



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO – UFERSA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS - DCSA
CURSO DE GRADUAÇÃO BACHARELADO EM DIREITO**

NATANAEL SOMBRA DE SOUSA

**OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO DIREITO À
EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UM
ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS PÚBLICAS NA REGIÃO
DO VALE DO JAGUARIBE**

**MOSSORÓ
2024**

NATANAEL SOMBRA DE SOUSA

**OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA
CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA): UM ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS PÚBLICAS NA REGIÃO DO VALE
DO JAGUARIBE**

Monografia apresentada ao Departamento de Ciências Sociais e Aplicadas como parte dos requisitos para obtenção do grau de Bacharel em Direito, no curso de Direito da Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA.
Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Maria Bezerra Lucas

**MOSSORÓ
2024**

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

S725d Sousa, Natanael Sombra de.

Os desafios na implementação do direito à educação para crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): um estudo de caso nas escolas públicas na região do Vale do Jaguaribe / Natanael Sombra de Sousa. - 2024.
59 f. : il.

Orientadora: Ana Maria Bezerra Lucas.
Monografia (graduação) - Universidade Federal Rural do Semi-árido, Curso de Direito, 2024.

1. Crianças e adolescentes. 2. Direito à educação. 3. TEA. 4. ECA. 5. Vale do Jaguaribe. I. Lucas, Ana Maria Bezerra, orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade com AACR2 e os dados fornecidos pelo autor(a).

Biblioteca Campus Mossoró / Setor de Informação e Referência

Bibliotecária: Keina Cristina Santos Sousa e Silva

CRB: 15/120

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

NATANAEL SOMBRA DE SOUSA

OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UM ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS PÚBLICAS NA REGIÃO DO VALE DO JAGUARIBE

APROVADA EM: 25/10/2024

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

ANA MARIA BEZERRA LUCAS

Data: 29/10/2024 08:50:03-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Maria Bezerra Lucas - UFERSA
Orientadora



Documento assinado digitalmente

ROSANGELA VIANA ZUZA MEDEIROS

Data: 29/10/2024 09:14:05-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rosângela Viana Zuza de Medeiros - UFERSA
Membro



Documento assinado digitalmente

JOSE ALBENES BEZERRA JÚNIOR

Data: 29/10/2024 16:48:15-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Albenes Bezerra Júnior - UFERSA
Membro

RESUMO

O direito à educação para crianças e adolescentes é uma garantia fundamental reconhecida pela Constituição Federal de 1988 e respaldada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. A promoção prática do direito à educação não é tarefa fácil, no entanto, parece ser ainda mais árdua quando se trata das crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista – TEA. O TEA consiste em um conjunto de distúrbios neurológicos caracterizado por déficit persistente na comunicação e na interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. A pesquisa se propõe a investigar os desafios que se apresentam na busca pela garantia do direito à educação para crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em especial, nas escolas da rede pública municipal e estadual de cinco cidades da região do Vale do Jaguaribe, no Ceará. O estudo, de maneira geral, busca traçar um panorama da legislação vigente buscando identificar o que já há de estabelecido sobre o assunto, explorando também a literatura contemporânea sobre os aspectos comportamentais e sociais que influenciam no processo educacional, bem como de integração e inclusão de crianças e adolescentes com TEA no ambiente escolar. E, por fim, avaliar as ações institucionais e pedagógicas adotadas pelas escolas da citada região, com fins a identificar desafios e boas práticas. Por mais que a legislação vigente represente um avanço significativo, sua implementação efetiva ainda enfrenta muitos desafios. Entender quais são esses obstáculos práticos é imperativo para que tais problemáticas sejam enfrentadas e soluções sejam propostas. A metodologia utilizada incluiu um levantamento bibliográfico e análise documental-legal sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), abordando aspectos sociais, institucionais e a legais. Além disso, foi aplicado um questionário a 25 (vinte e cinco) gestores escolares de 05 (cinco) cidades da região para entender a realidade local, com a análise dos dados feita de forma qualitativa e quantitativa. A pesquisa revelou que, apesar da maioria das escolas executarem algum tipo de prática visando à inclusão dos alunos com TEA, tais práticas ainda são fragmentadas e, em muitos dos casos, insuficientes, persistindo desafios como a falta de recursos, formação deficitária de professores, ausência de políticas institucionais específicas, infraestrutura limitada, carência de profissionais especializados e equipes multidisciplinares, bem como a falta de conscientização da comunidade escolar (professores, pais e estudantes); demonstrando claro distanciamento entre o que diz a legislação e a efetiva prática no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças e Adolescentes. Direito à Educação. TEA. ECA. Vale do Jaguaribe.

ABSTRACT

The right to education for children and adolescents is a fundamental guarantee recognized by the 1988 Federal Constitution and supported by the Statute of the Child and Adolescent. However, the practical promotion of this right to education is no easy task and appears even more challenging when it involves children and adolescents with Autism Spectrum Disorder (ASD). ASD consists of a set of neurological disorders characterized by persistent deficits in communication and social interaction, as well as restricted, repetitive patterns of behavior, interests, or activities. This research aims to investigate the challenges faced in ensuring the right to education for children and adolescents with Autism Spectrum Disorder (ASD), particularly in public municipal and state schools across five cities in the Jaguaribe Valley region of Ceará. Generally, the study seeks to outline an overview of the current legislation, identifying established norms on the subject, while also exploring contemporary literature on the behavioral and social aspects that impact the educational process, including the integration and inclusion of children and adolescents with ASD in the school environment. Lastly, it aims to assess the institutional and pedagogical actions adopted by schools in the mentioned region to identify challenges and best practices. While current legislation represents a significant advancement, its effective implementation still faces numerous obstacles. Understanding these practical barriers is essential for addressing these issues and proposing solutions. The methodology employed includes a literature review and legal-documentary analysis on Autism Spectrum Disorder (ASD), covering social, institutional, and legal aspects. Additionally, a questionnaire was administered to 25 school administrators in five cities in the region to understand the local reality, with data analyzed both qualitatively and quantitatively. The research revealed that, although most schools implement some form of practice aimed at including students with ASD, such practices are still fragmented and, in many cases, insufficient. Persistent challenges include a lack of resources, inadequate teacher training, absence of specific institutional policies, limited infrastructure, shortage of specialized professionals and multidisciplinary teams, and a lack of awareness within the school community (teachers, parents, and students), highlighting a clear gap between legislative intent and actual practice in the school environment.

KEYWORDS: Children and Adolescents. Right to Education. ASD. ECA. Vale do Jaguaribe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e pelas oportunidades que me proporcionou. Seu amor, bondade e misericórdia são motivos de minha eterna gratidão.

À minha orientadora, Prof^ª. Dra. Ana Maria Bezerra Lucas, pela paciência, orientação e apoio durante todo o processo de pesquisa e elaboração deste trabalho. Suas valiosas contribuições foram fundamentais para o meu aprendizado e para o desenvolvimento deste estudo.

Aos meus pais, Teresinha Maria de Sousa e Marcos Antônio Sombra de Sousa, pelo amor incondicional e pelo esforço que dedicaram a mim e às minhas irmãs ao longo de toda a vida. Às minhas irmãs, Nayara, Najara e Nyanne, pela cumplicidade e força que me ajudaram a chegar até aqui. Vocês são a minha base e motivação em cada desafio enfrentado.

À minha amada e amável esposa, Jessiany Martins, pelo seu amor, paciência e apoio irrestrito ao longo de toda a minha jornada acadêmica e de vida. Sou grato pela sua compreensão nos, não poucos, momentos de pressão. Sua presença e motivação foram fundamentais para que eu pudesse concluir esta etapa. Te amo.

À minha sogra, Fátima, e ao meu sogro, João, agradeço pelo apoio constante. Vocês sempre foram uma fonte de inspiração e encorajamento em minha vida. Sou grato por me acolherem como parte da família e por todo o carinho que sempre demonstraram.

Aos meus cunhados e cunhadas, Adriano, Josivan, Deomárcio, Jussiane e Letícia, agradeço pela amizade e parceria. Sua presença e apoio foram valiosos.

Agradeço aos meus sobrinhos Samuel, Miguel, Sofia, Johan e Mirella, por trazerem tanta alegria, inocência e amor às nossas vidas.

Aos meus amigos, em ordem alfabética: Diego Silva, Elione Medeiros, Ianka Menezes, Jonathan Martins, Júlia Saraiva, Michel Celedonio, Rogério, Suely Cruz e Wilma Vale, pelo companheirismo, pelas trocas de experiências e por todo o apoio durante os momentos difíceis. Cada um de vocês contribuiu de forma significativa para essa conquista.

Agradeço, em especial, a todos os gestores escolares que se dispuseram a participar da pesquisa e compartilhar suas experiências e conhecimentos. Sem a colaboração de vocês, este trabalho não teria sido possível.

Por fim, gostaria de expressar minha profunda gratidão à Profa. Dra. Rosangela Viana Zuza de Medeiros e ao Prof. Dr. José Albenes Bezerra Júnior por gentilmente aceitarem participar da minha banca e por suas valiosas contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

*Ao meu sobrinho Samuel, cujo diagnóstico de autismo me
motivou a buscar entender melhor o espectro e as necessidades
e desafios enfrentados por ele e por tantas outras famílias.*

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Resultado sobre a existência de política formal de inclusão de crianças e adolescentes com TEA nas escolas.....	32
Gráfico 2	– Existência de equipe ou profissional especializado para apoio pedagógico...	34
Gráfico 3	– Tipos de práticas pedagógicas utilizadas como suporte aos discentes com TEA	36
Gráfico 4	– Oferta de formação para os professores com vistas a inclusão dos discentes com TEA.....	39
Gráfico 5	– Existência de espaço adaptado para discente com necessidade específicas	41
Gráfico 6	– Principais desafios enfrentados para a inclusão de crianças e adolescentes com TEA na escola.....	43
Gráfico 7	– Boas práticas que a escola desenvolve para a promoção da inclusão das crianças e adolescentes.....	46

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	–	Mapa do Vale do Jaguaribe (Ceará, Brasil)	30
---------------------	---	---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Níveis e características do transtorno do espectro autista.....	16
Tabela 2	– Relação entre total de crianças e adolescentes atendidos por escola, diagnósticos TEA, nível de ensino e cidade.....	31
Tabela 3	– Principais pontos das políticas adotadas pelas instituições de ensino para a educação de crianças e adolescentes com TEA.....	33
Tabela 4	– Motivos para a ausência de política específica na escola para crianças e adolescentes com TEA.....	34
Tabela 5	– Percepção do gestor escolar quanto a eficácia da utilização de práticas pedagógicas específicas	36
Tabela 6	– Atividades e eventos realizados pela escola com vistas à inclusão.....	38
Tabela 7	– Recomendações/sugestões dos gestores para a inclusão.....	50

SUMÁRIO

I –	INTRODUÇÃO.....	11
1	COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)....	14
2	O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TEA: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	19
3	ASPECTOS SOCIAIS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TEA.....	25
3.1	Particularidades da educação autista e os desafios institucionais para cumprimento do direito à inclusão das pessoas com TEA.....	27
4	AÇÕES INSTITUCIONAIS E PEDAGÓGICAS ADOTADAS PELAS ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS DO VALE DO JAGUARIBE (CEARÁ):.....	30
4.1	Políticas institucionais voltadas as crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista.....	32
4.2	Ações pedagógicas específicas para o público com transtorno do espectro autista....	35
4.3	A inclusão no ambiente escolar.....	37
4.4	Desafios e boas práticas.....	42
II –	CONCLUSÃO.....	52
III –	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55
IV –	APÊNDICE.....	58

INTRODUÇÃO

A Constituição Brasileira de 1988, assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), representam conquistas importantes na garantia de direitos e na busca por uma sociedade onde o desenvolvimento e a dignidade humana são pilares fundamentais. Nesse sentido, a educação se revela uma preocupação central em ambas as legislações. Entretanto, quando se trata de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a efetivação desse direito enfrenta uma série de desafios e barreiras que dificultam sua plena implementação.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por um conjunto de distúrbios no desenvolvimento neurológico, marcado principalmente por déficits persistentes na comunicação e na interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. A classificação dos diferentes graus do autismo é feita por meio da análise de especificadores, que permitem a individualização do diagnóstico e a classificação com base em três níveis de suporte. Dada a complexidade diagnóstica e a diversidade das manifestações, as necessidades de cada criança ou adolescente com TEA variam significativamente, o que demanda uma série de adaptações tanto nas práticas pedagógicas quanto nas políticas educacionais. Nesse contexto, a legislação brasileira tem avançado no reconhecimento dessas especificidades, especialmente com a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA.

No entanto, por mais que a legislação vigente represente um avanço significativo, sua implementação efetiva ainda enfrenta muitos desafios. Entender quais são esses obstáculos práticos é imperativo para que tais problemáticas sejam enfrentadas e soluções sejam propostas. Dessa forma, o estudo se propõe a investigar esses desafios e as barreiras que impedem a plena realização do direito à educação dessa população. Com esse intuito, a questão problema da pesquisa enfoca o seguinte tema: Quais são os principais desafios que se apresentam na implementação do Direito à Educação para crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na região do Vale do Jaguaribe, considerando os aspectos legais, sociais e institucionais? Para tanto, elaborou-se os seguintes objetivos, sendo eles: a) Apresentar o que seja o transtorno do espectro autista (TEA); b) Demonstrar como se encontra a legislação brasileira sobre o direito à educação para crianças e adolescentes com foco na Educação Especial; c) Identificar as barreiras que impedem a plena realização dos direitos dos jovens com TEA, e, d) Identificar as principais ausências e/ou insuficiências para a implementação dos

direitos educacionais das crianças e dos adolescentes com espectro autista em escolas públicas da região do Vale do Jaguaribe/CE com foco na inclusão e proteção social desse grupo.

Neste sentido, foram analisadas as práticas envolvidas na implementação do direito à educação para crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando os aspectos legais, sociais e institucionais, e buscando compreender as singularidades atreladas ao processo de atendimento a esse público e a os resultados deram ao trabalho a seguinte estrutura: inicialmente, é realizada uma análise panorâmica do desenvolvimento dos estudos sobre o TEA, bem como das conclusões mais recentes sobre o assunto, cujo capítulo se intitula: *Compreendendo o transtorno do espectro autista (TEA)*. Em seguida, foi realizada uma análise da legislação brasileira, buscando identificar o que já está consolidado e traçando um panorama geral das garantias já estabelecidas e em vias de implementação, onde se tem o capítulo: *O direito à educação para crianças e adolescentes com TEA: uma análise da legislação brasileira*. Na sequência, foram explorados os aspectos sociais e institucionais que influenciam o processo educacional, assim como a integração e a inclusão de crianças e adolescentes com TEA no ambiente escolar, onde demos o título ao capítulo de: *Aspectos sociais envolvidos no processo de inclusão e integração escolar de crianças e adolescentes com TEA*. com o subtópico intitulado: *Particularidades da educação autista e os desafios institucionais para cumprimento do direito à inclusão das pessoas com TEA*. Por fim, foram discutidas as ações institucionais e pedagógicas adotadas pelas escolas, identificando, sob o olhar dos gestores escolares, os principais desafios e as boas práticas, cujo capítulo ficou assim denominado: *Ações institucionais e pedagógicas adotadas pelas escolas municipais e estaduais do Vale do Jaguaribe (Ceará): desafios e boas práticas*.

Foi adotada como método de procedimento para a coleta de dados a pesquisa bibliográfica, em fontes secundárias, com caráter qualitativo, cujo objetivo foi traçar um panorama sobre o que diz a literatura acadêmica contemporânea, bem como as publicações médicas sobre o Transtorno do Espectro Autista, abrangendo também questões de caráter social e institucional relacionadas à educação de pessoas com TEA. Um segundo momento do levantamento bibliográfico buscou-se utilizar o método de análise documental-legal, com o objetivo de examinar a legislação brasileira pertinente, sem perder de vista as políticas públicas e diretrizes educacionais relacionadas ao TEA. Com o intuito de conhecer a realidade escolar, foi aplicado um questionário para vinte e cinco gestores de escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio, com questões subjetivas e objetivas.

