

AGUARDANDO HOMOLOGAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno		UF: DF
ASSUNTO: Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).		
COMISSÃO: Amábile Aparecida Pacios (Presidente), Suely Melo de Castro Menezes (Relatora), Fernando Cesar Capovilla, Ilona Maria Lustosa Becskehazy Ferrão de Sousa, José Barroso Filho e Tiago Tondinelli (membros).		
PROCESSOS N^{os}: 23001.000184/2001-92 e 23001.000976/2023-72		
PARECER CNE/CP N^o: 50/2023	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 5/12/2023

I – RELATÓRIO

O Conselho Nacional de Educação (CNE) foi criado pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, com a missão de assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade.

Compete ao CNE e às suas Câmaras de Educação Básica (CEB) e Câmara de Educação Superior (CES) cumprir os preceitos legais, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes.

Uma importante missão do CNE é responder às demandas, dúvidas e pedidos de orientação da sociedade, constituindo um espaço de fortalecimento de suas relações com os demais sistemas de ensino, em sua função indutora e orientadora.

Uma das demandas mais recorrentes da sociedade, em seus âmbitos público e privado, refere-se à modalidade Educação Especial em amplas discussões sobre a inclusão educacional cujas temáticas se revestem de grande interesse, muitas dúvidas relativas ao atendimento, considerando principalmente a grande diversidade do nosso país, na vivência de uma política nacional equitativa, inclusiva e ao longo da vida, que deve continuamente ser revisitada e atualizada em seus princípios e propostas, mantidos a partir do engajamento e comprometimento de todos na construção da cultura inclusiva.

Podemos constatar que a partir da decisão política de vivência do sistema inclusivo e da sustentação de rico arcabouço legal garantidor, as escolas brasileiras recebem e precisam se preparar cada vez mais para acolher de forma crescente e qualificada as Pessoas com Deficiência (PcD), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, em seus sistemas e instituições público e privada, em salas de aula comum.

Considerando que os 3 (três) públicos devem ser atendidos pela Educação Especial, constatamos uma crescente procura de orientações e informações encaminhadas ao CNE sobre o atendimento relacionados ao TEA, a partir das dificuldades enfrentadas para garantia de que esse público tenha o apoio necessário para sua realização plena como ser humano, inserido no contexto do Estado Democrático de Direito, qualificado para a vida cidadã e para o mundo do trabalho.

Diante dessa constatação, faz-se necessário admitir a decisão da garantia de inclusão das pessoas com TEA, assegurando acesso, permanência, participação e aprendizagem como grande desafio pela busca das melhores possibilidades de inseri-los na sociedade e no mundo do trabalho. Esse desafio se engrandece quando a temática ainda tem muita carência de

evidências científicas de experiências brasileiras, exigindo esforço ampliado, alinhamentos, pactos e compartilhamento de boas políticas entre cientistas, pesquisadores, famílias e comunidades escolares.

Quando tratamos de inclusão educacional é importante realçar que sua materialidade exige ações concretas de envolvimento e engajamento de toda a comunidade escolar, desde gestores, docentes, técnicos, famílias e discentes, com ou sem deficiências. Também é relevante considerar que o percurso acadêmico proposto, suas adaptações, formação dos docentes e outros profissionais são eixos estruturantes da política de acessibilidade curricular, meta de sustentabilidade da inclusão escolar.

Nosso país já percorre o caminho da escola inclusiva, desde o ano de 2008, e precisamos admitir que temos ainda grande dívida social com esse público, resultado da herança histórica de exclusão, que ainda precisa de ações e políticas afirmativas para serem superadas.

Visando cumprir sua missão orientadora e indutora, atendendo a demanda crescente de indagações e angústias geradas por um número cada vez maior de estudantes autistas matriculados nas escolas públicas e privadas, a Comissão Bicameral de Educação Especial compôs o Grupo de Trabalho voluntário sobre Educação para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Para subsidiar a comissão, reuniram-se cientistas, pesquisadores e especialistas de grande experiência e formação visando oferecer à sociedade subsídios importantes, relativos ao atendimento educacional do alunado autista.

A comissão bicameral que trata da Educação Especial, instituída pela Portaria CNE/CP nº 6, de 19 de janeiro de 2023, é recomposta pelos Conselheiros: Amábile Aparecida Pacios (Presidente), Suely Melo de Castro Menezes (Relatora), Fernando Cesar Capovilla, Ilona Maria Lustosa Becskehazy Ferrão de Sousa, José Barroso Filho e Tiago Tondinelli (membros).

O relatório técnico-científico, elaborado pelo Grupo de Trabalho do CNE, que trata da educação para estudantes com TEA, no que tange às orientações propriamente ditas, é resultado de um processo de construção colaborativa de pesquisadores e profissionais voluntários.

Quanto à sua composição, são profissionais que atuam em instituições espalhadas pelo país com relevantes trabalhos desenvolvidos na área, além de estudos, pesquisas e produções acadêmicas, e aderiram a proposta do CNE e trabalharam por mais de 1 (um) ano, até a construção dos consensos apresentados. São eles:

<p>Adriane Melo de Castro Menezes</p>	<p>Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pesquisadora do “Observatório de Roraima” (ObservaRR). Consultora voluntária das Comissões de Educação Especial, Educação Bilíngue de Surdos e Estudos das Relações Étnico-Raciais do CNE. Ações de Extensão, Estudos e Pesquisas voltados para Políticas Públicas; Povos e Educação Escolar Indígena e Quilombola; Formação Docente; Direitos e Valorização da Diversidade; Educação Especial; Inclusão Educacional; Educação Bilíngue e Políticas Linguísticas.</p>
<p>Bahij Amin Aur</p>	<p>Sociólogo, licenciado e graduado em Filosofia, em Ciências Jurídicas e Sociais, e em Serviço Social. Consultor em Educação. Titular da Academia Paulista de Educação. Foi Diretor Regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) do estado de São Paulo (SP) e da Divisão Estadual de Ensino Tecnológico (DEET/SP). Integrou Colegiados como o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, Conselho Municipal de Educação de São Paulo, Conselho Deliberativo do Centro Estadual de Educação Tecnológica (Presidente), o Conselho Técnico-Administrativo do Centro Nacional de Aperfeiçoamento para a Formação Profissional (Cenafor) e a Comissão Municipal do Mobral de SP (Presidente).</p>

<p>Carlo Schmidt</p>	<p>Mestre e Doutor em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pós-Doutorado em Educação pela <i>Purdue University</i> (IN/EUS), Bolsista Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Coordenador do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Transtorno do Espectro Autista (EdEA/UFSM/CNPq), Editor-Chefe da revista Educação Especial (UFSM), Vice-Coordenador do GT-79 da ANPEPP – Transtorno do Espectro Autista: pesquisas na Saúde e Educação, Coordenador Regional do Fórum de Editores de Periódicos na Área da Educação (FEAPAE-Sul/ANPED).</p>
<p>Debora Regina Paula Nunes</p>	<p>Psicóloga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Mestre em Educação (UERJ), doutora em Educação Especial – Florida <i>State University</i>. Pós-doutorado- (FSU-EUA/ 2016; 2023). Professora Associada do Departamento de Fundamentos e Políticas de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEsp) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Editora Associada da Revista Brasileira de Educação Especial; Membro do GT – Transtorno do Espectro Autista: Pesquisas na saúde e Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPq).</p>
<p>Deisy das Graças de Souza</p>	<p>Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Docente e orientadora nos Programas de Pós-Graduação em Educação Especial e em Psicologia. Doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutorado no <i>Eunice Kennedy Shriver Center for Mental Retardation e na University of Maryland</i>. Coordenadora do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE).</p>
<p>Eduardo Vieira</p>	<p>Pós-graduado em Docência Universitária e em Prática Jurídica pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/Goiás), Advogado, Coordenador Nacional da Defesa de Direitos e Mobilização Social da Federação Nacional das Apaes (FENAPAES). Professor, Membro da Comissão dos Direitos da Pessoa com Deficiência da Ordem dos Advogados do Brasil – Goiás (OAB/GO). Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CCE/GO), Coordenador da Frente de Trabalho da Educação Especial do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação. Procurador da Federação das Apaes do Estado de Goiás (FEAPAES/GO) e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Goiânia.</p>
<p>Erenice Natália Soares de Carvalho</p>	<p>Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia. Professora especializada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF), aposentada, onde atuou como Diretora da Educação Especial. Professora universitária e pesquisadora com publicações na área. Consultora da Federação Nacional das APAES e Consultora Voluntária das Comissões de Educação Especial e Educação Bilíngue de Surdos do CNE. Atual Conselheira do Conselho de Educação do Distrito Federal.</p>
<p>Flávia Marçal</p>	<p>Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestra em Direito na UFPA com período sanduíche na Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Direito do Estado pela Universidade da Amazônia (UNAMA) e Escola de Governo do Estado do Pará. Graduada em Direito (UFPA). Docente da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e Formadora da Escola Superior de Administração Fazendária e Escola Nacional de Administração Pública. Membro do Grupo de Trabalho do Estado do Pará para Políticas voltadas à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Coordenadora Adjunta do Comitê da Rede Primeira Infância no Pará. Consultora Voluntária da Comissão de Educação Especial do CNE. Coordenadora do Projeto Transtorno do Espectro Autista da UFRA do MEC.</p>
<p>Francisco Aparecido Cordão</p>	<p>Graduado em Filosofia, Pedagogia e Teologia, Especialização em Sociologia da Educação, Educação Profissional e Tecnológica, Administração Educacional e Supervisão Educacional. Principal área – Educação Profissional. Foi dos Conselhos de Educação do Estado e do município de São Paulo e da CEB/CNE. Titular da Academia Paulista de Educação e Pesquisador Convidado do Instituto de Estudos Avançados (IEA) da Universidade de São Paulo (USP). Além de Dirigente da Peabiru Educacional, prestando serviços educacionais para organizações nacionais e internacionais.</p>

Lucelmo Lacerda	Doutor em Educação pela PUC de São Paulo (SP), com estágio pós-doutoral em Psicologia na UFSCar. psicopedagogo e professor da Especialização em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) do CBI <i>of Miami</i> . Consultor Voluntário da Comissão de Educação Especial do CNE. Membro do Corpo Técnico do Projeto Transtorno do Espectro Autista UFRA do MEC. Autor dos livros “Transtorno do Espectro Autista: uma brevíssima introdução” e “Crítica à Pseudociência em Educação Especial”.
Nassim Chamel Elias	Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs – UFSCar) e Pós-doutor em Análise do Comportamento. Docente do Departamento de Psicologia nos cursos de Licenciatura em Educação Especial e Graduação em Psicologia e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) e de Psicologia (PPGpsi) da UFSCar. É coordenador do Laboratório de Análise do Comportamento e Educação Especial (LACEDE).

A estrutura do Relatório Técnico-Científico foi pensada como proposta definidora de princípios e de ações metodológicas e políticas afirmativas que conduzam a sociedade civil para melhoria do atendimento educacional aos estudantes com TEA. Vale ressaltar que cada tópico foi definido e delineado a partir de demandas levantadas, tanto pelos autores quanto por instituições, entidades, profissionais de várias partes do país, com os quais construímos processos significativos de diálogo.

A partir de breve introdução e revisão dos marcos legais e normativos de sustentabilidade do trabalho, serão elencadas orientações técnico-científicas relativas às temáticas mais nevrálgicas do atendimento aos estudantes com TEA, sobre as quais os pesquisadores desenvolveram orientações específicas, delineadas, debatidas e pactuadas:

1. Do estudante com TEA;
2. Do direito à educação do estudante com TEA: acesso, permanência, participação e aprendizagem;
3. Do planejamento educacional voltado ao estudante com TEA;
4. Das possibilidades de práticas baseadas em evidências científicas a serem utilizadas no processo educacional do estudante com TEA; e
5. Formação e inclusão: a importância para a garantia de direitos de estudantes com TEA.

Os educadores, familiares e sociedade civil em geral, ao mergulharem no detalhamento dos aspectos acima descritos, dispostos no anexo deste parecer, considerarão que o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que nos impele a suplementar as estratégias de comunicação, uma vez que este domínio pode ser absolutamente diferente neste público-alvo.

Pessoas com TEA também podem apresentar comportamentos que dificultam os processos de aprendizagem por serem auto lesivos, heterolesivos ou comportamento que concorrem com as atividades de estudo que exigem concentração e que devem ser identificados e planejados visando maximizar a aprendizagem.

É necessário ter ciência de que essas condições, associadas às possíveis barreiras ou obstáculos para a oportunidade de igualdade para a pessoa com TEA, como aquelas comunicacionais, atitudinais ou tecnológicas, são alguns dos principais desafios para o CNE e para os sistemas de ensino.

É muito relevante levarmos em consideração que o TEA pode manifestar-se em conjuntos particulares de características, onde cada pessoa é única e pode diferir das outras pessoas com o mesmo diagnóstico, da mesma escola e, ainda que teoricamente, estejam no mesmo nível de suporte.

Precisa-se ter ciência de que o estudante é um sujeito aprendente, ativo, criativo, reflexivo e interativo, e que devemos considerar suas singularidades no processo de aprender,

em aspectos como motivação, interesse, emoções vivenciadas, significado das atividades realizadas e outros aspectos. Portanto, é essencial considerar suas necessidades, mas também suas habilidades e potencialidades.

Assim, precisa-se reforçar que a garantia da educação inclusiva perpassa pela perspectiva de que o aluno alcance o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Esse trabalho reuniu um grupo muito qualificado de professores pesquisadores na busca do enfrentamento de todas as formas de exclusão, manipulação, disparidades e desigualdades no acesso, permanência, participação e aprendizagem, tomando como impulso a constatação da necessidade de promover mudanças necessárias nas formas e políticas de atendimento do estudante com TEA, assegurando que ninguém seja abandonado.

É necessário exercitar um olhar mais acurado para o público de Educação Especial que nesse trabalho coloca o atendimento dos estudantes com TEA em destaque.

Não se pode fragilizar a função social da escola de garantir acesso ao conhecimento e sua responsabilidade pela formação das novas gerações para a vida cidadã e sua qualificação para o trabalho. A oferta igualitária e o atendimento adequado do aluno promoverão o respeito e o direito à vida com dignidade, acolhendo a todos, sem distinção.

O propósito da comissão de Educação Especial do CNE e do grupo de trabalho voluntário sobre Educação para Estudantes com TEA do CNE é apresentar uma trilha orientadora que valorize o elemento mais fundamental de suas aprendizagens: seus interesses. É por meio da exploração dos interesses e motivações, potencializadas pelas práticas pedagógicas adequadas, que amplia as probabilidades dos indivíduos com TEA a se engajarem nos processos de ensino e aprendizagem e se desenvolverem em plenitude.

Ordenamento Legal e Normativo

A promulgação da Constituição Federal de 1988 trouxe ganhos políticos na luta pelos direitos da pessoa com deficiência em várias áreas de atenção, dentre eles o campo da educação que, enquanto dever do Estado e realidade social, não foge ao controle do Direito. Na verdade, é a própria Constituição Federal de 1988 que a enuncia como direito de todos, dever do Estado e da família, com a tríplice função de garantir a realização plena do ser humano, inseri-lo no contexto do Estado Democrático e qualificá-lo para o mundo do trabalho. Em um só tempo, a educação representa tanto mecanismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo, como da própria sociedade em que ele se inclui. Prevê ainda, em seu artigo 208, a garantia de “III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Assim sendo, percebemos a importância de, junto com o sistema já existente (a norma, o jurídico e o administrativo), preservarmos e ampliarmos os espaços para que a dinâmica social possa produzir movimentos instituintes de novas normas, novos processos administrativos e novas formas de justiça inclusiva¹. No caso brasileiro, a edição de outras normas complementa as previsões constitucionais, conforme abaixo.

Um dos primeiros documentos legais que tratam de forma específica o tema do direito humano à educação inclusiva é a Portaria MEC nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994, que recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes.

¹ A Declaração de Salamanca (Unesco, de 1994), constituiu um marco internacional no tratamento deste tema, uma vez que conclamava os países a adotarem o princípio da educação inclusiva, que significa matricular todas as crianças em escola regular, salvo fortes e excepcionais razões impeditivas.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), define a Educação Especial e assegura o atendimento aos estudantes com TEA e/ou com outras necessidades especiais, e estabelece critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

No ano de 1999, houve 2 (dois) instrumentos legais de referência no tema. Um deles é o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a “Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência”. A Educação Especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. O outro é a Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999, que institui “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico”. Também aborda, no artigo 16, a organização do sistema nacional de certificação profissional baseado em competências.

Com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, são instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O documento afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos estudantes com TEA e necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Já o Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001, institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior e estabelece que a Educação Básica deve ser inclusiva para atender a uma política de integração dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos docentes das diferentes etapas inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

Por outro lado, o Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, destaca-se por sua abrangência, indo além da Educação Básica, por se basear em vários documentos sobre a Educação Especial. No item “4. Construindo a inclusão na área educacional”, temos:

[...]

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como de desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

No ano de 2002, temos a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a reconhece como meio legal de comunicação e expressão, bem como outros recursos de expressão a ela associados. E a Portaria MEC nº 2.678, de 24 de setembro de 2002, que aprova o projeto da grafia Braille para a língua portuguesa, recomenda seu uso em todo o território nacional e estabelece diretrizes e normas para a utilização, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

Em 2003, a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, “dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições”.

Em 2004, é criado o Programa Universidade para Todos (Prouni), programa do MEC que concede bolsas de estudo em instituições privadas de Educação Superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica. Pessoas com deficiência podem concorrer a bolsas integrais.

Dando continuidade às ações de inclusão, no ano de 2005, a criação do Programa de Acessibilidade no Ensino Superior (Programa Incluir), que visa fomentar ações que assegurem o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Educação Superior (Ifes). O programa tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nessas unidades, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

No mesmo ano, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, dispondo sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação e a certificação do professor, instrutor, tradutor e intérprete; o ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

No ano de 2007, foi implementado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que recomenda a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No mesmo período, o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que destaca a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos para fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas.

O ano de 2008 é de especial importância para o estudo da educação inclusiva. Nele é criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva. O documento fundamenta a política nacional educacional e enfatiza o caráter de processo da inclusão educacional desde o título: “*na perspectiva da*”, ou seja, ele indica o ponto de partida (Educação Especial) e assinala o ponto de chegada (educação inclusiva).

Também no ano de 2008, foi publicado o Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. O artigo 24 da Convenção aborda a educação inclusiva e seu texto servirá de base para a Lei Brasileira de Inclusão, aprovada em 2015, como veremos a seguir.

Em 2009 é publicado o Decreto Executivo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assim como a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, afirmando que o AEE deve ser oferecido no turno inverso ao da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular.

Para o ano de 2011, temos a continuidade das políticas públicas sobre inclusão com a criação do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Viver Sem Limite), que, em seu artigo 3º, estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes. Ele se baseia na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que recomenda a equiparação de oportunidades.

Já o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, declara que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência; aprendizado ao longo da vida; oferta de apoio necessário no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação, entre outras diretrizes.

Enquanto isso, a Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 6, de 11 de março de 2011, dispõe sobre avaliação de estudante com deficiência intelectual. Estabelece que cabe ao professor do AEE a identificação das especificidades educacionais de cada estudante de forma

articulada com a sala de aula comum. Por meio de avaliação pedagógica processual, esse profissional deverá definir, avaliar e organizar as estratégias pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento educacional do estudante, que se dará junto com os demais na sala de aula. É, portanto, importantíssima a interlocução entre os professores do AEE e da sala de aula regular.

Para o ano de 2012, temos o Decreto nº 7.750, de 8 de junho de 2012, que regulamenta o Programa um Computador por Aluno (PROUCA) e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para uso Educacional (REICOM). Este estabelece como objetivo promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática.

Os Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista:

A Garantia dos Direitos à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: a importância da Lei nº 12.764/2012

Ainda no ano de 2012, há um importante avanço no que concerne aos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista com a edição da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e foi a primeira a considerar o autista como pessoa com deficiência. Conforme o artigo 1º da supracitada Lei, é considerada pessoa com Transtorno do Espectro Autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I e II:

[...]

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

A Lei prevê a participação da comunidade na formulação das políticas públicas voltadas para os autistas, além da implantação, acompanhamento e avaliação da Lei.

Por considerar os autistas como pessoas com deficiência, todos os direitos das pessoas com deficiência também passam a acolher as pessoas com esse transtorno. Assim, as pessoas com Transtornos do Espectro Autista e sua família passam a poder utilizar todo o serviço que a Assistência Social tem a oferecer no município/estado onde residem. Também têm o direito à educação com atendimento especializado garantido pelo Estado.

Com a Lei, fica assegurado o acesso a ações e serviços de saúde, incluindo: o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional, a nutrição adequada e a terapia nutricional, os medicamentos e as informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento. Da mesma forma, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista terá garantido o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, à moradia, ao mercado de trabalho, à previdência e assistência social. Assim, todas as legislações expostas aqui passam a ser aplicadas também às pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

Sua regulamentação foi estabelecida no Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, dispondo essencialmente sobre competências e atuação intersetorial na garantia dos direitos previstos na Lei nº 12.764/2012.

Dando continuidade à construção histórico-legislativa deste tópico, temos, em 2013, o Parecer CNE/CEB nº 2, de 31 de janeiro de 2013, que responde à consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: “O Ifes entende que a “terminalidade específica”, além de se constituir como um importante recurso de flexibilização curricular, possibilita à escola o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada”.

No ano de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) definiu as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 (dez) anos. A Meta 4, sobre Educação Especial, causou polêmica: a redação final aprovada estabelece que a educação para os alunos com deficiência deve ser oferecida “preferencialmente” no sistema público de ensino. Isso contraria a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Constituição Federal de 1988 e o texto votado nas preparatórias, que estabelecem a universalização da Educação Básica para todas as pessoas entre 4 (quatro) e 17 (dezesete) anos em escolas comuns – sem a atenuante do termo “preferencialmente”.

Também em 2014, temos a Portaria Interministerial nº 5, de 25 de abril de 2014, que trata da reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede CERTIFIC). Recomenda, entre outros itens, respeito às especificidades dos trabalhadores e das ocupações laborais no processo de concepção e de desenvolvimento da certificação profissional.

