

AS CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO APOIO ÀS CRIANÇAS COM TEA: UMA PERSPECTIVA BIBLIOGRÁFICA

Ana Carla Mateus do Nascimento¹

Francisco Carlos Vieira Moura de Araújo²

RESUMO

o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com base em diversos teóricos da área, constitui um serviço imprescindível para o desenvolvimento integral e inclusivo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), isso porque o referido serviço público compõe um suporte pedagógico especializado que suplementa a educação básica regular. Em razão disso, este trabalho, de forma geral, se debruçou a analisar, tendo por ponto de partida uma pesquisa bibliográfica e também as contribuições do atendimento educacional especializado na instrução às crianças com TEA na atualidade e, assim, aferindo seus aspectos práticos no tocante a sua eficácia bem como os desafios na instrumentalização deste serviço. A razão pela escolha dessa temática consiste no fato, público e notório, com aumento exponencial da demanda do serviço de AEE em razão alto índice de alunos com TEA nas escolas regulares, mas também pela necessidade de compreender como o referido atendimento pode efetivamente contribuir para o ensino-aprendizado dessas crianças, mormente, no que diz respeito às dificuldades de natureza prática e as burocracias observadas em municípios de pequeno porte. Quanto a metodologia adotou-se a pesquisa bibliográfica, com investigações em sites como SciELO, Google Acadêmico, repositórios de trabalhos acadêmicos da UFERSA e,

¹ Aluna – Graduada em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN); Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semi-árido (Ufersa); Pós-graduada na Especialização em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN); Graduanda em e pós-graduando em AEE pela UFERSA.

² Orientador - Doutorando em Letras (Área de concentração em estudos da linguagem) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL-UFPI); Mestre em Letras pelo mesmo PPGEL; e Graduado em Letras pela UFPI.

notadamente, em documentos oficiais do Ministério da Educação. No que concerne arcabouço referencial utilizou-se autores como Camargo e Bosa (2009), Mantoan (2006), Kassar (2011), Pasian, Mendes e Cia (2017), Pletsch (2009), Oliveira (2010), entre outros pesquisadores da área de educação especial e inclusiva. Com efeito, em que pese o AEE seja imprescindível para o aprimoramento de crianças com TEA, proporcionando oportunidades de incremento da competência social e aprendizagem, no entanto, sua aplicação prática enfrenta desafios por vezes intransponíveis, notadamente, em municípios com baixa densidade populacional, onde a falta de profissionais qualificados e a ausência de políticas públicas voltada à formação e à capacitação dos profissionais comprometem a qualidade do atendimento.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Transtorno do Espectro Autista. Educação Inclusiva. Competência Social.

ABSTRACT

Specialized Educational Service (SES) constitutes a fundamental service for the integral development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), offering specialized pedagogical support that complements regular education. Therefore, this study aimed to analyze, through bibliographic research, the contributions of specialized educational service in supporting children with ASD today, identifying its potential and the challenges faced in implementing this service. The justification for choosing this theme is due to the growing demand for students with ASD in regular schools and the need to understand how SES can effectively contribute to the development of these children, especially given the implementation difficulties observed in small municipalities. The methodology used was bibliographic research, with searches on sites such as SciELO, Google Scholar, UFERSA academic work repositories and official documents from the Ministry of Education. The main authors used were Camargo and Bosa (2009), Mantoan (2006), Kassar (2011), Pasian, Mendes and Cia (2017), Pletsch (2009), Oliveira (2010), among other specialists in special and inclusive education. It is concluded that SES is essential for the development of children with ASD, providing opportunities for developing social

competence and learning, but its implementation faces significant challenges, especially in smaller municipalities, where the lack of qualified professionals and the absence of adequate training policies compromise the quality of care.

Key words: Specialized Educational Service. Autism Spectrum Disorder. Inclusive Education. Social Competence.

1. INTRODUÇÃO.

Conforme testilhado alhures, este artigo visa fundamentalmente analisar os subsídios do atendimento educacional especializado no apoio às crianças com TEA na atualidade. Sendo que seus escopos específicos foram delineados da seguintes forma: identificar as características principais do Transtorno do Espectro Autista e suas consequências para o desenvolvimento infantil; compreender o funcionamento e a organização do Atendimento Educacional Especializado no âmbito escolar brasileiro; avaliar as contribuições particulares do AEE para o desenvolvimento de crianças com TEA; e examinar os principais desafios enfrentados na implementação do AEE, especialmente em cidadezinhas.

Convém ressaltar que o presente trabalho tendo como escopo primordial a discussão acerca dos benefícios do atendimento educacional especializado no processo do ensino-aprendizado às crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista), e que, para isso, realizou-se uma investigação de cunho bibliográfico cujas pesquisas foram realizadas em sites como; SciELO, Google Acadêmico assim como nos repositórios de Trabalhos acadêmicos da UFERSA, tudo isso, no afã de buscar solução seguinte problemática científica: Quais as contribuições do atendimento educacional especializado no apoio às crianças com TEA na contemporaneidade?

Daí porque se buscou traçar um norte no sentido de se entender todas as nuances em que está submetida as peculiaridades na idealização e execução pelos órgãos público do AEE para posterior compreender o alcance dos efeitos da implementação do AEE, justamente por isso, este artigo apresenta discussões sobre a

relevância do AEE à luz da inclusão social e educacional como também as características específicas do TEA as quais necessitam de um atendimento especializado e os desafios contemporâneos enfrentados na implementação efetiva deste serviço.

Não se pode esquecer, todavia, que o AEE é um instrumento de política pública que consiste numa norma programática a qual está regulamentada por lei e assim passou-se ao “*status*” de garantia legal deferido às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, constituindo-se como um serviço complementar e suplementar à educação regular (BRASIL, 2011). Ademais, essa abordagem educacional especializada tem como função precípua a identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que extingam os entraves para a plena e efetiva participação dos estudantes, considerando as espécies de limitações de cada discente (BRASIL, 2008).

Além disso, a razão motriz para o desenvolvimento deste trabalho se dá pela crescente demanda de alunos com TEA nas escolas regulares e, é claro, também pelo desejo de compreender como o AEE pode efetivamente auxiliar no desenvolvimento psicomotor, cognitivo, neural, psicológico, social e, principalmente, afetivo dessas crianças como também pela importância de identificar e discutir os obstáculos que impedem a execução adequada deste serviço sistema público municipal de ensino.