A análise dos dados foi realizada por meio do método dialético no sentido de compreender a implementação do que diz a legislação sobre o direito à educação para crianças e adolescentes autistas a partir da interpretação qualitativa dos fenômenos sociais em sua totalidade, assim, foi possível compreender que o Vale do Jaguaribe não é um local isolado do restante do país, dessa maneira, o acesso ao direito à educação tem relação direta com a forma que o Estado brasileiro trata a educação como um todo, nesse sentido, foi possível analisar os dados tomando como parâmetro a realidade do Vale do Jaguaribe, mas sem perder a relação que esse espaço tem com o restante do país, verificando as constantes mudanças advindas a partir das necessidades que são criadas e das diferentes realidades vivenciadas pelas famílias das pessoas com TEA. Isso sem perder a noção das implicações diretas que tem o direito à educação com a infraestrutura das escolas, a qualificação dos professores e professoras e as diferentes estratégias que são criadas dentro das escolas, bem como com a luta das famílias que incidem sobre essas realidades fazendo com que ocorra mudanças significativas na vida de todos os envolvidos nesse processo.

Espera-se que este trabalho forneça uma contribuição significativa para o debate sobre as políticas de inclusão escolar e seus impactos na vida das crianças e adolescentes com TEA, buscando não apenas expor as problemáticas que dificultam o acesso e a permanência desse público na escola, mas também fornecer informações objetivas que possam subsidiar futuras políticas e estratégias de inclusão.

1 COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O termo autismo origina-se do Grego *autós*, que significa “de si mesmo”. Foi utilizado inicialmente pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e a reclusão interna dos pacientes acometidos de esquizofrenia (CUNHA, 2024).

Em 1943, o psiquiatra Leo Kanner descreveu pela primeira vez 11 casos de uma condição que chamou de "distúrbios autísticos do contato afetivo". As crianças observadas apresentavam dificuldades em se relacionar com outras, uma característica que ele acreditava ser perceptível desde o início da vida das mesmas. Ele também notou maneirismos motores estereotipados (movimentos repetitivos), resistência à mudança e insistência na monotonia. Outros aspectos comunicativos atípicos também puderam ser identificados por Kanner, dentre eles a inversão dos pronomes e a ecolalia, que consiste na repetição de palavras ou frases (KLIN, 2024).

Os anos 50 e 60 foram marcados por muita confusão sobre a natureza do autismo e sua causa, a crença mais comum era a de que o autismo era causado por pais que não proporcionavam o apoio emocional necessário para o desenvolvimento saudável de seus filhos, emergindo a partir disso o conceito da “mãe geladeira”, referindo-se a pais distantes ou insensíveis. No entanto, com o passar do tempo e das novas luzes lançadas sobre o tema, a maior parte do mundo abandonou tais concepções (KLIN, 2024).

O autismo foi classificado por muito tempo como “esquizofrenia infantil”. Somente na década de 70 e 80, a partir dos estudos de Christian Gauderer, bem como outros em nível internacional, inclusive no Brasil, o autismo deixou de ser visto como psicose. Gauderer trabalhou alguns aspectos que iam além do conceito que se tinha do autismo, procurando descrever sintomas mais claros para esta condição, tais como: ausência ou atraso de fala e linguagem, dificuldades de compreensão, uso de palavras sem contexto específico. Ressaltando dificuldade de interação com pessoas e objetos, bem como reações exageradas em relação às sensações (BENUTE, 2024).

No entanto, hoje, considerando a perspectiva neurocientífica, o autismo pode ser considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, ou seja, consiste em uma condição neurológica que se manifesta precocemente na infância, geralmente antes dos três anos de idade e afeta o desenvolvimento pessoal, social, acadêmico e/ou profissional do indivíduo, vez que está relacionado às dificuldades na aquisição, apreensão ou aplicação de habilidades ou conjuntos de informações específicas (BENUTE, 2024).

Desta forma, o DSM-5¹ - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition, (em português, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição), define o Transtorno do Espectro Autista como um transtorno do desenvolvimento neurológico caracterizado por déficit persistente na comunicação social recíproca e na interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, características que podem se manifestar desde os primeiros anos de desenvolvimento da criança. No entanto, o diagnóstico a partir das características nem sempre é simples, vez que o indivíduo pode mascará-las através de estratégias aprendidas ao longo da vida, com o intuito de “se encaixar socialmente” (APA, 2024).

O Transtorno do Espectro Autista engloba diversos fenótipos e, consequentemente, diferentes manifestações, o que justifica o uso do termo “espectro”. Como bem lembra Klin (2024), as manifestações comportamentais do autismo são heterogêneas, fator que resulta em diferentes graus de acometimento. A classificação dos diferentes graus do autismo se dar através da análise de especificadores, são eles: com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante. O diagnóstico de qualquer um desses dois fatores pode ser atrelado ou não a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental (que se refere a alguma determinante externa). Na descrição das características clínicas individuais, também são utilizados especificadores que delineiam os sintomas autistas (idade da primeira preocupação com desvios no desenvolvimento; com ou sem perda de habilidades outrora estabelecidas; gravidade dos sintomas). Esse conjunto de especificadores possibilitam um diagnóstico clínico individualizado e descritivamente mais rico de cada indivíduo inserido no espectro. A utilização de especificadores possibilitou a inclusão de uma série de condições anteriormente estudadas fora do espectro autista, como o transtorno de Asperger, dessa forma, os indivíduos anteriormente diagnosticados com Asperger hoje receberiam um diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista sem Comprometimento Linguístico ou Intelectual (APA, 2024).

Esses especificadores permitem a individualização do diagnóstico, englobando sob o mesmo espectro os transtornos anteriormente classificados como Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TIDs) no DSM-4. Sendo que, o transtorno do espectro autista, a partir do DSM-5, passou a englobar o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem

¹ O DSM é um guia publicado pela Associação Americana de Psiquiatria que define e classifica transtornos mentais. Atualmente, a versão mais recente, lançada em 2014, é o DSM-5,

outra especificação do DSM-4. Sendo caracterizado por déficits em duas áreas principais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2024)

Considerando as duas características anteriormente citadas, pode-se considerar, a depender da gradação e seriedade, três níveis de suporte. Conforme observamos na tabela a seguir:

TABELA 1: NÍVEIS E CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

NÍVEIS E CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA		
QUALIFICAÇÃO DA GRAVIDADE	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS OBSERVADAS NA COMUNICAÇÃO SOCIAL	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS OBSERVADAS NO COMPORTAMENTOS RESTRITO E REPETITIVOS
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	A- Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento; B- Grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. EXEMPLO: Uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	A - Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. B- Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	A- Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; B- Prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; C- Limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. EXEMPLO: Uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	A – Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. B- Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	A- Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. B- Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	A - Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. B - Dificuldade em trocar de atividade. C - Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: APA (2024, p.52, adaptado).

Os indivíduos classificados no nível 1 de suporte são, em grande parte, autônomos em suas atividades diárias e podem nem perceber que possuem a condição, uma vez que os sinais do autismo podem ser suavizados de forma involuntária. Esses indivíduos tendem a ser mais apegados à rotina, possuem um pensamento mais rígido, apresentam resistência em iniciar interações sociais, evitam o contato visual e demonstram um foco acentuado em si mesmos (hiperfoco em atividades e assuntos que os interessa, excluindo outros ao seu redor). Sem o

apoio adequado, estas pessoas podem enfrentar dificuldades em iniciar e manter interações sociais, demonstrar falhas na conversação e ter problemas em alternar entre atividades. A tentativa de fazer amigos pode ocorrer de maneiras incomuns (ou até mesmo estranhas) e sem sucesso, e as dificuldades em organização e planejamento podem resultar em limitações significativas na autonomia (FARIA, BORBA, 2024).

No nível 2 de suporte, o autismo é considerado moderado, com necessidades claras de assistência diária, como auxílio para realizar tarefas básicas e terapias. O diagnóstico geralmente ocorre na infância devido ao atraso na fala, dificuldades de comunicação e problemas de socialização, além da maior frequência de comportamentos restritos e repetitivos. Com o apoio adequado, é possível que a pessoa alcance certa independência e um funcionamento regular na vida cotidiana (FARIA, BORBA, 2024).

O terceiro e último nível é considerado o mais grave. Neste a necessidade de apoio é contínua, sendo comum que alguns indivíduos sejam não verbais (ausência de fala) e tenham forte fixação por objetos de interesse. Em situações de estresse, podem manifestar agressividade contra si mesmos ou contra outros. Em alguns casos, mesmo com acompanhamento terapêutico, a autonomia é bastante limitada, podendo ser considerados juridicamente incapazes (FARIA, BORBA, 2024).

O Centers for Disease Control and Prevention – CDC (em português, Centro de Controle e Prevenção de Doenças) dos Estados Unidos estimou em 2020 que uma em cada 36 (trinta e seis) crianças - aproximadamente 4% (quatro por cento) dos meninos e 1% (um por cento) das meninas - são diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (MAENNER, et al., 2024). Ou seja, considerando a globalidade de ocorrências, cerca de 2,7% (dois virgula sete por cento), – quase 3% (três por cento) – de todas as crianças de até 8 anos nos Estados Unidos poderiam ser consideradas como indivíduos com Transtorno do Espectro Autista. Avaliando que a população atual do Brasil é de aproximadamente 203 (duzentos e três) milhões de pessoas (IBGE, 2024), e aplicando a mesma proporção estimada pelo CDC dos Estados Unidos, pode-se inferir que cerca de 5,6 (cinco virgula seis) milhões de brasileiros podem estar no espectro autista. É importante ressaltar que, até o momento, não existem estimativas oficiais sobre o número de pessoas com TEA no Brasil. Espera-se que os dados oficiais do Censo de 2022, que pela primeira vez incluem questões relacionadas a esse tema, estejam disponíveis a partir do último semestre de 2024 (IBGE, 2024).

Neste capítulo, foi necessário contextualizar o debate sobre o direito à educação, demonstrando que a inclusão educacional de crianças e adolescentes com TEA não é uma tarefa

passível de padronização, mas sim multifacetada, exigindo diferentes abordagens e adaptações conforme o perfil de cada estudante, com isso ficará mais fácil a compreensão do que faremos no capítulo seguinte, que será apresentar como a legislação brasileira tem lidado com esses desafios e quais melhorias legislativas foram implementadas para assegurar a efetividade do direito à educação inclusiva para essa população.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TEA: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Neste capítulo, busca-se abordar de forma detalhada a legislação brasileira que garante direitos, em especial, o direito à educação, para crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como as legislações correlatas. Partindo da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente até legislações mais específicas, como a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o objetivo é explorar o arcabouço jurídico vigente e suas implicações para o público com TEA. Busca-se compreender como as leis têm sido formuladas para atender às necessidades educativas específicas dessas crianças e adolescentes, garantindo-lhes acesso a um ensino de qualidade e adaptado. Por fim, serão examinadas as diretrizes educacionais que orientam a atuação de educadores, familiares e do poder público no contexto da educação especial.

A Constituição Federal de 1988 constitui o alicerce fundamental para a garantia dos direitos no Brasil, incluindo o direito à educação. A Carta Magna estabelece, em seu Art. 205, que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, da família e da sociedade, que são responsáveis pelo pleno desenvolvimento do indivíduo, sua preparação como cidadão e sua profissionalização para o trabalho. Ademais, o Art. 208 da mesma Constituição prevê que o Estado deve assegurar a educação básica, obrigatória e gratuita, com a garantia de atendimento especializado para alunos com necessidades especiais (BRASIL, 2024b)

Considerando que crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir de 2012, também passaram a ser reconhecidos como pessoas com deficiência (BRASIL, 2024f), é necessário aplicar o dispositivo constitucional citado a este grupo, assegurando-lhes ambientes educacionais regulares e adaptados ao seu nível de suporte e desenvolvimento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado por meio da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, reforça o direito à educação para todas as crianças e adolescentes, conforme os artigos 4º e 53. O Art. 4º estabelece que:

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2024d).

Já o Art. 53 do ECA dispõe que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores (BRASIL, 2024d).

O Estatuto também prever que crianças e adolescentes com deficiência devem ser atendidos em suas necessidades gerais de saúde e em aspectos específicos relacionados à habilitação e reabilitação, sem discriminação ou segregação (Art. 11, §1º). Sendo responsabilidade do poder público fornecer gratuitamente medicamentos, órteses, próteses e tecnologias assistivas necessárias para o tratamento, habilitação ou reabilitação, conforme as necessidades específicas (Art. 11, §1º).

O ECA também reconhece a importância da existência de profissionais capacitados envolvidos no cuidado de crianças na primeira infância, determinando que estes profissionais recebam formação contínua para a detecção e acompanhamento de sinais de risco para o desenvolvimento psíquico (Art. 11, §3º). Outro ponto extremamente importante e especialmente relacionado ao TEA, foi incluído pela Lei nº 13.438, de 2017, que torna obrigatória a aplicação de um protocolo para facilitar a detecção de riscos ao desenvolvimento psíquico em todas as crianças nos primeiros 18 meses de vida durante consultas pediátricas de acompanhamento (Art. 11, §5º).

O legislador teve um cuidado especial ao adicionar o Art. 53-A., inciso III que preconiza o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, retomando o dispositivo contido no Art. 208 da Constituição Federal, bem como, resguardar que a família das crianças portadoras de deficiência tenha prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção (Art. 70-A).

Por fim, vale destacar o Art. 54 do referido estatuto que garante que crianças e adolescentes com deficiência tenham acesso a uma educação adequada, e que o atendimento especializado seja proporcionado para atender suas necessidades específicas. Sem dúvidas essa legislação trouxe um importante avanço. No entanto, até 2012, existia um grande vácuo jurídico sobre como se deveria entender o autismo: poderia ele também ser considerado uma deficiência? Vale lembrar que, ao se definir juridicamente determinada condição como deficiência, todos os direitos atrelados a essa condição passam a valer para o indivíduo. Essa questão veio a ser resolvida a partir da Lei Berenice Piana que trabalharemos no próximo tópico.

Berenice Piana, que hoje empresta seu nome à lei que hora abordaremos, é mãe de um menino autista, travou uma árdua luta pela inclusão de seu filho, o que resultou na criação da

Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Com essa conquista, Berenice se tornou a primeira pessoa no Brasil a aprovar uma lei por meio de iniciativa popular (AUTISMO..., 2024).

Com a sanção da Lei nº 12.764/2012, o Brasil instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Um dos principais avanços dessa lei é o reconhecimento explícito, no parágrafo único do Art. 1º, de que as pessoas com TEA são legalmente consideradas pessoas com deficiência. Esse dispositivo elimina qualquer dúvida sobre a condição de deficiência das pessoas com TEA, tornando desnecessário recorrer à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência para fundamentar essa classificação (TIBYRIÇÁ, 2024).

Assim, pode-se afirmar que as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil têm seus direitos expressamente reconhecidos, tanto aqueles garantidos a todas as pessoas quanto os direitos específicos assegurados às pessoas com deficiência. Estes últimos previstos na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e no Estatuto da Criança e do Adolescente (TIBYRIÇÁ, 2024).

A referida legislação ainda ressalta, em seu art. 3º, parágrafo único, que em casos de necessidade comprovada, a pessoa com transtorno do espectro autista inserida em classes comuns do ensino regular tem direito a um acompanhante especializado (BRASIL, 2024f).