O Avanço da Lei Brasileira de Inclusão: um Marco na História da Luta pelos Direitos da Pessoa com Deficiência

O ano de 2015 é novamente um capítulo relevante no histórico de legislações sobre o direito humano à inclusão. Nele é publicada a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Uma de suas mais relevantes funções é harmonizar as leis à Convenção Internacional de Nova York, auxiliando na compreensão de vários direitos que se encontram espalhados em diferentes normas como visto até aqui. Esta Lei tramitou durante 15 (quinze) anos no Congresso Nacional e entrou em vigor após 6 (seis) meses de aprovação.

Além disso, prevê uma mudança de paradigma quanto ao conceito de pessoa com deficiência, cuja caracterização não está mais somente na condição da pessoa, mas sim na interação desta condição com as barreiras impostas pela sociedade. Neste sentido, a deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um (a deficiência está no meio).

Portanto, quanto mais acessos e oportunidades uma pessoa dispõe, menores serão as dificuldades consequentes de sua característica. O artigo 2º da LBI traz a definição de pessoa com deficiência:

[...]

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Quanto ao conceito de “barreiras”, estas estão descritas no artigo 3º da LBI e significam “qualquer obstáculo que impeça de alguma forma a pessoa de acessar algum espaço, serviço ou produto”.

Traz, ainda, a garantia de prioridade (artigo 9º) e o direito à habilitação e reabilitação (artigo 14 e seguintes), garantindo o diagnóstico e intervenção precoce (artigo 15, inciso I), a oferta de rede de serviços articulados com atuação intersetorial (artigo 5, inciso IV) e a garantia de tecnologias assistivas (artigo 16, inciso III).

A concepção de uma educação para o desenvolvimento, igualdade e liberdade também vem protegida enquanto direito na Lei Brasileira de Inclusão, que dispõe em seu artigo 27:

[...]

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Além do artigo 27, outros artigos dispõem sobre o direito à educação, e serão mencionados no decorrer deste documento.

Dando continuidade ao nosso percurso histórico-legislativo, já no ano de 2016, é publicada a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de Nível Médio e Superior das instituições federais de ensino. As pessoas com deficiência serão incluídas no programa de cotas de Ifes, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. O cálculo da cota será baseado na proporcionalidade em relação à população, segundo o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Relatório Técnico-Científico

As orientações relativas ao atendimento dos estudantes com TEA foram resultado de ampla construção coletivas dos pesquisadores, cientistas e professores, que estudam a temática, produzem artigos, avaliam pesquisas e vivenciam experiências desses estudantes.

As questões abordadas foram discutidas com diversos grupos da academia e sociedade civil organizada, além de enriquecidas pelos resultados das práticas de atendimento do alunado.

A Comissão de Educação Especial do CNE ficou muito gratificada em compartilhar as preocupações, ideias e propostas dos especialistas e cientistas, o que promoveu significativa sinergia entre os membros da Comissão e os autores convidados.

Temos a ciência de que algumas questões relativas ao TEA ainda não estão elucidadas e propostas no documento. Entretanto, a abordagem e discussão de detalhes nevrálgicos foram objeto de debates e pactuações a partir das definições relativas ao perfil deste educando, avaliação, planejamento, formação dos professores e técnicos, atendimentos diferenciados e outras temáticas.

Vale ressaltar ainda que essas orientações são importantes para o balizamento dos atendimentos dos estudantes com TEA enquanto não forem definidas regulamentações sobre o tema.

II – VOTO DA COMISSÃO

A Comissão vota favoravelmente às Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na forma deste Parecer e do Relatório Técnico Científico em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 5 de dezembro de 2023.

Conselheira Amábile Aparecida Pacios – Presidente

Conselheira Suely Melo de Castro Menezes – Relatora

Conselheiro Fernando Cesar Capovilla – Membro

Conselheira Ilona Maria Lustosa Becskehazy Ferrão de Sousa – Membro

Conselheiro José Barroso Filho – Membro

Conselheiro Tiago Tondinelli – Membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova, por unanimidade, o voto da Comissão.
Sala das Sessões, em 5 de dezembro de 2023.

Conselheiro Luiz Roberto Liza Curi – Presidente

ANEXO – RELATÓRIO TÉCNICO CIENTÍFICO

AGUARDANDO HOMOLOGAÇÃO

NORTEAR

Orientações para o Atendimento Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro
Autista – TEA

NORTEAR

Orientações para o Atendimento Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro
Autista – TEA

Relatório Técnico apresentado pelos pesquisadores e profissionais integrantes do Grupo de Trabalho voluntário sobre Educação para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista junto ao Conselho Nacional de Educação.

FICHA CATALOGRÁFICA

Conselho Nacional de Educação

NORTEAR: Orientações para o Atendimento Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Relatório Técnico. Organizada por: MARÇAL, Flávia. MENEZES, Adriane. Autores: Adriane Menezes, Amin Aur, Carlo Schmidt, Debora Nunes, Deyse Souza, Eduardo Vieira, Erenice Carvalho, Flávia Marçal, Francisco Cordão, Lucelmo Lacerda e Nassim Chamel Elias – 1 ed.– Brasília: CNE. Relatório Técnico, 2023.

1. Educação Inclusiva. 2. Educação. 3. Transtorno do Espectro Autista. 4. Autismo 5. TEA

Dados para citação: MARÇAL, F. (org.); MENEZES, A (org). AUR, A., SCHMIDT, C., NUNES, D., SOUZA, D., VIEIRA, E., CARVALHO, E., CORDÃO, F., LACERDA, L. ELIAS, N. NORTEAR: Orientações para o Atendimento Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – TEA – 1 ed.– Brasília: Conselho Nacional de Educação. Relatório Técnico, 2023.

SUMÁRIO

Considerações Preliminares.....	4
2 Do estudante com Transtorno do espectro autista.....	5
2.1 Breve histórico do Transtorno do espectro autista	5
2.2 Incidência.....	9
3 Do direito à educação do estudante com transtorno do espectro autista: acesso, permanência, participação e aprendizagem	11
3.1 O direito humano à educação e o <i>compliance</i> inclusivo	11
3.2. Educação inclusiva: os fatores acesso, permanência, participação e aprendizagem.	14
3.3. O fator acesso: matrículas e formação de turmas	18
3.4. O fator permanência e a importância do projeto político pedagógico.....	22
3.5. O fator participação	24
3.6. O fator aprendizagem	25
4. Do planejamento educacional voltado ao estudante com Transtorno do espectro autista....	27
4.1 Sobre o estudo de caso/avaliação do estudante com transtorno do espectro autista	32
4.2 Sobre o Protocolo de Conduta	34
4.3 Sobre o Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE	35
4.4 Sobre o Plano Educacional Individualizado – PEI.....	36
4.5 Sobre os programas de ensino, adaptação de avaliação e atividades	39
4. 6 Sobre a validação do PAEE e do PEI.....	40
5 Das possibilidades de práticas baseadas em evidência científicas a serem utilizadas no processo educacional do estudante com Transtorno do espectro autista.....	41
6. Formação e inclusão: a importância para a garantia de direitos dos estudantes com Transtorno do espectro autista.....	45
6.1 Do professor de regência em sala de aula do estudante com Transtorno do espectro autista.....	46
6.2. Do professor do atendimento educacional especializado ao estudante com transtorno do espectro autista	47
6.3. Do acompanhante especializado ao estudante com transtorno do espectro autista.....	51
Considerações finais	56
Referências	58

Considerações Preliminares

Divulgados em março do ano de 2023, os dados sobre prevalência do Transtorno do Espectro Autista nos EUA mostraram que a condição já é mais comum do que se pensa: 1 a cada 36 crianças até os 8 (oito) anos de idade é diagnosticada. Foi uma escalada significativa. Em 2004 o número divulgado pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças – CDC era de 1 a cada 166. Em 2012 esse número estava em 1 para 88. Já em 2018 passou a 1 em 59 e em 2020 chegou em 1 a cada 54.

Em comparação com os EUA que há 20 anos coleta informações sobre o tema, o Brasil somente neste último censo de 2020 passou a incluir perguntas sobre o Transtorno do Espectro Autista no Censo da população brasileira realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Até a finalização deste Relatório Técnico os dados do censo ainda não haviam sido publicados na sua íntegra e por isso utilizamos como referências os dados do CDC e da Organização das Nações Unidas – ONU. Estima-se então que o Brasil tenha 5,95 milhões de pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

Pesquisas desenvolvidas buscam identificar os motivos de tal elevação. Até agora questões genéticas e ambientais, além da melhoria do aporte científico para diagnóstico, são a principal resposta.

Neste contexto, a garantia do direito humano à educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista se apresenta como direito fundamental e interesse público nacional na construção de igualdade de oportunidades para todos, segundo suas necessidades, habilidade e potencialidades.

Para o alcance destas prerrogativas o Conselho Nacional de Educação - CNE desempenha um papel crucial, como órgão normativo, ao estabelecer diretrizes e orientações para os Sistemas de Educação brasileiros. No contexto do atendimento educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, foi organizado um grupo de trabalho voluntário, com profissionais com experiência e formação voltadas para este tema.

Em uma construção colaborativa de pontos que vem sendo levantados por diversos sistemas educacionais e organizações da sociedade, os pesquisadores e profissionais que fizeram parte do Grupo de Trabalho voluntário sobre Educação para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista/CNE, puderam dialogar e apresentar caminhos que neste Relatório Técnico buscam contribuir com a construção e reafirmação de uma educação inclusiva.

Dessa forma, partindo de uma perspectiva de um direito habilitante, pautado na tríade “Direito Humano à educação”, “Direitos Humanos na Educação” e “Educação em Direitos Humanos”, o Relatório Técnico considerou três pontos básicos: 1) os documentos legais existentes sobre o tema; 2) o conhecimento científico para a formulação de propostas; e 3) a construção do processo educacional como instrumento fundamental de alcance de uma sociedade mais equânime e inclusiva para todos.

No que concerne aos pontos cruciais nesta discussão o Relatório Técnico aborda a concepção do direito humano à educação inclusiva e seus aspectos de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Aqui perpassamos por questões como matrícula e formação de turmas, importância do Projeto Político Pedagógico e a participação das famílias e das pessoas com Transtorno do Espectro Autista nas deliberações educacionais. Além desses, foram considerados assuntos essenciais como a interseccionalidade que envolve temas como gênero, raça, localização geográfica e demais fatores econômicos e sociais que podem alterar significativamente a realidade de estudantes com Transtorno do Espectro Autista por todo país.

Nesta senda, também não podemos olvidar a importância da garantia de uma educação que salvguarde a primeira infância como prioridade absoluta, não somente por uma garantia constitucional fundamental como também pelo impacto que o desenvolvimento de programas educacionais, pautados no desenvolvimento infantil para crianças em situação de risco para o Transtorno do Espectro Autista, podem trazer para a autonomia, qualidade de vida e desenvolvimento de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Por isso, este relatório aborda o planejamento educacional voltado a estudantes com Transtorno do Espectro Autista, tendo como referência o desenho universal e as adaptações razoáveis com foco nas garantias previstas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o Decreto nº 6.949/2009 que traz a esta convenção força de norma constitucional. Parte então da importância dos estudos de caso e avaliação, perpassando pela imperiosa necessidade de que os sistemas educacionais adotem Protocolos de Conduta para salvguardar a proteção desse público-alvo, chegando então às possibilidades práticas de instrumentos que favorecem a implementação do atendimento educacional ao estudante com Transtorno do Espectro Autista.

Recordamos ainda a importância da produção científica como essencial para identificar itinerários e propostas que possam melhor atender o estudante com Transtorno do Espectro Autista, sinalizando inclusive suas possibilidades de alcance e desafios na realidade brasileira.

Por fim, e de modo não menos significativo, este relatório aborda a importância da formação do professor de regência em sala de aula, do professor do atendimento educacional especializado e do acompanhante especializado. Particularmente, o tema tem desafiado toda a gestão pública e as instituições de ensino e formação a construir novas lógicas de aprendizagem os aspectos apresentados visam contribuir com esta trajetória.

Portanto, o trabalho desenvolvido neste Relatório Técnico objetiva colaborar com ângulos onde a ausência de legislação e orientações tem operado situações que deixam de salvguardar garantias fundamentais e direitos humanos de milhares de estudantes brasileiros com Transtorno do Espectro Autista. Esses, diuturnamente, têm seus direitos alijados por diversas barreiras, muitas delas atitudinais.

Acreditamos que este trabalho e seus esforços de construção em sistemas desafiadores – quer seja pelas dimensões continentais do país e pelas profundas desigualdades que ainda o marcam, quer seja pela invisibilidade que estudantes com Transtorno do Espectro Autista tiveram historicamente em nossa nação, possa fomentar o diálogo, a edificação conjunta e a certeza inabalável de que todos podemos e devemos contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária a que todos temos direito.

2 Do estudante com Transtorno do Espectro Autista

- 2.1 Breve histórico do Transtorno do Espectro Autista

No que concerne à descrição das características do Transtorno do Espectro Autista, é fundamental destacar, **preliminarmente**, que tais conceitos e instrumentos (especialmente DSM V e CID 10) devem ser visualizados como auxiliares para a melhor compreensão sobre as necessidades, habilidades e potencialidades do estudante com Transtorno do Espectro Autista. Assim, sua descrição se apresenta como relevante para os tópicos que iremos avançar.

Por isso, se faz necessário mencionar a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, que trata acerca das orientações quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação para registro no Censo Escolar. Na referida nota resta clara a não obrigatoriedade, e sim complementariedade do Laudo Médico enquanto documento clínico que poderá auxiliar o atendimento pedagógico, conforme excerto:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE poderá se articular com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, **não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.** A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público-alvo da Educação Especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. (grifos nossos)

Neste contexto, a história da investigação sobre o Transtorno do Espectro Autista rememora os estudos do campo da psiquiatria sobre as características psicossociais do desenvolvimento infantil. Esses estudos são dos séculos XX e XXI, e, portanto, nos contam uma história recente e ainda em processo de investigação.

Essa história tem seu início com Plouller, em 1906. Ele analisou crianças diagnosticadas com demência infantil, que se mantinham alheias ao contato social, definindo a esse fato, “um estado de Transtorno do Espectro Autista”. Em 1911, Bleuler definiu o termo Transtorno do Espectro Autista como “perda de contato com a realidade, causada pela impossibilidade ou grande dificuldade na comunicação interpessoal” (Kenyon, Kenyon, & Miguel, 2002, p. 11). Em 1943, Kanner, psiquiatra austríaco, residente nos Estados Unidos da América, passou a investigar 11 casos de crianças nas idades entre 2 e 8 anos, que faziam parte do seu acompanhamento terapêutico. Kanner observou como característica principal: “[...] a incapacidade que tem essas crianças, desde o começo de suas vidas, para se relacionar com as pessoas e situações.” (Kanner, 1943, p. 242). Descreveu, também, a resistência a mudanças, ou monotonia insistente, respostas diferentes ao ambiente, movimentos estereotipados, ecolalia na linguagem, inversão nos pronomes e déficits no contato social (Klin, 2006). O conjunto dos casos acompanhados por Kanner foi fundamental para alertar para o Transtorno do Espectro Autista e as descobertas ficaram registradas em seu estudo “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, em que discute as questões fundamentais do Transtorno do Espectro Autista.

No ano seguinte à publicação de Kanner, em 1944, o pediatra austríaco Hans Asperger, desconhecendo a publicação de Kanner, lança um estudo descritivo de quatro crianças em condições psíquicas semelhantes às descritas por Kanner. Contudo, Asperger destacou uma condição de “psicopatia autística”, sugerindo um transtorno estável de personalidade com um quadro de isolamento social, mas com manifestações de habilidades

compatíveis a um desenvolvimento intelectual relevante (Klin, 2006).

Nos meados da década de 70, vemos um conjunto de estudos aprofundando as características referenciadas por Kanner e Asperger, na década de 40. Os estudos de Michael Rutter compuseram os descritores mais precisos sobre o diagnóstico de crianças com Transtorno do Espectro Autista, nomeando o conjunto de quatro principais características como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento – TID.

Essa nomenclatura e critérios foram então adotados no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (ou, em inglês, o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- DSM*) da Associação Americana de Psiquiatria. A publicação é o resultado de um processo de 12 anos de estudos, revisões e pesquisas de campo realizados por centenas de profissionais, divididos em diferentes grupos de trabalho. O objetivo final é garantir que a nova classificação, com a inclusão, reformulação e exclusão de diagnósticos, forneça uma fonte segura e cientificamente embasada para aplicação em pesquisa e na prática clínica.

Assim, o DSM – IV observava como critério diagnóstico, uma tríade de sintomas: prejuízo nas áreas de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos, que se manifestam na primeira infância, como “Transtornos Globais do Desenvolvimento” (TGD), englobando subcapítulos como: Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (*American Psychiatric Association, 2002*).

Em sua 5ª versão, o DSM-V descreve como características essenciais do transtorno do espectro autista o prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, que estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário. O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente.

Além disso, manifestações do transtorno também variam muito, dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro. O Transtorno do Espectro Autista engloba transtornos antes chamados de Transtorno do Espectro Autista infantil precoce, Transtorno do Espectro Autista infantil, Transtorno do Espectro Autista de Kanner, Transtorno do Espectro Autista de alto funcionamento, Transtorno do Espectro Autista atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. (*American Psychiatric Association, 2013*).

Temos, então, o seguinte quadro sobre os níveis e características da pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

TABELA 2 Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	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. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. 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.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Ainda como critério diagnóstico para o transtorno do espectro autista, temos a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID, estabelecido pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Esse critério é o mais comum para as indicações nos laudos médicos, por conter identificações específicas de uso clínico e códigos de doenças mais facilmente identificáveis na área da saúde.

A versão que ainda vigora em 2023 é a CID 10. Nessa versão o Transtorno do Espectro Autista se enquadra em F.84, como “Transtorno Global do Desenvolvimento”, caracterizado por alterações nas interações sociais recíprocas e de comunicação, e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (Organização Mundial da Saúde – OMS, 2008). Destaque-se que o Ministério da Saúde, em parceria com a Câmara Técnica Assessora para Gestão da Família de Classificações Internacionais e com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), está coordenando o processo de tradução da CID 11 para a língua portuguesa. Seguindo a estimativa da Organização Mundial de Saúde (OMS), o período de transição deve ocorrer entre dois e três anos. Assim, espera-se que a CID 11 esteja em uso nos sistemas de informação da vigilância a partir de 1º de janeiro de 2025.

Por fim, é importante sinalizar que as características aqui apresentadas também se encontram dispostas na Lei Federal nº 12.764/2012 em seu artigo 1º:

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

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

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

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

No mesmo sentido, o glossário do “Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico” (Inep, 2023), indica:

Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA): são aquelas que apresentam quadro clínico caracterizado por deficiência persistente e clinicamente significativa que causa alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação verbal e não verbal, ausência de reciprocidade social e dificuldade em desenvolver e manter relações apropriadas ao nível de desenvolvimento da pessoa. Além disso, a pessoa apresenta um repertório de interesses e atividades restrito e repetitivo, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados. Assim sendo,

são comuns a excessiva adoção de rotinas e padrões de comportamento ritualizados, bem como interesses restritos e fixos.

A compreensão sobre as características da pessoa com Transtorno do Espectro Autista é fundamental para fomentar as melhores práticas no seu processo de inclusão escolar. Acrescidos dos dados sobre incidência, é possível termos um panorama do tema na atualidade.

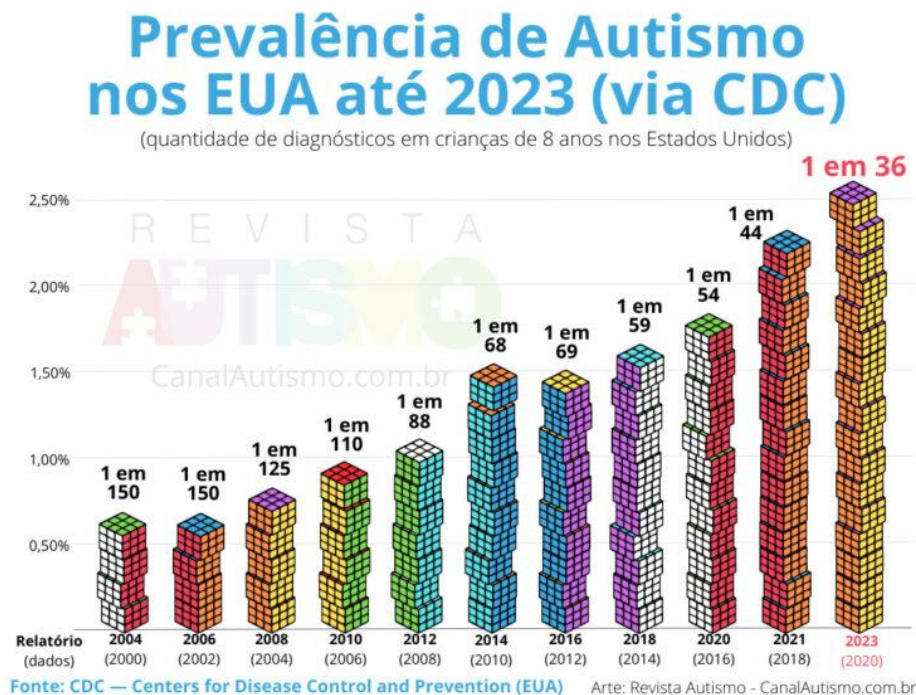
- 2.2 Incidência

Ao iniciarmos o século XXI, vemos inúmeros campos do conhecimento pesquisando o Transtorno do Espectro Autista, e dentre os temas prospectados encontra-se a incidência dos casos de Transtorno do Espectro Autista. Os dados publicados pela Organização das Nações Unidas (ONU), apontam cerca de 80 milhões de pessoas com Transtorno do Espectro Autista no mundo. Os dados equivalem a 1% da população mundial (ONU, 2015). E, eles podem demonstrar a ocorrência de fatores que favoreceram a identificação do Transtorno do Espectro Autista, como: divulgação dos critérios diagnósticos, aumento dos serviços de saúde relacionados ao Transtorno do Espectro Autista; alteração na idade do diagnóstico, dentre outros fatores (Fombonne, 2009, apud Zanon, Backes, & Bosa, 2014).