Diante disso, trabalho pode contribuir para a sociedade ao fornecer subsídios teóricos para os operadores e atores do sistema de ensino municipal assim como para os formuladores de políticas públicas, auxiliando na compreensão da importância do AEE aliado às redes de proteção existente em um Município de pequeno porte, na identificação de estratégias para sua implementação efetiva deste serviço podendo ainda auxiliar a Administração Pública na elaboração de propostas de intervenção com metodologia que adote uma visão holística e sistemática da demanda.

A notoriedade social deste estudo se intensifica quando consideramos que, infelizmente, muitos municípios brasileiros, especialmente os de pequeno porte como Afonso Bezerra, enfrentam sérias dificuldades na implementação adequada do AEE. Dentre tantos fatores que constituem as limitações na formulação e na oferta adequada e regular do serviço público e gratuito do AEE, restou observado que nestes Entes

Federados, via de regra, não realizam concursos públicos para provimento de cargos públicos específicos para a área da educação especial, resultando na proliferação de uma chaga política-eleitoreira conhecida como contratação de mão de obra temporária no serviço público sem a formação adequada e, quando pior, sem formação nenhuma, para atuar como profissionais de apoio à criança com transtorno neurológicos ou comportamental.

A propósito, são corriqueiros os casos em que o gestor municipal contrata a título temporário para supostamente atender uma necessidade temporária de excepcional interesse público e por prazo determinado quando, a bem da verdade, tais contratações se dão a pretexto de cumprir promessa eleitoreira de emprego a eleitor e por 4 (quatro) até 8 (oito) anos seguidos. Ocorre que a larga maioria dessas pessoas contratadas têm apenas, e tão somente, o ensino médio completo para exercer a função de cuidador, limitando-se a acompanhar o aluno em atividades básicas como ir ao banheiro, sem oferecer o suporte pedagógico especializado que a criança com TEA necessita.

Ou seja, o que deveria ser uma exceção vira regra ignorando por completo as peculiaridades do suporte educacional com ênfase para o atendimento das necessidades de crianças cujo transtorno lhe impõe limitações de toda ordem e aspectos. Tal realidade é ainda mais agravada pelo fato de que muitas dessas contratações ocorrem por questões políticas, priorizando o aspecto político-eleitoreiro em detrimento da competência técnica e da formação específica na área. Logo, todas essas contratações se dão ao arrepio dos requisitos legais previsto na Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, uma vez que o referido Diploma Legal exige que a contratação se dê em caráter temporário (é vedado a prorrogação indeterminada do contrato) além do mais a lei exige que a contratação seja atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, daí entende-se que se trata de um interesse em razão de uma demanda fora do comum, o que nunca é o caso dessas contratações.

Além disso, é comum que secretarias de educação de municípios pequenos não oferecem formação continuada adequada na área da educação especial e, para isso, apresentam argumentos de toda ordem, notadamente, financeiro, menos o de aspecto técnico, deixando assim os profissionais sem a qualificação necessária para atender às demandas específicas das crianças com TEA (CALHEIROS; FUMES, 2014). Desta feita,

tal realidade compromete significativamente a qualidade do serviço público oferecido e prejudicar direta e indiretamente o desenvolvimento das crianças que estão sendo e as que deveriam ser beneficiadas pelo AEE.

Com base nas experiências profissional adquirida como docente na educação infantil na rede pública municipal de ensino, me deparei com alguns alunos que apresentavam características típicas de crianças com Espectro Autista e, pela ausência de uma equipe multidisciplinar e recursos pedagógicos adequados na escola e, além disso, sem o suporte de outro professor com especialidade em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais, de comunicação e comportamentais de crianças autistas, tornava a labuta pedagógica extremamente difícil, principalmente, pelo fato de ter que ministrar aulas numa turma com alguns discentes acometido de transtorno neurológico funcional ou de transtorno global do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, com alunos sem nenhum tipo de transtornos ou distúrbios sendo que a limitações profissional se acentua ainda mais pelo fato de se ter que planejar, elaborar aplicar planos de aulas que contemplem atividades específicas que auxilie na prática de habilidades particulares do aluno com TEA.

Tais experiência evidenciaram o que já era óbvio, ou seja, a necessidade proeminente dos operadores e atores do sistema de ensino municipal no caso de Município de densidade populacional como a de Afonso Bezerra (gestor, secretário(a)s de educação, diretor escolar, coordenador pedagógicos etc.) de investir na contratação ou capacitação de profissionais especializados para garantir que todas as crianças com algum transtorno global do desenvolvimento tenham acesso a uma educação de qualidade.

A este ponto sejam dadas as todas as ênfases, a constatação de que, ausência de suporte pedagógico especializado no atendimento da alta demanda de alunos com um ou vários transtornos de desenvolvimentos associado, não apenas prejudica o desenvolvimento dessas crianças e acentua ainda mais suas limitações, mas também sobrecarrega o professor com práticas que, nem de longe, estão dentro dos limites das atribuições de seu mister, que se vê sem condições psicológicas e físicas de oferecer o atendimento adequado tanto para o aluno com necessidades especiais quanto para os demais estudantes da turma.

E é nisso que consiste a radiografia fiel do fracasso de um sistema de ensino aonde ao professor se defere o ônus da culpa dos resquícios dessa frustração institucional e aos gestores municipais apenas o bônus da foto para galeria história dos prefeitos, ainda que com a má-fama de mau gestor.

Portanto, esta pesquisa busca entender como o AEE contribui para desenvolvimento de crianças com Espectro Autista na escola, especialmente na Educação Infantil, período crucial para o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e cognitivas. Desse modo, este artigo é composto por 4 partes, contando incluindo-se a introdução e a conclusão. Por exemplo, na seção 2 – desenvolvimento – serão apresentadas as discussões bibliográficas sobre o tema, subdividida em três subpartes sendo a primeira aborda as singularidades do TEA enquanto a segunda aborda o AEE no contexto escolar brasileiro e a terceira discute as contribuições do AEE para crianças com TEA e os seus respectivos desafios enfrentados. E em suma, na seção 3 se encontra a metodologia utilizada na elaboração deste trabalho.

