular e contextos em vários países (BENINI; CASTANHA, 2016). Tentativas de promover inclusão e acesso ao currículo escolar regular resultaram na mudança principalmente de onde um aluno recebe seu programa educacional, para quê e como o aluno é ensinado (PINTO, et al. 2016).

A suposição para ensinar alunos com autismo é considerar a esses alunos acesso às aulas regulares com foco na qualidade do ensino tomando lugar. A presença de alunos com autismo em aulas regulares por si só não garante melhores resultados para esses alunos. Apoios bem-sucedidos e eficazes para sua aprendizagem, aceitação, participação e realização também precisam ser fornecidos (PELIN, 2013).

Pimenta (2019), considera que há uma escassez de estudos sobre práticas de apoio para a inclusão de alunos com autismo em classes. No entanto, um estudo sobre práticas pedagógicas elenca as características comuns sobre essas práticas como: agrupamento, recursos, métodos de ensino personalizados, treinamento essencial, trabalho em equipe, estabelecendo culturas colaborativas com as famílias bem como nutrir um clima de classe acolhedor. Apesar de estas serem consideradas práticas modelo, o desafio é a implantação de tais práticas na inclusão de alunos com autismo em classes regulares.

Bianchi (2017) apresenta alguns benefícios da inclusão na educação regular, indicando que as práticas de apoio para a inclusão dos alunos autistas em aulas regulares são fundamentais para preencher uma lacuna global no que diz respeito à base de conhecimento. A inclusão de alunos com autismo em aulas regulares está notavelmente escalando desde a filosofia adotada globalmente, tornando-o imperativo investigar como eles estão sendo servidos para melhorar a prática. Assim, as vozes autênticas das partes interessadas, que são os implementadores de inovações educacionais, a inclusão de professores como formação para atendimento especial exige solicitação por causa de sua experiência e intuição e assim a inclusão de alunos com o autismo nas aulas regulares pode ser aumentada (SANTANA, et al. 2020).

Alguns aspectos do ensino regular são considerados como melhores práticas, mas nem sempre são adequados para alunos com TEA. Isso inclui os ambientes altamente estimulantes com cartazes e trabalhos de arte dos alunos por todo lado e ensino baseado em conversas, por exemplo. No entanto, existem muitas maneiras pelas quais os alunos com TEA podem ser efetivamente incluídos (ADURENS; VIEIRA, 2018).

Weizenmann, et al. (2020) destacam que os professores precisam ser adequadamente treinados na educação de alunos com deficiência, especificamente alunos com TEA, isso porque tem-se um maior aumento de alunos autistas sendo incluídos em ambientes de educação geral, há uma “necessidade real dentro da comunidade profissional de entender o TEA e as muitas complexidades apresentadas pelas várias dimensões do transtorno”.

Há também certa confusão sobre o TEA devido aos baixos níveis de treinamento, consciência, conhecimento e compreensão. Por causa dessa confusão, existem muitos mal-entendidos sobre a deficiência. Uma vez que o TEA é um transtorno tão complexo, há uma quantidade significativa para os educadores aprenderem sobre o transtorno e como suas muitas complexidades podem interferir severamente com o aprendizado (BONFIM FILHO, 2020).

Para Oliveira (2020), os professores precisam se sentir confortáveis ensinando alunos com TEA, pois a pesquisa e a literatura ilustram que os professores ficarão mais confortáveis e positivos sobre a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula, pois eles próprios são capazes de obter experiências em primeira mão, e que isso pode levar a mudanças em valores e crenças consistentes com uma filosofia escolar inclusiva (BRENTANI, et al. 2013).

Os treinamentos seriam eficazes na mudança das percepções dos participantes em relação a lidar com um aluno com autismo na sala de aula, no aumento da base de conhecimento técnico e no fornecimento de estratégias de ensino específicas diretamente relacionadas com a programação bem-sucedida para um aluno com autismo em uma sala de aula inclusiva.

Uma prática pedagógica relevante é a chave para melhorar a atuação de todos os envolvidos no âmbito escolar por meio de um aumento significativo no conhecimento de como apoiar alunos com TEA, assim como um aumento no nível de conforto de ensinar esses alunos. Portanto, o treinamento de fato ajuda na

compreensão não somente do ensino de alunos com TEA, mas pode abarcar o ensino de alunos com outras deficiências (PIMENTA, 2019).

O treinamento também faz com que os profissionais se sintam menos apreensivos ao incluir um aluno com autismo em sua sala de aula. Quando os professores não têm a formação necessária, eles ficam mais estressados pela falta de conhecimento de como ensinar esses alunos. “O estresse de qualquer tipo dentro da profissão teve um impacto negativo não apenas no professor e no processo de aprendizagem, mas também no alcance geral da maioria dos objetivos educacionais identificados” (SANTANA, et al. 2020, p. 19).

Incluir alunos com TEA também envolve uma forte colaboração entre todos os envolvidos na educação. Isso inclui os diretores, professores de educação geral e especial, para profissionais, famílias, especialistas e qualquer outra parte envolvida no sucesso dos alunos com TEA. Todas as partes devem trabalhar juntas para fornecer consistência para o aluno e “o envolvimento dos pais e/ou responsáveis nos programas acadêmicos de seus filhos promove a consistência em todos os ambientes e auxilia na generalização e manutenção das habilidades adquiridas na escola”.

O aluno com TEA será lembrado e reforçado para usar as informações e comportamentos aprendidos em casa quando a família estiver envolvida. Além disso, uma vez que o TEA é uma deficiência comportamental, pode apresentar uma miríade de desafios ao ambiente escolar e é essencial que todos os funcionários trabalhem em um nível muito alto de consistência e compreensão ao abordar o comportamento específico do aluno (CAMARGO, et al. 2020).

Conforme Barberini (2016) ensina, a colaboração precisa estar lá para que todos possam trabalhar como uma equipe mantendo a consistência ao lidar com comportamentos, bem como outros métodos no ensino de alunos com TEA. Portanto, a criança com autismo aprenderá o que se espera dela ao longo de sua educação e outros aspectos de sua vida em termos de como se comportar.

A relação professor-criança também é um fator importante na inclusão de alunos com TEA. Bianchi (2017) em seu estudo apresenta uma boa maneira de ver isso quando diz em seu artigo: “assim como esses alunos não têm maneiras intuitivas naturais de entender seus professores, seus professores, por sua vez, não têm maneiras intuitivas naturais de entender os alunos com TEA”. Isso significa que os professores têm que trabalhar o dobro para formar esse relacionamento crucial com um aluno com TEA.

Como os alunos com TEA têm déficits nas áreas de compreensão social e emocional, é mais difícil para eles se relacionarem com seus colegas e professores. Uma vez que a relação professor-aluno é vista como um sistema vivo e um veículo através de experiências emocionais positivas, ajudas concretas, informações e apoios possam ser organizados e transmitidos, é fundamental que os professores estabeleçam uma relação positiva com todos os alunos (STEFFEN, et al. 2019).

Os educadores precisarão descobrir o que fazer cognitivamente ao se relacionar com alunos com TEA, e não podem confiar de forma sucinta em seus instintos sociais naturais. Quando relacionamentos positivos são formados, os alunos ficam mais à vontade na sala de aula. Uma vez que as crianças com TEA têm dificuldade em compreender a perspectiva do professor, já existe uma lacuna criada entre o aluno e o professor que torna mais difícil para eles se relacionarem.

Modificar a instrução e as aulas é outra coisa importante a fazer ao integrar um aluno com TEA. A melhor coisa sobre o uso de estratégias é que elas sempre são benéficas para todos os alunos, pois todos têm seus próprios estilos de aprendizagem únicos. O uso de muitos métodos diferentes de ensino é recomendado e eficaz em todas as configurações de sala de aula (MAGALHÃES, et al. 2017).