No caso do Transtorno do Espectro Autista, não se tem muita clareza sobre causa, pois muito provavelmente não se trata de uma causa única e específica, mas sim de um conjunto de fatores – biológicos e ambientais, que ocasionam o Transtorno do Espectro Autista. As pesquisas também mostram que o transtorno pode estar associado a outras condições, a exemplo da Deficiência Intelectual, da Epilepsia e do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH (Zanon, Backes, & Bosa, 2014).

O Centro de Controle e Prevenção de Doenças-CDC dos Estados Unidos da América possui notório reconhecimento por atualizar, de forma bienal, os dados sobre a incidência do Transtorno do Espectro Autista. Os últimos dados, de março de 2023 e divulgados pelo profícuo trabalho da “Revista Transtorno do Espectro Autista” no Brasil, demonstram que uma em cada 36 (trinta e seis) crianças de 8 (oito) anos são autistas nos Estados Unidos da América.

Gráfico 1: Prevalência do Transtorno do Espectro Autista nos EUA até 2023



No Brasil, não temos na atualidade números de prevalência de Transtorno do Espectro Autista. Se fizermos a mesma proporção desse estudo do CDC com a população brasileira, poderíamos ter cerca de 5,95 milhões de autistas no Brasil.

Considerando o Parecer CNE/CEB nº 7, de 19 de abril de 2007, a faixa etária verificada nas pesquisas de referência e o gráfico ascendente dos números apresentados, podemos prever, estatisticamente, que teremos, nos próximos anos, de um a dois estudantes com Transtorno do Espectro Autista por sala de aula em todo o estado brasileiro.

Além disso, os dados do Censo Escolar divulgados em 2023 (Inep, 2023²) mostram dados referentes a matrículas do público-alvo da Educação Especial, aqui considerados conforme o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/1996 – LDB a saber:

Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

É necessário destacar, como já visto, que o DSM V passou a considerar o “Transtorno Global do Desenvolvimento” como “Transtorno do espectro autista” (APA, 2013, p. 51). No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.304/1996, dispõe em seu artigo 58 sobre o público-alvo da Educação Especial, o conceito de “Transtorno Global do Desenvolvimento”. Nesse contexto, o “Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico” utiliza em alguns momentos a nomenclatura “Transtornos Globais do Desenvolvimento” e, em outros momentos, a nomenclatura “Transtorno do espectro autista”, o que pode justificar possíveis divergências na coleta de dados, ante a incongruência entre as terminologias utilizadas. Para melhor entendimento do tema seria importante a adoção de uma

² BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

única terminologia, de modo que a unificação normativa poderá beneficiar o entendimento de políticas destinadas a este público.

Para fins desse relatório técnico utilizaremos a nomenclatura “Transtorno do espectro autista”, seguindo o disposto na Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

Sobre os dados do Censo Escolar temos que o percentual de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente, para a maioria das etapas de ensino. O número de matrículas da Educação Especial chegou a 1,5 milhão em 2022, um aumento de 29,3% em relação a 2018. O maior número está no ensino fundamental, que concentra 65,5% das matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2018 e 2022, percebe-se que as de Educação Infantil são as que mais cresceram, um acréscimo de 100,8%. Com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos matriculados em classes comuns em 2022.

O conjunto de dados mobiliza então a necessidade de um olhar específico para este público-alvo, especialmente considerando suas necessidades, potencialidades e habilidades, bem como um contexto razoavelmente recente de legislações e construções teóricas e práticas sobre a pessoa com Transtorno do espectro autista na sociedade e sua interface com as questões educacionais.

3 Do direito à educação do estudante com transtorno do espectro autista: acesso, permanência, participação e aprendizagem

- 3.1 O direito humano à educação e o *compliance* inclusivo

A Constituição Federal de 1988 enuncia o direito à educação como um direito social no artigo 6º; especifica a competência legislativa nos artigos 22, inciso XXIV, e artigo 24, inciso IX, assim como dedica toda uma parte do título da Ordem Social para responsabilizar o Estado e a família, tratar do acesso e da qualidade³, organizar o sistema educacional, vincular o investimento e distribuir encargos e competências para os entes da federação.

Sobre este ponto, ressaltamos que, por preceito constitucional, o ensino público e gratuito é um direito de todos e um dever do Estado (artigo 205 da Constituição Federal de 1988), enquanto o artigo 206 estabelece uma série de princípios segundo os quais o ensino deverá ser ministrado. Entre eles destacam-se princípios como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a garantia de padrão de qualidade, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

No campo do direito humano à educação, alguns instrumentos jurídicos legais básicos buscaram mudar o perfil da educação no Brasil pós-Constituição/88. Some-se a estes dispositivos, a perspectiva apresentada nas mais diversas declarações, convenções e tratados internacionais, que nos permitem compreender então o Direito Humano à Educação a partir de três dimensões que se interligam e se complementam, em prol de sua efetividade. Essas três dimensões podem assim ser explicitadas (Dhesca, 2011):

Direito humano à educação – Não se resume ao direito de ir à escola. A educação deve ter qualidade, ser capaz de promover o pleno

3 “Artigo 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

desenvolvimento da pessoa, responder aos interesses de quem estuda e de sua comunidade.

Direitos humanos na educação – O exercício do direito à educação não pode estar dissociado do respeito a outros direitos humanos. Não se pode permitir, por exemplo, que a escola, seus conteúdos e materiais didáticos reforcem preconceitos. Tampouco se deve aceitar que o espaço escolar coloque em risco a saúde e a segurança de estudantes, ou ainda que a educação e a escola sejam geridas de forma autoritária, impossibilitando a livre manifestação do pensamento de professores e estudantes, bem como sua participação na gestão da escola.

Educação em direitos humanos – Os direitos humanos devem fazer parte do processo educativo das pessoas. Para defender seus direitos, todas as pessoas precisam conhecê-los e saber como reivindicá-los na sua vida cotidiana. Além disso, a educação em direitos humanos promove o respeito à diversidade (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras), a solidariedade entre povos e nações e, como consequência, o fortalecimento da tolerância e da paz.

Assim é que, para além de sua importância como direito humano que possibilita à pessoa desenvolver-se plenamente e continuar aprendendo ao longo da vida, a educação é um bem público da sociedade, na medida em que possibilita o acesso aos demais direitos, por isso a importância de que as três dimensões do direito à educação estejam plenamente garantidas.

Portanto, a educação é um direito muito especial: um “**direito habilitante**” ou “**direito de síntese**”, pois uma pessoa que passa por um processo educativo adequado e de qualidade pode exigir e exercer melhor todos os seus outros direitos. A educação contribui para que crianças, adolescentes, jovens, homens e mulheres saiam da pobreza, seja pela sua inserção no mundo do trabalho, seja por possibilitar a participação política em prol da melhoria das condições de vida de todos. Também contribui para evitar a marginalização das mulheres, a exploração sexual e o trabalho infantil, possibilita o enfrentamento de discriminações e preconceitos, entre muitos outros exemplos que poderiam ser citados.

No que concerne aos aspectos educacionais, ao se tratar sobre o Transtorno do espectro autista, é necessário primeiramente compreender um processo de inclusão que permita que, dentro de suas particularidade e potencialidades, cada aluno alcance sucesso em seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

Para tanto, é necessário traçar estratégias na prática pedagógica como procedimento de educação, removendo barreiras para a aprendizagem, bem como contribuindo para melhorias na qualidade de ensino dos alunos com Transtorno do espectro autista e da turma em geral, já que estas estratégias, se devidamente gerenciadas em um processo que venha a convergir para a melhoria da educação como um todo, tende a elevar a condição educacional do grupo envolvido.

Ademais, como já citado, os sintomas que caracterizam esta condição têm origem em tenra idade, especialmente antes dos três anos, e são exponencialmente comprometedores para o desenvolvimento favorável do infante. Apesar das origens do Transtorno do Espectro Autista ainda não terem sido claramente estabelecidas, aspectos genéticos, neurológicos e biológicos têm sido associados à condição do Transtorno do Espectro Autista, além de fatores de risco psicossociais, o que sugere causas múltiplas.

Estudos afirmam a importância do acompanhamento de crianças que estejam dentro do espectro desde a primeira infância, como possibilidade de maior inclusão e superação das características prejudiciais ao seu desenvolvimento motor e cognitivo (p. ex. a autoagressão como mecanismo de regulação). Nesta senda, o papel das escolas de educação básica é de extrema relevância, seja em caráter positivo ou negativo.

Cumprido ressaltar que a Lei nº 12.764/2012 considera a pessoa com Transtorno do Espectro Autista como pessoa com deficiência para todos os fins legais, motivo pelo qual a Lei nº 13.146/2015, também denominada Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, assim como todas as demais normativas que tratam de pessoas com deficiência, também se aplicam aos estudantes com Transtorno do espectro autista. Portanto, garantir um direito humano à educação de pessoas com Transtorno do espectro autista é passo fundamental na garantia da efetividade dos direitos da pessoa com deficiência.

Quanto ao conceito de pessoas com deficiência, podemos destacar que a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (CDPD), promulgada no Brasil através do Decreto nº 6.946/2009 (que no Brasil possui força de emenda constitucional), vem deslocar a ideia da limitação presente na pessoa para a sua interação com o ambiente (este sim, geralmente deficitário e gerador de restrições), ao definir em seu artigo 1º que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

É neste contexto que se insere a Lei nº 13.146/2015 – LBI, que afirma em seu Artigo 1º ser “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

Neste sentido, a mudança de paradigma em que a deficiência deixa de ser um atributo exclusivo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um, traz como consequência a necessidade de pensar em novas estratégias metodológicas e tecnologias utilizadas no processo de inclusão, além de uma nova perspectiva de gestão, que esteja baseada na gestão de processos inclusivos. Refletir sobre novas formas de gestão é fundamental para esse processo de inclusão e mais: é fundamental para traçar estratégias que permitam um real **desenho universal e as adaptações razoáveis**, que respeitem as especificidades de cada um.

Esse tema é expresso o artigo 8º da Lei Brasileira de Inclusão:

Artigo 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Assim, o que podemos compreender é que a mudança de paradigma do conceito de pessoa com deficiência, em que sua desigualdade é fruto das barreiras impostas pela sociedade e pelo estado, nos traz a perspectiva de que compete à sociedade e ao estado a responsabilidade por envidar todos os esforços para que seja garantido o direito à igualdade de oportunidades à pessoa com deficiência. Este deve ser, então, o objetivo-mor da discussão sobre o gerenciamento de processos inclusivos e o papel dos servidores e gestores institucionais.

Além do princípio da legalidade estrita, também devemos destacar a perspectiva do *compliance inclusivo*. De acordo com a literatura especializada, *compliance* é um termo inglês decorrente do verbo *to comply*, que significa agir de acordo com uma regra, um pedido, um comando. “Estar em compliance” traduz, em suma, o dever de achar-se em conformidade e de fazer cumprir leis, regulamentos e diretrizes, em geral, “com o objetivo de mitigar o risco atrelado à reputação e o risco legal/ regulatório” (Coimbra & Manzi, 2010, p. 2, apud Hijaz p. 163).

Inúmeros têm sido os benefícios de se considerar o *compliance* como um instrumento de gestão, e basicamente todas eles se unificam em torno da garantia de aspectos éticos na condução da gestão e da diminuição de riscos aos cofres públicos.

É essencial, nesse ponto, destacar que as legislações brasileiras atualmente pontuam não somente aspectos cíveis, mas também criminais de responsabilização de gestores, na condução do processo inclusivo. Destaque-se por exemplo, o artigo 88 da Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) que determina: “Praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência. Pena – reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa.”, bem como o artigo 8ª da Lei nº 7.853/1989 que prediz “Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa (...) III – negar ou obstar emprego, trabalho ou promoção à pessoa em razão de sua deficiência”. Estas condutas podem somar-se ainda a processos por indenizações materiais e morais, demonstrando a importância da discussão do tema da inclusão, não somente por aspectos de ética e humanização, mas também por dever técnico e legal.

Em resumo, inclusão e acessibilidade são **temas de interesse público** e sua discussão informa e possibilita aos profissionais e gestores, não somente garantir instituições e processos mais inclusivos do ponto de vista da ética humana e baseados no paradigma atual da inclusão, mas também possibilita que as instituições possam dar cumprimento às legislações, atuando dentro da perspectiva do *compliance* inclusivo, minimizando riscos e favorecendo o desenvolvimento de competências técnicas, tanto no âmbito das instituições públicas quanto privadas.

- **3.2.** Educação inclusiva: os fatores acesso, permanência, participação e aprendizagem.

A Lei Brasileira de Inclusão determina, em seu artigo 27, que:

Artigo 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo **em todos os níveis e aprendido ao longo de toda a vida**, de forma a alcançar o **máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem**.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (grifos nossos)

Neste sentido, podemos destacar que a legislação indica o direito à educação da pessoa com deficiência em todos os níveis. Além disso, este artigo indica qual é o objetivo deste direito, qual seja “alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais”. Do mesmo modo, podemos salientar que todo o processo educacional deve levar ao desenvolvimento não somente das habilidades de aprendizado acadêmico (como escrita e matemática), mas também observar o desenvolvimento de outros talentos e habilidades como as questões sensoriais, intelectuais e sociais.

A legislação complementa, ainda, indicando que critérios devem ser considerados para que se compreenda o processo de aprendizagem. A avaliação da aprendizagem deve considerar “**características, interesses e necessidades de aprendizagem**”. Estes são, então, os pontos do Transtorno do Espectro Autista no conceito de educação da pessoa com deficiência e, por força da Lei nº 12.764/2012, da educação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista também.

Some-se ao artigo 27 o disposto no artigo 28 que prevê:

Artigo 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I- sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - **aprimoramento dos sistemas educacionais**, visando a garantir condições de **acesso, permanência, participação e aprendizagem**, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; (grifos nossos)

Assim, ao falarmos do aprimoramento dos sistemas educacionais em favor da diversidade e inclusão, não podemos prescindir do conceito de interseccionalidade, cunhado pela jurista e professora afro-americana Kimberlé Crenshaw (Crenshaw, 1989) para compreender melhor desigualdades e discriminações. Em termos mais cristalinos, o conceito traz a interação entre dois ou mais fatores sociais que podem definir uma pessoa. Assim, questões de identidade como gênero, etnia, ração, idade e até mesmo localização geográfica não afetam uma pessoa de forma isolada, mas ao contrário, devem ser analisadas em conjunto, para observar de que forma suas combinações podem gerar vantagens ou desigualdades.

Por exemplo, quando cruzamos informações sobre gênero e Transtorno do Espectro Autista, podemos observar a luta de mulheres autistas por diagnóstico diferenciado, já que a maioria dos protocolos e instrumentos de intervenção foram pensados sem considerar o *masking*, ou seja, a habilidade que meninas/mulheres com Transtorno do Espectro Autista tem de mascarar traços autísticos para se encaixar socialmente (Freire, Cardoso, 2022).

Podemos também analisar o tema relacionando recortes de raça e Transtorno do Espectro Autista. Os dados IBGE mostram que a taxa de pobreza das populações preta e parda é duas vezes maior do que entre a população branca. Segundo a pesquisa de Cidav e colaboradores, citada pela Sociedade Brasileira de Pediatria (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019), o custo anual de intervenção precoce em crianças com Transtorno do Espectro Autista gira em torno de US\$ 14.000,00 anuais. Sem considerar a inflação, e fazendo a conversação de câmbio temos em torno de R\$ 5.800,00 por mês. Considerar estes valores em relação à população negra significa analisar camadas significativas de impacto social para pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Primeiro porque, para ganhar o mesmo salário-mínimo de R\$1.212,00, um trabalhador branco precisa trabalhar 63 horas, enquanto um trabalhador preto precisa trabalhar 105,5 horas. Segundo porque, ao precisar trabalhar mais horas, podemos considerar que este trabalhador fica mais tempo ausente de casa, o que expõe

a sobrecarga do cuidador que fica, e onde muitas vezes a escolha mensal é sobre pagar terapias ou comprar alimentos.

Some-se a estes fatores, e ainda com foco no aprimoramento dos sistemas educacionais, uma necessidade imperiosa de considerar a importância da primeira infância e da intervenção precoce no processo de inclusão e garantia da prioridade absoluta deste público. À Constituição Federal de 1988, soma-se a edição da Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, que reforça este conceito e cria mecanismos de sua garantia.

Mais recentemente, dois instrumentos se tornaram essenciais para apontar caminhos. O primeiro é formado por 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável -ODS, cada um com metas próprias e incentiva um progresso pautado em formas justas e equitativas de desenvolvimento, integrando as dimensões social, econômica e ambiental. Vários destes objetivos tem foco na primeira infância como instrumento de justiça.

O segundo é a Lei do Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), que considera políticas prioritárias aquelas que atendem crianças desde o seu nascimento até os seis anos de idade, período considerado fundamental para o desenvolvimento pleno de suas capacidades motoras, cognitivas, físicas e psicossociais.

Além disso, o tema tem sido objeto de estudos e avaliações tanto do ponto de vista internacional, quanto nacional. Sobre o tema o comentário geral nº 4 de 2016, elaborado pelo **Comitê de monitoramento da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência** (United Nations, 2016) da Organização das Nações Unidas – ONU dispõe:

64. As intervenções na primeira infância podem ser particularmente valiosas para crianças com deficiência, servindo para fortalecer sua capacidade de se beneficiar da educação e promover sua matrícula e permanência na escola. Todas essas intervenções devem garantir o respeito pela dignidade e autonomia da criança. De acordo com a Agenda para o Desenvolvimento Sustentável de 2030 e o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4, os Estados Partes **são instados a garantir o acesso ao desenvolvimento precoce, cuidados e educação pré-primária de qualidade na primeira infância, juntamente com a prestação de apoio e treinamento aos pais e cuidadores de crianças pequenas com deficiência.** Se identificadas e apoiadas desde cedo, as crianças com deficiência têm maior probabilidade de fazer uma boa transição para os ambientes de educação inclusiva pré-primárias e primárias. Os Estados Partes devem assegurar a coordenação entre todos os ministérios, autoridades e órgãos competentes, bem como organizações de pessoas com deficiência e outros parceiros não-governamentais.

Nesta senda, o Grupo de Trabalho sobre a Revisão Periódica Universal, estabelecido de acordo com a resolução 5/1 do Conselho de Direitos Humanos, realizou sua quadragésima primeira sessão de 7 a 18 de novembro de 2022. Dentre as diversas recomendações para o cumprimento das legislações sobre Direitos Humanos o Brasil foi instado “envolver uma estratégia federal para a educação inclusiva de crianças com deficiências, cobrindo todos os níveis de educação” bem como “Continuar a fortalecer políticas e programas especializados para aprofundar os direitos das crianças, especialmente as crianças com deficiências, nas áreas de educação, treinamento e saúde”.

O tema também é abraçado por pesquisadores. Fleith, Mendes e Quadros (2019)⁴ defendem quatro pontos para políticas públicas para uma educação baseada em evidências, sendo eles:

65. Implementar programas de identificação precoce e prevenção
66. Ampliar o acesso da maioria do público-alvo da Educação Especial
67. Implantar redes de diversificados serviços de apoio para a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial.
68. Desenvolver uma política mais efetiva de formação inicial e continuada de professores e de profissionais envolvidos com a atenção do público-alvo da Educação Especial.

No campo de execução prática, o **Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (PNEEPEI, 2023) apresenta como um dos eixos a “Expansão do Acesso”, com “ênfase na educação infantil para realizar busca ativa, criação de novas turmas e investimento em atenção precoce”, de modo que recomendamos que esta perspectiva seja adotada de forma prioritária por todos os sistemas de ensino, ampliando o processo de acesso com absoluta prioridade de estudantes com Transtorno do espectro autista que estejam na primeira infância, especialmente com a utilização de sistemas de busca ativa, que poderá ocorrer na interlocução com outros sistemas de registros como o CadÚnico, Receita Federal e as bases de dados da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – CIPTEA, instituída pela Lei nº 13.977/2020.

Para além das questões de raça e gênero, não podemos deixar de falar de questões étnicas, como as que encontramos na Amazônia. O vínculo com a terra e a ancestralidade marcam tanto a história de povos originários de comunidades indígenas, como também as populações quilombolas e ribeirinhas. Mais uma vez, o desafio é sobrepor estes aspectos para que tais camadas não se apresentem como fato de opressão, mas ao contrário, como potencial de novas formas de pensar e fazer políticas públicas para e com pessoas com Transtorno do espectro autista.

No mesmo sentido o novel “Plano Viver sem Limite” tem a finalidade de promover, por meio da integração e da articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. Previsto no Decreto nº 11.793/2023, dispõe claramente sobre a interseccionalidade enquanto componente constitutivo das identidades de pessoas e grupos e como uma das diretrizes do Novo Viver sem Limite. Desse modo, programas como o “BPC na Escola”⁵ e o “Primeira Infância Antirracista – PIA”⁶ são

⁴ Lent, Roberto (Org.). Educação Baseada em evidências: análises, sugestões e propostas. Rio de Janeiro: Rede CPE, 2019. Disponível em: <https://cienciaparaeducacao.org/wp-content/uploads/2019/07/livro-2019-online.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2023.

⁵ Tal iniciativa volta as atenções para o público beneficiário do BPC com deficiência de zero a dezoito anos, por meio de ações articuladas entre o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério dos Direitos Humanos (MDH). Para além do acesso, são estabelecidos compromissos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com vistas assegurar a matrícula e a permanência na escola daqueles beneficiários, e ainda, o acesso a outras políticas públicas, conforme as necessidades identificadas. Dentre as ações intersetoriais implementadas pelo Programa BPC na Escola, destacam-se: O pareamento anual entre os dados do Educacenso (INEP/MEC) e do cadastro Administrativo do BPC (INSS/DATAPREV/MDS) e Identificação das barreiras que impedem o acesso das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, à escola. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17432-programa-bpc-na-escola-acompanhamento-e-monitoramento-do-acesso-e-permanencia-na>

exemplos de práticas positivas que devem ser implementadas nas escolas, com o objetivo de considerar as interseccionalidades que podem estar presentes em relação a estudantes com Transtorno do Espectro Autista assim como as políticas afirmativas, na garantia de igualdade de oportunidades.

Em que pese tenhamos a invisibilidade de muitos grupos aqui citados em sua intersecção com o Transtorno do Espectro Autista, empoderar e promover a inclusão social perpassa por considerar todas essas coletividades na tomada de decisão e gestão de serviços.