2. DESENVOLVIMENTO.

2.1. TEA: Características e Implicações Educacionais.

É sabido que o Transtorno do Espectro Autista representa uma característica neurológica que tem despertado crescente atenção no campo educacional devido ao aumento significativo de diagnósticos nas últimas décadas. Neste sentido, para a Organização Pan-Americana da Saúde (2020), o TEA se refere a uma série de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento na interação social, na comunicação, na linguagem e na cognição, além de um repertório de interesses e atividades absolutamente seletivas, estereotipado e repetitivo. Esta definição ampla reflete a natureza espectral do transtorno, que se manifesta de forma heterogênea entre os indivíduos.

Neste sentido, para a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) o TEA é um espectro que afeta maturidade neural capaz de afetar a comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Já para o Ministério da Saúde brasileiro tem o entendimento no sentido de que o Espectro Autista é uma disfunção que interfere na capacidade de se expressar, limitando o neurodesenvolvimento d (BRASIL, 2022). É importante deixar claro que, segundo os

pesquisadores da área, esta interferência no desenvolvimento neurológico se manifesta precocemente, geralmente antes dos três anos de idade e persiste ao longo da vida de forma irreversível.

É unânime o entendimento no sentido de que os sintomas característicos do Espectro Autista são evidenciados por uma tríade de características que afetam diretamente o processo de aprendizagem e de interação social da criança. O primeiro sinal típico está relacionado às limitações na comunicação, que podem variar desde a ausência completa de comunicação verbal até dificuldades sutis na prática da linguagem, conforme preceitua a AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2014). No contexto escolar, estas limitações quando manifestadas têm impacto direto no processo de ensino-aprendizado, onde o diálogo é instrumento fundamental para a participação nas atividades pedagógicas e para o estabelecimento de interações sociais com professores e demais colegas.

Ou seja, ainda que o recurso pedagógico empregado pelo professor vise utilizar métodos de interação pautado no lúdico, porém, mesmo assim, não terá efeitos quando considerado um aluno com TEA que apresente característica de não-verbal. À custa disso, o seu desenvolvimento cognitivo em relação aos demais colegas será tolhido, uma vez que, a comunicação verbal se projeta a primazia no processo de transmissão do conhecimento, diante disso, resta ao professor se reinventar adaptando a realidade da turma adotando por premissa as estratégias de ensino que contemplem a comunicação entre os alunos por métodos não-verbal.

No que concerne ao segundo domínio, esse envolve os entraves na interação social, que se manifestam através de déficits na reciprocidade socioemocional, nos comportamentos comunicativos não-verbais usados para interação social, e nas habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Com efeito, sob a perspectiva escolar, estes bloqueios afetivos podem resultar em isolamento social porque pode criar dificuldades para participação em atividades em grupo e, também porque, gera problemas para compreender regras sociais implícitas e, além disso, impõem desafios para estabelecer amizades com os pares.

No tocante ao terceiro domínio diz respeito aos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, que podem incluir movimentos motores estereotipados, insistência na mesmice, aderência inflexível a rotinas, interesses altamente restritos e fixos, e hiper ou hiperreatividade a estímulos sensoriais (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). É importante destacar que tais características podem representar tanto um desafio quanto uma oportunidade no ambiente educacional, afinal, há atividades educativas cujo método de ensino adotem a reiteração de uma ação ou comportamento como forma de aprendizado, neste ponto, a característica do TEA, que antes seria uma limitação, acaba sendo um catalizador para o processo de ensino-aprendizado.

Ademais, não se pode perder de vista que há outros domínios típicos do TEA os quais, embora não afetem diretamente o ensino-aprendizado, no entanto, comprometem indireta e significativamente o seu desenvolvimento que são o paladar seletivo e a evidência de desregulação imunológica assim como o aumento de condições autoimune. Outrossim, comumente quase todos nutricionistas afirmam que o estômago é o nosso segundo cérebro daí resulta que a alimentação saudável estar associado ao bom funcionamento cerebral é, senão por essa razão, que a anemia, notadamente, a relacionada a deficiência de ferro conhecida como ferropriva, em crianças pequenas atrasa o aprendizado em razão de seus efeitos no desenvolvimento cognitivo e na capacidade de concentração e memória. Neste sentido, crianças que privação alimentar, ou no caso do autista, que tem seletividade alimentar pode apresentar níveis críticos de anemia o que podem apresentar fadiga, dificuldade de aprendizado, apatia e falta de peso, além de um maior risco de infecções.

Neste diapasão, a análise das contribuições do atendimento educacional especializado no apoio às crianças com TEA, perpassa, necessariamente, por diversos enfoques indo desde o biológico, neurológico, psicológicos, físicos, comportamental até o fisiológico, isso porque, trata-se de um indivíduo cuja análise de suas características exige uma visão holística de sua condição como pessoa em perene processo de desenvolvimento.

A propósito, a prevalência do TEA tem apresentado um aumento significativo nas últimas décadas, com estudos internacionais indicando taxas que variam de 1 em

54 a 1 em 100 crianças (CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION, 2023). Segundo dados do Censo Escolar, no Brasil, as estatísticas revelam que o número de estudantes com TEA na educação básica cresceu vertiginosamente, passando de aproximadamente 77 mil em 2017 para mais de 200 mil em 2022 (BRASIL, 2023). Tal crescimento deve-se a diversos fatores como uma maior conscientização sobre o transtorno como também na melhoria nos critérios diagnósticos e, principalmente, na mudança de paradigma legal com relação ao espectro autista que resultou na garantia de direitos educacionais e suporte financeiro às pessoas com a referida deficiência.

Aliás, a partir de dezembro de 2012, o Brasil passou adotar um microssistema legal voltado, exclusivamente, para proteção à pessoa diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista – TEA, em face disso, restou-se Instituído a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista o que culminou com a sanção da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, cuja regulamentação se deu por meio do Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014.

Ainda com relação as estatísticas, aumento exponencial da prevalência de alunos com TEA nas escolas regulares exige o exercício da compreensão das implicações educacionais deste transtorno e a implementação de estratégias pedagógicas adequadas ao regular desenvolvimento deste indivíduo. Em consequência disso, as características do TEA implicam na adoção de abordagens educacionais especializadas que considerem as necessidades individuais de cada criança, respeitando seu ritmo de desenvolvimento e suas particularidades sensoriais, comunicativas e comportamentais (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2001).