Cada criança com TEA é única e ganha entrada sensorial por meio de vários comportamentos. Esses comportamentos incluem: Auditivo (fazer barulho, vocalizações e cobrir os ouvidos), Visual (cobrindo ou fechando os olhos, olhando as coisas com o canto dos olhos, agitando as mãos, filtrando a luz e olhos que piscam rapidamente), Tátil (esfregando coisas, colocando itens na boca, se beliscando/mordendo), Olfativo (cheirar, segurar o nariz), Gustativo (lamber coisas, ruminante), vestibular (balançar, saltar, girar) e proprioceptivo (colidir com e apertar coisas ou pessoas, ranger os dentes, morder a si mesmo e mastigar coisas) (BARBERINI, 2016).

Quando as crianças se envolvem nesses comportamentos autoestimulantes, elas são menos envolvidas na instrução em andamento. Esses tipos de comportamentos, muitas vezes vistos em alunos com TEA, também chamado de estereotipia, são repetitivos, não parecem estar servindo a um propósito e podem interferir na capacidade do aluno de participar, comunicar, aprender e interagir. No caso destes comportamentos terem um impacto negativo em sua educação, esses comportamentos autoestimulantes devem ser substituídos por comportamentos apropriados.

Crianças com TEA costumam brincar com brinquedos de forma inadequada ou se autoestimulam usando certas partes dos brinquedos. Esse comportamento pode interferir na sua inclusão na sala de aula porque os diferencia de seus colegas no ambiente de educação geral. Modelos apropriados forneceriam a eles fotografias mostrando estruturas pré-fabricadas de itens com os quais eles podem brincar, como blocos e trilhos de trem. Isso mostra aos alunos com TEA como eles podem usar os brinquedos nas horas de lazer quando há menos orientação. Muitos alunos com TEA muitas vezes têm dificuldade em desenvolver ideias originais, portanto, receber um visual dá a eles algo para copiar, se quiserem fazer isso (BARBERINI, 2016).

Pinto, et al. (2016) explicam que deve ser feito o uso de modelos, estratégias, abordagens que incluam o aluno com TEA conforme pretendido e se envolvem em menos atividades estereotipadas. Outra forma de envolvimento visual inclui fornecer ao aluno um mini-quadro-negro ou quadro branco. Quadros-negros e quadros de avisos exibindo informações importantes são comumente usados nas salas de aula. No entanto, com tais quadros de avisos, geralmente há uma grande quantidade de informações mostradas neles e eles geralmente estão distantes dos assentos dos alunos. Portanto, é difícil para os alunos com TEA se concentrarem na informação importante quando há tantos outros estímulos visuais sendo mostrados e está tão distante.

Fornecer a esses alunos possibilidades de permanecer envolvidos na lição, pois são mais capazes de acompanhar. Outra maneira de modificar isso é destacando os pontos importantes. Outra atividade que é difícil para os alunos com TEA se concentrarem devido à distância é uma leitura em voz alta. Uma boa maneira de modificar esta atividade seria fornecer aos alunos uma cópia do livro de histórias ou qualquer outro tipo do material que está sendo usado. Quando usado com uma história, os alunos são capazes de acompanhar. Isso também seria útil para todos os alunos, melhorando suas habilidades de leitura e atendendo também aos alunos visuais.

Sendo assim, a inclusão de alunos com TEA exige que o ambiente atenda às necessidades de um aluno específico. São práticas que podem ser utilizadas em todo o caminho até a idade adulta para aqueles com TEA. Pode ajudar o aluno mais velho a se preparar para o local de trabalho porque sua independência é maximizada.

3 METODOLOGIA

3.1 Campo de Pesquisa

Essa pesquisa teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas de professores que atuam em sala de aula com alunos com TEA no Colégio Militar Tiradentes I. Além disso, foi norteadada pelos objetivos específicos citados, cabendo a identificação destas práticas o favorecimento da inclusão e desempenho do aluno na sala. Também foi realizada uma pesquisa bibliográfica.

3.2 Caracterização do Colégio

O Colégio Militar Tiradentes I está localizado na Rua Gabriela Mistral, s/n - Vila Palmeira, São Luís - MA, 65000-001. Ele dispõe de uma estrutura física que oferece todas as condições de funcionamento para uma escola de qualidade. O espaço físico é térreo com boa infraestrutura e ventilação adequada. O Colégio dispõe de um grande pátio, um laboratório de informática e Secretaria.

O Colégio possui 14 alunos TEA descritos assim: 05 alunos no 6º ano, 04 alunos do 7º ano, 02 alunos do 8º ano, 01 aluno do 1º ano do Ensino Médio e 03 alunos do 3º ano do Ensino Médio.

3.3 Sujeitos do campo de pesquisa

Foram 03 (três) professores de diferentes turnos, 01 (um) psicólogo e 01 (um) psicopedagogo que responderam ao questionário de análise de dados de atuação. Foi informado que não existe a figura do profissional especializado de apoio escolar. Porém, existe um tutor na sala do 6º ano, o que não atende à demanda apresentada. Ainda segundo os professores N, X e Y, no momento das provas bimestrais é colocado um leitor. Quanto as estratégias de aprendizagem, foco da pesquisa, estas, segundo Professor X, são adaptações realizadas atendendo a todos os alunos e professores.

Segundo professor N, para cada aluno ele utiliza um tipo de estratégia que atenda suas necessidades. Segundo o professor Y, as estratégias aplicadas pelos professores são questões adaptadas nas avaliações.

Quanto ao Planejamento Educacional Individualizado (PEI) os professores relatam que ainda não utilizam. E sobre o Atendimento Especial Especializado (AEE) ou sala de recursos multifuncionais, também informaram que ainda está em construção. O que eles utilizam é o SOEPP (Serviço de Orientação Educacional, Psicológico e Psicopedagógico) que atende com um psicólogo e uma psicopedagoga.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Essa pesquisa buscou analisar as práticas pedagógicas dos professores de alunos com TEA do Colégio Militar Tiradentes I (CMT) e partindo dessa análise, apresenta-se as repostas dos profissionais sobre a concepção do TEA e sobre os impactos das práticas pedagógicas voltadas para a inclusão escolar do estudante com TEA.

4.1 Concepção sobre o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as práticas pedagógicas no Colégio Militar Tiradentes I

Inicia-se a análise a partir da afirmação de COSTA (2013). Segundo o autor "a maneira como o professor organiza suas práticas tem relação profunda com as suas concepções sobre criança, adolescente e educação, conhecimentos esses relevantes para sua prática" (p. 54). Nessa direção, a discussão dos resultados apresenta a relação com as práticas/estratégias capazes de desenvolver o trabalho com alunos TEA.

A pesquisa se caracteriza pela intenção de analisar os paradigmas de inclusão escolar de alunos TEA no âmbito do Colégio Militar Tiradentes I. É bem conhecido que as propostas pedagógicas contempladas em muitas instituições escolares, bem como nas práticas de ensino, ainda tem uma visão do estudante com deficiência como sendo diferente e que deve ser tratado de forma diferente, violando a Constituição Federal de 1988 que afirma que a educação é um dever do Estado, um direito do cidadão, e que deve contemplar a igualdade por sua condição de acesso e permanência, sem distinção de qualquer natureza, sendo preceito inalienável, igualdade de todos perante a lei (BRASIL, 1988).

A partir desta perspectiva, foi perguntado sobre as considerações sobre o processo de inclusão das crianças com TEA na educação regular. As respostas foram semelhantes no sentido de que ainda falta muito para a verdadeira "inclusão", no entanto, elas apontam fatores que diferem as ideias.

Quadro 1: Qual a quantidade de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo matriculados no Colégio Militar? (Se possível, especificar por ano).