Assim, como se pode observar, o objetivo do sistema educacional inclusivo é não só garantir o **acesso**, isto é, a matrícula dos alunos, mas também a **permanência, participação e aprendizagem**, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que visem eliminar barreiras. Este deve ser o foco para alcançar uma educação efetivamente inclusiva.

- 3.3. O fator acesso: matrículas e formação de turmas

O artigo 9º da LBI traz o Direito à Prioridade, que é descrito como:

Artigo 9º A pessoa com deficiência tem direito a receber **atendimento prioritário**, sobretudo com a finalidade de:

I - proteção e socorro em quaisquer circunstâncias

II - atendimento em todas as instituições e serviços de atendimento ao público;

VI - recebimento de restituição de imposto de renda;

VII - **tramitação processual e procedimentos judiciais e administrativos em que for parte ou interessada, em todos os atos e diligências.** (grifos nossos)

Objeto de muitos questionamentos por parte de gestores, famílias e pessoas com Transtorno do espectro autista tem sido a matrícula desse público nos estabelecimentos de ensino. O questionamento gira em torno sobre se é legal a prioridade de matrículas de pessoas com deficiência, nelas incluídas as pessoas com Transtorno do Espectro Autista, antes dos demais educandos da rede.

Neste sentido, é essencial destacar o artigo 9º citado acima. Ele oferece dois caminhos para solução da pergunta acima. O primeiro caminho compreende o artigo 9º, inciso II, que indica a prioridade de atendimento em todas as instituições e serviços de atendimento ao público. Aqui podem ser incluídas as instituições de ensino, que prestam relevante serviço público educacional.

Além disso, podemos utilizar também o artigo 9º, inciso VII, que prevê a **tramitação prioritária processual e procedimentos judiciais e administrativos em que for parte ou interessada, em todos os atos e diligências**. Neste sentido, por se caracterizar a matrícula um ato administrativo decorrente de um procedimento, deverá ser garantida a prioridade na matrícula de alunos com deficiência, podendo ser aberto período de matrículas que contemple esse público de forma anterior aos demais educandos.

escola-dos-beneficiarios-do-beneficio-da-prestacao-continuada-da-assistencia-social-novo. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

⁶ A estratégia tem como objetivo chamar a atenção de profissionais brasileiros da educação, assistência social e saúde sobre os impactos do racismo no desenvolvimento infantil, além de garantir, de fato, um atendimento qualificado e humanizado, que leve em consideração as especificidades étnico-raciais das crianças e suas famílias, apoiando mães, pais ou cuidadores a exercer uma parentalidade positiva e estruturante das bases do desenvolvimento infantil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-11/unicef-e-governo-se-unem-por-uma-primeira-infancia-antirracista>. Acesso em: 20 de novembro de 2023.

Esta decisão, além de garantir de forma afetiva o que determina a legislação, como visto acima, certamente possibilita ainda melhor organização dos sistemas de ensino e das escolas, vez que possibilita saber com antecedência o número e níveis de deficiência, possibilitando a melhor organização em turmas e em escolas, além da designação de professores, escolhas de salas, entre outros fatores que são essenciais para que o direito à educação se efetive.

Por outro lado, também têm sido alvo de perguntas o que dispõe o artigo 8º da Lei nº 7.583/1989 e que também é mencionado na Lei nº 13.1456/2015:

Artigo 8º (Lei nº 7.583/1989): Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:

I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência; (grifos nossos)

Portanto, pela atual legislação não só a negativa de matrícula constitui crime, como também a cobrança de valores adicionais. Além disso, a procrastinação, ou seja, a demora na efetivação da matrícula – muitas vezes efetuada com propostas de entrevistas, testes, avaliações, documentos exigidos, entre outros – também se constitui crime.

A Lei nº 12.764/2012 também prevê punição neste sentido ao afirmar:

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

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

O Decreto nº 8.368/2014 regulamenta a Lei nº 12.764/2012 e determina como deve ser a apuração da infração prevista no artigo 7º acima citado:

Artigo 5º Ao tomar conhecimento da recusa de matrícula, o órgão competente ouvirá o gestor escolar e decidirá pela aplicação da multa de que trata o caput do artigo 7º da Lei nº 12.764, de 2012.

§ 1º Caberá ao Ministério da Educação a aplicação da multa de que trata o caput, no âmbito dos estabelecimentos de ensino a ele vinculados e das instituições de educação superior privadas, observado o procedimento previsto na Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999.

§ 2º O Ministério da Educação dará ciência da instauração do processo administrativo para aplicação da multa ao Ministério Público e ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Conade.

§ 3º O valor da multa será calculado tomando-se por base o número de matrículas recusadas pelo gestor, as justificativas apresentadas e a reincidência.

Artigo 6º Qualquer interessado poderá denunciar a recusa da matrícula de estudantes com deficiência ao órgão administrativo competente.

Artigo 7º O órgão público federal que tomar conhecimento da recusa de matrícula de pessoas com deficiência em instituições de ensino vinculadas aos sistemas de ensino estadual, distrital ou municipal

deverá comunicar a recusa aos órgãos competentes pelos respectivos sistemas de ensino e ao Ministério Público.

Além disso, a Nota Técnica nº 20/2015/MEC/SECADI/DPEE traz as orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12.764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8.368/2014 mencionado acima.

Observa-se, portanto, que a questão do acesso de alunos com Transtorno do Espectro Autista à escola é um dever tanto de instituições privadas quanto públicas e que sua negativa, além de ser crime, poderá ensejar multa administrativas, sem esquecer de ações por danos morais individuais e coletivos, que também podem ser intentadas diante desta situação.

Além da questão da matrícula, outro tema muito levantado por gestores da educação, professores, estudiosos, famílias e pessoas com Transtorno do Espectro Autista diz respeito à formação das turmas. Sobre este tema, pontua Catarina Iavelberg⁷:

O estabelecimento de critérios para a formação das turmas favorece a sua dinâmica e, assim, a qualidade da aprendizagem coletiva. Existem escolas que insistem em colocar todos os reprovados em uma mesma classe, separando-os dos que têm mais rapidez para aprender com autonomia. Essas mesmas instituições oferecem aos professores bem avaliados as salas com os “melhores”, o que só reforça as supostas diferenças.

Por outro lado, destaque-se que muitos estados e municípios possuem regulamentações sobre o tema, limitando em percentuais o número de alunos com deficiência nas salas de aula.

É necessário considerar que estas resoluções não podem ser lidas de forma desintegrada das demais normas existentes. Assim, ao realizar o processo de formação de turmas, o gestor educacional deve considerar os níveis de suporte necessário e a organização das turmas, podendo optar por melhor distribuir os educandos de forma que não haja sobrecarga ao professor e que este possa ofertar as melhores condições de aprendizado a todos, e que, a depender da avaliação dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (nos termos do artigo 27 da Lei nº 13.146/2015), os estudantes possam ser distribuídos de forma a melhor aproveitar o ambiente da sala de aula. Isto evita, inclusive, que todos os alunos com deficiência sejam colocados, por exemplo, em uma única sala, situação que se caracterizaria como exclusão (ou segregação).

Nesse sentido, o gestor educacional deve envidar esforços para contemplar as habilidades, potencialidades e necessidades dos educandos, promovendo a formação de turmas de forma distribuída entre as salas.

Porém, é essencial destacar que esta distribuição não pode significar a negativa de matrícula, ou seja, a distribuição de alunos por sala de aula deve servir como um referencial que, por seu turno, deve se concretizar após a avaliação pedagógica do perfil do educando (considerando o grau de suporte que o estudante e o professor poderão necessitar).

Além disso, o artigo 4º da Lei nº 12.746/2012, determina que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista não sofrerá discriminação por motivo da deficiência. Nesse caso, a limitação do número de vagas em razão da deficiência é cabalmente discriminatória e na contramão das legislações que tratam de um sistema educacional pautado na inclusão.

⁷ Iavelberg, Catarina. A importância dos critérios para formar turmas. Revista Gestão Escolar. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/483/a-importancia-dos-criterios-para-formar-turmas>

Assim, o processo de formação de turmas deve considerar, sim, habilidades, potencialidade e necessidades do estudante, porém nunca de forma restritiva de direitos (ou seja, para a negativa de matrículas), mas sempre com foco nos mecanismos que podem ser utilizados para garantir a efetividade do direito humano à educação. Em caso de interpretação equivocada da norma, os responsáveis pela negativa podem responder de forma criminal, administrativa e civil, como já visto acima⁸.

Sobre o **número máximo de alunos por turma, independente da condição que apresentem**, temos como normas novamente resoluções dos conselhos de educação ou, ainda, acordos e convenções coletivas com sindicatos de professores de escolas particulares e públicas, porém ainda sem uma legislação nacional que trate sobre o tema de modo a uniformizar o número de alunos por turma, em todas as escolas públicas e privadas no Brasil.

Assim, no caso do município ou estado não possuir esta legislação, a recomendação é que se tenha por parâmetro os projetos arquitetônicos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Neles, o tamanho das salas de aula e da estrutura arquitetônica das escolas podem ser utilizados como parâmetros sobre o número de alunos por sala de aula.

Em resumo, o processo de **formação de turmas é um momento significativo na gestão educacional e necessita de especial atenção dos sistemas educacionais**, pois pode ser o primeiro passo para garantir um ambiente potencialmente favorável ao desenvolvimento das pessoas com e sem deficiência. Neste sentido, completa Catarina Iavelberg⁹:

O orientador educacional precisa ficar atento às dinâmicas construídas por cada grupo no que se refere à convivência e à aprendizagem. Observar a sala de aula e os intervalos, conversar regularmente com a equipe de professores e de monitores são ações que ajudam a identificar problemas e aprimorar o trabalho pedagógico. Realizar sociogramas para representar graficamente a estrutura de relações interpessoais facilita o mapeamento da qualidade dessas interações e sinaliza as lideranças, assim como os casos de isolamento. Um grupo onde todos se sentem capazes, seguros e respeitados pode trazer boas surpresas.

Dessa forma, a gestão da escola e todo seu corpo técnico precisam ficar atentos às dinâmicas construídas por cada grupo no que se refere à convivência e à aprendizagem. Observar a sala de aula e os intervalos, além de conversar regularmente com a equipe de

⁸ Cite-se como exemplo a seguinte decisão: APELAÇÃO – AÇÃO INDENIZATÓRIA – RECUSA NA MATRÍCULA DE CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAS – NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR SALA – DANOS MORAIS VERIFICADOS – O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15) estabelece que a matrícula de pessoas com deficiência é obrigatória pelas escolas particulares e não limita o número de alunos nessas condições por sala de aula; As provas dos autos denotam que havia vaga na turma de interesse da autora, mas não para uma criança especial, pois já teriam atingido o número máximo de 2 alunos por turma; Em que pese a discricionariedade administrativa que a escola tem para pautar os seus trabalhos, a recusa em matricular a criança especial na sua turma não pode se pautar por um critério que não está previsto legalmente. A Constituição Federal e as leis de proteção à pessoa com deficiência são claras no sentido de inclusão para garantir o direito básico de todos, a educação; Não há na lei em vigor qualquer limitação do número de crianças com deficiência por sala de aula, a Escola ré sequer comprovou nos autos que na turma de interesse da autora havia outras duas crianças com deficiência – e também o grau e tipo de deficiência – já matriculadas, Dano Moral configurado – R\$ 20.000,00. RECURSO PROVIDO (TJSP – 30ª Câmara de Direito Privado. Processo: Apelação 1016037-91.2014.8.26.0100. Relatora: Maria Lúcia Pizzotti. Julgado em 8/11/2017) (Grifos nossos).

⁹ IAVELBERG, Catarina. A importância dos critérios para formar turmas. Revista Gestão Escolar. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/483/a-importancia-dos-criterios-para-formar-turmas>. Acesso em: 12 de abril de 2021

professores, são ações que ajudam a identificar problemas e a aprimorar o trabalho pedagógico.

- 3.4. O fator permanência e a importância do Projeto Político Pedagógico

A forma de realização das ações de **acesso, permanência, participação e aprendizagem** também está prevista no artigo 28 da Lei nº 13.146/2015 – LBI, que indica o Projeto político como mecanismo de institucionalização das políticas de inclusão, como podemos observar abaixo:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (grifos nossos)

Para que a proposta pedagógica não signifique apenas uma atividade burocrática e formal a ser cumprida por exigência legal, é preciso viabilizar as etapas necessárias para a sua implementação. Violeta Loureiro¹⁰ expõe qual deve ser a pauta do projeto pedagógico:

O projeto pedagógico, como qualquer plano ou projeto, começa sempre com um diagnóstico. Neste caso, trata-se de um diagnóstico da situação pedagógica da escola. O diagnóstico pode ser bem simples, mas tem que ser preciso, claro. Por que é necessário diagnosticar os principais problemas pedagógicos da escolar?

As ações que serão planejadas devem se voltar exatamente para a correção desses problemas. O elemento mais importante da vida escolar é o processo de ensino-aprendizagem. Como estamos ensinando nossos alunos e como eles estão aprendendo?

As mudanças que a escola vem sofrendo implica em incontáveis aspectos que merecem ser transformados para que ela alcance níveis de qualidade. Assim, para que a proposta pedagógica não signifique apenas uma atividade burocrática e formal a ser cumprida por exigência legal, é preciso viabilizar as etapas necessárias para a sua implementação. Para isso é prioritário que se tenha um diagnóstico da situação pedagógica da escola, acrescida de ações para a correção destes problemas com foco no gerenciamento de processos inclusivos que poderá por exemplo basear-se em metodologias como a “Teoria do Impacto” apresentada pelo Prof. Philip Fisher, da Universidade de Stanford, segundo a qual, para termos uma cadeia lógica que torne possível a medição dos impactos das práticas dos processos, é essencial considerar quais os valores do programa, suas estratégias de implementação, metas, resultados e os moderadores, isto é o delineamento dos beneficiários.

Para garantir a complexa tarefa de dar uma nova qualidade à escola, é preciso definir, no rol de alternativas possíveis, as prioridades, para que haja economia de tempo e de esforço. Por isso, as metas definidas devem ser claras, viáveis e representativas das necessidades da escola. Neste contexto, a Proposta Pedagógica constitui-se em uma das fontes a que podem recorrer as escolas no processo de escolhas de estratégias para o desenvolvimento com qualidade e participação.

10 Loureiro, Violeta. Plano de Desenvolvimento e Projeto Pedagógico da Escola: contribuições e orientações para elaborar o plano e o projeto da sua escola. Belém: IOEPA, 2001.

Este planejamento também perpassa por analisar quais estruturas e ações serão necessárias para que se garanta, de forma efetiva, a inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, não somente nas salas de recursos multifuncionais, mas também na sala de aula comum e em todos os espaços por onde o estudante transite, como em aulas de educação física e atividades externas à escola. Quantos não são os casos de alunos com Transtorno do Espectro Autista que são excluídos de passeios e atividades festivas de escolas pelo fato de não ter havido o devido planejamento e ação para garantir a inclusão?

Assim, um Projeto Político Pedagógico que contemple o atendimento educacional especializado deve não só priorizar a participação, como também estimular a autonomia dentro e fora da escola. Estas são as orientações contidas na “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” do ano de 2008 (PNEEPEI, 2008), senão vejamos:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

É importante citar que o planejamento de estudo de caso, material didático e a elaboração de plano de atendimento educacional especializado estão previstos enquanto direito humano à educação inclusiva na Lei nº 13.146/2015 – LBI, ainda em seu artigo 28, inciso VI e VII:

Artigo 28 (...)

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

O termo “tecnologia assistiva” também está descrito no artigo 3º da Lei nº 13.146/2015 – LBI, que em seu inciso III conceitua:

III - Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social

Da mesma forma, a “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência” também é uma previsão constante do artigo 28, inciso V.

Assim, um Projeto Político Pedagógico, além de avaliar todas as perspectivas acima, deverá institucionalizar o Atendimento Educacional Especializado – AEE, conferindo organização e planejamento que vislumbre os processos de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Para isso deverá considerar algumas questões que podem nortear esse processo de planejamento pedagógico, a partir do disposto no artigo 28, incisos V e VII, da Lei nº 13.146/2015, senão vejamos:

- 1) planejamento de estudo de caso (como é feito? Quem avalia? Quem faz este planejamento? Qual a participação da família? Existe no sistema educacional um modelo ou caminho para este planejamento? Quais os prazos para esta elaboração? Qual tempo de validade deste plano?)**
- 2) elaboração de plano de atendimento educacional especializado (como é feito? Onde será realizado? Por quem será realizado? Em quais dias? Como será a relação entre o professor do AEE e o professor da sala de aula regular? Quais os prazos para esta elaboração? Qual tempo de validade deste plano?)**
- 3) de organização de recursos e serviços de acessibilidade (que recursos a escola dispõe? Que recursos a rede dispõe? Quais recursos são necessários para atender a demanda dos alunos? Quais os instrumentos para solicitar a aquisição destes recursos? Quem fica responsável pela sua guarda e utilização?)**
- 4) disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (que recursos a escola dispõe? Que recursos a rede dispõe? Quais recursos são necessários para atender a demanda dos alunos? Quais os instrumentos para solicitar a aquisição destes recursos? qual capacitação necessária para que professores de AEE e sala de aula comum possa utilizar este recurso?)**
- 5) adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (que ações estão sendo previstas no projeto político pedagógico? As ações coletivas, como festas, feiras, jogos etc., estão sendo pensadas para inclusão? as ações individuais (como adaptações curriculares, de materiais, de horários de aulas) estão sendo pensadas considerando o acesso, permanência, participação e aprendizagem?)**

Em resumo, estes são alguns aspectos que podem auxiliar na elaboração de um projeto pedagógico que tenha por finalidade a efetiva inclusão na escola.

• 3.5. O fator participação

O artigo 28, inciso VIII, da Lei nº 13.146/2015 – LBI traduz ainda a importância da participação dos estudantes e de suas famílias nas deliberações da comunidade escolar, como se observa abaixo:

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

Este inciso guarda conexão com o princípio da gestão democrática da educação, previsto no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, como também com a luta histórica dos movimentos a favor dos direitos das pessoas com deficiência. Assim, ao falarmos da participação das pessoas com deficiência e suas famílias na elaboração das políticas de educação, é possível destacar dois pontos essenciais. O primeiro considera a participação na elaboração de políticas públicas, cuja formatação deve considerar o olhar de quem vivência diuturnamente a ausência de igualdade de oportunidades motivada pela não retirada de barreiras. Instrumentos colegiados podem ser significativos neste processo, como conselhos, fóruns e comitês.

Outro aspecto prático para esse processo se traduz em como fazer a participação ocorrer, de fato, no chão da escola. Aqui o destaque aponta para a participação dos alunos com deficiência e suas famílias na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) como ferramenta de planejamento e *compliance* inclusivo para toda a instituição. Somada ao PPP, a oitiva dos estudantes com deficiência e suas famílias na elaboração de “planejamentos individualizados que maximizem o processo de ensino aprendizagem” como propõe o artigo 28, inciso XXI da LBI, também é um caminho valoroso.

Isto porque os planos, seja o Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE, seja o Plano Educacional Individualizado – PEI, são potenciais mecanismos de mediação de perspectivas, na proporção em que neles poderão constar as atividades que serão realizadas, formas de participação e adaptações razoáveis, com a concordância de todos manifestada pela assinatura do plano e acompanhamento do cumprimento dele. Citemos como exemplo a participação em atividades como festas juninas, feiras de ciências e viagens estudantis, em que o planejamento, deliberação conjunta, adaptações razoáveis e uma vontade ímpar de garantir efetividade à Lei, propiciam que as necessidades, potencialidades e habilidades das pessoas com deficiência mereçam a devida atenção.

Destaque-se que há pessoas com Transtorno do Espectro Autista que possuem severas dificuldades comunicacionais e podem não conseguir comunicar-se indicando seus interesses e necessidades – inclusive do ponto de vista da formulação de políticas públicas – ainda que com a utilização das tecnologias assistivas, como pranchas de comunicação alternativa.

Por isso, a oitiva de suas famílias é tão essencial nesse processo de representatividade, devendo ser não somente incentivado, como valorizado do ponto de vista da participação na gestão educacional.

• 3.6. O fator aprendizagem

Fazer a diferença! Esta tem sido a tônica daqueles que se dedicam a novas formas de ensinar. Assim, falar sobre o pilar da aprendizagem para o educando público-alvo da Educação Especial (definido pela Lei nº 9.394/1996 – LDB como os alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação) traz um novo olhar para as práticas da escola.

Este público, através de suas manifestações e estilos de aprendizagem – muitas vezes peculiares – gera uma nova perspectiva sobre os procedimentos curriculares, o planejamento de atividades, a organização dos espaços escolares, as escolhas metodológicas, procedimentos avaliativos etc.

Sabemos que o direito à educação é inalienável e que, paradoxalmente, há uma diferenciação na educação disponibilizada para os alunos em contextos diversos de condição biopsicossocial e ambiental. Contudo, o quarteto acesso, permanência, participação e aprendizagem é o movimento que vem quebrando as barreiras da desigualdade e, ao mesmo tempo, fomentando a concretização de ambientes educativos mais inclusivos.

Para tanto, um instrumento tem sido particularmente essencial neste processo, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, fator de promoção da igualdade de oportunidades entre os estudantes. Previsto na Lei nº 9.394/1996 – LDB e no Decreto nº 7.611/2011, configura-se como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, que podem ser ofertados enquanto serviço da Educação Especial, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no contexto escolar, ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Assim, a função do AEE –que é obrigatório tanto nas escolas públicas quanto privadas – é a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos educandos, considerando suas necessidades específicas.

Destacamos aqui a possibilidade de realização de convênios com Centros de Atendimento Educacional Especializados públicos ou privados cuja regulamentação acerca dos procedimentos jurídicos poderá ser realizada pelos respectivos conselhos estaduais e municipais a exemplo da Resolução nº 234, de 16 de dezembro de 2021 de lavra do Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará.

Quem então deverá estar envolvido na organização prevista para o AEE? Profissionais da escola (gestão, coordenação pedagógica, professores, acompanhante especializado); o próprio educando e sua família; os agentes terapêuticos (psiquiatra, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, neurologista, psicólogo etc.): enfim, o planejamento do AEE é multidisciplinar e interdisciplinar.