A fim de garantir atendimento integral, prioritário e rápido, foi incluída através da Lei nº 13.977, de 2020 a garantia de emissão de Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), prevista no Art. 3º-A da Lei Berenice Piana. Esse instrumento visual serve como um facilitador para o acesso aos serviços públicos e privados, especialmente nas áreas de saúde, educação e assistência social.

Por fim, no inciso VII, art. 2º, a lei promove 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”.

Tramita na Câmara Federal o PL 3.749/2020, que consiste em um projeto de lei que procura alterar a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, instituindo a validade indeterminada do laudo que atesta o Transtorno do Espectro Autista. A promulgação dessa lei representa uma conquista importante, haja vista que, atualmente, esses laudos precisam de renovação periódica, o que gera dificuldades e muita burocracia para as pessoas que já possuem o diagnóstico estabelecido. Certo é que a condição de autista não retrocede, e o laudo, por sua vez, não deveria expirar. Com a validade indeterminada, os indivíduos diagnosticados com TEA

não precisariam passar por novas avaliações, simplificando o acesso a serviços e direitos que lhes são garantidos por lei e que, por vezes, são limitados pela ausência de um laudo atualizado.

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, consistiu em um marco importante no processo de busca pela efetividade dos direitos da pessoa com deficiência. Fundamentada na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ela estabeleceu diretrizes para a proteção dos direitos e a plena cidadania das pessoas com deficiência, promovendo sua inclusão social e respeitando sua dignidade e autonomia. Essa legislação alterou a teoria das incapacidades ao reconhecer essas pessoas como plenamente capazes, embora em casos extraordinários possa ser necessária a curatela ou o apoio para a tomada de decisões em questões negociais ou patrimoniais (DINIZ, 2024).

Entre os diversos temas abordados na legislação mencionada, como igualdade, não discriminação, vida, saúde, moradia e etc. É importante destacar as medidas que garantem o direito à educação para pessoas com deficiência, com ênfase particular naquelas que se aplicam ao Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O Art. 28, em especial, apresenta uma série de medidas que auxiliam significativamente na garantia educacional ao público autista. A começar por seus incisos I e II, onde é atribuído ao poder público a obrigação de assegurar um sistema educacional inclusivo e o aprendizado ao longo da vida, promovendo o desenvolvimento de projetos pedagógicos que ofereçam atendimento educacional especializado, serviços, e adaptações razoáveis, conforme orienta o inciso III. A lei também reconhece a necessidade de ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, incentivando a promoção da pesquisa e desenvolvimento de métodos pedagógicos e tecnologia assistiva (inciso V e VI).

Entendendo que o processo educacional não se faz só com metodologias, ambiente e bons profissionais, a lei incentiva a participação ativa dos estudantes com deficiência e de suas famílias na comunidade escolar (inciso VIII), bem como o incentivo a práticas pedagógicas inclusivas na formação de professores e a oferta de formação continuada para atendimento especializado (incisos X e XI).

A educação nos anos iniciais é de suma importância, há de se reconhecer e garantir, no entanto, a lei não omite a responsabilidade do ente público em garantir também o acesso à educação superior e à educação profissional em igualdade de condições (inciso XIII). Da mesma forma, a lei busca garantir que seja assegurada a acessibilidade nas edificações e atividades escolares (inciso XVI).

Por fim, vale fazer referência ao Art. 30 da mesma lei, em especial, os incisos I ao VII, onde são estabelecidas medidas para garantir a acessibilidade em processos seletivos e nas atividades acadêmicas, como atendimento preferencial, formulários acessíveis, provas adaptadas, recursos de tecnologia assistiva, dilação de tempo, e critérios de avaliação que considerem as singularidades linguísticas.

Como observa-se, dentre as legislações apresentadas, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) apresenta o maior detalhamento no que se refere à direitos específicos das pessoas com deficiência. Sendo um norte importante para definição e ampliação dos direitos fundamentais dessas pessoas, cerrando diretrizes válidas para inclusão em diversos aspectos da vida.

Dentre as diretrizes que regem a educação nacional, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEE-EB) podem ser caracterizadas como um conjunto de normas que orientam os sistemas de ensino no processo de inclusão e atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos da educação básica em todas as suas modalidades. As referidas diretrizes foram instituídas por meio da Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, através da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação-CNE (BRASIL, 2024a).

Dentre as principais normativas estabelecidas pelas DNEE-EB, destaca-se a garantia de que todos os alunos com necessidades educacionais especiais tenham a possibilidade de serem atendidos em classes comuns do ensino regular, promovendo, dessa forma, a diversidade e a inclusão, de modo que todos os alunos se beneficiem das diferenças e ampliem suas experiências (Art. 7º, inciso II). A criação de classes especiais, no entanto, seria permitida em caráter transitório, sendo indicadas para alunos que necessitem de apoios intensivos, com a perspectiva de inclusão futura em classes comuns. As DNEE-EB orientam que a equipe pedagógica da escola, em conjunto com a família, realize avaliações pedagógicas para decidir sobre o atendimento mais adequado, o que incluiria a possibilidade de retorno à classe comum, conforme o desenvolvimento do aluno (Art. 9º).

A normativa destaca a necessidade de flexibilização e adaptação curricular de forma a sempre contemplar as necessidades específicas de cada aluno. Isso incluiria a utilização de metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados, aliados à adoção de processos de avaliação adequados a cada etapa específica de desenvolvimento. Caberia também às escolas da rede regular de ensino a oferta de serviços de apoio pedagógico especializado, promovidos com o suporte e colaboração de professores especializados em educação especial, intérpretes e

outros profissionais que possam auxiliar na aprendizagem e comunicação dos alunos (Art. 7º, incisos III, IV, alíneas a, b, c e d). Dessa forma, o apoio pedagógico especializado, individualizado e adaptado seria indispensável (Art. 8º).

Quanto às políticas institucionais para a educação especial, o Art. 18º da resolução determina que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para garantir que as escolas tenham condições adequadas para desenvolver seus projetos pedagógicos, o que incluiria a necessidade de contar com professores capacitados e especializados.

Com base na análise ora realizada, é possível perceber que a individualização do ensino de modo nenhum implica na segregação do aluno com deficiência; essa é a essência das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEE-EB), que preveem um ensino inclusivo, o qual, ao mesmo tempo em que promove o aprendizado mútuo e o respeito às diferenças, também contempla as singularidades de cada aluno. Não há dúvidas quanto à sua importância para a construção de uma educação justa e inclusiva.

Para uma adequada implementação das diretrizes ora apresentadas se faz necessário considerar os aspectos sociais envolvidos na inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência, especialmente no caso daqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Conhecer os aspectos sociais específicos associados ao TEA é indispensável para a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e acolhedor, e serão abordados no próximo capítulo.

3 ASPECTOS SOCIAIS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TEA

Tratar dos aspectos sociais relacionados à inclusão e integração escolar de crianças e adolescentes autistas é, sem dúvida, um elemento essencial quando se assume a premissa de que esses indivíduos devem ter seu direito à educação garantido, levando em consideração suas próprias características e formas de perceber o mundo. E, quando se trata de características, assume-se, como abordado anteriormente, que a interação social é um dos principais desafios enfrentados por indivíduos com Transtorno do Espectro Autista.

Quando se fala em integrar e incluir o aluno com TEA ou com qualquer outra deficiência na escola, é importante notar que os conceitos "integrar" e "incluir" não são sinônimos, mas representam duas perspectivas completamente distintas de pontos de vista educacionais. Integração Escolar consiste em, basicamente, inserir o aluno com necessidades educacionais especiais em classes regulares de ensino. Nessa perspectiva, recai sobre o aluno a responsabilidade de “integrar-se” às exigências e métodos já estabelecidos pela escola. Essa prática acaba por fazer com que aqueles alunos que não se adaptam sejam direcionados para salas especiais ou se isolem dentro da sala de aula regular, tendo até o seu processo de socialização com outros alunos dificultado (SILVA, 2024).

A inclusão escolar, no entanto, parte da percepção de que é necessária uma completa reforma do sistema educacional para receber e acolher todos os alunos, independente de suas características ou de qual seja a sua condição. A responsabilidade, nesse caso, recai sobre a escola e o poder público que devem garantir a adaptação da instituição escolar e de suas práticas de ensino para atender às necessidades de todos os alunos. Esta abordagem leva em consideração a diversidade como parte indissociável da experiência educativa, buscando eliminar todas as barreiras, sejam elas físicas, pedagógicas, sociais ou atitudinais, para que haja uma participação plena e igualitária de todos (SILVA, 2024).

A ideia de inclusão perpassa inevitavelmente pela preparação e sensibilização da comunidade escolar, o que inclui professores, funcionários, alunos e pais para acolherem as diferenças. Como visto, o próprio Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), a partir do capítulo IV, reconhece isso e incentiva a necessidade de aperfeiçoamento específico dos educadores, adoção de políticas claras de inclusão, bem como uma educação inclusiva. Educação essa que deve promover ações que estimulem a empatia e a conscientização sobre as condições das pessoas com deficiência.

A importância da conscientização como um precursor da empatia remete à uma grave problemática vivenciada por muitos alunos, em especial, os portadores do Transtorno do Espectro Autista, o bullying. O bullying pode ser definido como um fenômeno relativamente comum e generalizado que afeta o ambiente de muitas escolas, ele se manifesta através de comportamentos negativos como provocações, ameaças, intimidações, agressões físicas, isolamentos sistemáticos e insultos em detrimento de um outro indivíduo (OLIVEIRA, SCHMIDT, 2024).

A existência do bullying na escola reflete uma realidade social complexa, especialmente quando as vítimas são pessoas com maior vulnerabilidade, como aquelas que possuem alguma deficiência, há dados que atestam que, de fato, crianças com deficiência têm risco maior de serem intimidadas (OLIVEIRA, SCHMIDT, 2024). Em seus estudos, Wainscot pôde atestar que as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são quatro vezes mais suscetíveis a vivenciarem situações de bullying que seus colegas sem TEA (WAINSCOT et al., 2008 apud OLIVEIRA; SCHMIDT, 2024).

Devido à crescente preocupação com essa prática no ambiente escolar, a Lei nº 13.663, de 2018, introduziu uma importante alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No Art. 12, inciso IX, passou a constar a responsabilidade das instituições de ensino de promover ações de conscientização, prevenção e combate a todas as formas de violência, com ênfase especial no bullying, entendido como intimidação sistemática, no contexto escolar.

O preconceito e estigmatização, tanto por parte dos colegas quanto dos profissionais da educação, resultam na exclusão social e na baixa expectativa em relação ao desempenho acadêmico e às capacidades dos indivíduos. O termo "profissionais da educação" chama atenção nesse contexto, vez que esse profissional deveria conduzir o processo de inclusão, conforme previsto na LDB. No entanto, não é incomum alguns profissionais reforçarem, seja através de falas ou comportamentos, concepções arraigadas em preconceitos que levam um número considerável de alunos — aqueles com ritmos de aprendizagem mais lentos ou com capacidades intelectuais mais limitadas, por exemplo — a se tornarem alvo de estigmatização e negligência, seja voluntária ou não (SÁ, 2024). Embora se afirme frequentemente que tais ideias são obstáculos do passado, o preconceito em relação às capacidades dos estudantes ainda é um problema presente na sociedade contemporânea. Isso evidencia a necessidade urgente de repensar as práticas prevalecentes associadas à tida escola inclusiva (SÁ, 2024).

3.1 PARTICULARIDADES DA EDUCAÇÃO AUTISTA E OS DESAFIOS INSTITUCIONAIS PARA CUMPRIMENTO DO DIREITO À INCLUSÃO DAS PESSOAS COM TEA

Considerando os aspectos já avaliados, é possível perceber que o caminho para a garantia do acesso justo e inclusivo à educação, principalmente no que diz respeito às crianças e adolescentes com TEA, não é uma via fácil. São vários fatores que obrigatoriamente levam as instituições de ensino a repensarem sua metodologia e práticas educacionais. A escola é o lugar da diversidade, pensar um ambiente que respeite as diferenças, propicie um convívio harmonioso e forneça as ferramentas básicas para o aperfeiçoamento intelectual é uma tarefa complexa, árdua e, sem dúvidas, desafiadora. Partindo desse princípio, esse capítulo se propõe a pontuar as principais particularidades do público com TEA que ensejam maior parte desses desafios.

Como visto, há diferentes especificadores que determinam diferentes níveis para o diagnóstico autista, o DSM-5 enumera um número diversificado de condições que estão incluídas no espectro (APA, 2024). No contexto educacional, cada nível de suporte requer diferentes tipos de abordagem e a necessidade de personalização no atendimento à criança e adolescente com TEA.

É necessário, portanto, realizar um conjunto de adaptações nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, bem como nas atividades e metodologias utilizadas, de forma a atender às diferenças individuais de cada aluno, considerando seus diferentes níveis de habilidade e modos de aprendizagem. Vale ressaltar que, dependendo do nível de suporte, a pessoa com TEA pode necessitar de profissionais como fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional infantil, além do próprio educador (OLIVEIRA, 2024b).

A necessidade de adotar abordagens pedagógicas individualizadas representa um obstáculo para instituições que possuem grande número de alunos e uma equipe reduzida de profissionais, muitos deles não especializados, para lidar com esse tipo de atendimento. (AMBROSIM, I; AMBROSIM, L., 2024).

A capacitação de professores para o atendimento a esta demanda, dessa forma, também é um aspecto central que deve ser observado. De acordo com o Painel de Indicadores da Educação Especial elaborado pelo Instituto Diversa (2024), a partir de dados do Ministério da Educação (MEC), cerca de 93,9% (noventa e três virgula nove por cento) dos professores regentes na modalidade da Educação Básica não possuem formação continuada em Educação Especial. Um número espantosamente grande, se for considerado que atualmente há 1.771.430 (um milhão, setecentos e setenta e um mil, quatrocentos e trinta) alunos matriculados nessa mesma

modalidade que apresentam algum tipo de deficiência. De acordo com os dados do instituto, 78% (setenta e oito por cento) desses alunos possuem diagnóstico de deficiência intelectual ou autismo, sendo 46,8% (quarenta e seis vírgula oito por cento) correspondentes ao primeiro e 31,2% (trinta e um vírgula dois por cento) ao segundo. Estes números refletem os dados do Censo escolar de 2023, demonstrando, inequivocamente, que a aparente falta de formação continuada nessa área e recursos de treinamento são um dos principais desafios enfrentados pelas escolas para oferecer um ambiente adequado de aprendizagem.

Outra questão é a infraestrutura das instituições de ensino, bem como os materiais utilizados. Como apreende-se, crianças e adolescentes com TEA podem ter sensibilidades sensoriais e obstáculos na comunicação, necessitando de ambientes adaptados e recursos especializados, as chamadas tecnologia assistiva. A Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146 de julho de 2015, em seu Art. 3ª, inciso III, define tecnologia assistiva como um conjunto de produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços destinados a promover a funcionalidade, a atividade e a participação de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, objetivando garantir sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Fato é que o uso de tais tecnologias constituem-se como elementos facilitadores e propiciam o engajamento do aluno com deficiência ao contexto escolar. No que se refere ao ambiente educacional, situações corriqueiras como:

[...] salas de aula barulhentas, superlotadas ou com excesso de estímulos visuais podem ser aversivas e dificultar a concentração e o aprendizado dos alunos autistas. Além disso, a falta de assistência como salas de recursos multifuncionais, materiais adaptados e profissionais de apoio, pode dificultar a inclusão efetiva dos alunos autistas (AMBROSIM, I.; AMBROSIM, L., 2024, p. 14).

Alterar algumas dessas situações pode até parecer simples, mas a realidade é que muitas escolas brasileiras não têm infraestrutura ou recursos financeiros suficientes para proporcionar a maior parte dessas adaptações.