Educadores	Respostas
Professor N	14 diagnosticados. 4 alunos do 6º ano, 8 alunos do 3º ano, 1 aluno no 2º ano, 5 alunos no 7º ano, 1 aluno no 1º ano.
Professor X	Sem resposta.
Professor Y	14 alunos. 6º ano – 4 alunos; 7º ano – 5 alunos; 8º ano – 3 alunos; 9º ano – 1 aluno; Ensino Médio – 1 aluno.
Psicopedagoga	Temos até o momento 14 alunos no Espectro Autista. 5 alunos no 6º ano, 4 alunos no 7º ano, 2 alunos do 8º ano e 8 alunos o 3º ano do ensino médio e 1 aluno no 1º ano do Ensino Médio.
Psicólogo	14 alunos laudados.

Fonte: autor (2022)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº. 9.394/96 que prevê em seu art. 59 que

“os sistemas educacionais devem assegurar aos estudantes com deficiência currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender suas necessidades, contemplando nestes espaços profissionais com conhecimentos e treinamento adequados para lidar com estas demandas” (BRASIL, 2013).

Acredita-se, com base em estudos, que esta é a maior política pública ativa no Brasil com o objetivo de incluir pessoas com deficiência na educação, mas que por si só ainda não é eficaz (OLIVEIRA; CORDEIRO, 2018).

Quadro 2: A escola possui Atendimento Educacional Especializado (AEE), se sim, como funcionar essa sessão?

Educadores	Respostas
Professor N	Na escola ainda não tem a sala de AEE, porém tem um setor chamado SOEPP (Serviço de Orientação Educacional, Psicopedagógica e Psicológica) que faz acompanhamento de forma preventiva e orientação.
Professor X	Não, aqui temos atendimento com psicólogo e psicopedagoga. Mas eles não fazem tratamento.

Professor Y	Não. Temos o SOEPP que é um setor que orienta as famílias. E também orienta os alunos.
Psicopedagoga	O serviço que oferecemos aos alunos TEA (PCD's) é orientação psicológica e psicopedagógica conforme o contexto, como o atendimento institucional. Essas sessões não são periódicas, havendo necessidade de intervenção clínica o SOEPP, aciona o familiar e faz orientação da busca pelo atendimento clínico.
Psicólogo	Está em elaboração, aguardando liberação de recursos pelo MEC.

Fonte: autor (2022)

Não basta matricular estudantes com TEA no ensino regular e oferecer serviços educacionais especializados, é necessário ter um apoio transdisciplinar. As realidades apontadas pelos participantes são semelhantes àquelas identificadas por Barreto (2021) em seu estudo com professores de Educação Física, que observam a necessidade da equipe multidisciplinar para o processo de inclusão, pois é necessário que as metodologias, materiais e instrumentos atinjam os princípios da diversidade evitando homogeneizar as ações pensando em salas de aula individuais.

Quadro 3: É realizado o planejamento educacional individualizado (PEI) para os alunos com TEA?

Educadores	Respostas
Professor N	Está em tramite esse processo, pois deve haver toda uma preparação aos docentes para essa continuidade a inclusão escolar.
Professor X	Estamos realizando a construção do PEI para um aluno, pois a princípio vimos a necessidade desse aluno.
Professor Y	O PEI ainda está no momento de análise dos alunos. Não concluímos o PEI dos alunos que necessitam.
Psicopedagoga	Sim, conforme necessidade real do aluno, ou seja, temos alunos com laudo, mas que não precisam de PEI.
Psicólogo	Sim, mas discordo com necessidades específicas do discente, pois nem todos os alunos com TEA precisam de PEI.

Fonte: autor (2022)

Essa ideia encontra espaço nas palavras de Santana et al. (2020), que apontou que a história do planejamento educacional confirma que o fato desses estudantes estarem no mesmo espaço que os outros não significa que eles estejam

realmente incluídos, levando em conta que a inclusão implica em práticas escolares que proporcionem relações significativas dentro da perspectiva de aprendizagem colaborativa, capazes de remover barreiras ao acesso e participação destas pessoas no aprendizado e na sociedade.

Nesta mesma linha, Battist e Heck (2015) mostram que as políticas de inclusão dos estudantes na rede regular de ensino não consistem na permanência física desses estudantes em escolas presumidas com estrutura física adequada, mas as escolas precisam de todo o apoio técnico e didático-pedagógico adequado às pessoas com deficiência.

Quadro 4: Existem salas de recursos multifuncionais contendo o material previsto nas Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial no CMT?

Educadores	Respostas
Professor N	A escola ainda não possui.
Professor X	Não, a mesma ainda se encontra em construção.
Professor Y	Não. A escola possui recursos disponíveis para o público geral, não há específico para a Educação Especial.
Psicopedagoga	Está em processo, já temos espaço físico, quantitativo de aluno que nos assegura, receber a verba para implantação da sala, atualmente estamos esperando pela verba repassada pelo MEC, que é solicitada e repassada pela SEDUC.
Psicólogo	Ainda não, o projeto já foi montado e as documentações encaminhadas à Secretaria de Educação. Estamos aguardando os recursos a serem enviados pelo MEC.

Fonte: autor (2022)

Eles apontaram que o Colégio ainda não possui recursos direcionados para a educação especial. As dificuldades na parte da estrutura física da escola, assim como recursos didáticos específicos para esses estudantes são barreiras para a sua inclusão (ROCHA; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2021).

Portanto, há necessidade de pensar sobre essas técnicas, recursos e profissionais que podem ajudar esses estudantes a se desenvolverem da melhor maneira possível. Neste sentido, “o conhecimento sobre Tecnologia Assistiva e dos serviços de apoio se tornaram fundamentais para o processo de inclusão escolar” (DA SILVA, 2018, p. 21).

Quadro 5: Há professores auxiliares ou mediadores para acompanhar os alunos com TEA durante as aulas nas salas comuns?

Educadores	Respostas
Professor N	Sim, porém somente uma criança no momento possui esse suporte de solicitação a órgão para acompanhamento os demais possui na hora da prova com “professor leitor”.
Professor X	Sim, para o aluno que vimos a necessidade ele tem uma tutora que o acompanha.
Professor Y	Há um tutor na sala do 6º ano. Nas avaliações bimestrais, os alunos neurodiversos tem o auxílio de um professor leitor.
Psicopedagoga	Sim, temos uma tutora, pois nesse nosso quantitativo atual, somente um aluno precisa do tutor.
Psicólogo	Sim, mas apenas um profissional, o que se torna insuficiente para a demanda.

Fonte: autor (2022)

Nunes e Schmidt (2019) explicam que é apontada uma dificuldade relacionada a formação dos professores para lidar com tais casos específicos de crianças com deficiências. Para ela, embora tenha o apoio da direção, muitos professores se sentem inseguros porque não sabem como agir todas as vezes, portanto, um professor auxiliar é essencial nessas situações. Professores de alunos especiais, precisam ter treinamento mais específico que os oriente com mais precisão.

Santos (2017) adverte contra a ausência de uma política eficaz de educação inclusiva na maioria dos sistemas escolares, que apresenta interrupções, descontinuidades e falta de formação contínua de professores adequada às políticas educacionais.

Quadro 6: A escola realiza a produção e a adequação de materiais didáticos e pedagógicos, considerando as necessidades específicas dos alunos com TEA?

Educadores	Respostas
Professor N	A escola está em tramite para atingir o atendimento educacional de forma qualitativa, afim de atender as dificuldades observadas dos educandos com TEA.

Professor X	Os alunos que acompanho no 6º ano com TEA, ainda não necessitamos de uso de algum material, pois os mesmos estão conseguindo acompanhar as aulas.
Professor Y	Caso seja sinalizado pelos profissionais, a escola disponibiliza, é aberta para aquisição, dentro das possibilidades da escola.
Psicopedagoga	Sim. A escola oferece formação para os professores e o Serviço de Orientação Psicológica e Psicopedagogia - SOEPP fica à disposição dos docentes para novas orientações de novas necessidades do aluno.
Psicólogo	Sim.