Embora a resposta pareça evidente, há diversos percalços que vão desde a falta de planejamento conjunto, passando pela não disponibilização de muitos dos profissionais necessários, até a ausência de compreensão do que é o AEE em si, apesar dos vários documentos sobre o tema, a exemplo da Resolução nº 4/2009, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica.

Portanto, falar do papel do AEE é essencial como condutor desse processo de aprendizagem. Logo, uma escola inclusiva é uma escola que possui também este serviço devidamente implementado, articulado e efetivo.

Assim, a relevância deste serviço é tamanha que consta da Constituição Federal, no artigo 208, inciso II, o dever do Estado na oferta do Atendimento Educacional Especializado-AEE, que é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, e deve estar previsto no Projeto Político Pedagógico da escola.

Mas como identificar se este atendimento está sendo garantido? Alguns documentos norteadores são o Decreto nº 7.611/2011 e a Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC.

Nestes documentos podemos encontrar dois pontos essenciais: 1) As atribuições do AEE; e 2) Os instrumentos que podem ser utilizados na efetividade do AEE.

Quanto às atribuições, o professor deve ter formação inicial, que o habilite para o exercício da docência, e formação específica para a Educação Especial, de modo que possa atender as necessidades específicas dos alunos, acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade em todos os ambientes da escola, além de estabelecer articulação com a família e os professores da sala de aula comum.

Quanto aos instrumentos, podemos citar dois, o PEI e o PAEE. O **Planejamento Educacional Individualizado – PEI** tem sido descrito em diversos artigos científicos, bem como no comentário geral nº 4 de 2016, elaborado pelo Comitê de monitoramento da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, como instrumento que organiza o plano educacional do estudante, com todas as adaptações que se façam necessárias, medidas

de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico, conforme disposto no artigo 1º, inciso VI, do Decreto nº 7.611/2011. A implementação do PEI se dá por todos os ambientes da escola. **O Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE** encontra-se previsto também nas legislações, como a Lei nº 13.146/2015 e a Resolução nº 4/2009 do CNE, e prevê a definição das necessidades, recursos e atividades a serem desenvolvidas no âmbito salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública, ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

É necessário destacar que diversos sistemas educacionais públicos e privados tem adotado nomenclaturas diferenciadas para tais documentos, como por exemplo, Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI, Plano de Atendimento Educacional Individualizado – PAEI, entre outros. Para fins metodológicos deste trabalho, e considerando seu caráter orientador, utilizamos como referências as normas federais e orientações vinculadas a normas federais de modo que os sistemas possam balizar suas nomenclaturas respeitadas a autonomia de cada instituição.

Em ambos, PEI e o PAEE, a elaboração deve ser colaborativa entre equipe multiprofissional, professor de sala comum, acompanhante especializado, coordenação pedagógica e professor do AEE, que por sua expertise deverá capitanear este processo de articulação.

Esta concepção colaborativa é a perspectiva defendida no Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, reafirma o compromisso expresso na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) de que a educação escolar se faz na convivência entre todas as pessoas, em salas de aulas comuns, reconhecendo e respeitando nossas diferentes formas de comunicar, mover, perceber, relacionar-se, sentir, pensar... Isso implica revisitar constantemente sistemas de ensino, políticas, conceitos e práticas, a fim de transformar nossas escolas para que sejam mais e mais acessíveis a todas as pessoas. Identificar as barreiras que prejudicam a escolarização e construir um plano de enfrentamento são funções de toda a equipe escolar, contando sempre com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Isso pode ocorrer por meio de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), atividades colaborativas e outras iniciativas inclusivas, para que o acesso ao currículo seja plenamente garantido.

Compreendidos enquanto fatores essenciais para a efetividade de uma educação inclusiva, os **fatores de acesso, permanência, participação e aprendizagem** pretendem auxiliar famílias, estudantes, profissionais, pesquisadores e sistemas educacionais sobre este tema.

4. Do planejamento educacional voltado ao estudante com Transtorno do Espectro Autista

Para melhor compreendermos as questões que envolvem o planejamento educacional voltado ao estudante com Transtorno do Espectro Autista, se faz necessário considerar dois pontos presentes na legislação: 1) o desenho universal e 2) as adaptações razoáveis.

A relação técnica entre os conceitos de desenho universal e adaptações razoáveis encontra-se descrito na Lei nº 13.146/2015 – LBI. Primeiramente temos, no artigo 3º, a descrição dos conceitos de desenho universal e de adaptações razoáveis, conforme excerto:

Artigo 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

(...)

II - **desenho universal**: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

(...)

VI - **adaptações razoáveis**: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

O artigo 55, por sua vez, apresenta uma correlação entre os dois temas, a saber:

Artigo 55. A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade.

§ 1º O desenho universal será sempre tomado como regra de caráter geral.

§ **2º Nas hipóteses em que comprovadamente o desenho universal não possa ser empreendido, deve ser adotada adaptação razoável.**

§ 3º Caberá ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior e na formação das carreiras de Estado.

§ 4º Os programas, os projetos e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento deverão incluir temas voltados para o desenho universal.

§ **5º Desde a etapa de concepção, as políticas públicas deverão considerar a adoção do desenho universal.**

Quanto ao conceito de Desenho Universal (DU) este é oriundo da arquitetura e foi pensado para proporcionar ambientes acessíveis a toda a população (**Nelson, 2014**). Destaque-se que esse conceito foi pensando inicialmente com foco em possibilitar a acessibilidade de pessoas em diversos contextos estruturas físicas. Posteriormente esses princípios passaram a ser aplicados a outras campos do conhecimento.

Para a educação, o termo adotado nos Estados Unidos da América é *Universal Design for Learning* (UDL), neste Relatório Técnico, o termo foi adotado e traduzido como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) considerando esta ser a nomenclatura mais usualmente

utilizada nos textos de referência consultados, sendo compreendido como um conjunto de princípios, estratégias e ações que visam tornar o ensino acessível e funcional a todas as pessoas.

Para se efetivar o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) tem então 3 alicerces: 1. fornecer múltiplos meios de engajamento; 2. Fornecer múltiplos meios de representação; 3. Fornecer múltiplos meios de ação e expressão (**Meyer, Rose, Gordon, 2014**). Com vistas a operacionalizar esse modelo, cada princípio do DUA é dividido em 9 diretrizes que, por sua vez, contemplam 31 recomendações e práticas empiricamente validadas (Ok, Kavita, Mcdougall, 2017).

Neste sentido, Zerbato e Mendes (Zerbato, Mendes, 2010), definem:

A proposta de ensino baseada no DUA visa ao planejamento do ensino e acesso ao conhecimento para todos os estudantes. Ela considera as especificidades individuais do aprendizado, pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem ritmos e estilos variados para aprender. A abordagem fornece um referencial para professores e outros profissionais especializados na elaboração de práticas e estratégias que foquem na acessibilidade, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, na busca de caminhos educacionais para o aprendizado sem barreiras (CAST UDL BOOK BUILDER, 2013).

E continuam:

Assim, ao contrário de se pensar nas práticas usuais de adaptação curricular, ou em alguma atividade específica para determinados estudantes público-alvo da Educação Especial, planejam-se formas diferenciadas e variadas de se ensinar o currículo para todos os estudantes (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013). Ao elaborar materiais para o aprendizado de conteúdos curriculares tendo em vista os estudantes público-alvo da Educação Especial, por exemplo, tal recurso normalmente é pensado como de uso exclusivo de um estudante específico. Na perspectiva do DUA, a proposta é a construção de práticas universais, disponibilizando o mesmo material para todos os alunos, como forma de contribuir para o aprendizado de outros estudantes.

Estudos de revisão publicados em periódicos internacionais sugerem que as estratégias de ensino que adotam os princípios norteadores do DUA têm se mostrado eficazes (Seok et ali, 2018. Ok et ali, 2017). Os pesquisadores, no entanto, ressaltam para a necessidade de identificar modelos mais precisos para avaliar a efetividade do DUA, considerando as 31 práticas e recomendações descritas no modelo (Ok et ali, 2017).

Assim, a proposta do desenho universal de aprendizagem é um ponto de partida essencial quando falamos sobre a educação inclusiva e sua utilização, especialmente no âmbito da sala de aula comum, possibilita transformações significativas nas dinâmicas escolares e nas perspectivas da equipe escolar envolvida ao considerarmos que todos são convidados a refletir sobre as possibilidades de inclusão dos mais diversos públicos-alvo da Educação Especial.

No âmbito das adaptações razoáveis podemos mencionar os critérios apresentados no parecer (comentário geral nº 4) de 2016, elaborado pelo **Comitê de monitoramento da**

Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas – ONU (United Nations. 2016), que detalha os requisitos para que o direito à educação inclusiva, garantido pelo artigo 24 da Convenção, seja aplicado em todos os países. Assim, segundo o comentário, dentre as principais características da educação inclusiva, temos:

19.c Abordagem pessoal integrada: reconhecer a capacidade de cada pessoa de aprender, e estabelecer expectativas elevadas para todos os estudantes, incluindo os que têm deficiência. O ensino inclusivo oferece currículos flexíveis, métodos de ensino e aprendizagem adaptados aos diferentes pontos fortes, necessidades e estilos de aprendizagem de cada estudante. Esta abordagem requer a prestação de apoio, adaptações razoáveis e intervenção precoce para que todos os estudantes possam desenvolver todo o seu potencial. O planejamento das atividades pedagógicas deve ser mais focado nas habilidades e aspirações do estudante do que no conteúdo. A abordagem pessoal integrada tem como objetivo acabar com a segregação no espaço educativo através da garantia de educação inclusiva em sala de aula num ambiente de aprendizagem acessível e com o apoio apropriado. O sistema educacional deve garantir ao estudante uma resposta personalizada, ao invés de esperar que o estudante se encaixe no sistema.

O Comentário nº 4 indica, ainda, como compreender o conceito de “razoabilidade”, conforme excerto abaixo:

Em conformidade com o parágrafo 2 (c) do artigo 24 da Convenção os Estados Partes devem oferecer adaptações razoáveis que permitam que cada estudante, individualmente, tenha acesso à educação em igualdade de condições com outras pessoas. A “razoabilidade” é entendida como resultado do exame do contexto, que envolve uma análise da relevância e da efetividade das adaptações e o objetivo esperado de combater a discriminação. A disponibilidade de recursos e implicações financeiras devem ser levadas em conta no caso de adaptações muito dispendiosas. O dever de fornecer adaptações razoáveis é obrigatório a partir do momento em que são solicitadas. Políticas de adaptação razoável devem ser adotadas nas instituições de educação da esfera nacional e local e em todos os níveis de educação. A oferta de uma adaptação razoável deve ser considerada à luz da obrigação geral de desenvolver um sistema educacional inclusivo, maximizando o uso dos recursos existentes e desenvolvendo novos. O uso da falta de recursos e crises financeiras como justificativas para a falta de avanço em direção à educação inclusiva viola o artigo 24.

E continua:

25. A definição de proporcionalidade variará necessariamente de acordo com o contexto. A disponibilidade de adaptações deve

ser considerada com relação a um conjunto maior de recursos educacionais disponíveis no sistema educacional, e não limitada aos recursos disponíveis na instituição acadêmica em questão; a transferência de recursos dentro do sistema deve ser possibilitada. Não existe uma fórmula única para adaptação razoável, e diferentes estudantes com a mesma deficiência podem exigir adaptações diferentes. As adaptações podem incluir a alteração da localização de uma sala de aula, fornecer diferentes formas de comunicação na classe, ampliar impressões, materiais e/ou conteúdos em sinais, ou oferecer material em um formato alternativo, oferecer aos estudantes um alguém que tome notas ou um intérprete de língua de sinais ou outra língua, ou ainda permitir que os estudantes usem tecnologia assistiva para situações de aprendizagem e avaliação. A oferta de adaptações não-materiais, tais como dar mais tempo a um estudante, reduzir os níveis de ruído no ambiente (sensibilidade à sobrecarga sensorial), usar métodos de avaliação alternativos ou substituir um elemento do currículo por um elemento alternativo, também devem ser considerados.

Ademais, é necessário mencionar que o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, também prevê as adaptações razoáveis com foco nas individualidades como uma diretriz na promoção da inclusão, senão vejamos:

Artigo 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

(...)

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

(...)

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

(...)

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

Para além dos temas abordados até aqui, é necessário também discorrer sobre dois instrumentos muito comuns no âmbito educacional e que podem se comunicar tanto no planejamento voltado ao desenho universal quanto na perspectiva das adaptações razoáveis: o **PAEE** e o **PEI**. O Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE encontra-se previsto no Decreto nº 7.611/2011 a Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação-CNE e prevê a definição das necessidades, recursos e atividades a serem desenvolvidas no âmbito das salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

O Planejamento Educacional Individualizado – PEI tem sido descrito em diversos artigos científicos, assim como no comentário geral nº 4 de 2016, elaborado pelo **Comitê de monitoramento da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência** (United Nations, 2016) da Organização das Nações Unidas – ONU, como instrumento que organiza o plano educacional do estudante com todas as adaptações razoáveis que se façam necessárias em termos de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico conforme disposto no artigo 1º, inciso VI, do Decreto nº 7.611/2011. A utilização do PEI se dá por todos os ambientes da escola.

Neste documento abordaremos as possibilidades previstas em ambos os instrumentos, considerando sua relevância no processo de inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista.

- 4.1 Sobre o estudo de caso/avaliação do estudante com Transtorno do Espectro Autista

A avaliação do estudante com Transtorno do Espectro Autista deverá seguir as diretrizes definidas na Lei nº 13.146/2015 – LBI, que determinam que seja realizada uma **avaliação biopsicossocial**, a ser realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar. O Decreto nº 11.487/2023 (de 10 de abril de 2023) instituiu o Grupo de Trabalho sobre a Avaliação Biopsicossocial Unificada da Deficiência no âmbito do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania.

Por definição, a avaliação biopsicossocial tem como objetivo verificar e avaliar os direitos de pessoas com deficiência, de forma a identificar, individualmente, de que modo ela desabilita ou prejudica a autonomia plena na vida cotidiana e profissional.

O mencionado Grupo de Trabalho tem como metas subsidiar a elaboração de proposta da Avaliação Biopsicossocial Unificada da Deficiência; propor os processos de implantação e de implementação da Avaliação Biopsicossocial Unificada da Deficiência perante a União, Estados, Distrito Federal e Municípios; e avaliar e finalizar o Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM). A previsão de trabalho é de 360 dias, podendo ser prorrogado por igual período.

Ademais, até que haja a regulamentação da avaliação biopsicossocial, entendemos pela aplicabilidade da previsão do artigo 28 da Lei nº 13.146/2015- LBI, que prevê o **estudo de caso** como mecanismo de garantia do direito à educação e dever do poder público, como podemos ver a seguir:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

VII - **planejamento de estudo de caso**, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

Assim, o processo de estudo de caso/avaliação é um passo essencial na garantia de direitos do educando com Transtorno do Espectro Autista. Segundo Marçal e Lacerda (2019):

O primeiro passo no processo de inclusão é a avaliação. Do ponto de vista legal, a Lei Brasileira de Educação – LBI9 prevê a Educação inclusiva em todos os níveis e aprendizado, ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e suas habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de

aprendizagem. Assim, para o processo de avaliação, devem ser considerados tais talentos e habilidades.

Neste sentido, e considerando os critérios acima elucidados, sugerimos que o estudo de caso/avaliação do estudante com Transtorno do Espectro Autista, que deve orientar tanto a construção do Plano Educacional Individualizado – PEI quanto do Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE, deve se basear em três fontes: **1)** o relato dos pais ou responsáveis, **2)** o relato da própria pessoa com Transtorno do espectro autista (sempre que possível) em reunião específica e documentada sobre o tema, dando assim cumprimento ao disposto no artigo 28, inciso VIII, da Lei nº 13.146/2015 – LBI, e **3)** a implementação de um protocolo/instrumento cientificamente validado, aplicado ao menos uma vez por ano (que pode variar de ano a ano para acompanhar as novas evidências científicas e o próprio crescimento e desenvolvimento do estudante), complementado por quaisquer outras avaliações que sejam necessárias para o atendimento das necessidades individuais do aluno.

Na avaliação não podem ser olvidadas também as barreiras, que devem ser avaliadas nos termos do artigo 3º, inciso IV e se caracterizam como:

Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

Quaisquer outros documentos avaliativos sobre o estudante e a opinião de outros especialistas com histórico de atendimento ao mesmo também devem ser considerados, tais como equipe multidisciplinar e avaliações escolares anteriores que compõem a historicidade da vida escolar do indivíduo. As fontes de avaliação apresentadas devem abarcar os domínios fundamentais das Habilidades de Aprendiz, as Habilidades Desenvolvimentais e as Habilidades Acadêmicas.

As Habilidades do Aprendiz são aquelas que criam a disponibilidade para o ensino de outras habilidades mais complexas, que normalmente são aprendidas em contexto escolar, sem a necessidade de ensino programado. Possibilitar ao indivíduo o desenvolvimento das

habilidades de aprendiz envolve o ensino de habilidades como, entrar na escola, dirigir-se à sala de aula após o sinal, sentar, esperar, fazer contato visual, olhar para o professor, olhar para o elemento do ambiente indicado pelo professor, como a lousa ou a página de um livro (entre outros), e também o ensino voltado para a redução de comportamentos que podem ser barreiras para aprendizagem, tais como gritos, comportamentos autolesivos ou heterolesivos, jogar-se no chão, dependência do apoio, entre outros.

As Habilidades Desenvolvimentais são todas aquelas que normalmente não precisamos ensinar explicitamente para pessoas com desenvolvimento típico, mas que podem não ter sido desenvolvidas em pessoas com Transtornos do Neurodesenvolvimento sem um planejamento e ensino específico e que, portanto, devem ser explicitamente ensinadas por serem imprescindíveis para a aprendizagem acadêmica e para o pleno desenvolvimento individual dos estudantes, tais como o comportamento verbal, que pode ocorrer por meio da fala, da entrega de cartões ou sinais, assim como a compreensão da fala do outro, o rastreamento visual, escaneamento visual, e especialmente as habilidades sociais, tais como os comportamentos de pedir para participar de brincadeira compartilhada, iniciar e manter conversação, entre muitos outros.

As Habilidades Acadêmicas são aquelas descritas no currículo do sistema de ensino, englobando as previstas na Base Nacional Comum Curricular, mas que podem passar por adaptações razoáveis de várias formas, tal como simplificadas ou desmembradas em habilidades mais progressivas.

Neste sentido, compete aos sistemas educacionais, ao promoverem o estudo de caso/avaliação do educando com Transtorno do Espectro Autista, considerar o processo educativo ao longo da vida que tenha por objetivo alcançar o máximo desenvolvimento possível dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem, nos termos do artigo 27 da Lei nº 13.146/2015 – LBI.

- 4.2 Sobre o Protocolo de Conduta

Também compõe, tanto o Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE, quanto o Plano Educacional Individualizado – PEI, o Protocolo de Conduta do Estudante, que contém as informações fundamentais sobre o aluno, como suas habilidades para interagir com pessoas, do que ele gosta ou não, como se comunica, suas dificuldades, os eventuais gatilhos para crises, estratégias de como lidar com comportamentos desafiadores e procedimentos apropriados a seu caso, quando apresentar crises heterolesivas ou autolesivas. Este protocolo também deve mencionar se o estudante toma medicações, informações nutricionais, como alergias ou intolerâncias, entre outras observações pertinentes.

Dessa forma, o protocolo de conduta é fundamental para que a comunidade escolar se comporte de maneira consistente para com o estudante atendido, assim como para garantia de sua integridade e dignidade, reduzindo a probabilidade de risco para o indivíduo e as possibilidades de constrangimento (como eventualmente não se compreender como ele pede para ir ao banheiro ou água, por exemplo). Este tipo de documento é usualmente feito pela própria família e entregue às escolas, transferindo responsabilidades do Estado às famílias e excluindo de suas vantagens aqueles que não o realizam, por falta de informação ou de recursos.

Por isso, recomendamos que este protocolo seja **critério essencial no processo de planejamento educacional do estudante** com Transtorno do Espectro Autista, garantindo, com segurança, seu direito à autonomia e ao pleno desenvolvimento no ambiente escolar.

• 4.3 Sobre o Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE

Como já mencionado, o Atendimento Educacional Especializado – AEE é fator de promoção da igualdade de oportunidades entre os estudantes. As diretrizes para sua implementação podem ser visualizadas tanto na Lei nº 13.146/2015, quanto no Decreto nº 7.611/2011 e, ainda, na Resolução nº 4/2009 do CNE/MEC.

Assim, os objetivos do AEE estão devidamente descritos no artigo 3º do Decreto nº 7.611/2011:

Artigo 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

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

II - garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular;

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

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

Para o alcance desses objetivos, a elaboração do **Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE** é fundamental e encontra-se prevista na Lei nº 13146/2015, que menciona:

Artigo 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

VII - planejamento de estudo de caso, **de elaboração de plano de atendimento educacional especializado**, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

Na mesma linha, a Resolução Nº 4/2009 do CNE/MEC dispõe:

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

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – **plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;**

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

É importante uma compreensão unificada entre o artigo 28 da Lei nº 13.146/2015 – LBI em conjunto com o artigo 10 da Resolução Nº 4/2009 do CNE/MEC, que apresentam os elementos essenciais do Plano de Atendimento Educacional Especializado- PAEE, que deverá estar previsto no Projeto Político Pedagógico, e que prescrevem a **identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas no âmbito das salas de recursos multifuncionais, preferencialmente no contraturno.**

Como estrutura, podemos mencionar a proposta elaborada por (Santos, 2021)¹¹, que se alinha com as previsões legais. Assim, o PAEE deve iniciar com os **dados de identificação** do aluno com Transtorno do Espectro Autista, além da identificação da etapa da educação no qual ele está inserido. Em seguida, podem ser descritos os **objetivos gerais** que enfocam a garantia dos recursos pedagógicos de acessibilidade, como condição indispensável ao pleno acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Já nos **objetivos específicos** é possível contemplar as interfaces, parcerias e medidas adotadas para eliminar as barreiras identificadas no ambiente escolar ou familiar.