Por fim, como citado no capítulo anterior, o preconceito e a falta de conscientização, muitas vezes derivados do desconhecimento a respeito do TEA, são desafios que também afetam a inclusão nas escolas brasileiras. A falta de entendimento por parte de colegas, professores e até mesmo da comunidade escolar como um todo reforça estigmas que podem resultar em situações de exclusão, o que invariavelmente afeta o pleno desenvolvimento e a participação da criança e do adolescente com TEA no ambiente educacional.

Em resumo, a conscientização da comunidade escolar sobre a realidade e necessidades dos alunos autistas, bem como o empenho na criação e execução de estratégias inclusivas são

elementos fundamentais para garantir uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas especificidades.

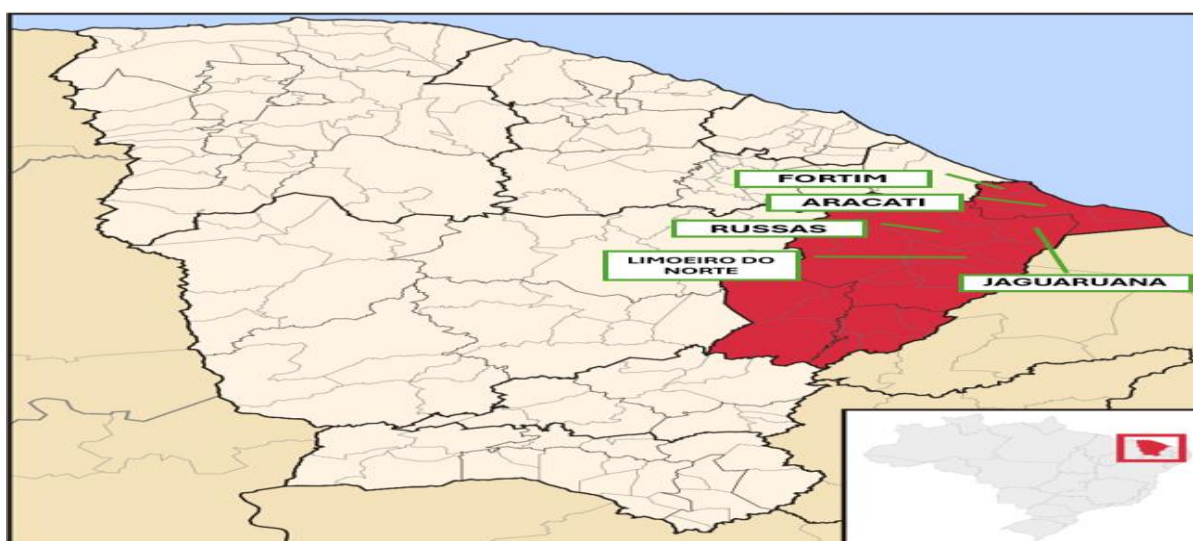
Diante desse cenário, torna-se essencial investigar como as escolas estão enfrentando esses desafios, especialmente no contexto local. Dessa forma, o próximo capítulo buscará analisar as práticas e estratégias adotadas pelas escolas municipais e estaduais do Vale do Jaguaribe (Ceará) em relação à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O foco dessa análise consiste em compreender as dificuldades e barreiras enfrentadas, bem como as boas práticas que têm sido implementadas na busca pela garantia de uma educação inclusiva, alinhada aos princípios estabelecidos pela legislação brasileira e às diretrizes pedagógicas voltadas para o atendimento de crianças e adolescentes com TEA.

4 AÇÕES INSTITUCIONAIS E PEDAGÓGICAS ADOTADAS PELAS ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS DO VALE DO JAGUARIBE (CEARÁ)

Considerando a discussão realizada sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), sua evolução histórica, características, e a legislação que assegura o direito à educação inclusiva, foi realizada uma pesquisa de campo para investigar as ações institucionais e pedagógicas realizadas pelas escolas municipais e estaduais do Vale do Jaguaribe, no Ceará, além de verificar os desafios e boas práticas cotidianas. A escolha da região se deu pela proximidade geográfica do pesquisador e facilidade de contato. A pesquisa, como dito, visa compreender as dificuldades e barreiras enfrentadas pelas instituições escolares, bem como contribuir para a identificação das práticas desenvolvidas com vistas à educação inclusiva, verificando se a prática escolar está alinhada com a legislação e diretrizes pedagógicas voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes com TEA. O estudo é relevante por oferecer uma visão prática de como a inclusão está sendo implementada nas instituições, traçando um panorama regional e servindo de base para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes.

Durante os dias 07 a 18 de setembro de 2024, foram realizadas entrevistas via plataforma online Google Forms com gestores (diretores e coordenadores) de escolas municipais e estaduais da rede pública de ensino da região do Vale do Jaguaribe, no Ceará. Foram entrevistados 25 (vinte e cinco) gestores de escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio dos municípios de Russas, Limoeiro do Norte, Jaguaruana, Fortim e Aracati que responderam a perguntas abertas e fechadas sobre como suas instituições têm trabalhado os aspectos de inclusão relacionados de crianças e adolescentes do espectro autista.

ILUSTRAÇÃO 1 – MAPA DO VALE DO JAGUARIBE (CEARÁ, BRASIL)



Fonte: Wikipédia (Adaptado), 2024

Antes de seguir com a análise de resultados, é importante lembrar que os gestores escolares tiveram a liberdade de escolher responder ou não algumas das questões, principalmente aquelas que solicitavam justificativa, fator que poderá ser observado no decorrer da análise. Considera-se aqui, desta forma, apenas as respostas enviadas.

A tabela a seguir apresenta um apanhado das características gerais das 25 instituições analisadas. Neste trabalho optou-se pela não identificação das instituições, no entanto, é possível verificar o número total de alunos atendidos, além do número e percentual de estudantes com TEA por instituição pesquisada, bem como a cidade onde se situa a instituição.

TABELA 2 – RELAÇÃO ENTRE TOTAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ATENDIDOS POR ESCOLA, DIAGNÓSTICOS TEA, NÍVEL DE ENSINO E CIDADE

INSTITUIÇÃO	TOTAL DE ALUNOS	TEA	TEA (%)	NÍVEL DE ENSINO	CIDADE:
ESCOLA 01	262	22	8,4%	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Limoeiro do Norte
ESCOLA 02	479	9	1,9%	Médio	Fortim
ESCOLA 03	344	20	5,8%	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Russas
ESCOLA 04	340	1	0,3%	Médio	Aracati
ESCOLA 05	378	5	1,3%	Médio	Limoeiro do Norte
ESCOLA 06	262	3	1,1%	Médio	Russas
ESCOLA 07	464	0	0,0%	Médio	Aracati
ESCOLA 08	431	19	4,4%	Médio	Jaguaruana
ESCOLA 09	1055	18	1,7%	Médio	Limoeiro do Norte
ESCOLA 10	2340	40	1,7%	Médio	Aracati
ESCOLA 11	339	12	3,5%	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Russas
ESCOLA 12	940	58	6,2%	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Russas
ESCOLA 13	450	20	4,4%	Fundamental	Russas
ESCOLA 14	320	38	11,9%	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Russas
ESCOLA 15	1180	14	1,2%	Médio	Russas
ESCOLA 16	189	14	7,4%	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Russas
ESCOLA 17	132	10	7,6%	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Russas
ESCOLA 18	376	15	4,0%	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Russas
ESCOLA 19	113	5	4,4%	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Russas
ESCOLA 20	357	6	1,7%	Médio	Jaguaruana
ESCOLA 21	192	8	4,2%	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Russas
ESCOLA 22	322	14	4,3%	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Russas
ESCOLA 23	303	23	7,6%	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Russas
ESCOLA 24	55	1	1,8%	Fundamental	Russas
ESCOLA 25	410	38	9,3%	Educação Infantil	Russas
TOTAL	12.033	413	3,4%		

Fonte: Dados coletados pelo autor.

Com a observação da Tabela 02, é possível aferir que, percentualmente, as escolas que oferecem as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, independentemente da oferta isolada ou em conjunto dessas modalidades, apresentam um número significativamente maior de matrículas de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Considerando o aspecto geral, com um público atendido de 12.033 (doze mil e trinta e três) estudantes, os dados mostram que aproximadamente 3,4% (três vírgula quatro por cento) deles, ou seja, 413 (quatrocentas e treze) crianças e adolescentes, possuem diagnóstico de

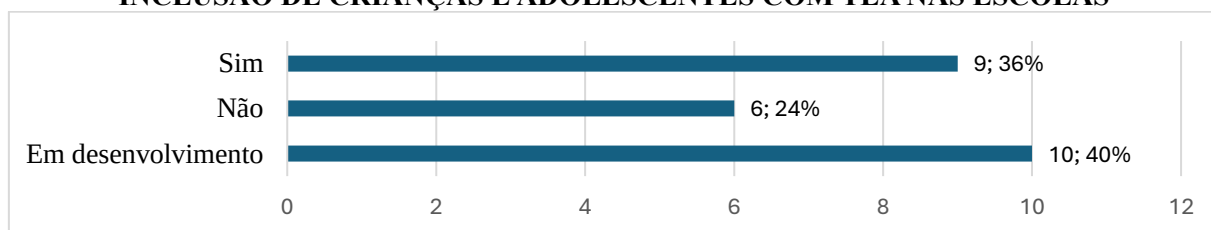
Transtorno do Espectro Autista (TEA). É interessante notar que esse percentual se aproxima dos dados do *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) dos Estados Unidos, que, conforme mencionado no capítulo 1, estimou em 2020 que uma em cada trinta e seis crianças — cerca de 3% (três por cento) — é diagnosticada com TEA (MAENNER MJ, et al., 2024).

4.1 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS VOLTADAS AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O debate sobre a inclusão escolar das crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem ganhado relevância nos últimos anos, impulsionado por legislações que reforçam o direito à educação inclusiva. No entanto, muitas escolas ainda enfrentam desafios para formalizar políticas voltadas ao público com TEA, seja pela falta de recursos, capacitação ou conhecimento adequado sobre o transtorno, como veremos a seguir.

Quando os gestores escolares foram questionados sobre a existência de uma política formal de inclusão para crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista, apenas 36% (trinta e seis por cento) afirmaram que suas instituições possuíam tais políticas. Por outro lado, 64% (sessenta e quatro por cento) relataram que suas escolas ainda não contam com uma política formalizada ou que esta está em fase de desenvolvimento.

GRÁFICO 1 – RESULTADO SOBRE A EXISTÊNCIA DE POLÍTICA FORMAL DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TEA NAS ESCOLAS



Fonte: Dados coletados pelo autor.

Observa-se clara discrepância entre a orientação legal e a prática efetiva. Como visto, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), especificamente em seu artigo 28 estabelece que o poder público e as instituições de ensino devem assegurar a inclusão e acessibilidade, promovendo políticas de educação inclusiva, partindo de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, serviços e adaptações necessárias para atender às especificidades dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade. Como analisado outrora, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) também são enfáticas em estabelecer que

as instituições de ensino devem elaborar suas políticas para atender às necessidades dos discentes com deficiência, incluindo TEA.

No que se refere à existência de políticas institucionais voltadas para o público com TEA, a análise das respostas do formulário revela que a maior parte das respostas a este quesito está relacionada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao Regimento Escolar, os quais incluem diretrizes para a inclusão de forma geral, não apenas para o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os gestores que confirmaram a existência de políticas institucionais para este público destacaram o atendimento psicológico e psicopedagógico aos alunos com necessidades especiais, além do incentivo à inclusão na sala de aula e no ambiente escolar. O suporte proporcionado pela Sala de Recursos Multifuncional (SRM) também foi elemento de destaque, sendo também referida como sendo a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Foi citada, ainda, a formação dos profissionais da educação, bem como o desenvolvimento das habilidades motoras, físicas e cognitivas dos discentes, como preocupações centrais dessas políticas. Conforme observamos nas respostas transcritas a seguir (na escrita original):

TABELA 3 – PRINCIPAIS PONTOS DAS POLÍTICAS ADOTADAS PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TEA

ENTREVISTADO	1.1 Se a resposta anterior foi "Sim", descreva brevemente os principais pontos dessa política.
ESCOLA 01	• “Apoio psicopedagógicos inclusão na rotina da sala de aula atendimento na sala multifuncional”
ESCOLA 02	• “Política de inclusão na sala de aula, acompanhamento e reforço pela sala de SRM, formação de profissionais: gestores e professor do AEE”.
ESCOLA 09	• “No Projeto Político Pedagógico temos um tópico específico sobre o atendimento especializado às pessoas com alguma necessidade especial. Também contamos com uma sala de AEE com profissionais capacitados para esse tipo de atendimento”.
ESCOLA 10	• “Desenvolvimento das habilidades motoras, físicas e cognitivas Atendimento Psicológico Atividades de Acessibilidade na escola Trabalho de inclusão e socialização”
ESCOLA 12	• “Atendimento em salas de AEE”
ESCOLA 13	• “Inclusão com apoio da sala de recursos”
ESCOLA 22	• “Sala de AEE com um professor capacitado sobre as orientações da Semed”
ESCOLA 24	• “Vem uma professora em um dia na semana, pra fazer acompanhamento com ela”.
ESCOLA 25	• “Existe o PPP projeto político pedagógico e o regimento escolar que trata da inclusão como um todo não especificamente só do TEA”

Fonte: Dados coletados pelo autor.

Questionados sobre os motivos da ausência de uma política institucional específica para o público com TEA, as respostas mencionaram a falta de um Projeto Político Pedagógico (PPP), visto que, em alguns casos, ele ainda estava em construção. Foi relatada também a falta de orientação oficial, bem como a ausência de suporte relacionado aos processos legais e burocráticos necessários para a elaboração do documento. A falta de equipamentos, como a Sala de Recursos Multifuncional, exemplifica que a própria política do sistema educacional enfrenta

dificuldades, uma vez que não garante os recursos mínimos necessários para o desempenho das atividades. Outros relataram que o PPP existente, por mais que contivesse diretrizes amplas, era o único documento direcionava as ações nesse sentido. Observa-se que, apesar de a pergunta estar diretamente relacionada ao grupo de gestores que alegaram não haver uma política instituída, alguns diretores, cujos documentos ainda estavam em fase de elaboração, fizeram questão de justificar a situação.

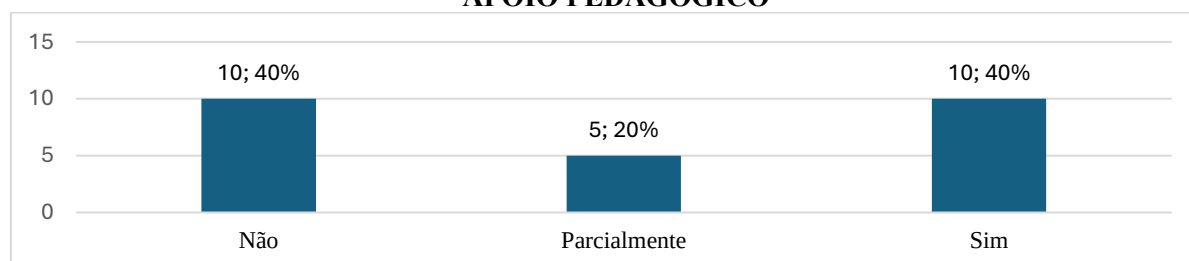
TABELA 4 – MOTIVOS PARA A AUSÊNCIA DE POLÍTICA ESPECÍFICA NA ESCOLA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TEA

Entrevistado	1.2 Se a resposta anterior foi "Não", descreva brevemente os principais motivos.
ESCOLA 03	“Projeto Político Pedagógico em construção”
ESCOLA 04	“Não tivemos nenhuma formação específica”
ESCOLA 05	“Falta suporte e orientação oficial sobre os processos legais e burocráticos”
ESCOLA 07	“Nossa escola é profissional e por isso nunca tivemos alunos com este transtorno com diagnóstico”
ESCOLA 14	“Não existe uma política para TEA, existe política para a inclusão de todos”
ESCOLA 18	“A escola passou por mudanças de gestão e não foi encontrado esse documento na instituição”
ESCOLA 20	“Não temos sala de recursos multifuncional”
ESCOLA 21	“A política formal sobre a inclusão dos alunos com tea ela está formalizada no ppp que está em processo de atualização”.