Fonte: autor (2022)

Favoretto e Lamônica (2014) em estudo acerca do conhecimento e necessidades dos professores em relação ao TEA, afirma que muitos professores não conseguem intervir de maneira positiva, não teriam conhecimentos suficientes para intervir significativamente nesse transtorno.

Quadro 7: A instituição busca e oferece atendimento com especialistas que prestam o atendimento extraclasse dos alunos com TEA?

Educadores	Respostas
Professor N	Sim, porém para orientação.
Professor X	Sim, aqui temos psicóloga e psicopedagoga que nos auxiliam nesse atendimento extraclasse.
Professor Y	O atendimento aos especialistas, quando necessário, ocorre com o SOEPP.
Psicopedagoga	Os pais, responsáveis pela busca do profissional clínico e pedimos que nos apresentem o feedback, ou seja, como e com quem já iniciou o atendimento e isso através do laudo e relatório que anexamos em uma pasta que é o dossiê do aluno para futuras situações.
Psicólogo	Sim. Atualmente tem dois psicólogos e 2 psicopedagogos que fazem este tipo de acompanhamento e possível encaminhamentos para atendimento externos com terapias psicológicas, atendimento psiquiátrico, etc.

Fonte: autor (2022)

A LDB estabelece que o AEE deve ser estabelecido sob a responsabilidade da escola, levando em conta as necessidades específicas de cada aluno, realizada no contra turno sem prejuízo da participação destes alunos em outras atividades escolares (BRASIL, 2013). A Lei n. 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, apresenta em seus dispositivos a classificação das barreiras existentes que devem ser enfrentadas. São elas: barreiras urbanas, arquitetônicas, de transporte, de comunicação, atitudinais e tecnológicas (BRASIL, 2015):

- a) barreiras urbanísticas: aquelas existentes em estradas e em espaços públicos e privados abertos ao público ou para uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: aquelas existentes em edifícios públicos e privados;
- c) barreiras no transporte: as existentes em sistemas e meios de transporte; barreiras à comunicação e informação: qualquer obstáculo, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou recepção de mensagens e informações através de sistemas de comunicação e tecnologia da informação;
- d) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impedem ou prejudicam a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com outras pessoas;
- e) barreiras tecnológicas: aquelas que dificultam ou impedem o acesso das pessoas com deficiência às tecnologias;

Na prática, é evidente que o dispositivo legal adota uma abordagem real das barreiras que devem ser transpostas para uma inclusão efetiva no contexto da sala de aula.

Quadro 8: Quais estratégias são aplicadas para o processo de ensino e aprendizagem melhoradas nas atividades dos alunos com TEA? Com qual frequência?

Educadores	Respostas
Professor N	Estratégias usadas são as adaptações se necessárias ao aluno e direcionamentos aos professores para uma aula que englobe todos os educandos e atendimento ao setor SOEPP para observar e orientar educandos e familiares qual a melhor forma ou estratégias para suprir as necessidades presentes na aprendizagem.

Professor X	Cada aluno que tenho com TEA, tenho um tipo de estratégia de acordo com a necessidade. Tenho um aluno que necessito está mais próximo para poder ter atenção do mesmo na explicação.
Professor Y	Tenho um aluno que consegue acompanhar o desenvolvimento nas atividades e é maravilhoso. Para todos tenho de realizar uma avaliação diferenciada, bem objetiva.
Psicopedagoga	As estratégias aplicadas pelos professores são algumas questões adaptadas nas avaliações, explicações individuais.
Psicólogo	As estratégias de ensino e aprendizagem é de total autonomia do professor, as vezes o SOEPP faz uma orientação. Sobre as "falhas" do processo do desenvolvimento do aluno, mas como sanar essa "falha" fica por conta do professor.

Fonte: autor (2022)

Nesse sentido, Bonfim Filho (2020) explica que ao utilizar estratégias específicas de ensino para o aluno autista, as estratégias podem otimizar o aprendizado, melhorando a experiência de aprendizado para alunos com autismo: reduzir os estímulos ambientais desnecessários; emparelhando dos estudantes autistas com modelos positivos de pares. manter a estrutura e a rotina; incentivando um ambiente calmo e positivo na sala de aula; ensinar um conjunto de habilidades especiais.

Quando se utiliza um conjunto de estratégias de ensino, isso pode ajudar o professor e os alunos TEA a se sentirem mais confortáveis e bem-sucedidos no ambiente educacional.

Quadro 9: Quais são os impactos das estratégias e recursos pedagógicos utilizados para o ensino dos alunos com TEA no CMT?

Educadores	Ainda não estamos no nível do "impactar", mas estamos em tramite para que a inclusão e adaptações ocorram como deve ser, de acordo com as leis pautadas na inclusão.
Professor N	Para a escola, foi a adequação necessária, procuramos conhecimento e acima de tudo, trabalhar a individualidade de cada um. Está sendo um desafio, pois a inclusão de fato não é fácil.

Professor X	Temos conhecimento teórico que os impactos e recursos pedagógicos para os alunos com TEA são positivos, facilitam a aprendizagem e contribuem no desenvolvimento e integração do aluno.
Professor Y	No CMT percebemos que o aluno com acompanhamento do tutor teve uma melhoria significativa no seu desenvolvimento (realiza atividades, participa, acompanha dentro dos seus limites).
Psicopedagoga	Havendo necessidade, a escola disponibilizará o que o professor precisar e o que esperamos é garantir o direito de aprendizado do aluno, que é analisado caso a caso.
Psicólogo	Melhoria, de forma significativa, o processo de ensino-aprendizagem do aluno e sua interação com o professor e sala de aula, diminuindo as frustrações, comportamentos disruptivos, consideradas barreiras comportamentais para o processo de desenvolvimento acadêmico, além de diminuir a própria frustração do professor, que, à vezes, pode não saber como agir e ensinar determinados alunos, cujo repertório foge à sua alçada acadêmica. Diminuindo, neste sentido, sintomas típicos de ansiedade, estresse e depressão do docente.

Fonte: autor (2022)

Esses dados revelam que a formação dos professores parece ter maior impacto sobre os alunos TEA. E um programa para alunos com autismo não pode ser bem-sucedido sem aprendizagem profissional contínua. Todos os funcionários (ou seja, professores de educação especial, professores de educação regular, administradores, recepcionistas, trabalhadores do serviço de alimentação e outros) devem ser treinados. Se todos entenderem as necessidades de seus alunos com autismo, as coisas correrão de forma muito inclusiva (BENINI; CASTANHA, 2016).

Em ambientes gerais de educação, o foco nas atitudes dos professores em relação às crianças com autismo é importante porque pode fornecer uma fonte inestimável de dados utilizados no desenvolvimento de programas de treinamento de professores e desenvolvimento profissional. Mais precisamente, as atitudes dos professores podem influenciar as expectativas, imagem e desempenho escolar. Além disso, os alunos têm melhor desempenho em um ambiente em que os professores exalam entusiasmo (SILVA, et al. 2015).

Esse estudo aponta que para incluir o estudante com TEA, de um modo geral, é preciso que haja adequação de conteúdos e modificação das estratégias de ensino, de meios de comunicação alternativos, tanto para os que não fazem uso da fala como para os que são capazes de falar algumas palavras o que favorecerá a comunicação e a aprendizagem.

4.2 Uso de recursos para a inclusão

Não foi possível detectar o uso de tecnologias assistidas às práticas. O que reforça a percepção de que o trabalho no CMT com material concreto a aprendizagem é mais produtiva. O uso de recursos visuais reforça muito mais a relação do aluno com a aprendizagem. As atividades livres, como brincadeiras de correr, de faz-de-conta, com brinquedos de encaixe, entre outros auxiliam o desenvolvimento do aluno com TEA favorecendo assim a inclusão, de forma afetuosa.

Apesar da crescente produção de conhecimento científico sobre práticas pedagógicas para auxiliar na escolaridade desses alunos, a literatura revela lacunas em relação ao uso de recursos e as estratégias de intervenção eficazes implementadas na escola, bem como as dificuldades deficientes que se tornam evidentes ao longo do desenvolvimento da criança, começando nos primeiros anos da infância (CAMARGO, et al. 2020).