Além disso, no campo da organização do atendimento educacional especializado é necessário mencionar a **localidade** (se será ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública, ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos), a **frequência** (quantas vezes por semana) e o tempo do atendimento (duração em minutos) e, também os **participantes envolvidos no atendimento** (além do estudante), podendo incluir equipe multiprofissional, professor de sala comum, acompanhante especializado, coordenação pedagógica e a família ou cuidadores que necessitam de orientações e suporte para que possam, também, auxiliar o estudante em suas tarefas educacionais em casa.

Também se faz necessário mencionar quais as **atividades que serão desenvolvidas** pelo atendimento educacional especializado (por exemplo, os recursos pedagógicos de acessibilidade para favorecer a participação do(a) estudante com deficiência em todas as atividades inerentes à etapa da educação básica em que se encontra).

É relevante também destacar os **materiais** (Recursos, materiais e equipamentos a serem confeccionados ou disponibilizados/adquiridos para promoção de acessibilidade, tanto no ambiente escolar, quanto domiciliar) e a **interface do professor do AEE** com os profissionais ou com os professores das classes comuns da educação básica.

Por fim, há dois pontos que finalizam uma proposta de PAEE e abraçam as garantias legais que possibilitam um instrumento que possa promover, de fato, uma educação inclusiva: (a) a análise das **parcerias**, com foco na articulação intersetorial necessária para o atendimento do estudante, nas áreas de saúde, de transporte, de assistência social, de produção de materiais, de formação continuada, dentre outras; e (b) a **avaliação processual**, que consiste na observação e registro realizados pelo(a) professor(a) do AEE, sobre as atividades desenvolvidas, dificuldades enfrentadas, avanços alcançados, visando rever e aprimorar o plano do AEE, quando necessário.

- 4.4 Sobre o Plano Educacional Individualizado – PEI

¹¹ https://alana.org.br/wp-content/uploads/2021/02/roteiro_aee_pandemia-2.pdf

O Plano Educacional Individualizado-PEI é um documento que descreve todas as estratégias e recursos mobilizados pela unidade de ensino, para promover a equidade de aprendizagem para com as pessoas com o Transtorno do espectro autista. Sua previsão enquanto instrumento de inclusão encontra fundamento na garantia de adoção de medidas individualizadas e coletivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino, conforme previsto no artigo 28, inciso V, e no planejamento de estudo de caso, previsto no artigo 28, inciso VII, da Lei nº 13.146/2015.

Além disso, **o parecer (comentário geral nº 4) de 2016, elaborado pelo Comitê de Monitoramento da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas – ONU**, prevê o Plano de Educação Individualizado como instrumento para efetivar as adaptações razoáveis enquanto direito das pessoas com deficiência:

Para o parágrafo (2) do artigo 24 ser implementado, apoio personalizado contínuo e adequado seja fornecido diretamente. O Comitê enfatiza a necessidade de providenciar planos de educação individualizados, que possam identificar as adaptações razoáveis e o apoio específico necessário para o estudante individualmente, incluindo apoios de tecnologia assistiva, materiais de aprendizagem específicos em formatos alternativos/acessíveis, modos e meios de comunicação e auxílio e assistência na comunicação e tecnologia de informação. O suporte também pode ser ofertado através de um assistente de aprendizagem qualificado, compartilhado ou individual, dependendo das necessidades do estudante. Os planos de educação individualizados devem abordar a transição de estudantes de contextos segregados para ambientes inclusivos e entre níveis diferentes de educação. A eficácia desses planos deve ser monitorada e avaliada regularmente com o envolvimento direto do estudante em questão. O tipo de providências deve ser determinado em colaboração com o estudante, em conjunto, quando apropriado, com os pais ou cuidadores ou terceiros. O estudante deve ter acesso a mecanismo de recurso se o suporte não estiver disponível ou for inadequado.

No que concerne a pessoas com Transtorno do Espectro Autista, o PEI deve ser escrito, então, para implementar práticas baseadas em evidências, de qualquer natureza teórica ou conceitual dentre todo o universo da literatura científica, escolhida livremente pela equipe escolar em atendimento ao preceito da liberdade pedagógica, mas sua estrutura formal deve conter, necessariamente, a) a identificação do estudante; b) a avaliação do estudante com um protocolo cientificamente validado; c) os programas de ensino do estudante, acompanhados das folhas de registro; d) o protocolo de conduta da escola em relação ao estudante; e) diretrizes de apoio para a adaptação de atividades e avaliações; e f) os recursos necessários para sua implementação.

No primeiro ano escolar do estudante com Transtorno do Espectro Autista em uma unidade escolar, o PEI deve ser elaborado em, no máximo, 30 dias após o começo das aulas e, no caso de continuidade em uma mesma escola, recomenda-se que seja elaborado ao final do ano anterior, após o período das avaliações finais, para aplicação desde o início ano seguinte.

A elaboração do PEI deverá considerar as habilidades, potencialidades e necessidades do estudante, para que tenham maiores chances de êxito e efetividade nas estratégias e recursos a serem utilizados. Além disso, o PEI deve ser dinâmico, flexível e acessível, considerando as condições e estágio de desenvolvimento do estudante.

Para o alcance dos objetivos propostos, as estratégias do PEI devem se basear nos interesses dos estudantes. Muitas vezes o aluno com Transtorno do Espectro Autista não demonstra motivação pelo contexto ou atividades propostas, o que não significa que o interesse não exista. É necessário estabelecer canal de comunicação, a partir das observações na dinâmica dos estudantes e realizar processos de avaliação de preferências, já bem estabelecidos na literatura científica, para conhecer estas motivações.

O PEI é valiosa ferramenta de trabalho para a equipe técnico docente, como indicação de percursos viáveis, previamente selecionados, considerando que deve ser trabalhado a partir de algumas recomendações.

No início do processo de elaboração o PEI, a equipe escolar deve criar e consolidar um checklist de responsabilidades, com datas a serem cumpridas, divididas entre os muitos participantes da comunidade escolar, incluindo a necessária participação de um responsável, que deve ser comunicado formalmente deste processo.

O PEI deve então definir habilidades-alvo (dentre as habilidades de aprendiz, desenvolvimentais e acadêmicas), descritas de maneira mensurável, com o desempenho mínimo a ser alcançado a curto prazo. O documento deve conter o objetivo mínimo de cada habilidade-alvo e um conjunto de programas de ensino para alcançá-los.

Quadro Comparativo PAEE e PEI

	PAEE	PEI
Nomenclatura	Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE	Plano Educacional Individualizado-PEI
Público-alvo	Público-alvo da Educação Especial, inclusos os Estudantes com Transtorno do Espectro Autista	Público-alvo da Educação Especial, inclusos os Estudantes com Transtorno do Espectro Autista
Componentes	<p>Conforme disposto no artigo 10 da Resolução Nº 4/2009 do CNE/MEC:</p> <p>a) a identificação das necessidades educacionais;</p> <p>b) definição dos recursos necessários;</p> <p>c) atividades a serem desenvolvidas.</p> <p>Sugere-se ainda: Dados de identificação Objetivos gerais Objetivos específicos como:</p> <p>a) Localidade;</p> <p>b) Frequência;</p> <p>c) Participantes envolvidos no atendimento;</p> <p>d) Atividades a serem desenvolvidas;</p> <p>e) Materiais;</p> <p>f) Interface com professor do AEE;</p> <p>g) Análise de parcerias; e</p> <p>h) Avaliação processual e registro.</p>	<p>a) a identificação do estudante;</p> <p>b) a avaliação do estudante com um protocolo cientificamente validado;</p> <p>c) os programas de ensino do estudante, acompanhados das folhas de registro;</p> <p>d) o protocolo de conduta da escola em relação ao estudante;</p> <p>e) diretrizes de apoio para a adaptação de atividades e avaliações; e</p> <p>f) os recursos necessários para sua implementação.</p>

Responsável pela Elaboração	Professor do Atendimento Educacional Especializado em trabalho colaborativo envolvendo Professor do AEE, Professor da Sala de Aula Comum, Acompanhante Especializado, Equipe Multidisciplinar, família e estudante com transtorno do espectro autista	Trabalho colaborativo envolvendo Professor do AEE, Professor da Sala de Aula Comum, Acompanhante Especializado, Equipe Multidisciplinar, família e estudante com transtorno do espectro autista
Local de implementação	No âmbito salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública, ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.	Toda o espaço escolar, podendo auxiliar atividades em casa para responsáveis/cuidadores
Base jurídica	-Artigo 28, inciso VII, da Lei nº 13.146/2015; - Resolução nº 4/2009 do CNE.	- Artigo 24 da Convenção de Direitos da Pessoa com deficiência, anexo ao Decreto nº 6.949/2009 - Comentário geral nº 4 de 2016, elaborado pelo Comitê de Monitoramento da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas – ONU. - Artigo 28, V, e VII, da Lei nº 13.146/2015. - Artigo 1º, VI, do Decreto nº 7.611/2011

Elaborado por: Marçal, F. In: Nortear, 2023.

- 4.5 Sobre os programas de ensino, adaptação de avaliação e atividades

O programa de ensino deve descrever como ele será implementado, em que oportunidades e com que frequência ou temporalidade, assim como os materiais utilizados no processo de implementação.

Além disso, no processo de implementação dos procedimentos de ensino com pessoas com Transtorno do Espectro Autista, é natural que tenhamos dificuldades, sobretudo nas interações iniciais com o estudante, por isso, é imprescindível que cada um destes programas descreva o sistema de ajuda ao aluno nas tarefas de ensino, tais como Ajuda Física Completa, Ajuda Física Parcial, Gestual, Verbal, Ecóica, Intraverbal, Oral-Motora, entre outros, que podem apoiar o estudante. É igualmente importante prever a forma e critérios de retirada gradual e progressiva de cada tipo de ajuda (esvanecimento), até que ocorra a aprendizagem independente da habilidade alvo, de acordo com critérios de desempenho mínimo estabelecidos, sempre baseados nas características, interesses e necessidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Os programas também devem conter os elementos (alvos) utilizados no processo de implementação para atingir o desempenho mínimo definido. Em um ensino de imitação, por exemplo, os alvos seriam quais movimentos serão utilizados como modelo a ser imitado; para um ensino de identidade, é importante especificar os conjuntos de figuras que serão pareadas.

É comum também que os profissionais tenham diferentes avaliações e, portanto, perspectivas sobre as mudanças ou continuidades no processo de ensino, assim como também pode ocorrer a falta de comunicação entre escola e família, motivos pelos quais faz-se imprescindível que os programas de ensino devam conter uma folha de registros em que fiquem identificadas todas as tentativas de ensino da habilidade, sinalizando quando o

estudante acertou sem ajuda, acertou com ajuda, errou ou não iniciou a tentativa. Estes registros devem ser organizados visualmente na forma de gráficos, que possam identificar o desempenho do estudante com Transtorno do Espectro Autista, formando a base para tomada de decisões por parte da equipe escolar e compartilhados também com a família.

Ressalte-se ainda que o uso de registro encontra guarida no direito à informação, que é direito da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e por consequência de seus familiares quando necessário, conforme previsão constante no artigo 8º da Lei nº 13.146/2015 – LBI.

À medida em que implementamos um processo de inclusão com critérios técnicos com integridade e respeitando a individualidade do estudante, é natural que estas habilidades vão sendo aprendidas e consolidadas e devemos, portanto, planejar novos passos no processo de ensino. Mas isso não é também um marco subjetivo, o próprio programa de ensino deve descrever os critérios de aprendizagem para se considerar que determinada habilidade foi aprendida de maneira a atender o desempenho mínimo estabelecido. Este critério precisa ser mensurável e comparável com os dados acumulados pelos registros e condizentes com as pesquisas científicas sobre o tema. À medida que o estudante vai atingindo os critérios de aprendizagem de cada programa de ensino, outros programas são escritos e implementados, para o desenvolvimento de habilidades superiores e, caso um estudante não esteja avançando em um programa de ensino, a estratégia também deve ser alterada, com a elaboração de programas diferentes para a mesma habilidade, fazendo do PEI um instrumento dinâmico e flexível.

No que concerne às diretrizes de adaptação de atividades e avaliação, o PEI deve especificar as linhas gerais dos processos de adaptação instrucional para pessoas com Transtorno do Espectro Autista, elaboradas com base nas melhores evidências descritas na literatura científica a respeito das metodologias de adaptação instrucional e nas informações levantadas nas 3 (três) fontes para a avaliação do estudante, previamente descritas.

Além disso, podem ser aplicadas, por analogia, adaptações já propostas na legislação como por exemplo as previstas no artigo 30 da Lei nº 13.146/2015 – LBI que prevê a dilatação do tempo de prova, disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento as necessidades específicas e a disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados e adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade da pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

- 4. 6 Sobre a validação do PAEE e do PEI

Após a avaliação técnica, deve haver reunião entre equipe escolar e pais ou responsáveis pelo estudante com Transtorno do Espectro Autista para a apresentação da avaliação e proposição de objetivos, programas de ensino e o protocolo de conduta.

Os pais ou responsáveis pelo estudante ou a própria pessoa com Transtorno do Espectro Autista (sempre que possível) devem dar seu consentimento para a implementação do PAEE e do PEI. Eles podem dá-lo na própria reunião técnica de apresentação do PEI ou podem levar toda a documentação referente ao estudante com Transtorno do Espectro Autista para estudo ou, eventualmente, para consulta a profissionais de sua confiança, pelo prazo de uma semana.

Caso os pais/responsáveis aceitem, após este prazo, a implementação do PAEE e/ou PEI, pode ser iniciada. Caso os pais/responsáveis diverjam do PAEE e/ou PEI, eles podem pedir alterações. Caso a equipe entenda que as modificações propostas são aceitáveis, tecnicamente, ela terá uma semana para realizá-las e convocar nova reunião para acordo. Caso não haja acordo entre os pais/responsáveis e a equipe escolar na formalização do PAEE e/ou PEI, a supervisão responsável pela unidade escolar deve ser convocada para a mediação da

questão, com a possibilidade de reavaliação do estudante com Transtorno do Espectro Autista por outra equipe técnica.

No mesmo sentido, poderão ser acionados outros sistemas de proteção do melhor interesse do estudante como o Conselho Tutelar, Ministério Público e Defensoria Pública.

Após definição formal do PAEE e/ou PEI a ser posta em implementação, os pais/responsáveis devem receber uma cópia do documento e, a partir de então, toda alteração realizada no próprio processo de avanço do estudante deve ser imediatamente comunicada aos pais/responsáveis, que também devem receber cópia desta alteração.

O PAEE e/ou PEI não pode ser posto em execução sem expressa anuência de pais ou responsáveis pelo estudante com transtorno do Espectro Autista ou, quando possível, por ele próprio e a família e o estudante não podem ser, de nenhuma forma, coagidos a aceitar a versão do PAEE e/ou PEI sugerida pela equipe escolar.

5 Das possibilidades de práticas baseadas em evidência científicas a serem utilizadas no processo educacional do estudante com Transtorno do espectro autista.

Além das características definidas para o Transtorno do espectro autista no DSM-5 (APA, 2014), que incluem déficits em comunicação e interação social e interesses restritos e fixos, podendo apresentar sensibilidade sensorial a determinados estímulos do ambiente (como sons, luminosidade e texturas) e Transtorno do Desenvolvimento Intelectual associada, é preciso identificar nesses estudantes tanto os repertórios já existentes, aqueles que estão em fase de aquisição e os que ainda precisam ser aprendidos.

Com esse conhecimento, é possível estabelecer as metas de aprendizado e desenvolvimento a curto, médio e longo prazo, considerando o currículo escolar, os interesses do estudante, em conformidade com os anseios da família, e a opinião de profissionais das diferentes áreas de interesse, como professores e educadores especiais, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e demais envolvidos.

Numa lógica simples, para se chegar aos repertórios e habilidades para os quais o ensino deve ser direcionado, a partir dos repertórios e habilidades já existentes, é preciso estabelecer e planejar as melhores estratégias de ensino, levando em consideração (i) o ambiente escolar, familiar e cultural do estudante; (ii) as capacidades e os conhecimentos dos profissionais envolvidos; e (iii) as práticas com demonstração empírica de resultados promissores advindas de estudos científicos da área. A Figura 1 apresenta um exemplo simples para representar essa ideia. Os itens (i), (ii) e (iii) acima contemplam o que se chama de Prática Baseada em Evidências (PBE).

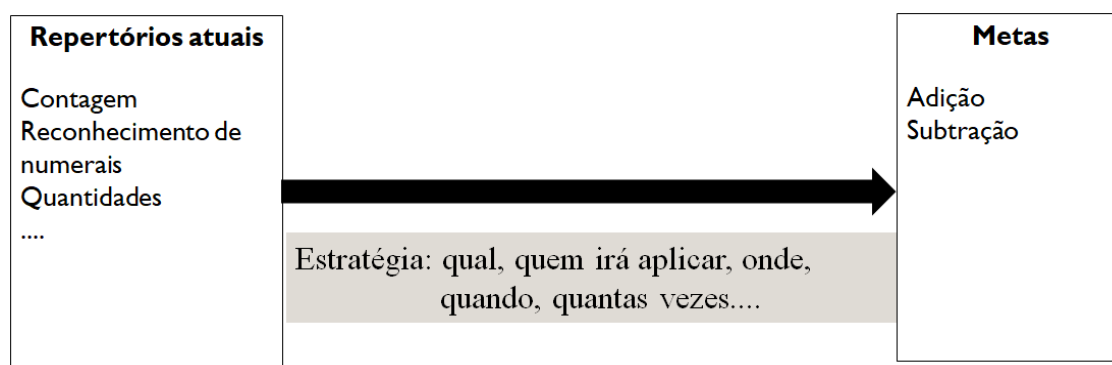


Figura 1. Exemplo simples para representar o caminho para alcançar uma meta de aprendizado.

Segundo Nunes e Schmidt (2019, p.87), “estima-se que cada pessoa com Transtorno do Espectro Autista poderá ser exposta a mais de 15 tratamentos ao longo da vida”, mas “muitas dessas práticas podem não produzir qualquer efeito benéfico, ou, ainda, acarretar

prejuízos ao indivíduo e suas famílias”. Nesse contexto, com o propósito de uma identificação mais clara da validade de uma determinada intervenção, para que seja adotada ou contraindicada em serviços de atendimento coletivos ou individualizados e, inclusive, na escola, foram estabelecidas as PBE.

Apesar de o tema PBE ser discutido mais extensivamente nas áreas de saúde, como medicina e psicologia, é importante buscarmos o seu entendimento para uso no contexto educacional. De acordo com Leonardi e Meyer (2015), a premissa da PBE é a de que a conduta do psicólogo (e de outros profissionais que lidam com seres humanos) deve ser fundamentada em dados empíricos. Estende-se essa interpretação, neste texto, para psicólogos, mas é possível expandir para educadores que trabalham direta ou indiretamente com estudantes com Transtorno do Espectro Autista, na intenção de lhes proporcionar as melhores estratégias de ensino disponíveis.

A Força-Tarefa Presidencial da Associação Americana de Psicologia sobre Prática Baseada em Evidências (2006) afirma que a PBE, em psicologia, se refere à “integração da melhor pesquisa disponível com a experiência clínica no contexto das características, cultura e preferências do indivíduo” (p. 273). Spring (2007) descreve a PBE, com base em outros autores, como um processo que envolve o uso consciente, explícito e criterioso da melhor evidência atual na tomada de decisões sobre o cuidado individual de uma pessoa. Portanto, de forma geral, a literatura da área indica que, tradicionalmente, a PBE considera a intersecção de três domínios: (i) a melhor evidência científica disponível; (ii) a expertise do profissional; e (iii) as características do indivíduo (Melnik, Souza, & Carvalho, 2014; O'Donohue & Ferguson, 2006; Spring, 2007).

A partir da proposta apresentada por Melnik, Souza e Carvalho (2014), pode-se entender cada um destes três domínios da seguinte forma:

i. a melhor evidência científica disponível: considera-se a melhor evidência disponível em relação à efetividade, eficiência, eficácia e segurança das intervenções. A efetividade de uma intervenção é medida pelo quanto ela funciona no mundo real; a eficiência se refere ao seu custo-benefício; a eficácia é demonstrada em estudos científicos controlados; e a segurança se refere a quanto é improvável a ocorrência de algum efeito indesejável para o indivíduo.

ii. a *expertise* do profissional: os profissionais fazem uso de suas habilidades e experiências passadas, em relação aos riscos individuais e benefícios de intervenções potenciais.

iii. as características do indivíduo: a PBE pressupõe que as decisões devem ser feitas em conjunto com o indivíduo (ou seus responsáveis), com base na melhor evidência científica e na relação custo-benefício.

Orsati et al. (2015) discutem o que é, então, considerado evidência na área da educação e elencam, citando Thomas e Pring (2004), 3 (três) critérios:

i. Relevância: Uma informação é relevante quando agrega, modifica ou complementa o que já se sabe sobre determinado tema, quando permite avanço no conhecimento estabelecido.

ii. Suficiência: O acúmulo de dados que demonstre o mesmo tipo de evidência.

iii. Veracidade: A garantia de que o processo utilizado para coletar as informações não sofreu distorções nem foi contaminado por interesses pessoais ou de grupos envolvidos.

Orsati et al. (2015, p. 20) lembram ainda que, na área da educação, “os contextos social, educacional e científico são fatores cruciais na determinação de validade da prática”. Por fim, os autores afirmam que “as evidências em educação podem ser divididas em dois grandes grupos: conhecimento profissional e evidência empírica” (p. 20). As evidências baseadas no conhecimento profissional são uma combinação de relatos consensuais de

especialistas pelas suas experiências e observações pessoais. As evidências empíricas são aquelas baseadas em pesquisas conduzidas com rigor científico.

Hume et al. (2021) descrevem um conjunto de práticas que têm evidências de efeitos positivos com crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista. Os autores fizeram uma sistematização de 972 artigos, a partir dos quais elencaram 28 práticas de intervenção que atenderam aos critérios para PBE. Mas os autores lembram que a falta de evidências não significa que uma intervenção seja ineficaz, apenas que estudos suficientes podem ainda não ter sido realizados. Como critérios utilizados na pesquisa, para ser identificada como baseada em evidências, uma categoria de prática tinha que conter: (a) dois estudos de alta qualidade com delineamento de grupo conduzidos por dois grupos de pesquisa diferentes; (b) cinco estudos de alta qualidade com delineamento de sujeito-único conduzidos por três grupos de pesquisa diferentes e um total de 20 participantes entre os estudos; ou (c) uma combinação de um estudo de delineamento de grupo e três estudos de delineamento de sujeito-único de alta qualidade conduzidos por dois grupos independentes de pesquisa. Portanto, é importante ressaltar que não basta ler um único artigo, por estar publicado, e assumir que ele fornece, individualmente, evidência suficiente. O Quadro 1 apresenta a lista das PBEs identificadas por Hume et al. (2020) e a breve descrição apresentada pelos próprios autores.

