

**TRANSTORNO DO ESPECTO AUTISTA E A INCLUSÃO EM ESCOLAS
REGULARES: a ausência de uma abordagem direcionada no Currículo Referência do
Estado de Minas Gerais e em outros currículos prescritos**

Sabrina Louise Januário de Moura¹

Rosa Monteiro²

RESUMO: O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Trata-se de uma definição dada em 2013 para um transtorno que começou a ser estudado em XIX e que teve sua primeira legislação específica, reconhecendo a pessoa com TEA como sendo pessoa com deficiência, instaurada em 2012. É, portanto, recente a abordagem, o que, por consequência, faz escassos os apontamentos do transtorno em documentos oficiais, sobretudo em currículos prescritos. Neste sentido, partindo do conceito do transtorno e observando um escopo estadual como base de pesquisa, o presente estudo objetivou estudar a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista nas escolas regulares e analisar a ausência de uma abordagem direcionada a ele no currículo das escolas públicas do Estado de Minas Gerais, assim como verificar as formas indicadas oficialmente para a inclusão, na prática, desse aluno no ensino regular. É uma pesquisa de revisão bibliográfica, por meio da qual se constatou total ausência de menções ao TEA no currículo em questão e em outros estudados a título de comparação. Constatou-se, também, que o aluno com TEA é mencionado em documentos oficiais nacionais e estaduais sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), instrumento ao qual é atribuída a função de promover as práticas de inclusão do aluno com deficiência e, conseqüentemente, do aluno com TEA.

Palavras-chave: Educação inclusiva. TEA. Atendimento Educacional Especializado. AEE.

1. Introdução

Escolhi o tema Educação Inclusiva de pessoas com Transtorno de Espectro Autista (TEA), após ler algumas pesquisas e trabalhos e conversar com uma educadora que se especializou em educação inclusiva, pude notar que esta temática mostra possibilidades

¹ Graduanda/o do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras – UFLA, e-mail: sabrinaljmoura@gmail.com

² Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Educação (UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

interessantes de serem investigadas, e, decidi me aprofundar no intuito de compreender como é realizado o trabalho docente no contexto escolar.

Pleiteei, também, a realização de uma análise sobre a abordagem acerca do TEA no Currículo Referência do Estado de Minas Gerais, o que, no decorrer do estudo, me levou a ampliar as pesquisas, incluindo currículos de outros estados. A ideia inicial era verificar a concordância ou a discrepância entre o que é preconizado na legislação sobre o tema e o que é direcionado nos currículos. No entanto, percebeu-se que o TEA não é tratado em profundidade nesses documentos, e essa realidade constatada levou a uma reformulação do tema, de forma a se focar a ausência de uma abordagem direcionada ao TEA no Currículo Referência do Estado de Minas Gerais.

Como o TEA não é abordado diretamente no currículo em questão, ele é tratado, em termos de inclusão, dentro do espectro geral das pessoas com deficiência. Assim, o presente estudo perpassa por esses dois conceitos e sua confluência: a deficiência e o TEA.

O Dicionário Aurélio define deficiência como “falta, falha, carência, imperfeição, defeito, insuficiência”, assim como o deficiente como “falho, imperfeito”. Tal definição pode levar a um conceito preconceituoso sobre o portador de deficiência, e percebe-se, inclusive, a utilização de termos alternativos, buscando formas de não depreciar a situação destas pessoas. É o exemplo de “necessidades especiais”, por Pontelo e Cruz (2010, p. 50).

Kraemer (2006) apresenta uma definição menos radical: “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. Também a Câmara dos Deputados (2010), em seus relatos referentes à acessibilidade, coloca o seguinte: “alguma restrição ou perda, resultante do impedimento, para desenvolver habilidades consideradas normais para o ser humano”. Em ambas, é utilizado o termo “normal”, o que, implicitamente, imputa ao portador de deficiência um aspecto de anormalidade.