À vista disso, uma das principais implicações educacionais do TEA refere-se à necessidade de adaptações curriculares e metodológicas que considerem a singularidade da aprendizagem dessas crianças até porque muitas crianças com TEA apresentam um perfil de aprendizagem com ênfase em pontos fortes em áreas específicas, como memória visual e atenção aos detalhes, combinados com dificuldades em áreas como flexibilidade cognitiva e generalização de aprendizagens (HAPPÉ; FRITH, 2006). Logo, esse perfil heterogêneo de habilidades típicas requer estratégias pedagógicas diferenciadas.

Outro ponto que reclama uma análise acurada é a questão sensorial que representa outro aspecto fundamental a ser considerado na educação de crianças com TEA. Muitas dessas crianças apresentam disparidade no processamento sensorial, podendo ser hiper ou hipossensíveis a estímulos visuais, auditivos, táteis, olfativos ou gustativos (TOMCHEK; DUNN, 2007). Assim, no ambiente escolar estas diferenças sensoriais podem comprometer significativamente a capacidade de concentração, participação e aprendizagem da criança.

Convém reiterar, que a comunicação representa um dos maiores desafios educacionais para crianças com TEA. Aproximadamente 25% a 30% das crianças com TEA são consideradas minimamente verbais ou não-verbais, necessitando de recursos pedagógicos que adotem um sistema de comunicação alternativa e aumentativa (TAGER-FLUSBERG; KASARI, 2013). Em que pese haja entre aquelas que desenvolvem linguagem verbal, porém, muitas outras apresentam dificuldades de entender a relação entre os interlocutores e a influência do contexto, incluindo problemas para iniciar e manter conversações, compreender linguagem figurada e interpretar pistas contextuais (PAUL; NORBURY, 2012).

Ao lado disso, o desenvolvimento da competência social representa outro aspecto crucial na educação de crianças com TEA. Camargo e Bosa (2009) assevera que a inclusão escolar pode proporcionar a essas crianças oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, constituindo-se num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da competência social. No entanto, a simples presença no ambiente inclusivo, por si só, não garante o desenvolvimento social; é necessário um trabalho intencional e sistemático para ensinar habilidades sociais.

Diante deste complexo panorama circundado por características e necessidades que fogem às práticas pedagógicas corriqueiras, torna-se evidente que a educação de crianças com TEA clama por uma abordagem especializada e individualizada que considerem as particularidades de cada criança. Tem-se, pois que o Atendimento Educacional Especializado emerge deste cenário como um serviço fundamental para atender a essas necessidades específicas, oferecendo suporte complementar e suplementar à educação regular.

2.2 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Contexto Escolar Brasileiro

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é consagrado como um alicerce fundamental em matéria de educação inclusiva no Brasil, constituindo um serviço de apoio especializado que visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular.

No que tange ao aspecto normativa do AEE no Brasil, esse tem como fonte a própria Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, garantindo o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Já no que pertine a sua regulamentação a nível infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu artigo 58, define a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Não se pode olvidar, que um marco fundamental na consolidação do AEE foi a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, pelo Ministério da Educação. Este documento oficial define o AEE como um serviço da educação especial que "identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008, p. 10). Trata-se de um instrumento inclusão social e que serve como parâmetro para discussão e elaboração de políticas públicas voltada à garantia dos direitos das pessoas com deficiência o qual complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, representa um dos principais instrumentos normativos que disciplina a oferta do AEE no Brasil. O referido ato normativo infralegal regulamenta a educação especial e o atendimento educacional especializado, estabelecendo que o AEE deve ser oferecido em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado da rede pública

ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2011).

Neste contexto, o Ministério da Educação por meio do Conselho Nacional de Educação editou a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, por meio da qual dispôs sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, determinando que o que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno mediante a disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

O público-alvo do AEE, conforme definido pela legislação brasileira, se concentra em três grupos particulares, são eles; os estudantes com deficiência (física, intelectual, sensorial) e também os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (incluindo o TEA) e, além deles, os estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Cumpre ressaltar, a propósito, que essa definição exemplificativa tem o condão de reconhecer a diversidade de necessidades educacionais especiais e a necessidade de abordagens diferenciadas para cada grupo de educando.

Do ponto de vista da organização do AEE, no contexto escolar brasileiro, estar baseado no padrão de salas de recursos multifuncionais e também nos espaços físicos localizados nas escolas de educação básica onde se realiza o atendimento educacional especializado. Ademais, estes espaços educacionais são equipados com mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, equipamentos específicos para o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial (BRASIL, 2010).

A exemplo disso, há em vigor no Brasil o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, criado por meio da Portaria Normativa nº. 13, de 24 de abril de 2007, que tem como objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

O funcionamento do AEE deve ocorrer no contraturno da escolarização regular, garantindo que o estudante tenha acesso tanto ao currículo comum quanto ao atendimento especializado. Esta organização temporal visa assegurar que o AEE atinja sua função complementar ou suplementar, não se admitindo a sua sobreposição ao

ensino regular, mas sim, oferecendo um incremento para que o estudante possa participar plenamente das atividades escolares (BRASIL, 2009).

O professor de AEE desempenha um papel crucial na disseminação e na oferta deste serviço, tendo por atribuição identificar as necessidades educacionais específicas dos estudantes e, também, elaborar e executar planos de atendimento individualizados, produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis assim como e orientar professores e famílias sobre recursos e estratégias de apoio (BRASIL, 2007). A formação deste profissional tem regulamentação própria, conforme está previsto na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que estabelece que o professor deve ter formação em educação especial ou em uma de suas áreas.

De acordo com Mantoan (2006), a inclusão escolar é um processo que envolve mudanças na escola como um todo e que vai além da educação especial, sendo necessário repensar práticas pedagógicas, formação de professores e organização escolar. Ou seja, o AEE assume papel estratégico como mediador entre as necessidades peculiar dos estudantes especiais e as possibilidades de participação simultaneamente no ensino regular.