Quadro 1. Lista das PBEs identificadas por Hume et al. (2020) e a breve descrição apresentada pelos próprios autores

Análise de tarefa	Um processo no qual uma atividade ou um comportamento é dividido em etapas pequenas e gerenciáveis para avaliar e ensinar uma habilidade. Outras práticas, como reforço ou modelação por vídeo, são frequentemente usadas para facilitar a aquisição dos passos menores.
Apoio visual	Uma exibição visual que apoia o aluno no envolvimento em um comportamento ou uma habilidade, sem a necessidade de instruções adicionais
Atraso no tempo	Uma prática usada para atenuar sistematicamente o uso de dicas e ajudas durante atividades instrucionais usando um breve intervalo entre a instrução inicial e quaisquer instruções ou dicas/ajudas adicionais
Autogerenciamento	Instrução com foco na discriminação entre comportamentos apropriados e inapropriados, monitorando e registrando com precisão seus próprios comportamentos e recebendo recompensas por se comportarem adequadamente
Avaliação e análise comportamental funcional	Uma maneira sistemática de determinar a função subjacente ou propósito de um comportamento (identificando qual reforçador mantém determinado comportamento) para que um plano de intervenção eficaz possa ser desenvolvido
Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)	Intervenções que usam e/ou ensinam o uso de um sistema de comunicação que não seja vocal que pode ser auxiliado (por exemplo, dispositivo, livro de comunicação) ou não auxiliado (por exemplo, língua de sinais)
Dicas e ajudas	Ajuda ou dica verbal, gestual ou física dada aos alunos para apoiá-los na aquisição ou engajamento em um comportamento ou habilidade alvo
Estratégias cognitivo-comportamentais e instrucionais	Instrução sobre gerenciamento ou controle de processos cognitivos que levam a mudanças comportamentais, sociais ou acadêmicas
Exercício e movimento	Intervenções que usam esforço físico, habilidades/técnicas motoras específicas ou movimento consciente para atingir uma variedade de habilidades e comportamentos
Extinção	A remoção de consequências reforçadoras de um comportamento desafiador, a fim de reduzir a ocorrência futura desse comportamento

Instrução direta	Uma abordagem sistemática para o ensino usando um pacote instrucional sequenciado com protocolos ou lições com roteiro. Ela enfatiza o diálogo entre professor e aluno por meio de respostas independentes dos alunos e emprega correções de erros sistemáticas e explícitas para promover o domínio e a generalização
Instrução e intervenção auxiliada por tecnologia	Instrução ou intervenção em que a tecnologia é a característica central e é especificamente projetada ou empregada para apoiar o aprendizado ou desempenho de um comportamento ou habilidade para o aluno
Instrução e intervenção mediada por pares	Intervenção na qual os pares promovem diretamente as interações sociais de crianças com Transtorno do Espectro Autista e/ou outros objetivos individuais de aprendizagem, ou o professor/outro adulto organiza o contexto social (por exemplo, grupos de brincadeiras, grupos de redes sociais, recreio) e, quando necessário, fornece apoio (por exemplo, dicas, reforço) para as crianças com Transtorno do Espectro Autista e seus pares se envolverem em interações sociais
Integração sensorial	Conforme originado por intervenções de A. Jean Ayres que visam a capacidade de uma pessoa de integrar informações sensoriais (visual, auditiva, tátil, proprioceptiva e vestibular) entre seu corpo e o ambiente, a fim de responder usando um comportamento organizado e adaptativo
Interrupção e redirecionamento de resposta	A introdução de uma ajuda ou dica, comentário ou outros distratores quando um comportamento interferente está ocorrendo e é projetado para desviar a atenção do aluno do comportamento interferente e resultar em sua redução
Intervenção do momentum comportamental	A organização das expectativas de comportamento em uma sequência na qual respostas de baixa probabilidade de ocorrência (ou mais difíceis) estão embutidas em uma série de respostas de alta probabilidade de ocorrência (ou mais fáceis), para aumentar a persistência e a ocorrência de respostas de baixa probabilidade
Intervenção implementada pelos pais	Aplicação de uma intervenção pelos pais a seus filhos que promova sua comunicação social ou outras habilidades ou diminua seu comportamento desafiador
Intervenção medida por música	Intervenção que incorpora canções, entonação melódica e/ou ritmo para apoiar o aprendizado ou desempenho de habilidades/comportamentos. Inclui musicoterapia, bem como outras intervenções que incorporam música para abordar as habilidades alvo
Intervenção naturalística	Uma coleção de técnicas e estratégias incorporadas em atividades e/ou rotinas típicas nas quais o aluno participa para promover, apoiar e encorajar naturalmente as habilidades/comportamentos alvo
Intervenções baseadas no antecedente	Arranjo de eventos ou circunstâncias que precedem uma atividade ou demanda para aumentar a probabilidade de ocorrência de um comportamento ou levar à redução dos comportamentos desafiadores/interferentes
Modelação	Demonstração de um comportamento-alvo desejado por um modelo que resulta no uso do comportamento pelo aluno e que leva à aquisição do comportamento-alvo
Modelação por vídeo	Uma demonstração gravada em vídeo do comportamento ou habilidade alvo mostrada ao aluno para ajudar a aprender ou se engajar em um comportamento ou habilidade desejada
Narrativas sociais	Intervenções que descrevem situações sociais para destacar características relevantes de um comportamento ou habilidade alvo e oferecem exemplos de resposta apropriada
Reforçamento	A aplicação de uma consequência após uma resposta dada pelo aluno que aumenta a probabilidade de o aluno emitir a resposta no futuro em situações semelhantes

Reforçamento diferencial de comportamento alternativo (DRA), incompatível (DRI) ou outro comportamento (DRO)	Um processo sistemático que aumenta o comportamento desejável ou diminui um comportamento indesejável, fornecendo consequências positivas para a demonstração/não demonstração de tal comportamento. Essas consequências podem ser fornecidas quando o aluno está: (a) envolvido em um comportamento desejado específico diferente do comportamento indesejável (DRA), (b) envolvido em um comportamento que é fisicamente impossível de fazer enquanto exibe o comportamento indesejável (DRI), ou (c) não se envolver no comportamento indesejável (DRO)
Treino com tentativas discretas (DTT)	Abordagem instrucional com tentativas em massa ou repetidas com cada tentativa consistindo na instrução/apresentação do professor, a resposta da criança, uma consequência cuidadosamente planejada e uma pausa antes de apresentar a próxima instrução
Treino de comunicação funcional	Um conjunto de práticas que substituem um comportamento desafiador que tem uma função de comunicação por comportamentos ou habilidades de comunicação mais apropriados e eficazes
Treino de habilidades sociais	Intervenções que descrevem situações sociais para destacar características relevantes de um comportamento ou habilidade alvo e oferecem exemplos de resposta apropriada

Fonte: traduzido de Hume et al. (2020)

Apesar de ser um excelente referencial para tomada de decisões, vale ressaltar que o trabalho de Hume et al. (2020) se utilizou, essencialmente, de pesquisas produzidas fora do Brasil, portanto, diferenças culturais e estruturais precisam ser levadas em consideração ao transpor para o nosso país.

Apesar da importância das PBE, Nunes e Schmidt (2019, p. 90) ressaltam que “as práticas interventivas desenvolvidas para educandos com Transtorno do Espectro Autista, produzidas em centros de pesquisa, nem sempre são assimiladas pelos professores em contextos escolares”. Essas limitações podem ser explicadas por fatores relativos à formação ou capacitação dos professores e pela transposição não natural daquilo que é produzido cientificamente, geralmente de maneira bastante controlada e estruturada, para ambientes escolares. Isto posto, mais uma vez torna-se imprescindível o investimento na capacitação de professores e no trabalho conjunto e colaborativo entre os vários membros da comunidade escolar.

Portanto, para fins deste documento, sugere-se que o estudante com Transtorno do espectro autista tenha garantida uma educação que considere alternativas de ensino com base em dados empíricos de pesquisas da área que demonstrem evidência científica, que considere o conhecimento do próprio educador (considerando todos os preceitos éticos envolvidos) e que considere as questões individuais (como características, cultura e preferências) do estudante e de sua família.

6. Formação e inclusão: a importância para a garantia de direitos dos estudantes com Transtorno do espectro autista.

A Lei nº 9.394/1996 prevê, em seu artigo 59, a importância da formação de professores para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, conforme excerto abaixo:

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

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores

do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns

No mesmo sentido, nos incisos XVIII e XIV do artigo 28 da Lei nº 13.146/2015, temos a busca pela concretização da inclusão em todos os níveis da educação, em especial, com a garantia de acesso à Educação Superior e a formação de professores, com vistas a garantir a preparação desses profissionais para atuação:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

(...)

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

Assim, neste documento consideramos pontos essenciais como a descrição do perfil, atuação e formação dos profissionais, com foco especial no Professor do AEE e no Acompanhante especializado, tendo por base primordial a descrição prevista nas legislações e documentos orientadores dos órgãos institucionais, como o Conselho Nacional de Educação – CNE e outras câmaras técnicas e, na ausência destes instrumentos, ponderações técnicas que podem auxiliar a tomada de decisão e o gerenciamento de processos inclusivos por parte dos gestores, profissionais, famílias e pessoas com transtorno do espectro autista.

• 6.1 Do professor de regência em sala de aula do estudante com Transtorno do espectro autista

O papel do professor regente no atendimento dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, nas redes públicas e privadas de ensino, é de extrema importância para garantir a inclusão e o desenvolvimento desses alunos. Ele é responsável por planejar, adaptar e implementar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades individuais de cada estudante com demandas de atendimento educacional diferenciado. Deve estar preparado para realizar adaptações curriculares e metodológicas como: a utilização de recursos visuais, estratégias de comunicação alternativas, organização do ambiente de sala de aula, entre outros, de acordo com as necessidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Para isso, deve ser apoiado pelo Professor do AEE e Equipe Pedagógica da escola onde atua.

A articulação direta com a Equipe Pedagógica e Profissionais do AEE não exclui sua interação e parceria, quando possível, com os demais profissionais da equipe multidisciplinar, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros. Essa colaboração é essencial para identificar as necessidades específicas de cada aluno e as instruções planejadas.

O professor regente também desempenha um papel importante em aspectos que superam as questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem em si, ampliando-se para questões sociais e éticas da inclusão educacional e social. Ou seja, seu papel inclui criar um ambiente acolhedor e respeitoso, estimular a interação entre os alunos com Transtorno do espectro autista e seus pares, promover o respeito às diferenças e os proteger qualquer forma de discriminação ou preconceito.

Por fim, é fundamental que, além de Licenciado Pleno na sua área de atuação, possa buscar formação continuada na área da inclusão e/ou Transtorno do Espectro Autista, que tenha conhecimento sobre o Transtorno do espectro autista e suas características, o que inclui dificuldades de comunicação, interação social, comportamento e aprendizagem que podem estar presentes em alunos com Transtorno do Espectro Autista. Tais conhecimentos são essenciais para que o professor possa eliminar barreiras que possam prejudicar ou impedir a participação plena do estudante nos processos de ensino e aprendizagens.

Desse modo, podemos encontrar nos tópicos elencados abaixo sugestões de processos e ações que podem ser adotados pelos professores da sala de aula comum de modo a possibilitar a efetividade do processo inclusivo do estudante com Transtorno do espectro autista:

- Viabilizar acesso ao currículo, via Plano de Ensino Individualizado – PEI, de acordo com as singularidades do estudante;
- Mobilizar o estudante para a participação em todas as atividades escolares possíveis e proporcionar as melhores condições de aprendizagem;
- Orientar o acompanhante especializado quanto à sua atuação no acompanhamento e apoio ao estudante nas situações de ensino;
- Reunir periodicamente e trabalhar de modo articulado com o Professor do AEE, visando produção de materiais, orientações para ajustes PEI e PAEE, recursos e estratégias de ensino. E, quando possível ou necessário, reunir-se com a equipe multidisciplinar externa, sempre acompanhado da equipe técnico-pedagógica da escola;
- Organizar estratégias, metodologias, recursos que estejam de acordo com as singularidades do estudante, sem perder de vista a importância do estudante se reconhecer como parte da história coletiva da sala e pares;
- Ficar atento e evitar quaisquer atitudes de preconceito e/ou agressividade por parte dos estudantes na relação com o aluno com Transtorno do espectro autista;
- Incorporar ao seu planejamento de ensino elementos que possam contribuir para a compreensão da diversidade e dos princípios da inclusão, como valores importantes para a vida em sociedade; e
- Organizar registros diários sobre as respostas do estudante durante aplicação do PEI, assim como de quaisquer situações consideradas relevantes.

A atuação articulada entre o Professor regente, o Professor do atendimento educacional especializado, e o Acompanhante especializado se nos afiguram como essenciais no processo inclusivo e de planejamento, motivo pelo qual serão destacados nos tópicos a seguir.

• 6.2. Do professor do atendimento educacional especializado ao estudante com transtorno do espectro autista

A atuação do professor no AEE é essencial como condutor no processo de acesso, permanência, participação e aprendizagem do estudante com Transtorno do Espectro Autista na medida em que, em muitos casos, ele tem maior expertise na área, além de formação específica, e em muitos casos seu ingresso na seara do serviço público ocorre por concurso específico, cuja exigência de especialização no campo da Educação Especial já é pré-requisito.

Esta questão resta clara ao analisar a Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC, que prevê, no artigo 12: “Para atuação no AEE, o professor deve ter

formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”.

A mesma resolução do CNE/MEC descreve, ainda, as atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado, descrita no artigo 13, transcrito abaixo:

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

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

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

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

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

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

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

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

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Dessa forma, neste documento faremos o recorte de **especificidades** que podem facilitar a atuação do professor do AEE no atendimento de aluno com Transtorno do espectro autista, conectando tais pontos às atribuições já descritas na resolução retromencionada. Assim, recomenda-se que o professor do AEE, ao realizar o atendimento de estudantes com Transtorno do espectro autista, possa:

- Preparar o processo de avaliação biopsicossocial e acadêmica de estudantes com Transtorno do espectro autista;
- Realizar a avaliação de estudantes com Transtorno do espectro autista, em articulação com o professor da sala comum, com protocolos ou instrumentos de avaliação baseados em evidências científicas, em conjunto com equipe multidisciplinar;
- A partir da avaliação, planejar e organizar reuniões com a família e com a equipe gestora para a definição das metas orientadoras para a construção do PEI de estudantes com Transtorno do espectro autista;
- Coordenar o processo de construção do PEI, sendo responsável, em articulação com o professor da sala comum, pela elaboração e execução do PEI para todos os espaços escolares;

- Identificar e elaborar, em articulação com o professor da sala comum, quando necessário, as adaptações pedagógicas razoáveis, tanto dos recursos humanos quanto dos materiais, para atender as demandas de estudantes com Transtorno do espectro autista;
- Notificar a escola quando o PEI indicar a necessidade de um acompanhante especializado em Transtorno do espectro autista;
- Capacitar, orientar e supervisionar o acompanhante especializado em Transtorno do espectro autista na implementação do PEI, nos diversos espaços escolares e do PAEE na sala de recursos e espaços congêneres, conforme Decreto nº 7.611/2011.
- Acompanhar os dados da implementação da intervenção, avaliar a prática a partir de sua própria observação e tomar decisões sobre o avanço e/ou modificações do PEI, em conjunto com os demais atores do processo educacional;
- Elaborar e executar o PAEE com identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos visando a definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas.

Para **formação específica**, nos termos da Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC, sugere-se graduação, aperfeiçoamento ou especialização que contemple minimamente os conteúdos abordados no decorrer deste documento. Recomenda-se, ainda, que este processo de formação seja continuado e sistematicamente atualizado, devendo ser provido pelas instituições e/ou de iniciativa do próprio profissional, produzindo um imprescindível aprofundamento no tema.

Os processos de formação específica para Profissionais de Educação Especial para a atuação com o Transtorno do espectro autista devem ter, no mínimo, os seguintes conteúdos, que devem prover a proficiência nas habilidades descritas e que foram considerados a partir das perspectivas presentes na Base Nacional Curricular Comum – BNCC:

A – Introdução ao Transtorno do espectro autista

A – 01 Identificar as principais características.

A – 02 Interpretar e aplicar os marcos legais sobre o estudante com Transtorno do espectro autista e a função do acompanhante especializado.

A – 03 Interpretar os princípios básicos do desenvolvimento e comportamento humano.

A – 04 Interpretar e aplicar as Práticas Baseadas em Evidência para o ensino de estudantes com transtorno do espectro autista.

B – Avaliação em Transtornos do Neurodesenvolvimento para fins de planejamento educacional

B – 01 Conhecer e utilizar instrumentos de rastreio de risco para o Transtorno do espectro autista.

B – 02 Conduzir avaliação de perfil do aluno com foco em suas necessidades, habilidades, potencialidades e interesses, utilizando instrumentos, protocolos, roteiros, procedimentos baseados em evidências científicas.

B – 03 Identificar e avaliar as barreiras que possam impactar negativamente o processo de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

B – 04 Identificar e avaliar problemas de comportamento utilizando procedimentos baseados em evidências científicas.

C – Desenvolvimento de Habilidades

C – 01 Interpretar os dados de uma avaliação de modo a produzir um PEI condizente com as necessidades e interesses de estudantes com Transtorno do espectro autista.

C – 02 Elaborar metas que contenham o aprendiz, a habilidade-alvo, as condições para a intervenção e o critério mínimo de desempenho aceitável

C – 03 Elaborar os componentes essenciais de um programa de ensino (incluindo procedimentos para a avaliação de efetividade e eficácia do programa).

C – 04 Elaborar programas de ensino de apoio à organização da rotina escolar.

C – 05 Elaborar atividades de alimentação de estudantes com Transtorno do espectro autista

C – 06 Elaborar formas de apoio à locomoção de estudantes com Transtorno do espectro autista

C – 07 Elaborar estratégias de apoio à higiene pessoal de estudantes com Transtorno do espectro autista em diversos contextos, tais como escovação e limpeza, e para o ensino destas habilidades-alvo.

C – 08 Conhecer e elaborar procedimentos baseados em processos de ensino baseados em evidências científicas, tais como Ensino por Tentativas Discretas, Ensino Naturalístico (e.g., Ensino Incidental), Encadeamento via Análise de Tarefa, Ensino de Discriminação, entre outros.

C – 09 Oferecer ajuda técnica ao trabalho do acompanhante especializado, utilizando as melhores evidências disponíveis para uma comunicação eficaz e eficiente, buscando a integridade da implementação dos programas de ensino e a motivação dos apoios escolares.

C – 10 Tomar decisões apoiadas em dados (resultantes das avaliações previstas), relativos tanto ao avanço, quanto ao insucesso na aprendizagem, para a manutenção ou a modificação de estratégias dos programas de ensino.

D – Desenvolvimento de autonomia

D – 01 Planejar procedimentos de ajuda e retirada de ajuda para a execução das habilidades-alvo.

D – 02 Elaborar procedimentos de generalização e manutenção das habilidades-alvo.

D – 03 Planejar e implementar formação teórico/prática de familiares, cuidadores e outros profissionais envolvidos na realidade de estudantes com Transtorno do espectro autista

E – Apoio à comunicação e interação

E – 01 Planejar e implementar os componentes essenciais de um programa de ensino de Comunicação Alternativa de alta e baixa tecnologia.

E – 03 Planejar e implementar os componentes essenciais de um programa de ensino baseado em Treino de Comunicação Funcional.

E – 05 Descrever e analisar antecedentes e consequentes de comportamentos desafiadores de estudantes com Transtorno do espectro autista

E – 06 Elaborar e implementar intervenções evidências para lidar com comportamentos desafiadores de estudantes com Transtorno do espectro autista

E – 07 Implementar Protocolo de Conduta de estudantes com Transtorno do espectro autista.

F – Registro

F – 01 Registrar variáveis que podem afetar o comportamento de estudantes com Transtorno do espectro autista, tais como problemas de saúde, mudanças de rotina ou medicação.

F – 02 Produzir anotações objetivas descrevendo o que ocorreu durante as aulas.

F – 03 Produzir registros fidedignos de implementação dos programas de ensino.

F – 04 Converter os registros de implementação dos programas de ensino em gráficos.

F – 05 Analisar os gráficos de implementação dos programas de ensino.

G – Gerenciamento de processos inclusivos

G – 01 Articular os processos de avaliação com a equipe multidisciplinar.

G – 02 Articular a equipe escolar para a implementação do processo de inclusão escolar

G – 03 Articular e promover a participação protagonista dos pais de estudantes com Transtorno do espectro autista.

G – 04 Articular e promover a participação protagonista de estudantes com Transtorno do espectro autista

G – 05 Mediar conflitos entre os diversos membros/participantes do processo inclusivo.

- 6.3. Do acompanhante especializado ao estudante com transtorno do espectro autista

Ainda no campo dos profissionais que compõem o conjunto de atores envolvidos no atendimento do estudante com Transtorno do espectro autista, não menos relevante é o inciso XVII, que garante a oferta de profissionais do apoio escolar. Este profissional está descrito no artigo 3º, inciso III, da LBI:

III - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

Inúmeras discussões têm sido travadas quanto a este tema por conta, em parte, das dúvidas geradas quanto ao papel do profissional de Apoio escolar e a previsão do Acompanhante especializado, constante no artigo 3º da Lei nº 12.764/2012, que prevê:

Artigo 3º São direitos da pessoa com Transtorno do espectro autista:

(...)

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do artigo 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Também, o Decreto nº 8.368 de 2014, que regulamentou a Lei nº 12.764/2012, prevê, em seu artigo 4º:

Artigo 4º É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior.

(...)

§ 2º Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e

cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do artigo 3º da Lei nº 12.764, de 2012.

Assim, o ponto de relevância tem sido as discussões sobre a ausência de regulamentação específica sobre o Acompanhante especializado, que deixa em aberto critérios como perfil, atribuição e formação deste profissional.