As características de aprendizagem das crianças com transtorno do espectro autista podem ser diferentes dos demais alunos. O uso de recursos e métodos de ensino baseados em evidências ajudam as crianças com TEA e podem ser úteis para acessar todos os aspectos do currículo. Os recursos mais eficazes de autismo e estratégias inclusivas para ajudar os estudantes a se sentirem bem-vindos em uma sala de aula, ao mesmo tempo em que reconhecem seus sintomas e estilos individuais de aprendizagem.

As pessoas com TEA têm traços comuns nas áreas sociocomunicativas e comportamentais que destacam sua desordem e, ao mesmo tempo, diferenciá-las de outras condições. É relevante enfatizar que as práticas implementadas apenas a partir do “senso comum” daqueles que as utilizam recursos às vezes não consideram o aspecto científico, o empírico da eficácia desses recursos. Weizenmann, et al. (2020) reforçam essa ideia, enfatizando que o professor precisa de uma base teórica e

científica não apenas de sua experiência empírica e pessoal, derivada do método de tentativa e erro.

As características estruturais da escola frequentada pelo aluno, interfere com a disponibilidade de recursos e isso pode afetar toda a estrutura de intervenção. A possibilidade desses fatores interfere nos resultados das intervenções, o que corrobora a importância de que tais variáveis sejam consideradas como parte integrante do atendimento ao aluno TEA (BATTIST; HECK, 2015).

Bianchi (2017) cita como recursos: Estrutura Universal de Pensamento que atua como ferramentas instrucionais que fornece aos professores e às crianças uma linguagem bem organizada para a aprendizagem. Os símbolos e descrições simples das ações de aprendizagem permitem que crianças de todas as idades tenham acesso ao currículo de forma mais eficaz.

A coloração: Estudos de pesquisa do autismo indicam que a coloração pode ser um incrível exercício mente-corpo para acalmar e aumentar o foco das crianças com autismo. Sugere-se manter alguns guias coloridos e páginas coloridas à mão em uma sala de aula da escola primária e usá-los como uma prática regular de autismo e atividade de acalmia para quando esses alunos da escola primária ou secundária estiverem sobrecarregados.

Brinquedos Fidget: Os brinquedos Fidget são um famoso recurso sensorial para ajudar as crianças com distúrbios do espectro do autismo e outros distúrbios do processamento sensorial a permanecerem focados e calmos. Os profissionais afirmam que o envolvimento em tarefas desafiadoras usando brinquedos de fidget, permite que as pessoas com Déficit de Atenção, Desordem de Hiperatividade, Autismo ou Ansiedade desenvolvam uma sensação de calma (STEFFEN, et al. 2019).

Cartões de Emoção: Estes são cartões imprimíveis para crianças com espectro autista que podem ajudá-las a reconhecer várias emoções nos outros e em si mesmas. Organizadores gráficos: Ferramentas visuais como mapas mentais e diagramas Venn fornecem um andaime para que os alunos possam gerar novas ideias e capturar seus pensamentos. Elas são particularmente úteis para crianças que podem ter más lembranças de trabalho (CUNHA, 2015).

Caixas Sensoriais: apoiam e incentivam vários tipos de desenvolvimento e essas caixas são úteis para crianças com autismo por dois motivos. Primeiro, incentivam brincadeiras independentes ou instrução diferenciada que têm benefícios educacionais para os estudantes. Em segundo lugar, eles oferecem uma experiência

sensorial direta e de fácil acesso para jovens alunos com autismo. As caixas sensoriais oferecem uma grande oportunidade para que as crianças com autismo aprendam e explorem por meio de brincadeiras práticas e táticas que envolvem seus sentidos. Estes silos podem ser temáticos para as estações do ano, férias e habilidades educacionais (BARRETO, 2021).

De acordo com a estrutura de competência do autismo, quando as crianças com autismo se sentem sobrecarregadas, elas podem perder o controle de seus sentimentos devido à resposta intensa. Isso é chamado de “fusão do autismo” e não é o mesmo que como os alunos sem autismo permanecem na sala de aula. Embora a melhor maneira seja buscar ajuda de um especialista da escola, os professores podem usar atividades de calma em suas salas de aula para neutralizar situações estressantes para as crianças (DA SILVA, 2018).

Para crianças com autismo, os professores podem encher uma gaveta de brinquedos em sua sala de aula, o que pode ajudar a diminuir as emoções que se sobrepõem. Quando alguém com autismo parece sobrecarregado ou tem dificuldade de concentração, pode pegar um ou dois brinquedos sensoriais para ajudá-los a relaxar.

Sendo assim, criar ambientes holísticos inclusivos significa que crianças com autismo podem atingir seu potencial escolar. Os professores podem selecionar a partir de uma ampla gama de recursos e estratégias favoráveis ao autismo de acordo com a necessidade de cada aluno. Essa prática inclusiva para estudantes com TEA significa que eles têm uma chance melhor de acessar o currículo que, de outra forma, poderia ser difícil para eles entenderem.

4.3 Sugestões

O aluno com TEA aprenderá melhor quando a área de interesse pessoal estiver contemplada na atividade. Os professores podem e devem relacionar essas áreas de interesse ao processo de ensino, por exemplo, usando essas áreas como caminho prazeroso para a criança por completar com sucesso outras tarefas, ou sem engajamento a regras ou a outras atividades fora do foco de atenção do estudante.

É muito útil se o aluno tiver a oportunidade de ajudar e de ser ajudado por seus colegas. De forma geral, é importante procurar usar estratégias de ensino baseadas no concreto evitando uma linguagem que possa ser difícil para o aluno com

TEA. Os alunos com o espectro geralmente respondem bem a uma abordagem vivencial da aprendizagem, a estímulos visuais: esquemas, mapas, listas, figuras.

É importante manter um ambiente de sala de aula calmo. Desta forma, para ensinar, deve-se respeitar a história, características particulares e pontos fortes e/ou barreiras encontradas pelos estudantes autistas. Como o número de alunos com TEA aumenta continuamente, a necessidade de professores que compreendam as características únicas associadas ao autismo está em um nível sem precedentes.

Há três fatores importantes para melhorar o processo de ensino das crianças com TEA, todos os quais podem ser relacionados aos próprios professores, a saber: atitudes, treinamento e apoio. A formação e as atitudes dos professores são muito importantes na educação inclusiva.

Há algumas recomendações para professores regulares em um ambiente inclusivo e uma delas está relacionada à garantia de que os serviços de apoio serão úteis. Modelos instrucionais também são importantes para o apoio que deve enfatizar o planejamento colaborativo e a resolução de problemas como um meio de servir à diversificada população estudantil. Trabalhando juntos em equipes de apoio inclusivo, professores em sala de aula e especialistas em apoio podem usar suas habilidades e conhecimentos complementares para planejar, implementar e avaliar os benefícios das práticas instrucionais para todos os alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças com TEA têm o direito de estar dentro de uma sala de aula inclusiva. Há muitos benefícios em ter todos os alunos juntos em um ambiente inclusivo desde que professores, pais e pessoal de apoio trabalhem todos juntos para tornar a inclusão benéfica para os alunos.

A inclusão implica em aprendizado para os alunos com autismo, que não apenas aprendem com seus colegas em salas de aula inclusivas, mas também ensinam seus colegas sobre o autismo enquanto reduzem o estigma, o que cria atitudes e relacionamentos mais positivos em relação ao espectro e à inclusão.

Tanto os alunos com e sem TEA exigem interação com seus colegas para aprender a interagir positivamente com os outros, o que também aumenta o conhecimento e a aceitação do autismo. As salas de aula inclusivas podem reduzir o estigma devido às interações positivas entre todos os alunos. Muitos professores já praticam a diferenciação em suas salas de aula e essas práticas devem ser continuadas quando há um aluno com TEA na sala de aula regular, porque essas diferenciações auxiliam o aprendizado dos alunos.