Ainda nesta senda, Pletsch (2009) assevera que a formação de professores para a educação inclusiva constitui um dos principais desafios para a implementação efetiva do AEE, haja vista que, é necessário que os operadores deste serviço tenham conhecimentos específicos sobre as diferentes deficiências e transtornos, suas características, limitações bem como sobre estratégias pedagógicas especializadas. A autora enfatiza que a legislação, por si só, não garante a qualidade da educação inclusiva, uma vez que é fundamental que os gestores municipais priorizem o investimento na formação inicial e continuada dos professores.

Para Oliveira (2010) as adequações curriculares na área da limitação de cunho intelectual, que via de regra, podem ser ampliadas para outras deficiências e transtornos, devem ter por base as necessidades específicas de cada estudante, privilegiando adaptações que facilitem o acesso ao currículo comum sem, contudo, comprometer os objetivos educacionais. Esta perspectiva é importante para se entender o exato o papel do AEE como serviço público que garante a acessibilidade curricular.

Vale frisar que articulação entre o professor de AEE e o professor regente da classe comum constitui um aspecto fundamental para o sucesso da inclusão escolar, uma vez que, essa parceria colaborativa deve envolver o planejamento conjunto de estratégias pedagógicas, a adaptação de materiais e atividades assim como a definição de objetivos comuns e, principalmente, a avaliação contínua do progresso do estudante (MENDES, 2006). Ou seja, a cooperação mútua entre estes profissionais é essencial para garantir não apenas a continuidade, mas também a coerência do processo educacional.

Demais a mais, apesar dos avanços legais e infralegais, a implementação do AEE, todavia, o Brasil ainda enfrenta diversos desafios estruturais, operacional, financeiro e orçamentário que vez ou outra criam um cenário desafiador que, não raras vezes, gera obstáculos intransponíveis. Aliás, conforme entendimento de Kassir (2011) a implantação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva enfrenta percalços relacionados à formação de professores, à adequação da infraestrutura escolar, à disponibilidade de recursos materiais e tecnológicos, e à mudança de concepções e práticas pedagógicas.

Ou seja, não basta uma mudança de paradigma normativo em matéria de Atendimento Educacional Especializado é necessária uma mudança de mentalidade do ponto de vista da política educacional e da gestão dos serviços públicos, afinal, enquanto a educação inclusiva for apenas dados estatísticos na cabeça do gestor municipal tais dados irão retratar apenas um esboço da caricatura de um sistema educacional fracassado. Portanto, estes desafios são particularmente acentuados em municípios de pequeno porte, onde os recursos são mais limitados e as demandas específicas podem ser mais difíceis de atender.

2.3 AEE, Desafios e suas Contribuições para os Alunos com TEA

O Atendimento Educacional Especializado proporciona contribuições específicas e essenciais para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista, oferecendo condições técnicas específicas onde estas crianças podem desenvolver habilidades necessárias para sua participação efetiva da vida em sociedade como também no ambiente escolar. Os benefícios do AEE para alunos com TEA são

multidimensionais, abrangendo aspectos comunicativos, sociais, comportamentais, cognitivos e de autonomia.

Uma das principais contribuições marcante do AEE para crianças com TEA diz respeito ao auxílio no desenvolvimento de habilidades comunicativas. Considerando que aproximadamente 25% a 30% das crianças com TEA são minimamente verbais ou não-verbais, assim o AEE se projeta como uma ferramenta crucial na implementação de sistemas de comunicação alternativa e aumentativa (TAGER-FLUSBERG; KASARI, 2013). Aliado a isso, no ambiente especializado do AEE, os profissionais podem planejar atividades de forma individualizada com cada criança, identificando suas necessidades comunicativas singular e desenvolver estratégias personalizadas que podem incluir o uso de pictogramas, sistemas de troca de figuras (PECS), dispositivos de comunicação assistida por computador ou outras formas de comunicação não-verbal.

Frise-se, ademais que, trabalho comunicativo no AEE vai além da simples elaboração e adoção de sistemas alternativos, sendo que também está englobado o desenvolvimento de habilidades pragmáticas da linguagem, de maneira que, mesmo crianças com TEA que desenvolvem linguagem verbal frequentemente apresentam dificuldades significativas nos aspectos sociais da comunicação (PAUL; NORBURY, 2012). Com isso, o AEE oferece um ambiente controlado e estruturado onde estas habilidades podem ser sistematicamente ensinadas e praticadas, utilizando estratégias baseadas em evidências científicas.

Já o desenvolvimento da competência social representa outra subsídios essencial do AEE para crianças com TEA e, dentro dessa sistemática, Camargo e Bosa (2009) enfatizam que a inclusão escolar pode gerar um ambiente propício para convivência com outras crianças da mesma faixa etária, constituindo-se num espaço de aprendizagem contribuindo para que a criança supere as barreiras de natureza social. No contexto do AEE, esta competência social pode ser exercitada de forma mais intensiva e especializada por meio de atividades estruturadas que proporciona um aprendizado das habilidades sociais específicas, como fazer contato visual, interpretar expressões faciais, compreender regras sociais implícitas, e desenvolver habilidades de interação com pares.

Já com relação a regulação comportamental e emocional elas constituem outra área de contribuição significativa do AEE para crianças com TEA, uma vez que, via de regra essas crianças apresentam dificuldades para controlar suas emoções e comportamentos, especialmente em situações de mudança de ambiente ou ao manter contato com pessoas fora de seu ciclo familiar, imprevisibilidade ou sobrecarga sensorial (MAZEFSKY; WHITE, 2014). Por isso, o AEE é capaz de oferecer estratégias específicas de autorregulação das sensações, incluindo, mas não se limitando, as técnicas de relaxamento, identificação e expressão de emoções, estratégias de enfrentamento para situações desafiadoras e desenvolvimento de habilidades de autocontrole.

O trabalho com questões sensoriais representa uma contribuição específica e crucial do AEE para crianças com TEA, até porque, muitas dessas crianças apresentam diferenças significativas no processamento sensorial, logo, o AEE pode oferecer um ambiente onde estas necessidades sensoriais são compreendidas e atendidas de forma adequada (TOMCHEK; DUNN, 2007) e que dentro deste contexto pode ser incluído a criação de espaços sensoriais apropriados e, também, o uso de equipamentos específicos para o bloqueio natural de crise sensorial, o ensino de estratégias de autoregulação sensorial além da orientação para adaptações ambientais que podem ser implementadas na sala de aula regular.