A atenção diferenciada e menos discriminatória a pessoas com necessidades educacionais especiais não é um marco muito antigo. Foi somente na Idade Média que a prática do infanticídio para crianças com anormalidades observadas passou a ser condenada, e as causas eram atribuídas a fatores, por vezes, paranormais, chegando a se adotar a prática do exorcismo

em períodos anteriores. Pessoas consideradas como deficientes mentais, entre os séculos XVI e XVII, eram internadas em orfanatos, prisões e manicômios, sendo ignoradas e rejeitadas pela sociedade, passando a ser vigente um processo inicial de busca por especialização no atendimento a essas pessoas, assim como do seu trato como integrantes genuínos da sociedade, no final do século XVIII para princípio do século XIX (CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2011).

É neste ínterim que se reconhece o primórdio da Educação Especial e da Educação Inclusiva, com iniciativas para o desenvolvimento de técnicas de ensino que abrangessem essas pessoas, numa tentativa de não mais deixá-las à margem dos benefícios que a educação pode proporcionar (CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2011).

Já em se tratando especificamente do Transtorno de Espectro Autista (TEA), segundo Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008), o debate em torno do assunto e da educação inclusiva de alunos com TEA não é recente. Os registros de estudos sobre a educação inclusiva de alunos com TEA datam do século XIX. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi uma denominação cunhada em 1943 pelo médico Austro-Húngro Leo Kanner. A definição deste conceito centrava-se nos aspectos relacionais (afetivo, emocional e linguagem), e em um conjunto de características comportamentais:

O Autismo Infantil foi definido por Kanner, em 1943, sendo inicialmente denominado Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, como uma condição com características comportamentais bastante específicas, tais como: perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autística extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente normal, comportamentos ritualísticos, início precoce e incidência predominante no sexo masculino (TAMANAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008, p. 296).

Kanner (1943) apontava, em seus estudos, que o transtorno era decorrente do caráter intelectual dos pais e da criança, ou seja, de sua capacidade mental e inteligência, assim como, possivelmente, de fator biológico, podendo ser genético ou físico. A recepção pela comunidade científica da época foi positiva e a descrição foi rapidamente absorvida (TAMANAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008; MAS, 2018).

No ano seguinte à pesquisa de Kanner, o psiquiatra alemão Hans Asperger realizou estudo de alguns casos clínicos envolvendo observação dos indivíduos pesquisados quanto à história familiar, aspectos físicos e comportamentais, desempenho em testes de inteligência, e

aspectos educacionais, e propôs a definição de Psicopatia Autística para se referir a um “transtorno severo na interação social, uso pedante da fala, desajeitamento motor e incidência apenas no sexo masculino” (TAMANAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008, p. 296).

Ambos os estudos foram importantes no sentido de nortear as abordagens teóricas que se desenvolveriam posteriormente, e o amadurecimento de tais abordagens evoluiu para a conceituação de um transtorno então descrito como um transtorno do desenvolvimento no qual o indivíduo é acometido por dificuldades de comunicação e interação social, e que passa, também, a manifestar gestos e comportamentos repetitivos e restritivos (NAZARI; NAZARI; GOMES, 2017).

Trata-se, ainda, de uma conceituação imprecisa, porque implica em um diagnóstico essencialmente clínico e baseado na observação comportamental, sendo que o conjunto de características de comportamento associadas ao TEA são diversos e heterogêneos, existindo crianças diagnosticadas que se comunicam verbalmente e outras que não, além de níveis distintos de desenvolvimento mental e de relacionamento, totalizando 96 possibilidades de quadro clínico diferentes (LAMPREIA, 2004).

A conceituação oficial mais recente data de 2013, e é a do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais número 5 (DSM-5), da American Psychiatric Association (APA), que engloba transtornos antes denominados autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (APA, 2013). Trata-se da fusão de definições anteriores em um único conceito, assim delineado em suas características:

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (APA, 2013, p. 31).