Os professores, as famílias e o pessoal de apoio devem tentar se encontrar antes do início das aulas para aprender sobre as melhores estratégias de aprendizagem para um aluno com autismo. Os estudantes podem ser ensinados sobre seus interesses e habilidades quando em uma sala de aula inclusiva, porque isso pode criar mais sucesso para aquela criança.

Outro ponto destacado no estudo é que se deve fornecer ao seu pessoal uma lista abrangente de recursos para atividades individuais e em grupo em sua escola pois significa que professores e pessoal de apoio terão sempre à mão o tipo certo de ferramentas. Junto com um programa de desenvolvimento profissional eficaz, estes tipos de ferramentas têm o potencial de trazer melhorias aos Serviços de Autismo e manter seus alunos engajados e focados em seu aprendizado.

A pesquisa sempre remete a novas indagações, abre espaço para novos caminhos e permite um grande amadurecimento enquanto pesquisador. Nesse trabalho foi possível analisar as práticas pedagógicas (estratégias) utilizadas pelos profissionais (professores, psicólogos e psicopedagogos) junto aos alunos da escola foco de pesquisa.

Com toda a reflexão realizada após a compilação das respostas, ficou claro que os professores sempre buscam alternativas viáveis para os desafios, no entanto, é possível colaborar com estudos e pesquisas futuras, assim como propostas de abordagens e métodos lógicos inclusivos, que possibilitem maior desenvolvimento das potencialidades e habilidades dos alunos deste egrégio colégio.

Notou-se que a inclusão do aluno com TEA no Colégio Militar Tiradentes I está no caminho certo, ressaltando a parceria realizada com os professores, gestores e profissionais da área, o projeto é contemplar a escola com programas especializados e recursos a fim de implementar ações inclusivas diariamente no ambiente escolar e não apenas no âmbito da AEE.

Argumenta-se antes das perguntas feitas que a inclusão é uma realidade vivida dentro da escola, porém, uma política mais eficaz e um processo de conscientização por tudo o que permeia a sociedade ainda é necessário. Ela deve abranger todos os indivíduos, independentemente de sua condição física ou psicológica, pois de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, todos têm o direito de aprender e de se desenvolver em qualquer escola, que deve respeitar as diferenças, limites e facilidades de cada aluno.

Diante dos relatos dos profissionais verificou-se que as práticas (estratégias) são pensadas para todos os estudantes de modo geral e que a falta de conhecimento sobre o TEA, também se deve à ausência de formação continuada específica para a área e da pouca experiência com a intervenção pedagógica para esses alunos tem implicação em se pensar e construir práticas que favoreçam a inclusão.

Por esta razão, há uma necessidade urgente de estruturar cada vez mais as escolas para possibilitar que as políticas inclusivas sejam seguidas e caracterizar o papel de cada profissional no processo de inclusão, a fim de ajudar os estudantes com deficiência a desenvolver seu potencial.

REFERÊNCIAS

ADURENS, Fernanda Delai Lucas. VIEIRA, Camila Mugnai. Concepção de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica. *Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 94-124, dez. 2018.

APA. AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

BARBERINI, Karize Younes. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. *Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 46-55, jun. 2016.

BARRETO, Mayra Ferreira. **O atendimento educacional especializado (AEE) e a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA)**. Anais do IV CINTEDI 2021. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

BATTIST, Aline Vasconcelos. HECK, Giomar Maria Poletto. **A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: teoria e prática**. 47p. Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2015.

BENINI, Wiviane. CASTANHA, André Paulo. **A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: Desafios e Possibilidades**. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. 2016.

BIANCHI, Rafaela Cristina. **A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades**. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Franca: [s.n.], 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília - Janeiro de 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

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

BRENTANI, Helena. et al. Transtornos do espectro do autismo: uma visão geral sobre o diagnóstico e tratamento. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. 35:S62–S72, 2013.

BONFIM FILHO, Edgard Fernandes. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo no sistema Colégio Militar do Brasil: Desafios da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no Sistema Colégio Militar do Brasil**. UNIS-MG, Salvador, 2020.

CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher, et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 36, e214220, 2020.

COSTA, Maria Lourdene Paula. **As práticas pedagógicas de professores de educação infantil do município de Santa Inês**. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

CUNHA, Izabela Assaiante Moreira. **Psicologia: a inclusão de crianças com espectro autista: a percepção do professor**. 77p. il. 31cm. Monografia. Lins, 2015.

DA SILVA, Leonardo Teixeira. **Educação Especial e Inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil: Perspectivas e desafios**, Pólo Campo Grande. 27p. Modalidade EAD. 2018.

DE ALMEIDA, Flávio Aparecido. Crianças autistas e os desafios de uma escola pública verdadeiramente inclusiva. In.: **Autismo, Avanços e Desafios**. Guarujá: Editora Científica Digital, 2021.

FAVORETTO, M.C. LAMÔNICA, D.A.C. Conhecimento e necessidades dos professores em relação ao Transtorno do Espectro Autista. Relato de Pesquisa • **Rev. bras. educ. espec.** 20 (1), Mar. 2014.

FERNANDES, Conceição Santos. TOMAZELLI, Jeane. GIRIANELLI, Vania Reis. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. Artigo. **Psicol. USP** 31. 2020.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina. SERTIÉ, Andréa Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Rev. einstein.**; 15(2): 233-8, 2017.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. GROSSI, Vitor Gabriel Ribeiro. GROSSI, Breno Henrique Ribeiro. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 12-40, jun. 2020.

LIMA, T.C. et al. Educação Inclusiva no Colégio Militar de Salvador: a ótica do corpo docente sobre a inclusão escolar. **Rev. Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 304–321, 2020.

MAGALHÃES, Célia de Jesus Silva, et al. Práticas inclusivas de alunos com TEA: principais dificuldades na voz do professor e mediador. RPGE– **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n. esp.2, p. 1031-1047, nov. 2017.

MEDEIROS, Janiara de Lima. RABELO, Jorge Henrique da Costa. Educação inclusiva nas escolas militares brasileiras. **Revista Educação Inclusiva**. Edição especial - volume 6, número 2. fevereiro 2022.

NUNES, Débora R. P. SCHMIDT, Carlo. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84-103, set. 2019.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval de. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Rev. Educação Pública**, set. 2020.

OLIVEIRA, N.D.M.M. de. CORDEIRO, A.F.M. O que pensam as equipes diretivas escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Educ. rev.**[online], v. 34, 2018.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo: o que os pais devem saber?** 2. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

PELIN, Leonice. **Especialização em educação: métodos e técnicas de ensino estratégias para a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Dissertação. Mestrado. Medianeira, 2013.

PIMENTA, Paula Ramos. Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84859, 2019.

PINTO, Rayssa Naftaly Muniz, et al. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Rev Gaúcha Enferm.** set;37(3):e61572. 2016.

ROCHA, M.S. OLIVEIRA, A.F.T. de M. ARAÚJO, M.P.M. Atendimento Educacional Especializado para estudantes com transtorno do espectro autista na Associação Pestalozzi de Goiânia – Unidade Renascer. **Educação Por Escrito**, v. 12, n. 1, p. e41901, 22 dez. 2021.

SANTANA, Andrielle Morais de. et al. A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo na escola regular. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 05, Ed. 11, vol. 24, pp. 159-173. Novembro de 2020.

SANTOS, L.C.C. **A Sala de Recursos Multifuncionais e seu papel na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista.** 48 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SCHMIDT, Carlo, et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: teoria e prática**, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

SILVA, Elida Cristina Santos da. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo.** 166 f. 2011.

SILVA, Cleonice Aparecida da, et al. Práticas pedagógicas inclusivas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. **Rev. Pedagogica**, vol. 1, n. 2, 2015.