Souza (2017), em seu trabalho sobre atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual, asseverou de forma categórica que os estudantes que carecem de AEE têm como meta alcançar sua autonomia a fim de que os conteúdos apresentados sejam absorvidos de forma mais eficiente. Esta mesma perspectiva é igualmente relevante para crianças com TEA, que frequentemente necessitam de suporte específico para desenvolver habilidades de vida diária e autonomia pessoal.

Oliveira Neto (2017), por exemplo, em sua pesquisa sobre desafios e proposições do AEE em uma rede municipal de ensino do RN, destacou que a implementação efetiva do AEE enfrenta obstáculos significativos, especialmente em contextos municipais com recursos humanos e orçamentários limitados. Infere-se deste cenário que esta realidade é particularmente preocupante quando consideramos as

necessidades específicas de crianças com TEA, que requerem atendimento altamente especializado.

Convém enfatizar ainda que o AEE também oferece contribuições importantes no que se refere ao apoio ao professor regente da classe comum, haja vista que, o professor de AEE pode orientar o professor regente sobre estratégias específicas para lecionar com a criança com TEA, incluindo adaptações curriculares, modificações ambientais, estratégias de manejo comportamental e, notadamente, formas de promover a participação da criança nas atividades da classe (MENDES, 2006). Afinal, esta colaboração recíproca é fundamental para garantir a continuidade e a coerência do processo educacional.

O trabalho com pais ou mãe atípicas constitui uma dimensão elementar das contribuições do AEE para crianças com TEA, nestes casos, o professor de AEE poderá orientar e, porque não dizer, capacitar pais, mães e responsáveis atípicos sobre técnicas que podem ser aplicadas no ambiente domiciliar a fim de promover a continuidade do trabalho desenvolvido na escola (GLAT; PLETSCHE, 2011). Dentre essas técnicas de intervenção está incluída as estratégias de comunicação verbal e não-verbal, bloqueios naturais de crises sensoriais, desenvolvimento de habilidades de vida diária, e formas de promover a participação da criança em atividades familiares e comunitárias bem como estratégias de minimizar os efeitos tanto dos estímulos sensoriais quanto do hábito do desligamento ou isolamento social.

Tem-se que, apesar das contribuições significativas que o AEE pode proporcionar para crianças com TEA, contudo, sua implementação muitas das vezes esbarra em desafios consideráveis, especialmente no contexto brasileiro, à exemplo disso, um dos principais gargalos desse problema refere-se à formação adequada dos profissionais que atuam no AEE seja porque o gestor não tem compromisso com a educação ou seja porque no Município não dispõe de profissionais com formação adequada. À custa disso, as estatísticas apontam dados alarmantes indicam que 94% dos professores não têm formação para lidar com alunos com deficiência sendo que apenas 3,7% dos professores regentes possuem formação continuada sobre Educação Especial. Daí resulta de que esta falta de formação específica compromete

significativamente a qualidade do atendimento oferecido às crianças com TEA isso quando sequer existir o AEE no Município.

A situação é particularmente preocupante em municípios de pequeno porte, como Afonso Bezerra, onde nunca houve realizados concursos públicos específicos para a área da educação especial. Assim como em Afonso Bezerra, em muitos desses municípios, ocorre a contratação de mão de obra para essa área é meramente de cunho político-eleitoreiro tanto é que, à unanimidade, essas pessoas não gozam de formação superior adequada para exercer funções de apoio educacional, sendo comum a colocação de indivíduos com apenas ensino médio para atuar como "cuidadores". Dai porque, essas pessoas se limitam frequentemente a acompanhar o aluno em atividades básicas, como ir ao banheiro, sem oferecer o suporte pedagógico especializado que a criança com TEA necessita.

Esse contexto torna-se ainda mais prejudicial ao ensino-aprendizado das crianças pelo fato que a decisão política do gestor é priorizar a precarização da qualificação dos profissionais da educação em detrimento da competência técnica e da formação específica na área. Diante disso, a prática de nomeações políticas para cargos administrativos que deveriam ser ocupados por profissionais qualificados representa além de um inaceitável atraso também um grave prejuízo para a qualidade da educação oferecida às crianças com TEA, comprometendo seu desenvolvimento e perpetuando práticas excludentes disfarçadas de inclusão (CALHEIROS; FUMES, 2014).

A falta de compromisso com formação continuada adequada nas secretarias de educação desses municípios representa não só um desafio significativo, mas também, uma desvalorização de políticas públicas voltadas à educação assim como o abandono de diretrizes políticas essenciais desenvolvimento educacional do Município. Ou seja, quando há profissionais com alguma formação inicial na área, ainda assim, a falta de programas de formação continuada lançam tais profissionais a própria sorte para lidar com as demandas específicas e em constante evolução da área do TEA (PASIAN; MENDES; CIA, 2017).

Apesar destes desafios significativos, todavia, é importante reconhecer que quando implementado adequadamente, o AEE gera transformação no desenvolvimento de crianças com TEA, afinal, estudos demonstram que crianças que recebem AEE de

qualidade apresentam melhorias significativas em habilidades comunicativas, competência social, regulação comportamental, e participação acadêmica (SALVINI et al., 2019). Estas melhorias se refletem não apenas no ambiente escolar, mas também na qualidade de vida geral da criança e de sua família.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho, além de se tratar de uma análise bibliográfica também adota uma abordagem qualitativa, uma vez que, busca avaliar e compreender as contribuições do Atendimento Educacional Especializado no apoio às crianças com TEA através da interpretação e síntese de conhecimentos produzidos por diferentes autoridades na área. À custa disso, o presente estudo foi realizado por meio de uma análise acurada da literatura especializada, com o intuito de identificar, sistematizar e discutir as principais contribuições teóricas e práticas relacionadas ao tema, bem como os desafios enfrentados na implementação efetiva do AEE para esse público-alvo.

Tomando por premissa o conceito defendido por Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é um estudo que se desenvolve a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, permitindo ao investigador o acesso a uma vasta gama de informações muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta modalidade de pesquisa é particularmente adequada para o presente estudo, uma vez que permite a análise abrangente da produção científica sobre o tema.