Fonte: Dados coletados pelo autor.

Quanto à existência de equipe dedicada ou de profissionais especializados, como psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, para apoiar discentes com TEA, 40% (quarenta por cento) dos entrevistados responderam que “Sim”, que existem profissionais especializados que realizam o suporte durante o processo educacional, enquanto que outros 40% (quarenta por cento) afirmaram que “Não”, pois não contam profissionais desse tipo. Apenas 20% (vinte por cento) disseram que suas escolas possuem acesso parcial a tais profissionais. Vale lembrar que nenhuma das escolas apontou que existam profissionais que realizem esse tipo de atendimento em suas dependências.

GRÁFICO 2: EXISTÊNCIA DE EQUIPE OU PROFISSIONAL ESPECIALIZADO PARA APOIO PEDAGÓGICO



Fonte: Dados coletados pelo autor.

É importante lembrar que tanto a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) quanto as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Resolução

CNE/CEB nº 2/2001) apontam para a necessidade de atendimento pedagógico especializado. Isso inclui a formação de equipes multidisciplinares para um suporte pedagógico eficaz. Pois, como afirmado anteriormente, dependendo do nível de suporte, o indivíduo com TEA pode necessitar de profissionais das mais variadas especialidades (OLIVEIRA, 2024b).

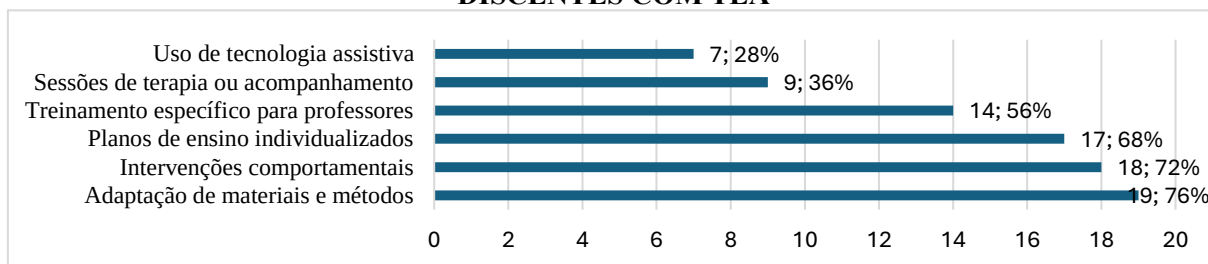
4.2 AÇÕES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS PARA O PÚBLICO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A inclusão das crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas requer um conjunto de práticas pedagógicas adaptadas que considerem as particularidades de cada estudante, como visto. As instituições educacionais, bem como o Poder Público, têm a responsabilidade de oferecer um ambiente que favoreça o aprendizado e a participação plena desses jovens. No entanto, a efetividade dessas ações varia significativamente entre as escolas, refletindo a realidade das políticas educacionais e os recursos disponíveis.

O estudo revelou que 68% (sessenta e oito por cento) dos gestores das escolas entrevistadas adotam práticas pedagógicas específicas para atender às necessidades de alunos com TEA. No entanto, 8% (oito por cento) admitiram não implementar nenhum tipo de prática específica para esse público, enquanto 24% (vinte e quatro por cento) reconheceram que adotam estratégias pedagógicas para este público apenas "em parte", ou de forma incompleta. O gestor de uma das escolas de ensino médio que admitiu a não realização de práticas pedagógicas específicas para o público com TEA, confessou também que a instituição procura “orientar” os pais que procuram a instituição para matrícula sobre a dificuldade de a escola receber e manter discentes com necessidades especiais na instituição, tendo em vista a ausência de suporte, materiais e políticas adequadas. Prática essa que fere frontalmente os direitos da pessoa com deficiência, no entanto, é “justificada” pela ausência real de equipamentos, suporte e profissionais adequados.

Quanto ao tipo de prática utilizada como suporte aos discentes com TEA, destacam-se, na ordem de prevalência: adaptação de materiais e métodos, com 76% (setenta e seis por cento); intervenções comportamentais, com 72% (setenta e dois por cento); planos de ensino individualizados, com 68% (sessenta e oito por cento); e treinamento específico para professores, com 56% (cinquenta e seis por cento).

GRÁFICO 3: TIPOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS COMO SUPORTE AOS DISCENTES COM TEA



Fonte: Dados coletados pelo autor.

As escolas que não adotam práticas pedagógicas específicas para atender às necessidades de alunos com TEA não foram muito claras em suas justificativas sobre os motivos para tal, no entanto, uma das duas instituições alegou falta de conhecimento sobre o tema, o que dificultaria a implementação de estratégias efetivas. A outra escola ressaltou que não possui nenhum discente diagnosticado com o transtorno.

A próxima questão procurou investigar a percepção do gestor escolar quanto a eficácia da utilização de práticas pedagógicas específicas. As respostas obtidas destacam que as escolas observaram melhorias significativas no desempenho do grupo de estudantes com TEA, mencionando avanços na aprendizagem, interação social e comportamento. Enquanto a maioria reconhece progressos, algumas ainda sentem a necessidade de mais desenvolvimento e apoio especializado para que suas práticas surtam o efeito desejado. Há também gestores que alegaram que suas escolas não realizam avaliações formais ou que consideram as práticas ainda em fase inicial. Em geral, há um consenso sobre a importância do suporte e das intervenções individualizadas, mas uma chamada à ação para aumentar a disponibilidade de profissionais especializados nas instituições.

TABELA 5 – PERCEPÇÃO DO GESTOR ESCOLAR QUANTO A EFICÁCIA DA UTILIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS

Entrevistado	2. Como a escola avalia a eficácia dessas práticas? (É possível nota melhora no desempenho dos alunos com TEA?)
ESCOLA 01	“A eficácia pode ser definida como ótima e a escola dá todo apoio necessário para alunos que necessitam de ajuda especial”
ESCOLA 02	“Em alguns sim”
ESCOLA 04	“Não avaliamos”
ESCOLA 05	“Avaliamos a partir da percepção subjetiva de uma adaptação ao ambiente escolar do aluno”
ESCOLA 06	“Percebemos melhoras na aprendizagem”
ESCOLA 07	“Esta pergunta não se aplica à nossa escola”
ESCOLA 08	“A intervenção comportamental e o PDI elaborado e executado pela professora da SRM contribuem para a permanência do aluno na escola e sua socialização”
ESCOLA 09	“Positiva, tendo em vista o progresso de alguns alunos no que tange a escrita, leitura e interação com os colegas”
ESCOLA 12	“Sim. Percebemos avanços comportamentais nos mesmos. Tipo entrar em sala, obedecer regras entre outros”
ESCOLA 13	“Ainda precisamos avançar muito para melhor atender as necessidades específicas”
ESCOLA 14	“Sim, vimos a mudança no comportamento, a interação e os avanços cognitivo”
ESCOLA 15	“É perceptível que as práticas desenvolvidas tem uma melhora significativa no desenvolvimento dos alunos”
ESCOLA 17	“As intervenções individuais auxiliam bastante no processo de aprendizagem dessas crianças”

ESCOLA 18	“Além de melhorar o desempenho dos educandos, isso faz com que eles se sintam parte do processo educacional, pois facilita o acesso e permanência na escola”
ESCOLA 19	“Regular, pois tudo é muito novo e estamos em desenvolvimento”
ESCOLA 20	“Observando o desempenho pedagógico dos alunos”
ESCOLA 21	“A eficácia dessas práticas pedagógicas específicas elas contribuem muito no desenvolvimento das crianças principalmente na interação, acolhimento com as famílias e no processo de socialização”
ESCOLA 22	“Sim! Há uma melhora bastante significativa em relação ao atendimento”
ESCOLA 23	“Sim, principalmente no aprendizado”
ESCOLA 25	“É muito pouco. O ideal era que cada escola tivesse profissionais especializados para atender essas crianças e dá suporte ao professor”

Fonte: Dados coletados pelo autor.

4.3 A INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

A inclusão no ambiente escolar, como um direito fundamental, busca garantir que todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas características ou necessidades, possam participar plenamente das atividades educacionais. Em relação a esse aspecto, os resultados da pesquisa evidenciam um panorama misto sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudo buscou explorar diferentes formas de promover a inclusão, seja por meio de eventos, formações e conscientização para professores e comunidade escolar, adaptações de espaços físicos ou mesmo buscar entender os métodos aplicados em situações bullying na escola.

O estudo verificou que 64% (sessenta por cento) dos gestores afirmaram que a escola em que atuam promove atividades e eventos voltados para a inclusão de crianças e adolescentes com TEA, um número importante. No entanto, as instituições que alegaram não realizar tais eventos e atividades corresponderam a 12% (doze por cento) das escolas avaliadas. As instituições que realizam essas ações, mas não as incluem de forma fixa em seus calendários, promovendo atividades de forma esporádica, somam 24% (vinte e quatro por cento), um número ainda significativo e alto.

Quando questionados sobre que tipo de atividades eram realizadas, constatou-se que grande parte das respostas considerou a participação do aluno com deficiência nos eventos da escola como um elemento importante para a inclusão. Cabe ressaltar que engajar o aluno com TEA nas atividades realizadas pela escola é indispensável; no entanto, é preciso considerar que essa medida, por si só, não passa de uma medida de integração, não de inclusão. A verdadeira inclusão busca eliminar todas as barreiras, sejam elas físicas, pedagógicas, sociais ou atitudinais, que limitam a participação plena e igualitária de todos os alunos. Todo o contexto da atividade deve ser pensado de forma a promover as mesmas oportunidades de participação ativa. A adaptação dos métodos, currículos e infraestrutura precede decisivamente a inclusão, possibilitando oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento (SILVA, 2024).

TABELA 6 – ATIVIDADES E EVENTOS REALIZADOS PELA ESCOLA COM VISTAS À INCLUSÃO

Entrevistado	1.1 Se "Sim" ou "Às vezes", descreva algumas das atividades realizadas.
ESCOLA 01	“São João, Teatro, musicalidade e etc”
ESCOLA 02	“PEI, apresentações em eventos culturais da escola, acompanhamento na SEM”
ESCOLA 03	“Festas comemorativas”
ESCOLA 06	“Os alunos são incluídos nas atividades da Escola”
ESCOLA 07	“Mesmo não tendo alunos laudados procuramos estimular a inclusão através de palestras e campanhas que são incentivadas pela secretaria estadual”
ESCOLA 08	“Participação nos eventos culturais tais como Festival Alunos que Inspiram”
ESCOLA 09	“Atividades culturais, gincanas etc”
ESCOLA 10	“Projeto de Inclusão e saúde mental”
ESCOLA 11	“Participação nos eventos da escola”
ESCOLA 12	“Participação em eventos da escola”
ESCOLA 13	“Festa juninas, desfile cívico, atividades extra salas , atendimento individualizado”
ESCOLA 14	“Todos os eventos da escola eles participam”
ESCOLA 15	“Nas atividades desenvolvidas na Escola os alunos PCD'S tem participação ativa”
ESCOLA 16	“Feiras interdisciplinar, apresentações de trabalhos”
ESCOLA 17	“Apresentações, jogos”
ESCOLA 18	“Práticas artísticas e esportivas”
ESCOLA 19	“Dia de conscientização, eventos”
ESCOLA 20	“Formações e palestras com psicólogos”
ESCOLA 21	“Encontro de pais, palestras e eventos escolares”
ESCOLA 22	“Atividade de cunho recreativos nas aulas de Educação Física e Jogos Cooperativos. Além de festivais incluído os educandos nas atividades”
ESCOLA 23	“Roda de conversa, com os alunos de nível e transtornos diferentes, oficinas com pais e cuidadores, formação com especialistas e professores.....”
ESCOLA 25	“Atividades lúdicas de pintura, acolhida coletiva com contação de história e música, festas juninas, feira Interdisciplinar”

Fonte: Dados coletados pelo autor.

O PEI (Plano Educacional Individualizado), citado por um dos gestores, é um instrumento de acompanhamento obrigatório previsto no artigo 28 da Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência). Este documento deve ser elaborado pelas instituições de ensino levando em consideração as características individuais do discente, possibilitando a partir dessa análise, a criação de um ambiente inclusivo que utilize ferramentas adaptadas e um método de ensino colaborativo. O ensino colaborativo, nesse caso, envolve o trabalho em grupo, permitindo que os profissionais da educação colaborem na definição de estratégias e desafios para promover a aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar (LUSTOSA et al, 2024).

As atividades realizadas na Sala de Recursos Multifuncional também são elementos frequentes nas respostas fornecidas. Esse espaço, em específico, planejado conforme orientado pelas Diretrizes para a Educação Especial, consiste em uma sala equipada com recursos e tecnologias educacionais, onde é oferecido o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos discentes com necessidades educacionais especiais.

Além disso, as formações e palestras com especialistas para pais, estudantes, professores e cuidadores estão entre as atividades adotadas pelas escolas do Vale do Jaguaribe para

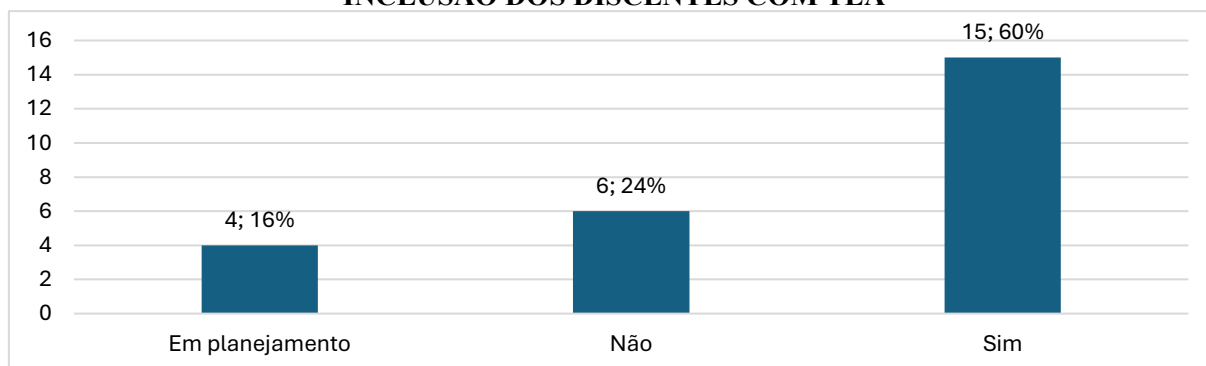
promover a inclusão, em consonância com ações orientadas pela Secretaria Estadual de Educação. As escolas também realizam projetos de inclusão e saúde mental, dias de conscientização, recreação, gincanas e rodas de conversa.

Somente duas escolas justificaram a ausência de atividades específicas que contemplem o público com Transtorno do Espectro Autista. A primeira escola alegou a falta de orientação, deixando claro que não há recomendações específicas provenientes de organismos superiores. A segunda escola mencionou "diversas dificuldades", mas não especificou no formulário quais eram essas dificuldades.

A conscientização da comunidade escolar, conforme analisado nos capítulos anteriores, é fundamental para a inclusão efetiva do público com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa conscientização não apenas promove um ambiente mais acolhedor, mas também é essencial para evitar o reforço de estigmas por parte de professores e colegas, que pode surgir de uma visão distorcida sobre a realidade do transtorno. Para isso, é crucial capacitar os profissionais da educação — entendendo-se por isso tanto os professores quanto os demais funcionários da escola — para que todos estejam alinhados e preparados para atender às necessidades dos alunos com TEA.