A APA (2013) salienta que o diagnóstico do TEA se utiliza de alguns critérios que se relacionam, sendo o primeiro a observação desses déficits na comunicação e na interação social, como por exemplo, a dificuldade na reciprocidade socioemocional no momento do

estabelecimento de conversas e compartilhar interesses, nos comportamentos comunicativos não verbais, e no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos.

Observa-se ainda, para o diagnóstico, a presença de padrões restritos e repetitivos, padrões presentes em movimentos motores padronizados, insistência nas mesmas coisas e rotinas, interesses fixos para além do comum, e híper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais do ambiente (NAZARI, NAZARI; GOMES, 2017).

O diagnóstico é um processo complexo devido as numerosas possibilidades de quadros clínicos. Os sintomas, segundo consta no DSM-5, podem ser mascarados por aprendizados do indivíduo e causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social e profissional (APA, 2013; LAMPREIA, 2004).

Esses preceitos diagnósticos se fazem presentes na conceituação do TEA que consta na Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), que, embora date de antes da própria publicação da DSM-5, concorda com a conceituação exposta no manual da APA (2013). Considera portanto, a deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e interação social e os padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades.

A Lei Berenice Piana instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, sendo essa a primeira legislação específica sobre o TEA, de fato. E, por meio do Art. 2º dessa Lei, a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência para efeitos legais (BRASIL, 2012).

O reconhecimento legal da pessoa com TEA como pessoa com deficiência inclui o aluno que tenha o transtorno entre os atendidos pela educação inclusiva, que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), tem por objetivo garantir o direito, oportunidades e condições para que o aluno então em estado de desvantagem, possa acessar o ensino regular tendo as mesmas oportunidades com as adaptações necessárias.

Além de corroborar com a oferta da educação inclusiva para o aluno com o transtorno do espectro autista, a existência da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA contribui para com o surgimento de iniciativas de aprimoramento das práticas educativas e pedagógicas, do uso de recursos e, principalmente, da “instrumentalização de professores para que possam compreender as especificidades que estes alunos apresentam nos processos de

socialização e aprendizagem” (BENINI; CASTANHA, 2016, p. 1), e assim oferecer o atendimento adequado, que vá ao encontro dessas especificidades.

Trata-se de aspectos evolutivos importantes da educação inclusiva da pessoa com TEA, mas que são decorrentes desse reconhecimento legal que é recente. A própria educação inclusiva é caracterizada por uma estratégia também recente que envolve a inclusão dos alunos com deficiência no mesmo ambiente dos demais alunos. Anteriormente, os atendimentos eram feitos em classes especiais, turmas separadas, o que será tratado com maior profundidade posteriormente.

Diante desse cenário de recente inclusão do TEA na classificação legal de deficiência e da priorização de um modelo de educação inclusiva, é importante que se conste no currículo educacional, enquanto instrumento que orienta as atividades e as finalidades educativas, iniciativas previstas no sentido de possibilitar e consolidar a educação inclusiva, o que não é constatado, conforme será demonstrado no decorrer do estudo.

Dada essa ausência, a presente pesquisa objetiva estudar a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista nas escolas regulares e analisar a ausência de uma abordagem direcionada a ele no currículo das escolas públicas do Estado de Minas Gerais. Para tanto, utiliza-se como metodologia a revisão bibliográfica, que tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito sobre o assunto, e é caracterizada por um levantamento da bibliografia já publicada, seja em livros, revistas, publicações avulsas ou imprensa escrita (MARCONI; LAKATOS, 2007).

A pesquisa se justifica justamente pelo caráter recente do estudo sobre o TEA em relação a outros acometimentos também caracterizados como deficiência, o que torna valorosas as iniciativas no sentido de se produzir material de caráter formal e científico que reúna informações sobre o tema e a análise do que é proposto oficialmente sobre o assunto para os currículos das escolas, assim como pela importância em se atentar para a inexistência de abordagens específicas sobre esse tipo de deficiência nos currículos. A pergunta problema da pesquisa fica assim delineada: como os currículos das escolas públicas do Estado de Minas Gerais abordam o processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola regular?