Para embasar teoricamente a pesquisa, utilizou-se entendimentos consolidados por estudiosos na área como Camargo e Bosa (2009), que sustenta a competência social, inclusão escolar e autismo assim como Kassir (2011), que defende os desafios da implantação da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva também Pasian, Mendes e Cia (2017), que tratam dos aspectos da formação do professor de AEE; como também Mantoan (2006), referência fundamental em educação inclusiva, assim como Pletsch (2009), que aborda a formação de professores para a educação inclusiva; Oliveira (2010), que discute adequações curriculares; Oliveira Neto (2017), que analisa desafios do AEE em redes municipais e, além deles, restou utilizado o entendimento de Souza (2017), que trata do AEE para alunos com deficiência intelectual, entre outros autores que contribuem para a compreensão do TEA e do AEE no contexto educacional brasileiro.

Já fase do processo de coleta de dados essa se deu através de buscas sistemáticas em bases de dados científicas reconhecidas como o incluindo SciELO (Scientific Electronic Library Online) mais também o Google Acadêmico, assim como os repositórios institucionais da UFERSA (Universidade Federal Rural do Semi-Árido) e, além disso, foi consultado o Portal de Periódicos da CAPES e, notadamente, os sites oficiais do Ministério da Educação. A coleta de informações foi conduzida utilizando escritores específicos relacionados ao tema, tais como "Atendimento Educacional Especializado", "TEA", "Transtorno do Espectro Autista", "educação inclusiva", "competência social", "autismo", "AEE", combinados através de operadores booleanos para refinar os resultados.

No concerne aos critérios de inclusão para seleção dos materiais bibliográficos restou incluído: publicações em língua portuguesa, trabalhos publicados preferencialmente nos últimos 15 anos (2008-2023); artigos científicos publicados em periódicos com revisão por pares; dissertações e teses de programas de pós-graduação reconhecidos; documentos oficiais do Ministério da Educação e órgãos governamentais relacionados à educação especial; e trabalhos que abordem especificamente o TEA, o AEE, ou a relação entre ambos.

Ademais, o tratamento dos dados coletados foi realizado através da técnica de análise de conteúdo, que segundo o que preceitua Bardin (2011), constitui um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. Esta técnica permitiu a identificação de categorias temáticas emergentes dos textos analisados, facilitando a organização e sistematização dos conhecimentos encontrados.

Por fim, a organização dos dados seguiu a estrutura temática definida nos objetivos específicos da pesquisa, resultando em três grandes categorias de análise: características do TEA e suas implicações educacionais; organização e funcionamento do AEE no contexto escolar brasileiro; e contribuições específicas do AEE para crianças com TEA, incluindo os desafios enfrentados na implementação. A triangulação de fontes

foi utilizada como estratégia para aumentar a confiabilidade e validade dos resultados obtidos.

4. CONCLUSÕES

Percebemos que a partir das pesquisas realizadas e da análise minuciosa da literatura especializada, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui-se como um serviço fundamental e indispensável para o desenvolvimento integral de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As evidências encontradas demonstram claramente que o AEE oferece contribuições específicas e essenciais que não podem ser adequadamente atendidas apenas no contexto da sala de aula regular, proporcionando assim um espaço especializado onde estas crianças podem desenvolver habilidades comunicativas, sociais, comportamentais e cognitivas fundamentais para sua participação efetiva no ambiente escolar e social.

Infere-se também que contribuições do AEE para crianças com TEA são multidimensionais uma vez que abrangem aspectos cruciais do desenvolvimento infantil. No âmbito comunicativo, o AEE oferece oportunidades únicas para o desenvolvimento de sistemas de comunicação alternativa e aumentativa, bem como para o aprimoramento de habilidades pragmáticas da linguagem. Quanto ao domínio social, o atendimento especializado proporciona um ambiente estruturado onde habilidades sociais específicas podem ser sistematicamente ensinadas e praticadas, contribuindo para o desenvolvimento da competência social que é fundamental para a inclusão efetiva dessas crianças.

Com isso, é relevante destacar que o AEE não apenas beneficia diretamente as crianças com TEA, mas também oferece suporte fundamental aos professores regentes, às famílias e à comunidade escolar como um todo. Resulta disso que o professor de AEE desempenha um papel crucial na orientação de estratégias, métodos e diretrizes pedagógicas específicas, na elaboração de materiais adaptados assim como na promoção da articulação entre diferentes profissionais e serviços. Afinal, conforme asseveram Mantoan (2006) e Pletsch (2009), a formação adequada destes profissionais é fundamental para garantir a qualidade da educação inclusiva.

Apesar disso, a pesquisa também revelou desafios significativos na implementação efetiva do AEE, especialmente, em municípios de pequeno porte como

no caso de Afonso Bezerra. Os dados evidenciaram ainda que em muitos desses municípios não se realizam concursos públicos específicos para a área da educação especial, resultando na contratação inadequada de pessoas sem formação apropriada para exercer funções de apoio educacional. Apropósito, tal prática compromete gravemente a qualidade do atendimento oferecido às crianças com TEA, uma vez que profissionais sem formação específica se limitam frequentemente a atividades de cuidado básico, sem oferecer o suporte pedagógico especializado que essas crianças necessitam.

Além disso, tal cenário é ainda agravada pelo fato de que muitas dessas contratações ocorrem por questões meramente políticas, priorizando indicações pessoais em detrimento da competência técnica e da formação específica na área. Esta prática representa uma grave violação direta e indireta aos direitos educacionais das crianças com TEA haja vista que elas perpetuam formas de exclusão disfarçadas de inclusão. É sabido e consabido que a ausência de formação continuada adequada nas secretarias de educação desses municípios constitui outro obstáculo significativo, deixando os profissionais sem o preparo necessário para lidar com as demandas específicas e em constante evolução da área do TEA.

Resulta dos dados analisados que 94% dos professores não possuem formação adequada para lidar com alunos com deficiência sendo que apenas 3,7% dos professores regentes têm formação continuada sobre Educação Especial estes números alarmantes evidenciam a urgência de investimentos massivos em formação inicial e continuada de professores, bem como a necessidade de discussão e elaboração de políticas públicas mais efetivas para garantir a qualidade da educação inclusiva.