No que diz respeito a promoção de atividades que visam a inclusão, de acordo com os resultados obtidos, 60% (sessenta por cento) das escolas estão alinhadas neste quesito. No entanto, as escolas que ainda não executaram ou que ainda planejam ações como treinamentos, seminários, palestras ou workshops para professores e funcionários, somam 40% (quarenta por cento). Conforme pode-se observar no Gráfico 05.

GRAFICO 4 – OFERTA DE FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES COM VISTAS A INCLUSÃO DOS DISCENTES COM TEA



Fonte: Dados coletados pelo autor.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana) no Art. 2º, inciso VII, caracteriza como diretriz básica da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com

Transtorno do Espectro Autista o “incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista [...]”. Observa-se que, mesmo sendo um número expressivo – o de escolas que seguem a recomendação – ainda há uma expressiva minoria que ainda não conseguiu encontrar um caminho para a execução dessa política.

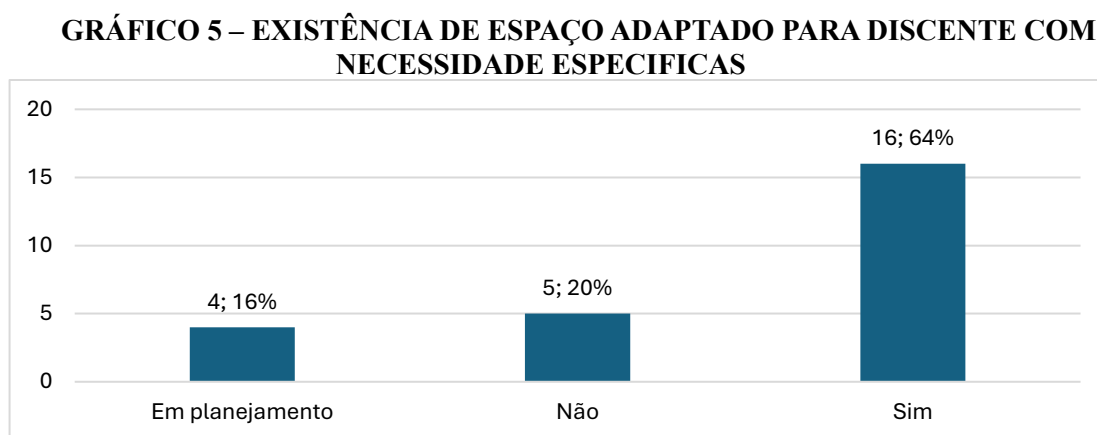
A conscientização da comunidade escolar sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é também essencial para combater outro desafio frequente no ambiente escolar, o bullying. Esse tipo de violência, que muitas vezes se manifesta de forma sutil, pode agravar o processo de exclusão vivenciado por crianças e adolescentes com TEA devido às suas características de comunicação e interação social (OLIVEIRA, 2024a). Quando não há uma intervenção eficaz, essa prática pode agravar ainda mais as dificuldades enfrentadas por esse público enquanto estudantes, gerando impactos profundos no seu desenvolvimento emocional e escolar. Portanto, a capacitação contínua dos profissionais da educação deve englobar, além da inclusão, estratégias de prevenção e enfrentamento ao bullying, como será analisado a partir das respostas dos gestores escolares sobre a atuação da escola diante dessas situações.

Quando questionados sobre como a escola lida com situações de bullying ou exclusão relacionadas a crianças e adolescentes com TEA, gestores de 04 (quatro) das 25 (vinte e cinco) escolas analisadas, cerca de 16%, (dezesesseis por cento) afirmaram que não há práticas desse tipo em sua instituição. Um dos entrevistados justificou a ausência do bullying em sua instituição a partir do seguinte argumento: "Por ser Educação Infantil, não tem essa questão de bullying, porque as crianças não discriminam". A não identificação do problema pode estar relacionada ao desconhecimento do fenômeno bullying por parte de membros chave da comunidade escolar, o que dificulta a detecção e possíveis intervenções (OLIVEIRA, 2024a).

Entre as políticas de intervenção mais citadas como medidas de resposta à prática do bullying e exclusão de crianças e adolescentes com TEA no ambiente escolar, destacaram-se as ações preventivas, sendo que a realização de palestras e dinâmicas correspondeu a 44% (quarenta e quatro por cento) das respostas, consistindo na abordagem mais frequente, mencionada por 11 (onze) escolas. A Formação para a Cidadania, caracterizada por aulas voltadas para o respeito, cidadania e valores sociais, como prevenção ao bullying, foi referida por 24% (vinte e quatro por cento) dos entrevistados, correspondendo a 06 (seis) escolas. As medidas mais diretas e corretivas, como conversas interventivas e escuta ativa — que consistem em diálogos individualizados com as crianças e adolescentes e seus familiares — foram mencionadas por 32% (trinta e dois por cento) dos gestores, num total de 08 (oito) escolas.

É necessário considerar que apenas a conscientização da comunidade e formação dos profissionais não são elementos suficientes para a inclusão de crianças e adolescentes com TEA, a estrutura física e o ambiente escolar também desempenham um papel crucial. Salas de aula que são barulhentas, superlotadas ou repletas de estímulos visuais podem ser aversivas, prejudicando a concentração e o aprendizado desses estudantes. A falta de suporte, como as salas de recursos multifuncionais, como já citado, os materiais adaptados e profissionais de apoio, pode dificultar a inclusão dos alunos e comprometer seu desenvolvimento. (AMBROSIM, I. & AMBROSIM, L., 2024).

Considerando que um ambiente escolar adaptado é um fator fundamental para a efetiva inclusão, foi questionado aos gestores escolares se a instituição dispõe de um espaço adequado para atender o público com necessidades específicas. Como observa-se no gráfico a seguir:



Fonte: Dados coletados pelo autor.

Das 25 (vinte e cinco) escolas analisadas, 64% (sessenta e quatro por cento) afirmaram que possuem um espaço adaptado que contempla as necessidades específicas dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Aqueles que responderam que esse espaço, embora ainda não exista, está em fase de planejamento, somam 16% (dezesesseis por cento). Por outro lado, 20% (vinte por cento) dos entrevistados afirmaram que não há nenhum tipo de espaço adaptado em suas instituições. Vale ressaltar que, em uma análise "seca", 36% das escolas entrevistadas reconhecem a inexistência de um espaço específico, uma vez que os espaços em planejamento ainda não estão implementados.

Das 16 (dezesesseis) escolas que afirmaram possuir um espaço específico adaptado para discentes com necessidades educacionais especiais, 14 (catorze), ou seja, cerca de 88% (oitenta e oito por cento) descreveram esse espaço como sendo a Sala de Recursos Multifuncionais

(SRM), local onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Verifica-se, a partir daí, a importância das chamadas Salas de AEE como um importante equipamento para oferta de serviços e recursos pedagógicos que proporcionem a acessibilidade para aqueles indivíduos com necessidades específicas de aprendizagem, constituindo-se, por vezes, no único recurso pedagógico específico disponível na escola pública. As outras duas escolas não apontaram – na resposta que versava sobre a descrição do espaço físico adaptado – um local específico, mas afirmaram que a escola possui adaptações como rampas, banheiros, parquinhos e materiais pedagógicos. Das descrições de espaços, em geral, não foi possível constatar nenhum ambiente que se destinasse especificamente ao público com Transtorno do Espectro Autista (TEA); todos os espaços descritos, inclusive a SRM, eram direcionados ao público em geral que possuía alguma necessidade educacional especial.

Das cinco escolas que afirmaram não possuir um espaço físico adequado e adaptado, três alegaram limitações estruturais, não dispondo de salas ou outro espaço para o desenvolvimento das atividades de AEE. O gestor de uma das duas outras escolas afirmou que a instituição não dispõe de apoio especializado para trabalhar com crianças e adolescentes autistas, inviabilizando o atendimento. Já a última escola alegou que todos os atendimentos específicos são realizados no contraturno e em outra unidade escolar.

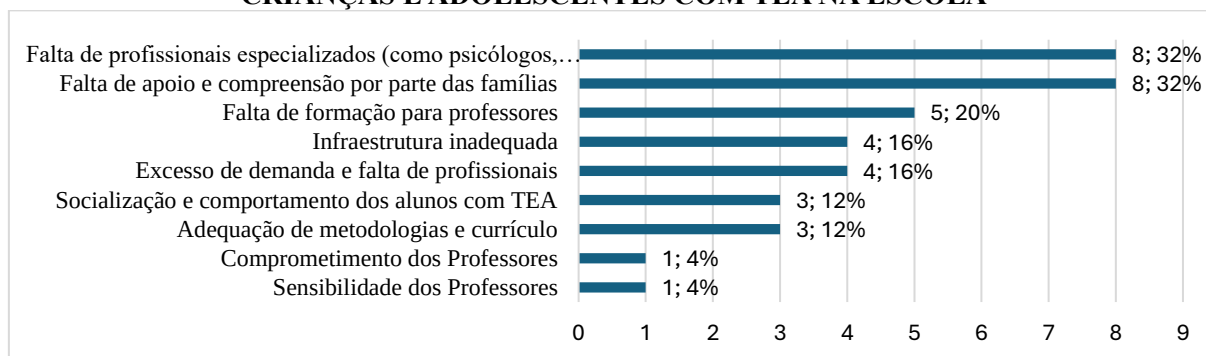
Do ingresso, permanência e conclusão, é essencial que as instituições de ensino ofereçam condições adequadas para a formação dos estudantes. A discriminação e as barreiras físicas, arquitetônicas e ambientais precisam ser superadas para garantir que todas as crianças e adolescentes tenham a oportunidade de alcançar um desenvolvimento pleno e de qualidade em sua formação (SILVA, 2024).

Os resultados ora apresentados já evidenciam os significativos desafios enfrentados na educação de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), revelando a necessidade urgente de universalização de práticas pedagógicas adequadas e de um suporte institucional mais robusto.

4.4 DESAFIOS E BOAS PRÁTICAS

Ao analisar a percepção dos gestores escolares sobre os principais desafios enfrentados para a inclusão de crianças e adolescentes com TEA, foi possível verificar a prevalência de nove categorias de desafios, como podemos observar no gráfico a seguir:

GRÁFICO 6 – PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TEA NA ESCOLA



Fonte: Dados coletados pelo autor.

A primeira, a falta de profissionais especializados, destaca-se como sendo uma das duas respostas mais recorrentes, sendo citada por 32% (trinta e dois por cento) dos gestores. Isso evidencia a escassez de psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas, bem como outros profissionais especializados, que poderiam oferecer suporte essencial. O fato de a escola não dispor, ou dispor limitadamente, desses profissionais acaba por sobrecarregar os profissionais da educação com demandas que não condizem com a sua formação, especialmente em situações de atendimento tão específicas que apenas profissionais de áreas da saúde poderiam suprir. Nesse sentido, um dos gestores afirmou: “O principal é ter assistência adequada de profissionais” (Escola 04). Outro gestor reforça que: “Um apoio ‘de fora’ nos ajudaria a trabalhar com os alunos com TEA” (Escola 05). Para a maioria das escolas analisadas, o atendimento realizado por profissionais de saúde é realizado externamente, ou seja, a escola não dispõe de tais profissionais em suas dependências, como foi observado por um dos entrevistados que afirmou que “o maior desafio é a falta de profissionais da saúde dentro da escola como por exemplo: psicólogos, fonoaudiólogo e outros”, sem dúvidas a implementação de uma política que aproxime e articule os setores de educação e saúde para o atendimento a essa demanda surge como uma das principais questões para a melhoria do atendimento educacional inclusivo, especialmente no que se refere ao TEA.

De forma semelhante, a falta de apoio e compreensão por parte das famílias foi citada por 32% (trinta e dois por cento) dos entrevistados, sugerindo que as famílias, muitas das vezes, não estão preparadas para lidar com as necessidades específicas de seus filhos, transferindo assim essa responsabilidade para as escolas. Um dos gestores afirmou que: “Às vezes a família não sabe lidar com a situação e transfere toda responsabilidade para escola. Muitas das vezes [a criança] não toma a medicação sugerida pelo médico” (Escola 22). Sugerindo que mais suporte e informação devem ser disponibilizados para ajudar os familiares a entenderem e a

lidarem melhor com o TEA. Os gestores entrevistados demonstraram preocupação com a grande expectativa que as famílias colocam na escola, terceirizando responsabilidades que, em tese, deveriam ser exercidas pelos pais e responsáveis. Alguns gestores afirmaram que há grande dificuldade dos familiares em compreender e atender as políticas da escola, muitos resistem até mesmo a reconhecer que o filho tem necessidades especiais, não se preocupando em obter o laudo, elemento indispensável para acesso a grande parte das políticas de inclusão. O gestor da Escola 18 afirmou que: “O maior desafio, entre tantos, é a falta de compreensão das famílias sobre a forma como as crianças são inseridas nas atividades escolares. Incompreensão em relação ao profissional de apoio, onde a maioria busca uma babá e não um apoio pedagógico”. Como visto, algumas famílias não compreendem de maneira plena seu papel e o papel da escola, carecendo de informação, orientação e incentivo para que possam exercer suas obrigações dentro do processo educativo.

As escolas também reconheceram que enfrentam dificuldades relacionadas à falta de formação para professores, que muitas vezes não possuem a capacitação necessária para trabalhar efetivamente com o público com TEA, sendo estas dificuldades citadas por 20% (vinte por cento) dos gestores entrevistados. A falta de conhecimento é um fator limitador e que impede os profissionais da educação de serem parte da política de inclusão, como dito, é importante “ter conhecimento suficiente para trabalhar com situações inesperadas do cotidiano” (Escola 17).

A infraestrutura inadequada, que inclui a falta de espaços apropriados e adaptados, foi outro ponto crítico citado por 16% (dezesseis por cento) dos gestores. Como visto anteriormente, por mais que muitas escolas possuam uma sala de recurso multifuncional que realiza os atendimentos educacionais especializados, algumas outras instituições sequer têm um espaço onde esse equipamento possa ser instalado, fato que acaba tornando o ambiente escolar ainda mais desafiador para estudantes com TEA.

Além disso, o excesso de demanda e a falta de profissionais, apontados em 16% (dezesseis por cento) das respostas, foram destacados como obstáculos significativos. Isso indica que a carga de trabalho nas instituições, assim como o grande número de crianças e adolescentes com necessidades específicas, pode comprometer a atenção individual necessária tanto para o público atípico quanto para os estudantes típicos.

Adicionalmente, desafios com a socialização e comportamento das crianças e adolescentes do espectro foram mencionados por 12% (doze por cento) dos gestores, revelando a complexidade das interações sociais e das reações comportamentais que podem ocorrer em

sala de aula. Dentre as dificuldades relatadas há aqueles estudantes considerados “não verbais” que, por não conseguirem articular o processo de fala de forma compreensível tem o acompanhamento individual dificultado, muitas vezes não conseguindo expressar claramente as suas necessidades. Os gestores também citam como desafios o acompanhamento em sala pelo cuidador, visto que não há profissionais suficientes para a demanda e, quando há, nem esses profissionais conseguem apaziguar as explosões emocionais que são frequentes, como observa-se nesse relato: “Nosso principal desafio é não saber lidar muitas vezes com situações desafiadora do aluno, família, sem profissionais preparados que orientem a escola. Exemplo, o aluno tem momentos de mudança de humor, violento, desafiador, e o cuidador não sabe como contornar a situação” (Escola 23). Na verdade, nem o cuidador e nem o professor saberão como lidar quando não há um treinamento ou orientação específica para tal.

Outro desafio identificado foi a adequação de metodologias e currículos, citado por 12% (doze por cento) dos entrevistados, que precisam ser adaptados para atender às necessidades de aprendizagem diversificadas desse público. Por mais que esta seja uma obrigação legal, descrita de modo claro nas leis, resoluções e diretrizes que orientam a educação especial, muitas vezes esse processo de adaptação não é direcionado, ficando a cargo de cada professor a adaptação que considerar melhor. Questiona-se aqui a falta de orientação para padronização dos procedimentos de adaptação de currículos e metodologias, bem como frisa-se a ausência de materiais específicos para uso no processo de aprendizagem das crianças e adolescentes com TEA.