Serão abordados os conceitos e as particularidades da educação inclusiva, assim como do TEA, e da realidade atual envolvendo a inclusão no ensino regular. Versa-se confrontar essa realidade com o que for percebido como ideal pelas personalidades consultadas na bibliografia, por meio da análise dos currículos para inclusão do TEA do Estado de Minas Gerais, visando a analisar a ausência de abordagens direcionadas e encontrar possibilidades de caminho no sentido de proporcionar um ambiente mais próximo ao ideal para o aluno com TEA na escola regular, assim como identificar o papel, as potencialidades, as dificuldades enfrentadas e as limitações do professor nesse processo.

No *corpus* do presente estudo, em primeiro momento, é tratado o atendimento do aluno com deficiência, de forma geral, visto que os caminhos da pesquisas levaram à constatação sobre a ausência de abordagens direcionadas especificamente ao TEA no currículo do Estado de Minas Gerais, assim como de outros estados. Com essa constatação, fica o aluno com TEA incluso no escopo dos alunos com deficiência, de forma geral, o que faz importante a abordagem exposta nesse momento inicial.

Em seguida, são tomados os documentos oficiais da política de inclusão do Estado de Minas Gerais, na intenção de identificar como eles abordam especificamente o TEA. É, ainda, apresentado um estudo comparado entre o Currículo Referência de Minas Gerais e o de outros estados, a fim de se observar se existe abordagem diferenciada para estados distintos.

2. O atendimento do aluno com deficiência: da Educação Especial para a inclusão – perspectivas pedagógicas

A deficiência implica na posição de desvantagem de uma pessoa com deficiência em relação a outra sem deficiência já que a estrutura da sociedade e de tudo que a permeia é criada levando em consideração à realidade majoritária, de pessoas sem impedimento ou dificuldade de desenvolvimento. Esse fato não concerne com o que já era pautado em lei desde a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, em 1998, que versa pela garantia de igualdade de acesso para alunos a uma base comum de ensino:

Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno de paradigma curricular que vise a estabelecer a relação entre a

Educação Fundamental e a vida cidadã, através da articulação entre vários dos seus aspectos como: 1. A saúde; 2. A sexualidade; 3. A vida familiar e social; 4. O meio ambiente; 5. O trabalho; 6. A ciência e a tecnologia; 7. A cultura; 8. As linguagens (BRASIL, 1998, p. 1).

A universalidade dos direitos relacionados na Resolução supra, que inclui alunos de todas as faixas etárias e com diferentes situações físicas e intelectuais e pessoas com qualquer tipo de deficiência ou limitação precisam de oportunidades e as condições de frequentar o ensino regular, e, para que se cumpra com tal direito, existe a Educação Inclusiva.

Embora partindo da mesma prerrogativa de atender a indivíduos com necessidades diferenciadas, Educação Especial e Educação Inclusiva diferem em seus conceitos. A Educação Especial é organizada com foco exclusivo nas necessidades especiais, algumas inclusive se especializando em uma única e específica necessidade, ao passo que a Educação Inclusiva objetiva a inclusão dessa pessoa, com necessidades diferenciadas, no ensino regular, oferecendo o aporte necessário para que tal iniciativa se faça possível (CARDOSO; LEANDRO, 2015).

A Educação Especial é considerada, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, uma modalidade da educação escolar, e não uma iniciativa externa a ela (BRASIL, 2001). Daí, a ampliação da sua abordagem para a Educação Inclusiva, um paradigma educacional e um processo que amplia a participação de todos os alunos no ensino comum, de modo a proporcionar a garantia de que cada estudante seja considerado em suas particularidades e atendido no que for necessário ao seu pleno desenvolvimento, o que caracteriza um direito basilar que permeia o indivíduo desde a sua infância. É o que fica evidenciado no Capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que não faz distinção quando de sua abordagem acerca do direito à educação:

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

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educandos;
- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instancias escolares superiores;
- IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990).