A título de exemplo, restou tomado por referência a obra literária de Oliveira Neto (2017) e Souza (2017), desenvolvidos na UFERSA, que corrobora com os achados desta pesquisa ao evidenciar que os desafios na implementação do AEE são recorrentes em diferentes contextos, especialmente, em sistemas municipais de ensino com recursos limitados. Estes estudos reforçam a necessidade de políticas públicas mais efetivas e de investimentos significativos na formação de profissionais especializados.

Assim sendo, observamos que este trabalho é relevante e pode contribuir significativamente para que novos estudos possam ser desenvolvidos na área,

oferecendo subsídios teóricos para os atores e operadores do sistema municipal de ensino na discursão e formulação e na implementação de políticas públicas que tenha com escopo a inclusão social de fato e de direito. Isso porque, a sistematização dos conhecimentos sobre as contribuições do AEE para crianças com TEA constituem um suporte teórico e prático na compreensão da importância deste serviço e na identificação de estratégias para sua implementação efetiva.

As implicações práticas deste estudo incluem a necessidade urgente de mudança de pensamento institucional e, principalmente, na mudança de paradigma na reformulação das políticas de contratação e formação de profissionais para a educação especial, mormente, em municípios de pequeno porte. Compre frisar que é crucial que sejam realizados concursos públicos para provimento de vagas para servidores com atribuições específicos para a área e, com isso, garantindo que apenas profissionais com formação adequada atuem na realização dos serviços de AEE. Além disso, é essencial a implementação de programas abrangentes de formação continuada que mantenham os profissionais atualizados sobre as melhores práticas baseadas em evidências científicas.

Com mais razão, a adoção de protocolos de atendimento em rede de casos de TEA, ou seja, de forma intersetorial, especialmente, entre educação, saúde e assistência social se projeta como uma prática imprescindível para garantir um atendimento integral às crianças com TEA. Por outro lado, o envolvimento ativo das famílias atípicas no processo educacional das crianças com TEA é outro aspecto que merece atenção especial, devendo ser reconhecidas como parceiras fundamentais no processo educacional.

Não se pode deixar de constatar que é importante reconhecer que, apesar dos desafios significativos identificados, todavia, existem experiências exitosas de implementação do AEE para crianças com TEA que podem servir como modelos para outros contextos. Estas experiências demonstram que quando implementado adequadamente, com profissionais qualificados, recursos apropriados, e apoio institucional adequado, o AEE pode produzir transformações significativas na vida das crianças com TEA e suas famílias.

A transformação da realidade atual requer um compromisso coletivo que envolva gestores educacionais, formuladores de políticas públicas, profissionais da educação, famílias e a sociedade como um todo. Somente através deste compromisso compartilhado será possível garantir que o AEE cumpra efetivamente seu papel de promover o desenvolvimento integral de crianças com TEA e contribuir para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Em síntese, este estudo confirma a importância fundamental do AEE para o desenvolvimento de crianças com TEA, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade urgente de melhorias significativas em sua implementação. O direito à educação de qualidade para todas as crianças, incluindo aquelas com TEA, não pode ser comprometido por práticas inadequadas de contratação, falta de formação profissional, ou ausência de recursos apropriados.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **TEA: saiba o que é o Transtorno do Espectro Autista e como o SUS tem dado assistência a pacientes e familiares.** Brasília: MS, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/tea-saiba-o-que-e-o-transtorno-do-espectro-autista-e-como-o-sus-tem-dado-assistencia-a-pacientes-e-familiares>. Acesso em: 05 ago. 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Censo Escolar da Educação Básica 2022. Brasília: INEP, 2023.

CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 2, p. 249-264, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mWJbCDjBL3wHN6qymHRCGqP/>. Acesso em: 05 ago. 2025.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSgR/>. Acesso em: 05 ago. 2025.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years.** Atlanta: CDC, 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

HAPPÉ, Francesca; FRITH, Uta. The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 36, n. 1, p. 5-25, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** Educar em Revista, n. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/>. Acesso em: 05 ago. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MAZEFSKY, Carla A.; WHITE, Susan W. **Emotion regulation**: concepts & practice in autism spectrum disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, v. 23, n. 1, p. 15-24, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Educating Children with Autism**. Washington: National Academy Press, 2001.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

OLIVEIRA NETO, Rivaldo Bevenuto de. **Atendimento educacional especializado - AEE: desafios e proposições em uma rede municipal de ensino do RN**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Atendimento Educacional Especializado) - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/e13674f3-e097-4e13-80a5-91f2ed121cd9/content>. Acesso em: 05 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Transtorno do espectro autista**. Brasília: OPAS, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 05 ago. 2025.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. **Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 165, p. 964-981, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VNYB7zVGB4YM33xLLmyG4tv/>. Acesso em: 05 ago. 2025.

PAUL, Rhea; NORBURY, Courtenay Frazier. **Language disorders from infancy through adolescence**. 4. ed. St. Louis: Elsevier, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, n. 33, p. 143-156, 2009.

SALVINI, Roberta Rocha; PONTES, Rosana Pereira; RODRIGUES, Cibele Teixeira; TAVARES, Priscilla Albuquerque. Avaliação do impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a defasagem escolar dos alunos da educação especial. **Estudos Econômicos**, v. 49, n. 4, p. 687-718, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/cPK5nWbDbfvn33T6tnqYYnh/>. Acesso em: 05 ago. 2025.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Transtorno do Espectro do Autismo**. Rio de Janeiro: SBP, 2019. Disponível em:

https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 05 ago. 2025.

SOUZA, Vania Floriano de. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Atendimento Educacional Especializado) - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/items/a37223ad-e803-4a94-936e-4638da09f88e>. Acesso em: 05 ago. 2025.

TAGER-FLUSBERG, Helen; KASARI, Connie. **Minimally verbal school-aged children with autism spectrum disorder**: the neglected end of the spectrum. *Autism Research*, v. 6, n. 6, p. 468-478, 2013.

TOMCHEK, Scott D.; DUNN, Winnie. **Sensory processing in children with and without autism: a comparative study using the short sensory profile**. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 61, n. 2, p. 190-200, 2007.