SILVEIRA, A.R.M. SILVA, J.A.C. É possível ser plenamente inclusivo no Sistema Colégio Militar do Brasil. In: EDUCARE. **Revista Científica do Colégio Militar do Brasil**, ano 6, nº 10, p. 60 – 69. 2014.

STEFFEN, Bruna Freitas, et al. Diagnóstico precoce de autismo: uma revisão literária. **Revista Saúde Multidisciplinar**. n.2; 6ª Ed. 2019.

TEODORO, Grazielle Cristina. GODINHO, Maíra Cássia Santos. HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, vol. 1, núm. 2, 2016.

WEIZENMANN, Luana Stel. et al. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 24, e217841, 2020.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário de Pesquisa

Questionário para Trabalho de Conclusão de Curso de Formação de Oficiais – CFO/PM - CCSA UEMA

Esse questionário tem como finalidade obter dados sobre os impactos das estratégias de ensino para o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que estudam no Colégio Militar Tiradentes I.

1. Qual a quantidade de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo matriculados no Colégio Militar? (Se possível, especificar por ano).

2. A escola possui Atendimento Educacional Especializado (AEE), se sim, como funcionar essa sessão?

3. É realizado o planejamento educacional individualizado (PEI) para os alunos com TEA?

4. Existem salas de recursos multifuncionais contendo o material previsto nas Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial no CMT?

5. Há professores auxiliares ou mediadores para acompanhar os alunos com TEA durante as aulas nas salas comuns?

6. A escola realiza a produção e a adequação de materiais didáticos e pedagógicos, considerando as necessidades específicas dos alunos com TEA?

7. A instituição busca e oferece atendimento com especialistas que prestam o atendimento extraclasse dos alunos com TEA?

8. Quais estratégias são aplicadas para o processo de ensino e aprendizagem melhoradas nas atividades dos alunos com TEA? Com qual frequência?

9. Quais são os impactos das estratégias e recursos pedagógicos utilizados para o ensino dos alunos com TEA no CMT?

ANEXOS

ANEXO I – Plano de Ensino Individualizado – PEI.

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO – PEI

Aluno (a):	
Escola:	Ano/Série:
Equipe de elaboração:	Período:

Capacidades, interesses O QUE SABE? DO QUE GOSTA?	<ul style="list-style-type: none"> • Música; • Brincar de casinha; • Jogos de encaixe com ajuda.
Necessidades O QUE APRENDER E ENSINAR?	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento das atividades cognitivas; • Coordenação motora; • Desenvolver a iniciativa (escolhas próprias).
Metas e prazos EM QUANTO TEMPO?	<ul style="list-style-type: none"> • Em longo prazo.
Recursos / estratégias O QUE USAR PARA ENSINAR? COMO?	<ul style="list-style-type: none"> • Lápis, papel, canetinha; • Materiais variados; • Alfabeto móvel; • Jogos pedagógicos; • Placas com tracejados; • Atividades de atenção e concentração; • Atividades de raciocínio lógico; • Músicas.
Profissionais envolvidos QUEM PLANEJA E APLICA?	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da Sala Regular; • Profissional de Apoio Escolar; • Professor do AEE.

ANEXO II – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.



CÂMARA DOS DEPUTADOS
Centro de Documentação e Informação

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.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de 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 restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

§ 3º Os estabelecimentos públicos e privados referidos na Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, poderão valer-se da fita quebra-cabeça, símbolo mundial da conscientização do transtorno do espectro autista, para identificar a prioridade devida às pessoas com transtorno do espectro autista. [\(Parágrafo acrescido pela Lei nº 13.977, de 8/1/2020\)](#)

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

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.

Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado.

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social.

§ 1º Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. [\(Parágrafo único transformado em § 1º pela Lei nº 13.977, de 8/1/2020\)](#)

§ 2º [\(VETADO na Lei nº 13.977, de 8/1/2020\)](#)

Art. 3º-A. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social.

§ 1º A Ciptea será expedida pelos órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, mediante requerimento, acompanhado de relatório médico, com indicação do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), e deverá conter, no mínimo, as seguintes informações:

I - nome completo, filiação, local e data de nascimento, número da carteira de identidade civil, número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), tipo sanguíneo, endereço residencial completo e número de telefone do identificado;

II - fotografia no formato 3 (três) centímetros (cm) x 4 (quatro) centímetros (cm) e assinatura ou impressão digital do identificado;

III - nome completo, documento de identificação, endereço residencial, telefone e e-mail do responsável legal ou do cuidador;

IV - identificação da unidade da Federação e do órgão expedidor e assinatura do dirigente responsável.

§ 2º Nos casos em que a pessoa com transtorno do espectro autista seja imigrante detentor de visto temporário ou de autorização de residência, residente fronteiro ou solicitante de refúgio, deverá ser apresentada a Cédula de Identidade de Estrangeiro (CIE), a Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) ou o Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DPRNM), com validade em todo o território nacional.

§ 3º A Ciptea terá validade de 5 (cinco) anos, devendo ser mantidos atualizados os dados cadastrais do identificado, e deverá ser revalidada com o mesmo número, de modo a permitir a contagem das pessoas com transtorno do espectro autista em todo o território nacional.

§ 4º Até que seja implementado o disposto no *caput* deste artigo, os órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista deverão trabalhar em conjunto com os respectivos responsáveis pela emissão de documentos de identificação, para que sejam incluídas as necessárias informações sobre o transtorno do espectro autista no Registro Geral (RG) ou, se estrangeiro, na Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) ou na Cédula de Identidade de Estrangeiro (CIE), válidos em todo o território nacional. [Artigo acrescido pela Lei nº 13.977, de 8/1/2020](#)

Art. 4º A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência.

Parágrafo único. Nos casos de necessidade de internação médica em unidades especializadas, observar-se-á o que dispõe o art. 4º da Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001.

Art. 5º A pessoa com transtorno do espectro autista não será impedida de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua condição de pessoa com deficiência, conforme dispõe o art. 14 da Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998.

Art. 6º (VETADO).

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

§ 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo.

§ 2º (VETADO).

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de dezembro de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF

José Henrique Paim Fernandes

Miriam Belchior

ANEXO III – Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 01/10/2020 | Edição: 189 | Seção: 1 | Página: 6

Órgão: Atos do Poder Executivo

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

D E C R E T A:

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

II - educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdo/cegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua;

III - política educacional equitativa - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade;

IV - política educacional inclusiva - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo;

V - política de educação com aprendizado ao longo da vida - conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto;

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade;

VIII - escolas bilíngues de surdos - instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação;

IX - classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua;

X - escolas regulares inclusivas - instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos; e

XI - planos de desenvolvimento individual e escolar - instrumentos de planejamento e de organização de ações, cuja elaboração, acompanhamento e avaliação envolvam a escola, a família, os profissionais do serviço de atendimento educacional especializado, e que possam contar com outros profissionais que atendam educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

CAPÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS E DOS OBJETIVOS

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo;

II - aprendizado ao longo da vida;

III - ambiente escolar acolhedor e inclusivo;

IV - desenvolvimento pleno das potencialidades do educando;

V - acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares;

VI - participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada;

VII - garantia de implementação de escolas bilíngues de surdos e surdocegos;

VIII - atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no território nacional, incluída a

garantia da oferta de serviços e de recursos da educação especial aos educandos indígenas, quilombolas e do campo; e

IX - qualificação para professores e demais profissionais da educação.

Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

II - promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito;

III - assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar;

IV - assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades;

V - assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados;

VI - valorizar a educação especial como processo que contribui para a autonomia e o desenvolvimento da pessoa e também para a sua participação efetiva no desenvolvimento da sociedade, no âmbito da cultura, das ciências, das artes e das demais áreas da vida; e

VII - assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida, de modo sustentável e compatível com as diversidades locais e culturais.