No que concerne à descrição de “comprovada necessidade”, consideramos que este aspecto deverá ser avaliado a partir da perspectiva pedagógica, tendo por base o estudo de caso/avaliação do estudante com Transtorno do Espectro Autista que deverá estar presente, especialmente, no Plano de Atendimento Especializado – PAEE e, também, no Plano Educacional Individualizado-PEI, conforme descrito no item “Sobre o estudo de caso/avaliação do estudante com transtorno do espectro autista” deste relatório técnico. Tal orientação tem como premissa o disposto na Nota Técnica nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE, que prevê:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico

No mesmo sentido, a Comissão Permanente de Educação – COPEDUC, que integra o Grupo Nacional de Direitos Humanos – GNDH, aprovou, ao final do mês de novembro de 2022, o Enunciado nº 22, posteriormente homologado pelo Conselho Nacional dos Procuradores-Gerais de Justiça – CNPG e publicado em janeiro de 2023, referente à Educação Especial e à disponibilização de profissional de apoio ou acompanhante especializado com o seguinte teor:

A análise sobre a necessidade de oferta de profissional de apoio escolar ou acompanhante especializado deve se dar na perspectiva do conceito social de deficiência, preconizado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e no bojo da elaboração de plano individual de atendimento educacional especializado, não sendo laudo ou prescrição médica fundamento para tal fim, **pois essa análise é de cunho estritamente educacional**. Assim, as estratégias pedagógicas e de acessibilidade deverão ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem, conforme **Notas**

Técnicas nº 19, de 8 de setembro de 2010, e nº 24, de 21 de março de 2013, do Ministério da Educação (MEC)¹².

Ressaltamos que em 2010, foi editada a Nota Técnica nº 19/2010 MEC/SEESP/GAB, que trata do papel do profissional de apoio escolar. Segundo a nota:

Na organização e oferta desses serviços devem ser considerados os seguintes aspectos:

(...)

- **Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação,** prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência.
- A demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante público-alvo da Educação Especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes.
- **Em caso de educando que requer um profissional “acompanhante” em razão de histórico segregado, cabe à escola favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, avaliando juntamente com a família a possibilidade gradativa de retirar esse profissional.**
- **Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público-alvo da educação especial, e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno.**

Portanto, ao avaliarmos as perspectivas legais apresentadas, podemos observar a diferenciação entre o profissional de Apoio escolar- responsável pelas ações de higiene, locomoção, e alimentação – e o Acompanhante especializado, que deverá prestar apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais. Note-se que, além de previsão e legislação própria (a Lei nº 12.764/2012 e o Decreto nº 8.368/2014), o Acompanhante especializado tem atribuições específicas que são as de apoio às atividades de comunicação, interação social e cuidados pessoais.

Também é ponto essencial considerar a possibilidade da atuação do Acompanhante especializado em auxiliar no ensino de habilidades, ponderando que neste caso – e diferentemente do Apoio escolar, cuja restrição à atuação em atividades educacionais possui um indicativo na nota técnica 19/2010 MEC/SEESP/GAB, conforme descrito acima – o Acompanhante especializado poderá avançar no auxílio às questões pedagógicas, sempre sob a orientação e supervisão tanto do Professor do AEE quanto do Professor regente da classe comum, especialmente quando se tratar de crianças e adolescentes, a partir da aplicabilidade da Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabelece a Proteção Integral, em seus artigos 3º e 4º da Lei nº 8.069/1990 – ECA, em conjunto com o Princípio do Melhor Interesse da Criança e do Adolescente, vindo a ter valor de ordem Internacional, Constitucional e, também, de uma norma especializada.

¹² Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/crianca/Noticia/Enunciado-no-22-aprovado-pela-COPEUCGNDHCNPG#:~:text=%E2%80%9CA%20an%C3%A1lise%20sobre%20a%20necessidade,plano%20individual%20de%20atendimento%20educacional>. Acesso em: 21 de novembro de 2023.

Fator relevante a ser destacado diz respeito à amplitude do espectro e as diversas possibilidades de desenvolvimento das pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Há pessoas com Transtorno do Espectro Autista que não apresentam necessidade de suporte muito substancial, podendo (com o devido acompanhamento e apoio multidisciplinar e educacional) atingir os mais diversos níveis educacionais, inclusive com inserção, com autonomia, no mercado de trabalho.

Ademais, o Acompanhante especializado compõe a equipe pedagógica que deve atuar, quando necessário, na educação do estudante com Transtorno do Espectro Autista, associados e orientados pelos Professores regente de sala comum e pelo Professor do atendimento educacional especializado, além da equipe multidisciplinar, de acordo com as características e necessidades de cada estudante.

Dessa forma, a garantia de atendimento multidisciplinar é fundamental como mecanismo de desenvolvimento do estudante com Transtorno do espectro autista. A leitura do artigo 3º da Lei nº 12.764/2012 deixa clara a questão, ao dispor:

Artigo 3º São direitos da pessoa com Transtorno do espectro autista:

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

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

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

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

Não obstante as considerações apresentadas aqui, é fundamental destacar que a questão relativa ao papel e requisitos para a atuação do Acompanhante especializado, do profissional de Apoio escolar e de outras concepções, concernentes a mediadores pedagógicos e atendentes terapêuticos, se encontram no campo de disputa teórica e prática. Parte destas questões tem sido levadas ao Ministério Público, à Defensoria Pública ou ao Poder Judiciário, que ainda não firmaram uma jurisprudência única sobre o assunto.

No mesmo sentido, há diversos projetos de lei em tramitação sobre estes temas, de modo que as orientações apresentadas neste documento se baseiam na conjuntura atual encontrada na análise dos sistemas e das demandas apresentadas por famílias, estudantes com Transtorno do espectro autista, sistemas educacionais entre outros.

É de suma importância destacar que ainda não há regulamentação sobre alguns aspectos, especialmente referentes ao grau de formação do Acompanhante especializado. Por isso, recomenda-se que a organização para atendimento ao aluno possa ser feita no âmbito de cada município e estado conforme suas responsabilidades legais em seus sistemas educacionais. Neste sentido, para além da discussão sobre o grau de formação, é essencial que o Acompanhante especializado tenha formação específica no campo do atendimento do educando com Transtorno do espectro autista, que contemple as características desse aluno, além dos aspectos organizacionais e pedagógicas previamente destacados.

Assim, consideramos para este documento que o Acompanhante Especializado, previsto no artigo 3º, parágrafo único, da Lei nº 12.764/2012, para acompanhar o estudante com o Transtorno do espectro autista, precisa atender a requisitos fundamentais de formação. Sugerimos, então, a formação para o exercício da função com carga horária mínima de 180h, com o percentual de 20% da carga horária em formação prática.

A proposta desta carga horária tem por parâmetros o Decreto nº 5.154/2004 e a identificação com os percursos formativos de especialização técnica de nível médio que são

cursos voltados aos concluintes dos cursos técnicos, com carga horária mínima de 25% da respectiva habilitação profissional. Ademais, cursos de 180h são caracterizados pelo Ministério da Educação como cursos de aperfeiçoamento, situação em que os sistemas podem abraçar possibilidades mais diversas de ajustes sobre o perfil do Acompanhante especializado, até que tenhamos legislações específicas sobre o tema.

O processo de formação é continuada e deve ser provido pelas instituições e/ou de iniciativa do próprio Acompanhante especializado, somando um mínimo de 80h anuais de atualização, em aprofundamento nos temas descritos na formação inicial. Ademais, o Acompanhante Especializado também deve seguir recebendo formação em serviço por parte do Professor de educação especial, a respeito das estratégias de ensino específicas a serem desenvolvidas com o aluno com Transtorno do espectro autista.

Assim, sugerimos, neste relatório técnico, que os processos de formação básicos para o Acompanhante Especializado em Transtorno do espectro autista devem ter, no mínimo, os seguintes conteúdos:

A – Introdução ao Transtorno do espectro autista

A – 01 Conhecer as principais características.

A – 02 Conhecer os marcos legais sobre o Transtorno do espectro autista e a função do Apoio escolar.

A – 03 Conhecer os princípios básicos do desenvolvimento e comportamento humano.

A – 04 Conhecer as Práticas Baseadas em Evidência para o ensino de pessoas com Transtorno do espectro autista.

B – Ensino de Habilidades

B – 01 Identificar os componentes essenciais de um programa de ensino.

B – 02 Auxiliar a organização da rotina de ensino como descrito no programa de ensino.

B – 03 Auxiliar as atividades de alimentação dos estudantes com Transtorno do espectro autista

B – 04 Auxiliar a locomoção dos estudantes com Transtorno do espectro autista.

B – 05 Auxiliar os diversos contextos de cuidados pessoal do estudante com Transtorno do espectro autista, tais como escovação e limpeza, ensinando estas habilidades-alvo, tal como descrito e planejado nos programas de ensino.

B06 Conhecer os processos de ensino baseados em evidências científicas

C – Desenvolvimento de autonomia

C – 01 Implementar procedimentos de ajuda na aquisição progressiva da autonomia do aluno para a execução das habilidades-alvo.

C – 02 Implementar procedimentos de generalização e manutenção das habilidades-alvo, auxiliando na remoção de quaisquer barreiras que impeçam sua participação e aprendizagem.

C – 03 Auxiliar, juntamente com o Professor de Educação Especial, na formação teórico/prática de familiares, cuidadores e outros profissionais envolvidos na realidade do estudante com transtorno do espectro autista.

D – Apoio à comunicação e interação

D – 01 Identificar e implementar, sob a orientação do Professor do AEE, os componentes essenciais de um programa de ensino de Comunicação Alternativa de alta e baixa tecnologia.

D – 02 Identificar e implementar, sob a orientação do Professor do AEE, os componentes essenciais de um programa de ensino baseado em Treino de Comunicação Funcional.

E – 03 Auxiliar no apoio necessário para lidar com os comportamentos desafiadores do aluno com Transtorno do espectro autista.

E04 Conhecer e implementar, sob a orientação do Professor do AEE, Protocolo de Conduta do aluno.

E – Registro

E – 01 Auxiliar no Registro de outras variáveis (além relativas ao ensino) que podem afetar o comportamento do estudante com transtorno do espectro autista, tais como problemas de saúde, mudanças de rotina e de comportamento no ambiente escolar.

E – 02 Produzir anotações objetivas descrevendo o que ocorreu durante as aulas.

E – 03 Converter os registros de implementação dos programas de ensino em gráficos.

Considerações Finais

Nos últimos 10 (dez) anos muitas foram as conquistas alcançadas pelas pessoas com Transtorno do Espectro Autista, frutos de suas lutas e de suas famílias. De forma significativa, a aprovação da Lei nº 12.764/2012 que passou a considerar a pessoa com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência, acrescido da Lei nº 13.146/2015 modificaram um cenário de inclusão no país ao reafirmarem o compromisso do estado brasileiro com diretrizes da Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência, inclusive instrumentalizando muitos desses direitos.

No entanto, ainda é preciso avançar. Implementação de programas de identificação e intervenção precoce da condição do Transtorno do Espectro Autista, acrescida da ampliação do acesso, permanência, participação e aprendizagem nos espaços escolares são um fator fundamental e para isso se faz fundamental a análise continuada das políticas públicas voltadas ao tema para fins de estabelecimento de séries históricas que possibilitem a medição dos impactos da educação inclusiva e das metodologias de ensino aprendizagem.

No plano da capacitação dos profissionais é essencial que se pautem nos programas de letramento e alfabetização, para além dos processos de quebras de barreiras e perspectiva do espaço escolar apenas como um espaço de socialização. É na escola que o estudante com Transtorno do Espectro Autista passará uma parte significativa de suas horas. Tornar esse espaço promotor de autonomia e desenvolvimento transforma vidas tanto para aqueles que promovem esse processo quanto para aqueles que o recebem.

Estudantes neurotípicos que tem a oportunidade de conviver desde cedo com a diferença terão mais chances de serem adultos preparados para promover a diversidade nos espaços que estejam atuando com a diferença, em especial porque terão adquirido habilidades de enxergar potenciais e necessidades de forma natural pelo convívio e laços formados.

Apostar no planejamento continuado e participativo é força motriz de mudança de realidades. Este trabalho buscou dar contribuições advindas da experiência dos profissionais que com ele contribuíram. Entretanto, deixamos o alerta: o caminhar se faz caminhando!

Temos inúmeros exemplos de projetos de desenvolvimento em nosso país que foram concebidos e executados ignorando as peculiaridades e diferenças, como se o país fosse um todo idêntico e não um mosaico das enormes diferenças sociais, econômicas e geográficas em que ele, de fato, se constitui.

Se considerarmos que é na diferença que podemos ver potencialidades. Que na diversidade que encontramos novas formas de ver o mundo, é essencial que esta multiplicidade também se apresente em diversos métodos e modelos de escolarização

especialmente nas práticas pedagógicas.

Logo será na discussão e utilização destas orientações, na sua reconstrução e avaliação, além da medição de impactos, que poderemos implementar novas formas de edificar uma escola que efetive direitos.

Para finalizar, destacamos que o relatório técnico científico ora apresentado não pretende que as questões postas no documento soem como unidirecional e fechado. Pelo contrário, tem como proposição discutir e apontar aspectos, elementos, com comprovada relevância para o atendimento educacional de qualidade para estudantes com Transtorno do Espectro Autista, na expectativa que sejam propulsores ne novas práticas, novos resultados e questionamentos, pois assim atingimos as metas imediatas, aumento na qualidade e assertividade nos atendimentos educacionais, mas também metas de médio e longo prazo, quais sejam, o surgimentos de outros estudos, debates e políticas públicas que possam fortalecer cada vez as lutas por oferta de educação de qualidade para todos os estudantes brasileiros, dentre os quais encontram-se em igualdade de direitos, todos os estudantes com Transtornos do Espectro Autista.

Resolver essas questões de acesso, permanência, participação e aprendizagem, muitas vezes imbricadas entre si, exige do Estado e da sociedade um empenho persistente e incansável na execução de programas e ações diferenciadas. Isto se impõe, quando se pensa numa educação voltada para o desenvolvimento e não apenas confinada aos muros da escola. Sob este aspecto, a educação implica numa construção política abrangente. Trata-se de um empreendimento de política social, que é coletivo e que é indispensável, se quisermos, de fato, eliminar ou, pelo menos, reduzir consideravelmente as desigualdades que desfavorecem o nosso país no campo da educação e proporcionar aos seus cidadãos a plenitude da cidadania, com usufruto de uma vida melhor e mais digna para todos.

Compartilhamos, por fim, as duas perguntas que nos moveram a seguir em frente durante os meses de reuniões, pesquisas, debates acalorados e consensos e que esperamos que também sigam mobilizando tantos outros nessa caminhada em que todos tem uma importância fundamental:

Se não formos nós, então quem? Se não for agora, então quando?

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATIONº DSM-IV- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATIONº DSM-V- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- AYRES, A. J. (2005). Sensory integration and the child: Understanding hidden sensory challenges. Los Angeles: Western Psychological Services.
- BONDY, A. & FROST, L. (1994). The Picture Exchange Communication System. Focus on Autistic Behavior, 9, 1–19.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Decreto Legislativo nº 186, 24 de dezembro de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.
- _____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Brasília: 2011.
- _____. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Brasília: 2014.
- _____. Decreto nº 11.793/2023, de 23 de novembro de 2023 – Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite. Brasília: 2023.
- _____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.
- _____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- _____. 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 – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: 2012.
- _____. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm#art41>.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Resumo técnico – Censo Escolar. Brasília, 2022
- _____. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014.
- _____. Ministério da Educação. Nota Técnica Nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE. Orientação quanto ao atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2013.
- _____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. 2009.
- _____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasília, DF, janº 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria nº 555/2007, prorrogada pela portaria nº 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>

- _____. Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: SECADI/MEC, 2023. <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei/cartilha.pdf>>
- COIMBRA, Marcelo de Aguiar; MANZI, Vanessa Alessi (Orgs.). Manual de compliance: preservando a boa governança e a integridade das organizações. São Paulo: Atlas, 2010
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ. Resolução nº 234 de 16 de dezembro de 2021 de lavra do Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará. Disponível em: <<http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/108>>
- CRENSHAW, Kimberlé. “Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics”. The University of Chicago Legal Forum, nº 140, p. 139-167, 1989
- DhESCA. Direito Humano à Educação. Brasília: (Coleção Cartilhas de Direitos Humanos, v. 4). plataforma DhESCA, 2009.
- FLEITH, Denise, MENDES, Eniceia, QUADROS, Ronice. Estudantes com Deficiências, Surdos e Superdotados no Brasil. In: Lent, Roberto (Org.). Educação Baseada em evidências: análises, sugestões e propostas. Rio de Janeiro: Rede CpE, 2019. Disponível em: <<https://cienciaparaeducacao.org/wp-content/uploads/2019/07/livro-2019-online.pdf>>
- FREIRE, Milson Gomes e CARDOSO, Heloísa dos Santos Peres. Diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista em meninas: Revisão sistemática. Rev. psicopedag. [online]. 2022, vol.39, nº120. pp. 435-444. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01034862022000300013&lng=pt&nrm=iso>
- GRAY, C. A., & GARRAND, J. (1993). Social Stories™: improving responses of individuals with autism with accurate social information^o Focus on Autistic Behavior, 8, 1-10.
- HUME, K. et al. (2021). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review. Journal of Autism and other Developmental Disorders, 51(11), 4013-4032.
- IAVELBERG, Catarina. A importância dos critérios para formar turmas. Revista Gestão Escolar, 2011. <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/483/a-importancia-dos-criterios-para-formar-turmas>>
- J JÚNIOR, P. Casos de Transtorno do Espectro Autista sobem de 1 para cada 36 crianças. Revista Transtorno do Espectro Autista. 2023. Disponível em: <Disponível em: <http://www.revistaTranstorno do Espectro Autista.com.br> >.
- KANNER, L. Autistic Disturbances of Affective Contact. Nervous Child, Winston, v.2, p. 217-250, 1943.
- KENYON, P. B; KEYON, S. E; MIGUEL, C. F. Análise Comportamental Aplicada (ABA) – Um modelo para a educação especial. In: CAMARGOS Jr, W. et. al. Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Brasília: Corde, 2002. p. 148-154.
- KLIN, AMI. Transtorno do Espectro Autista e síndrome de Asperger: uma visão geral. In: Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v.28, nº1 p. 3-11, 2006.
- LEONARDI, J. L., & MEYER, S. B.. (2015). Prática Baseada em Evidências em Psicologia e a História da Busca pelas Provas Empíricas da Eficácia das Psicoterapias. Psicologia: Ciência E Profissão, 35(Psicol. cienc. prof., 2015 35(4)).
- LOUREIRO, Violeta. Plano de Desenvolvimento e Projeto Pedagógico da Escola: contribuições e orientações para elaborar o plano e o projeto da sua escola. Belém: IOEPA, 2001.
- MARÇAL, Flávia, LACERDA, Lucelmo. A inclusão escolar como direito da pessoa com Transtorno do Espectro Autista: para além da socialização. In: Coletânea ANEC: Inclusão. Material Organizado para Instituições Católicas/Organizada por: Menezes, Adriane Melo de Castro; Menezes, Suely Melo de Castro. – 1 ed.– Brasília: ANEC e-Book, 2020.

- MELNIK, T., FERNANDES DE SOUZA, W., & REGINE DE CARVALHO, M. (2014). A importância da prática da psicologia baseada em evidências: aspectos conceituais, níveis de evidência, mitos e resistências. *Revista Costarricense de Psicología*, 33(2), 79-92.
- MEYER, A., ROSE, D. H., & GORDON, D. *Universal design for learning: Theory and Practice* Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CNE. Resolução nº 4/2009. Ministério da Educação/CNE. Resolução nº 4/2010. Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO /MEC. Secretaria de Educação Especial /SEESP. *Marcos Legais da Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Brasília*, 2010.
- NELSON, L. L. (2014). *Design and deliver: planning and Transtorno do Espectro Autistaching using universal design for learning* Baltimore, EUA: Paul. H. Brookes Publishing Co.
- NUNES, D. R. P., & SCHIMDT, C. (2019). Educação especial e Transtorno do Espectro Autista: das práticas baseadas em evidências à escola. *Cadernos De Pesquisa*, 49(173), 84–104. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5494>>
- O'DONOHUE, W., & FERGUSON, K. E. (2006). Evidence-based practice in: psychology and behavior analysis. *The Behavior Analyst Today*, 7(3), 335–350. <https://doi.org/10.1037/h0100155>
- OK, M. W., RAO, K., BRYANT, B. R., & McDougall, D. (2017). Universal design for learning in: pre-k to grade 12 classrooms: A systematic review of Research. *Exceptionality*, 25(2), 116-138
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10*. São Paulo, 10. ed., 2008. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/cid10.htm>>.
- ORSATI, F. T., MECCA, T. P., Dias, N° M., Almeida, R. P., & Macedo, E. C. (2015). *Práticas para a sala de aula baseadas em evidências*. Editora Memnon, 2015.
- SEOK, S., DACOSTA B. and HODGES, R. (2018) A Systematic Review of Empirically Based Universal Design for Learning: Implementation and Effectiveness of Universal Design in: Education for Students with and without Disabilities at the Postsecondary Level. *Open Journal of Social Sciences*, 6, 171-189.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. *Manual de Orientação: Transtorno do Espectro Autista – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA*. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria; 2019 [cited 2020 Sep 30]. Disponível em: <[https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775d-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Transtorno do Espectro Autista__2_.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775d-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Transtorno%20do_Espectro_Autista__2_.pdf)>
- SPRING B. (2007). Evidence-based practice in: clinical psychology: what it is, why it matters; what you need to know. *Journal of clinical psychology*, 63(7), 611–631.
- UNITED NATIONS. (2016). General Comment nº 4: General comment No. 4 on Article 24 – the right to inclusive educationº Geneva: Office of The High Commissioner for Human Rights. <<https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>>
- ZANON, R. B; BACKES, B; BOSA, C. A. Identificação dos primeiros sintomas do Transtorno do Espectro Autista pelos pais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.30, nº1, p. 25-33, 2014.
- ZERBATO, Ana Paula, MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação*. UNISINOS [online]. 2018, vol.22, nº2, pp.147-155.