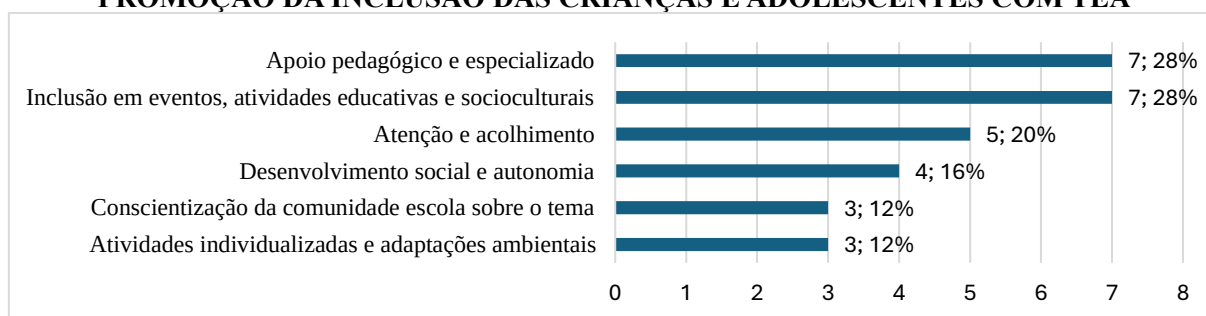
No que se refere aos desafios para a inclusão envolvendo o papel do educador nesse processo, duas respostas, em especial, chamaram a atenção. A primeira, citada por 4% (quatro por cento) dos entrevistados, diz que o comprometimento de alguns professores é uma barreira que dificulta o processo de inclusão, o que pode ser considerado um grave problema, visto que a execução dessas políticas não trará resultados se o elemento-chave do processo, o educador, não estiver verdadeiramente comprometido com um método de ensino inclusivo. A segunda, das duas resposta que mais chamaram a atenção, apesar de ter sido também citada por apenas 4% (quatro por cento) dos entrevistados, foi a dificuldade de promover a sensibilização do professor para a causa. É bem verdade que comprometimento e sensibilização são elementos que nascem a partir da conscientização, a ausência dessas duas primeiras características pode apontar para a carência dessa última prática.

Os desafios apresentados não refletem apenas a realidade enfrentada pela comunidade escolar para efetivar as políticas de inclusão resguardadas em lei, mas também evidenciam a

urgência de ações de caráter público e governamental que promovam a inclusão efetiva de crianças e adolescentes com TEA, resguardando seus direitos como cidadãos, de forma a garantir que suas necessidades educacionais sejam atendidas.

Apesar dos grandes e significativos desafios enfrentados pela escola pública brasileira, foi dada aos gestores entrevistados a oportunidade de relatar as boas práticas, bem como as experiências positivas vivenciadas durante o processo de educação especial com alunos autistas.

GRÁFICO 7 – BOAS PRÁTICAS QUE A ESCOLA DESENVOLVE PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TEA



Fonte: Dados coletados pelo autor.

A análise das boas práticas e experiências positivas nas escolas em relação à inclusão de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) revela um panorama diversificado de estratégias adotadas. As principais ações obtidas a partir das respostas foram categorizadas da seguinte forma: Inclusão em eventos, atividades educativas e socioculturais; Apoio pedagógico especializado; Atenção e o acolhimento aos alunos; Atividades individualizadas e adaptações ambientais; Conscientização da comunidade escola sobre o tema; e o Desenvolvimento da socialização e autonomia dos alunos.

As ações que visam a inclusão em eventos, atividades educativas e socioculturais foi uma prática mencionada por 28% (vinte e oito por cento) das escolas. A participação ativa das crianças e adolescentes com TEA em eventos escolares e atividades culturais reflete uma abordagem que valoriza o protagonismo desses estudantes. O gestor da Escola 01 considerou que “a participação dos alunos com necessidades especiais em todos os eventos da escola” é uma prática exitosa que deve ser incentivada. As escolas que destacaram essa prática mencionam a importância de inserir esse público em todas as esferas da vida escolar, garantindo que eles estejam envolvidos em atividades como desfiles cívicos, projetos culturais e sociais.

O apoio pedagógico e especializado também foi uma prática expressiva, representando também 28% (vinte e oito por cento) das citações em respostas no questionário aberto. As escolas ressaltaram a importância de contar com profissionais capacitados, como professores

de apoio pedagógico e cuidadores, além de destacar o uso de salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Escola 03 citou que tem promovido a capacitação para profissionais da educação que atuam diretamente com este público, a saber: “Formação para cuidadores e professor de apoio pedagógico”. Já o gestor da Escola 22 considera que uma das boas práticas realizadas pela escola seria o “alinhamento do AEE com os demais docentes”. Essas práticas visam oferecer um suporte contínuo, integrado e individualizado para que as crianças e adolescentes com TEA possam desenvolver suas habilidades no ambiente escolar.

A atenção e acolhimento aos estudantes e suas famílias foi enfatizada por 20% (vinte por cento) das escolas, ressaltando o cuidado humanizado, como mencionado pela Escola 09: “Atendimento humanizado dos profissionais”. Destaca-se também nessa categoria a relação estreita com as famílias e o envolvimento ativo dos profissionais como elementos fundamentais para criar um ambiente acolhedor e inclusivo, onde as crianças e adolescentes com TEA sintam-se respeitados e seguros. Dentre as ações práticas os gestores frisaram como práticas exitosas: a “Busca Ativa Escolar com visitas domiciliares” (Escola 02), “O acompanhamento das famílias e a interação com a escola” (Escola 21), bem como a Parceria com a família (Escola 19) e o “Acolhimento e atenção com todos” (Escola 17).

Das escolas analisadas, 16% (dezesseis por cento) citaram o desenvolvimento da socialização e autonomia dos estudantes como um dos principais resultados positivos das práticas inclusivas. A socialização, observada ao longo do ano, e o estímulo à autonomia são conquistas que refletem também em um expressivo crescimento no rendimento escolar do público com TEA, como destacado: “A inclusão que temos, embora ainda muito lenta, permite que alunos com espectro autista cheguem ao nono ano alfabetizados e com autonomia, apesar das limitações. Conseguem, assim, se posicionar. Nossa maior vitória.” (Escola 23). Como dito nos capítulos anteriores, adaptar os métodos de ensino às necessidades do discente não deve ser elemento desagregador deste, é possível promover a integração da criança e do adolescente, incentivar o seu pleno desenvolvimento e autonomia, suprimindo também as suas especificidades. O gestor da Escola 18, destaca a importância de “oferecer inclusão por meio de atividades em que as crianças atípicas sejam pertencentes e protagonistas no processo de ensino, estimulando sua autonomia para que se tornem cada vez menos dependentes do auxílio dos adultos”. Ou seja, as ferramentas adaptativas não devem ser vistas como muletas que limitam o avanço gerando dependência e engessamento do estudante com TEA à prática de suporte, mas como alavancas que impulsionam o desenvolvimento e a independência dessas crianças e adolescentes.

Outra prática importante destacada pelos gestores foi a conscientização da comunidade escola sobre o tema, 12% (doze por cento) das escolas destacaram a importância de promover capacitações e conscientização sobre o Transtorno do Espectro Autista. Essas iniciativas visam sensibilizar toda a comunidade escolar sobre o respeito às diferenças e as melhores práticas para garantir a verdadeira inclusão. Dentre as práticas abordadas, foram ressaltadas: “As aulas de Formação com abordagem sobre o tema” (Escola 07), “Trabalho sobre conscientização do que é o TEA” (Escola 14), bem como “Orientações, diálogo e acolhimento com todos os envolvidos sobre a prática inclusiva” (Escola 15).

Por fim, vale ressaltar as atividades individualizadas e adaptações ambientais, prática citada por 12% (doze por cento) das escolas. As adaptações permitem que as crianças e adolescentes com TEA acompanhem as atividades propostas de acordo com suas necessidades específicas, considerando, para isso, não apenas os materiais e recursos utilizados, mas também a estrutura. A Escola 15, por exemplo, destacou a adaptação do ambiente físico para garantir acessibilidade e participação ativa dos estudantes com necessidades especiais.

Como é possível constatar através dos relatos de boas práticas e experiências positivas, a inclusão de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista nas escolas é realizada contemplando um amplo leque de estratégias, todas com o objetivo de promover um ambiente escolar mais acessível, inclusivo e acolhedor. O incentivo ao protagonismo dos estudantes com TEA, como observado, tem se dado através da promoção à autonomia, com o suporte especializado, adaptações ambientais e formação continuada da comunidade escolar. Deve-se reconhecer o esforço das instituições que procuram promover uma educação inclusiva, mesmo diante de tantos obstáculos estruturais.

Por fim, serão apresentadas as principais sugestões dos gestores escolares para a promoção da inclusão de Crianças e Adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A análise revela áreas centrais para a melhoria do atendimento e garantia do desenvolvimento desse público no ambiente escolar.

A categoria mais recorrente, mencionada por 40% (quarenta por cento) dos gestores escolares, foi a necessidade de formações contínuas e específicas para os profissionais da escola. As instituições destacaram que o treinamento constante dos professores e outros funcionários é essencial para lidar com as necessidades específicas desse público garantindo um suporte mais adequado, conforme relatado pelo gestor da Escola 08: “Realizar ações contínuas de formação docente [...]” e Escola 22: “Mais capacitação aos profissionais da educação”. A capacitação promovida ao docente é de fundamental importância, visto que é ele

quem conduz o processo de aprendizagem em primeira instância. O fato de essa categoria ser a mais citada entre os gestores demonstra a carência e a expressiva lacuna na formação daqueles que são uma das principais chaves do processo educacional, os professores.

Além disso, 36% (trinta e seis por cento) dos gestores escolares destacaram a importância de profissionais de suporte especializado, como psicólogos, cuidadores e equipes multidisciplinares. O gestor da Escola 03, por exemplo, afirmou que o ideal seria ter "uma psicóloga em cada escola", essa realidade ainda é distante, no entanto, o poder público disponibiliza cuidadores para auxiliar o estudante em suas atividades diárias, no entanto, esse número também parece insuficiente, sendo também uma sugestão para promoção da inclusão destacada pelo gestor da Escola 16, que diz: "Dispor de cuidadores em um número de fato possa suprir as necessidades". Claramente, há uma demanda significativa e crescente por atendimento especializado em cada instituição, como mostrado na Tabela 01, apresentada no início desse estudo. Muitas vezes, no entanto, os profissionais necessários não são disponibilizados em número suficiente pelo município ou estado, o que compromete o atendimento adequado. Esse suporte é considerado fundamental para o sucesso do processo de inclusão, garantindo que as necessidades dos estudantes sejam atendidas de maneira eficaz.

A conscientização e o apoio das famílias foi outro tema relevante, sendo mencionado por 16% (dezesesseis por cento) das escolas. É importante destacar a fala do gestor da Escola 01 que sugere: "Trabalhar políticas públicas principalmente com as famílias para que façam o mesmo alinhamento que a escola visando a melhoria [e] o desenvolvimento dos alunos com TEA, todavia, mostrando a capacidade que os mesmos têm de aprendizagem". O envolvimento das famílias no processo educativo e o alinhamento entre as ações da escola e do lar são vistos como elementos chave para o desenvolvimento dos alunos, como também observado na sugestão dada pelo gestor da Escola 22, que reforça: "Primeiro a aceitação dos pais; seguir as orientações médicas quanto a medicação, muitos não aceitam, dificultado mais ainda o nosso trabalho". Atribuições básicas de alguns pais e responsáveis como a administração de medicação acaba, por vezes, sendo terceirizado à escola, situação que reflete o próprio desconhecimento da família, assim como a necessidade de conscientização também para esses tutores.

Outros aspectos importantes mencionados incluem a inclusão dos alunos com TEA nas atividades escolares, citado por 4% (quatro por cento) das escolas e a adaptação do espaço físico, apontada por 8% (oito por cento) das instituições. A criação de espaços multifuncionais e áreas adequadas de convivência foi vista como crucial para melhorar o ambiente de aprendizagem.

Além disso, 8% (oito por cento) das escolas também enfatizaram a necessidade de materiais de apoio especializados, como recursos didáticos adaptados.

Por fim, 4% (quatro por cento) das escolas sugeriram a ampliação do tempo de atendimento especializado, como proposto pela Escola 11, apontando que mais tempo nas Salas de Recursos Multifuncionais seria benéfico para o progresso dos alunos: “Como sugestão seria aumento do tempo no atendimento nas salas de recursos”. Vale lembrar que, de acordo com a legislação brasileira, o profissional responsável pelo atendimento educacional especializado (AEE), realizado na sala de recursos multifuncional é o professor especializado em educação especial. Esse profissional deve ter formação específica para atuar com o público-alvo da educação especial, que inclui pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. A legislação que ampara esse atendimento é a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015, além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e do Decreto nº 7.611/2011, que regulamentam o AEE, estabelecendo que o atendimento deve ser realizado por um professor com formação adequada.

Outras sugestões para a inclusão também foram mencionadas, embora com menor frequência. Entre elas estão o trabalho de conscientização sobre a temática para os demais alunos da instituição, a ampliação e adaptação das áreas de lazer e convivência, a implantação de mais Salas de Recursos Multifuncionais, a adequação da quantidade de alunos por sala e capacidade de atendimento, além da promoção de um tratamento isonômico, evitando a rotulação dos discentes. Vale destacar a reflexão do gestor da Escola 23 que disse: “Gostaria que a família e o Estado não tratassem esse público como doentes, diferentes ou especiais, mas que lhes dessem a oportunidade de mostrar sua capacidade e valor. Alunos com TEA são pessoas que merecem respeito e não devem ser rotulados”. Essas sugestões reforçam a necessidade de uma abordagem inclusiva que valorize as singularidades de cada aluno, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo.

TABELA 7 – RECOMENDAÇÕES/SUGESTÕES DOS GESTORES PARA A INCLUSÃO

Entrevistado	3. Que sugestões ou recomendações a escola tem para melhorar a inclusão de alunos com TEA?
ESCOLA 01	“trabalhar políticas públicas principalmente com as famílias para que façam o mesmo alinhamento que a escola visando a melhoria o desenvolvimento dos alunos com TEA todavia mostrando a capacidade que os mesmos têm de aprendizagem”
ESCOLA 02	“Mais profissionais para dar suporte”
ESCOLA 03	“Uma psicóloga em cada escola”
ESCOLA 04	“Ter uma formação consistente sobre o tema”
ESCOLA 05	“Sem sugestão.”
ESCOLA 06	“Inclui-los nas atividades da Escola”
ESCOLA 07	“Formações específicas para os profissionais da escola”

ESCOLA 08	“Realizar ações contínuas de formação docente e oficinas de sensibilização a todos os estudantes da escola”
ESCOLA 09	“Mais formações e materiais de apoio.”
ESCOLA 10	“Espaço de Lazer Equipe multifuncional para melhor atendimento.....”
ESCOLA 11	“Como sugestão seria aumento do tempo no atendimento na sala de recursos.”
ESCOLA 12	“Formação profissional em foco”
ESCOLA 13	“Aumento o número de profissionais”
ESCOLA 14	“A parceria Família é escola (rede de apoio)”
ESCOLA 15	“Permanência nos acompanhamentos com a equipe multidisciplinar”
ESCOLA 16	“Dispor de cuidadores em um número de fato possa suprir as necessidades.”
ESCOLA 17	“Ter mais formações sobre esse assunto para os professores”
ESCOLA 18	“Participar das formações oferecidas pelo professor da sala de recursos e aplicar dentro da sala de referência as orientações. Oferecer propostas adequadas à realidade de cada criança. Buscar conhecer a criança e sua especificidade”
ESCOLA 19	“Incluir sempre a família no processo”
ESCOLA 20	“Ter uma sala multifuncional”
ESCOLA 21	“Acompanhamento especializado direcionado as crianças e as famílias, formações continuadas para professores e cuidadores, espaços físicos adequados”
ESCOLA 22	“Primeiro a aceitação dos pais; Seguir as orientações médicas quanto a medicação, muitos não aceitam dificultado mais ainda o nosso trabalho; Mais capacitação aos profissionais da educação”
ESCOLA 23	“Gostaria que família e estado não tratasse esse público como doentes, diferentes, especiais, dessem a eles uma chance de mostrar sua capacidade, seu valor, alunos com TEA, são pessoas que merecem respeito e não serem rotulados”
ESCOLA 24	“Espaço adaptado, mais profissionais...”
ESCOLA 25	“Ter políticas públicas que venham trazer mais suporte para os professores que atuam diretamente com essas crianças em termos de formação, materiais adequados, quantidade de alunos em sala de aula, e suporte de outros profissionais”

Fonte: Dados coletados pelo autor.