CAPÍTULO III

DO PÚBLICO-ALVO

Art. 5º A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida tem como público-alvo os educandos que, nas diferentes etapas, níveis e modalidades de educação, em contextos diversos, nos espaços urbanos e rurais, demandem a oferta de serviços e recursos da educação especial.

Parágrafo único. São considerados público-alvo da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - educandos com deficiência, conforme definido pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência;

II - educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educandos com transtorno do espectro autista, conforme definido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; e

III - educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares.

CAPÍTULO IV

DAS DIRETRIZES

Art. 6º São diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;

II - garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas;

III - garantir, nas escolas ou classes bilíngues de surdos, a Libras como parte do currículo formal em todos os níveis e etapas de ensino e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; e

IV - priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

CAPÍTULO V

DOS SERVIÇOS E DOS RECURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 7º São considerados serviços e recursos da educação especial:

I - centros de apoio às pessoas com deficiência visual;

II - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência intelectual, mental e transtornos globais do desenvolvimento;

III - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência físico-motora;

IV - centros de atendimento educacional especializado;

V - centros de atividades de altas habilidades e superdotação;

VI - centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez;

VII - classes bilíngues de surdos;

VIII - classes especializadas;

IX - escolas bilíngues de surdos;

X - escolas especializadas;

XI - escolas-polo de atendimento educacional especializado;

XII - materiais didático-pedagógicos adequados e acessíveis ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial;

XIII - núcleos de acessibilidade;

XIV - salas de recursos;

XV - serviços de atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos;

XVI - serviços de atendimento educacional especializado; e

XVII - tecnologia assistiva.

Parágrafo único. Poderão ser constituídos outros serviços e recursos para atender os educandos da educação especial, ainda que sejam utilizados de forma temporária ou para finalidade específica.

CAPÍTULO VI

DOS ATORES

Art. 8º Atuarão, de forma colaborativa, na prestação de serviços da educação especial:

I - equipes multiprofissionais e interdisciplinares de educação especial;

II - guias-intérpretes;

- III - professores bilíngues em Libras e língua portuguesa;
- IV - professores da educação especial;
- V - profissionais de apoio escolar ou acompanhantes especializados, de que tratam o inciso XIII do caput do art. 3º da Lei nº 13.146, de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência, e o parágrafo único do art. 2º da Lei nº 12.764, de 2012; e
- VI - tradutores-intérpretes de Libras e língua portuguesa.

CAPÍTULO VII

DA IMPLEMENTAÇÃO

Art. 9º A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida será implementada por meio das seguintes ações:

- I - elaboração de estratégias de gestão dos sistemas de ensino para as escolas regulares inclusivas, as escolas especializadas e as escolas bilíngues de surdos, que contemplarão também a orientação sobre o papel da família, do educando, da escola, dos profissionais especializados e da comunidade, e a normatização dos procedimentos de elaboração de material didático especializado;
- II - definição de estratégias para a implementação de escolas e classes bilíngues de surdos e o fortalecimento das escolas e classes bilíngues de surdos já existentes;
- III - definição de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas, de modo a proporcionar o atendimento educacional mais adequado, em ambiente o menos restritivo possível, com vistas à inclusão social, acadêmica, cultural e profissional, de forma equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida;
- IV - definição de diretrizes da educação especial para o estabelecimento dos serviços e dos recursos de atendimento educacional especializado aos educandos público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial;
- V - definição de estratégias e de orientações para as instituições de ensino superior com vistas a garantir a prestação de serviços ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial, para incentivar projetos de ensino, pesquisa e extensão destinados à temática da educação especial e estruturar a formação de profissionais especializados para cumprir os objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida; e
- VI - definição de critérios objetivos, operacionalizáveis e mensuráveis, a serem cumpridos pelos entes federativos, com vistas à obtenção de apoio técnico e financeiro da União na implementação de ações e programas relacionados à Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

CAPÍTULO VIII

DA AVALIAÇÃO E DO MONITORAMENTO

Art. 10. São mecanismos de avaliação e de monitoramento da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

- I - Censo Escolar;
- II - Exame Nacional do Ensino Médio;
- III - indicadores que permitam identificar os pontos estratégicos na execução da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida e os seus resultados esperados e alcançados;
- IV - planos de desenvolvimento individual e escolar;
- V - Prova Brasil; e
- VI - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Art. 11. Serão incorporados aos mecanismos de avaliação e de monitoramento de que tratam os incisos II ao V do **caput** do art. 10 indicadores que permitam identificar

resultados obtidos com a implementação da Política Nacional de Educação Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

CAPÍTULO IX

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 12. Compete ao Ministério da Educação a coordenação estratégica dos programas e das ações decorrentes da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Art. 13. A colaboração dos entes federativos na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida ocorrerá por meio de adesão voluntária, na forma a ser definida em instrumentos específicos dos respectivos programas e ações do Ministério da Educação e de suas entidades vinculadas.

Art. 14. Para fins de implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, a União poderá prestar aos entes federativos apoio técnico e assistência financeira, na forma a ser definida em instrumento específico de cada programa ou ação.

Art. 15. A assistência financeira da União de que trata o art. 14 ocorrerá por meio de dotações orçamentárias consignadas na Lei Orçamentária Anual ao Ministério da Educação e às suas entidades vinculadas, respeitada a sua área de atuação, observados a disponibilidade financeira e os limites de movimentação e empenho.

Art. 16. Compete ao Conselho Nacional de Educação elaborar as diretrizes nacionais da educação especial, em conformidade com o disposto na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Parágrafo único. As diretrizes nacionais da educação especial serão homologadas em ato do Ministro de Estado da Educação.

Art. 17. A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida deverá ser utilizada, também, como referência para a Base Nacional Comum Curricular, de que trata o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 18. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 30 de setembro de 2020; 199º da Independência e 132º da República.

JAIR MESSIAS BOLSONARO

Milton Ribeiro

Damara Regina Alves

ANEXO IV – Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009 (*)**

Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, de conformidade com o disposto na alínea “c” do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, bem como no artigo 90, no § 1º do artigo 8º e no § 1º do artigo 9º da Lei nº 9.394/1996, considerando a Constituição Federal de 1988; a Lei nº 10.098/2000; a Lei nº 10.436/2002; a Lei nº 11.494/2007; o Decreto nº 3.956/2001; o Decreto nº 5.296/2004; o Decreto nº 5.626/2005; o Decreto nº 6.253/2007; o Decreto nº 6.571/2008; e o Decreto Legislativo nº 186/2008, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24 de setembro de 2009, resolve:

Art. 1º Para a 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), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

(*) Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Art. 6º Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curriculares desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários.

Art. 11. A proposta de AEE, prevista no projeto pedagógico do centro de Atendimento Educacional Especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado para essa

finalidade, deve ser aprovada pela respectiva Secretaria de Educação ou órgão equivalente, contemplando a organização disposta no artigo 10 desta Resolução.

Parágrafo único. Os centros de Atendimento Educacional Especializado devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização, em consonância com as orientações preconizadas nestas Diretrizes Operacionais.

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – 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.

Art. 14. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

CESAR CALLEGARI

ANEXO V – A educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.

Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso III, da Constituição, arts. 58 a 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 9º, § 2º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com **status** de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009,

DECRETA:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

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

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o **caput** devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Art. 6º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado.

Art. 7º O Ministério da Educação realizará o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com o Ministério da Saúde, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

~~Art. 8º O Decreto nº 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:— (Revogado pelo Decreto nº 10.930, de 2022) Vigência~~

~~“Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.~~

~~§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.~~

~~§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.” (NR)~~

~~“Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.~~

~~§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.~~

~~§ 2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei nº 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico.” (NR)~~

Art. 9º As despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta das dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 10. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 11. Fica revogado o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

Brasília, 17 de novembro de 2011; 190º da Independência e 123º da República.

DILMA

ROUSSEFF

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 18.11.2011 e republicado em 18.11.2011 - Edição extra