Esses resultados mostram que a inclusão das crianças e adolescentes com TEA requer uma abordagem abrangente, que envolve, principalmente, o preparo dos profissionais, o suporte especializado, a colaboração e participação das famílias e a adaptação do ambiente escolar. Dessa forma, é indiscutível que a inclusão efetiva desse público requer um esforço conjunto entre escola, família e Estado, envolvendo, sobretudo, a perspectiva de um olhar que valorize as potencialidades dos estudantes, ao invés de reforçar estigmas. Assim, a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo passa pelo respeito à diversidade e pela implementação de políticas que promovam a igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

CONCLUSÃO

A educação é, sem dúvidas, uma porta de entrada para um mundo de possibilidades; é também um direito fundamental assegurado pela legislação brasileira, mas que ainda enfrenta inúmeros obstáculos para sua efetivação plena, principalmente quando se trata do processo de inclusão educacional de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Obviamente, há de se reconhecer que esse não é um problema apenas desse público, mas, como visto no decorrer desse estudo, é olhando para as crianças e adolescentes com autismo que estão inseridas no contexto escolar que podemos vislumbrar a seriedade dos problemas que afetam o sistema educacional brasileiro.

Desta forma, propomos como problema de pesquisa a seguinte questão: quais são os principais desafios que se apresentam na implementação do direito à educação para crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na região do Vale do Jaguaribe, considerando os aspectos legais, sociais e institucionais? Avaliamos que os quatro objetivos traçados com vistas à realização deste estudo foram atingidos.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, “(a) apresentar o que seja o Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, foi possível verificarmos a evolução do conhecimento a respeito do transtorno, chegando a uma definição clara e contemporânea sobre o que constitui o TEA, ressaltando suas características como distúrbio neurológico, seus aspectos comportamentais e os diferentes níveis de suporte. Entendemos que o conhecimento das especificidades do transtorno revela-se essencial para o planejamento de práticas inclusivas na educação.

Quanto ao segundo objetivo, “(b) demonstrar como se encontra a legislação brasileira sobre o direito à educação para crianças e adolescentes com foco na Educação Especial”, a análise realizada ao longo do presente estudo mostrou que, além dos dispositivos e garantias estabelecidos na Constituição Federal e no ECA, foram realizados avanços importantes no campo jurídico nacional no que se refere à temática, como a promulgação da Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), bem como o estabelecimento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. No entanto, a realidade nas escolas — principalmente nas cidades da região do Vale do Jaguaribe/CE, alvo do presente estudo — revela uma série de desafios e barreiras práticas que dificultam a concretização desse direito. É possível constatar a existência de certo distanciamento entre o que dizem as leis estabelecidas e a efetiva prática no ambiente escolar.

Com relação ao terceiro objetivo, “(c) identificar as barreiras que impedem a plena realização dos direitos dos jovens com TEA”, o estudo identificou desafios como a necessidade

de adaptação de metodologias, conteúdos e avaliações para atender às necessidades individuais das crianças e adolescentes com TEA, vez que os diferentes níveis de suporte exigidos ensejam um tipo de atenção específica. Dentre outras barreiras identificadas, estão a falta de profissionais capacitados, infraestrutura inadequada e a escassez de recursos. Desafios sociais como o preconceito, bullying e a falta de conscientização por parte da comunidade escolar também são elementos que dificultam a inclusão plena desses estudantes.

Por fim, procuramos “(d) identificar as principais ausências e/ou insuficiências para a implementação dos direitos educacionais das crianças e dos adolescentes com espectro autista em escolas públicas da região do Vale do Jaguaribe/CE com foco na inclusão e proteção social desse grupo”. O estudo evidenciou a falta de políticas institucionais claramente definidas para a promoção da educação das crianças e adolescentes com TEA em grande parte das escolas pesquisadas, fator que reforça a ideia de que a implementação de práticas inclusivas ainda é fragmentada e, em muitos casos, insuficiente. O estudo também constatou a latente falta de formação específica e continuada para professores tanto das redes municipais quanto estaduais. A grande maioria dos educadores na região pesquisada não possui capacitação adequada para lidar com crianças e adolescentes autistas, conforme informado pelos gestores, dificultando a adoção de práticas pedagógicas apropriadas. Soma-se a isso outras insuficiências detectadas, como a falta de infraestrutura para atendimento (ambientes sensorialmente adequados para estudantes com TEA e tecnologias assistivas) e a carência de profissionais especializados, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais no ambiente escolar. Esta última problemática revelou-se uma preocupação constante dos gestores, demonstrando uma necessidade urgente de criação e implementação de mais equipes multidisciplinares para dar suporte adequado às crianças e adolescentes com TEA nas escolas. O atendimento até existe, mas é insuficiente, com tempo para cada atendimento extremamente limitado e que não contempla todos os estudantes, vez que o laudo (que muitos não possuem) é um elemento de acesso a tais políticas. O estudo também evidenciou a necessidade de as instituições de ensino estabelecerem uma parceria mais sólida com as famílias de estudantes com TEA, bem como com toda a comunidade escolar (pais, estudantes e professores). Isso ressalta a importância de promover um trabalho de conscientização que envolva todos os atores desse processo.

Um fato curioso apontado pelo estudo é que, proporcionalmente, as escolas de educação infantil e ensino fundamental possuem um número maior de matrículas de alunos com TEA em comparação às de ensino médio, refletindo a necessidade de maior atenção e políticas inclusivas desde os primeiros anos de vida escolar. Aliás, essa foi uma das preocupações reveladas pelos

gestores escolares, visto que, por vezes, a quantidade de profissionais de educação e suporte pedagógico não acompanha o aumento da demanda por atendimento especializado.

No mais, vale destacar as boas práticas identificadas e realizadas por algumas escolas, como o apoio pedagógico especializado, principalmente através do uso de Salas de Recursos Multifuncionais (SEM); algumas escolas realizam a adaptação de materiais e métodos, bem como incentivam a autonomia e o protagonismo dos alunos — ações importantes e que podem servir como modelos para outras instituições. No entanto, é indispensável que políticas públicas mais robustas sejam implementadas para garantir a formação continuada de educadores e a disponibilização de tecnologias assistivas, de modo que as escolas possam atender adequadamente às necessidades dos estudantes com TEA e outras necessidades.

Como afirmamos anteriormente, a proposta desse estudo se baseou em procurar entender estes obstáculos práticos para que, a partir disso, tais problemáticas sejam enfrentadas e soluções sejam propostas. Para tanto, entendemos como fundamental o encaminhamento do presente estudo para a Secretaria Estadual de Educação do Ceará, através da 10ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação — CREDE 10 e secretarias municipais de educação das cidades pesquisadas, com vistas a proporcionar um panorama da efetiva prática na educação especial regional, de forma a ser um suporte valioso para o direcionamento de políticas nesse sentido.

Portanto, conclui-se que os desafios para a educação inclusiva de crianças e adolescentes com TEA ainda são muitos e contemplam variados aspectos da dinâmica educacional. Avaliando as três principais áreas trazidas pelo presente estudo: legal, social e institucional, é possível verificar que o Brasil possui um robusto aparato legal que estabelece amplas garantias, inclusive educacionais, para as crianças e adolescentes com TEA; no entanto, as principais barreiras e insuficiências se mostram mais presentes na prática social e institucional. O desconhecimento da comunidade ainda é fator que promove a estigmatização do indivíduo com TEA; as instituições ainda enfrentam percalços que vão desde um processo de capacitação docente para a educação especial deficitário até problemas como a ausência de recursos, infraestrutura inadequada e a falta de profissionais de suporte especializado.

O caminho para a verdadeira inclusão ainda é longo; no entanto, apenas com o esforço coletivo será possível garantir o pleno exercício do direito à educação para todos e todas, como forma de construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMBROSIM, Inês; AMBROSIM, Lucinéia. **Autismo na escola pública: desafios e oportunidades**. Revista Tópicos, v. 2, n. 7, 2024. ISSN: 2965-6672. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/autismo-na-escola-publica-desafios-e-oportunidades>.

Acesso em: 21 set. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

AUTISMO E REALIDADE. **Berenice Piana: um marco nos direitos dos autistas**. 30 mar. 2020. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2020/03/30/berenice-piana-um-marco-nos-direitos-dos-autistas/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BENUTE, Gláucia Rosana Guerra (Org.). **Transtorno do espectro autista (TEA): desafios da inclusão**. Volume 2. São Paulo: Setor de Publicações - Centro Universitário São Camilo, 2020. 50 p. (Coleção Ensaios sobre Acessibilidade). Disponível em: https://saocamilosp.br/app/views/publicacoes/outraspublicacoes/nape_volume_02_13abr_FINAL.pdf. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 08 set. 2024a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 ago. 2024b.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 31 ago. 2024c.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 24 ago. 2024d.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 set. 2024e.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 28 dez.

2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 24 ago. 2024f.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Autismo_e_Inclus%C3%A3o/PrT1DwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover. Acesso em: 22 ago. 2024.

DINIZ, Maria Helena. **Influência da Lei nº 13.146/2015 na teoria das incapacidades do direito civil brasileiro**. Revista de Direito, v. 2, n. 5, p. 981-1014, 2016. Disponível em: https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2016/5/2016_05_0981_1014.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

DIVERSA, Instituto. **Painel de Indicadores da Educação Especial**. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 21 set. 2024.

FARIA, Maria Elisa Vaz de; BORBA, Marcia Guaraciara de Souza. **Autismo: sinais, níveis de suporte e diagnóstico - uma revisão sistemática de estudos recentes**. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 10, n. 06, p. 4100-4112, jun. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i6.14706>. Acesso em: 24 ago. 2024.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama do Censo 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 8 set. 2024.

KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 28, supl. I, p. S3-S11, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph5KBYGD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2024.

LUSTOSA, Wilne N. M.; DIAS, Enayde F. S.; LIMA, Isaque L. S. **Plano de Ensino Individualizado: aspectos conceituais e legais**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 7., 2022. Anais [...]. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_COMPLETO_EV174_MD1_ID10007_TB1050_24092022084941.pdf. Acesso em: 29 set. 2024.

MAENNER MJ, WARREN Z, WILLIAMS AR, et al. **Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020**. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, v. 72, n. 2, p. 1-14, 2023. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w. Acesso em: 8 set. 2024.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; SCHMIDT, Carlo. **Bullying e Transtorno do Espectro Autista (TEA): o que nos revelam as autobiografias?** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 49, e251469, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/kGRJQ9sZzGjZjLy4zszBCJJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2024a.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. **Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista**. Revista Educação Pública, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista#:~:text=A%20inclus%C3%A3o%20da%20crian%C3%A7a%20com%20TEA%20dev%20estar%20muito%20al%C3%A9m,desenvolvimento%20de%20uma%20crian%C3%A7a%20autista>. Acesso em: 21 set. 2024b.

SÁ, José Ilídio Alves de. **Bullying nas Escolas: Prevenção e Intervenção**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro, 2012. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/9281/1/Tese.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2024.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos (Org.). **Educação inclusiva: diálogos entre teoria e prática**. Natal: EDUFRN, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/37333/1/Educac%cc%a7a%cc%83oInclusiva_2021.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

WIKIPÉDIA. **Lista de mesorregiões e microrregiões do Ceará**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_mesorregi%C3%B5es_e_microrregi%C3%B5es_do_Cear%C3%A1#/media/Ficheiro:Meso_Jaguaribe.svg. Acesso em: 28 out. 2024.

APÊNDICE – MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES ESCOLARES

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO: DIREITO À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS

Seção 1: Identificação da Escola

Caso prefira não se identificar, pule para a Seção 2.

1. Nome da Escola: _____ Cidade: _____
2. Nome do(a) Diretor(a): _____
3. Nome do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a): _____

Seção 2: Quantidade de Alunos

1. Número de Alunos: _____
2. Número de Estudantes com Diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA): _____

Seção 3: Políticas Institucionais

1. A escola possui uma política formal sobre inclusão de alunos com TEA? (Documento escrito que orienta as ações da escola para esse público)

() Sim () Não () Em desenvolvimento

- 1.1 Se a resposta anterior foi "Sim", descreva brevemente os principais pontos dessa política.

- 1.2 Se a resposta anterior foi "Não", descreva brevemente os principais motivos.

- 2 Há uma equipe dedicada ou um profissional especializado (como psicólogo escolar, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional) para apoiar alunos com TEA?

() Sim () Não () Parcialmente

- 2.1 Se "Sim" ou "Parcialmente", descreva como o suporte é oferecido.

- 2.2 Se a resposta anterior foi "Não", descreva brevemente os principais motivos.

Seção 4: Ações Pedagógicas

1. A escola adota práticas pedagógicas específicas para atender às necessidades de alunos com TEA?

() Sim () Não () Em parte

- 1.1 Se a resposta anterior foi "Sim" ou "Em parte", quais práticas pedagógicas são utilizadas? (Marque todas as que se aplicam e adicione outras, se necessário)

- ☐ Planos de ensino individualizados
- ☐ Adaptação de materiais e métodos
- ☐ Uso de tecnologia assistiva
- ☐ Intervenções comportamentais
- ☐ Sessões de terapia ou acompanhamento
- ☐ Treinamento específico para professores
- ☐ Outras (especifique): _____

- 1.2 Se a resposta anterior foi "Não", descreva brevemente os principais motivos.

- 2 Como a escola avalia a eficácia dessas práticas? (No que se refere ao desempenho dos alunos com TEA)

Seção 5: Inclusão e Ambiente Escolar

1. A escola promove atividades e eventos que visam a inclusão social dos alunos com TEA?

() Sim () Não () Às vezes

- 1.1 Se "Sim" ou "Às vezes", descreva algumas das atividades realizadas.

- 1.2 Se a resposta anterior foi "Não", descreva brevemente os principais motivos.

- 2 Há treinamentos, seminários, palestras ou workshops para professores e funcionários sobre o TEA e estratégias de inclusão?

() Sim () Não () Em planejamento

- 3 Como a escola lida com situações de bullying ou exclusão relacionadas a alunos com TEA?

- 4 A escola possui um espaço adaptado para alunos com necessidades específicas?

() Sim () Não () Em planejamento

- 4.1 Se "Sim", descreva as características desse espaço.

- 4.2 Se a resposta anterior foi "Não", descreva brevemente os principais motivos.

Seção 6: Desafios e Boas Práticas

1. Quais são os principais desafios enfrentados pela escola na inclusão de alunos com TEA? (Descreva os desafios e, se possível, ofereça exemplos)

2. Quais são as boas práticas ou experiências positivas que a escola gostaria de destacar?

3. Que sugestões ou recomendações a escola tem para melhorar a inclusão de alunos com TEA?