Os direitos relacionados não apontam exclusivamente à instituição escolar, mas

referem-se também ao Estado, no que lhe incumbe em proporcionar condições adequadas aos profissionais docentes para que executem suas funções com qualidade.

Extrapolando os limites etários da criança e do adolescente e alcançando todos os indivíduos em idade escolar, em 6 de julho de 2015, foi sancionada a Lei nº 13.146, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que versa sobre a igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência. Em seu Capítulo IV, pauta sobre o direito à educação, relacionando, no Art. 28, incumbências do poder público, das quais:

- 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;
- 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;
- [...]
- V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (BRASIL, 2015).

É preconizado na lei a permanência, participação e a aprendizagem em instituições de ensino, caracterizando o conceito da inclusão, de fato. No item III, é mencionado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pela incumbência da elaboração de projeto pedagógico que o institucionalize.

Sobre essa modalidade, o Decreto Federal Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, promulgado mesmo antes da Lei nº 13.146, dispõe acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em nível nacional, e aponta, em seu Art. 1º, como deveres do Estado para com a educação de pessoas da Educação Inclusiva:

- Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
 - II - aprendizado ao longo de toda a vida;

- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011).

Fica evidenciado que é preconizado aporte total e irrestrito, pautado em Lei, incluindo não somente o sistema educacional inclusivo pautado em igualdade de oportunidades, como também a gratuidade, a providência das adaptações necessárias às necessidades do indivíduo, o suporte individual e preferencial em escola regular, e aspectos de apoio financeiro.

Neste ponto, o foco expande do conceito mais generalista de Educação Inclusiva para a especificidade das conceituações do Atendimento Educacional Especializado (AEE), fundamentado por um arcabouço de instrumentos legislativos que assinalam o direito à educação. Compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente com objetivo de complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou suplementar a formação de estudantes com altas habilidades (AH) ou superdotação (SD) (BRASIL, 2011).

Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil;

Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2010, p. 7).

São esses estudantes que caracterizam o público vislumbrado pela Educação Inclusiva, conforme conceituada nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobretudo os da rede regular de ensino, aos quais é garantido o suprimento, pelos sistemas de ensino, de “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas

necessidades”, assim como atendimento educacional especializado gratuito, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1996).

O AEE possui objetivos bem caracterizados no Art. 3º do Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011:

- 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 (BRASIL, 2011).

O caráter inclusivo do AEE é dado pelo foco não somente em um processo isolado, à parte do ensino regular, mas que vislumbra a confluência com ele, na busca pelas condições, por parte do aluno, da participação no ensino regular. Trata-se de um atendimento que complementa ou suplementa a formação, não se limitando a substituí-la, visto que “a inclusão, em sua condição revolucionária e rizomática, não acontece pela diferença, pelas identidades que, na verdade, muito mais apartam do que agregam” (ORRÚ, 2017, p. 1153), e que “o processo inclusivo se embasa na premissa de que todos os alunos, independentemente de suas características, devem frequentar espaços não segregados de escolarização” (GOMES; BAZON; SOUZA, 2019, p. 78).

Trata-se de incluir o indivíduo na escola regular, junto com todos os demais, como igual, legitimando a escola como um lugar de todos e para todos, receptora de indivíduos com base educacional, e não médica, pautando a participação no conceito de que a diferença é inerente ao ser humano, e de que não é promoção da igualdade a ação de segregar alunos com características específicas em uma escola somente para eles, separados dos demais (MANTOAN, 2019).

O AEE visa a esta premissa, de manter o aluno no ensino regular e entregar o necessário para que ele possa estar ali em nível de igualdade. O aluno frequenta as aulas regulares no turno normal, e o profissional que atua na modalidade AEE, que possui formação específica na área da educação especial, o atende em suas aulas, que têm por determinação acontecerem em turno

próprio, não concorrente com o próprio ensino regular. O processo visa à identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos concomitantes com iniciativas de acessibilidade objetivando a participação plena do aluno mesmo considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008).

O preparo e a capacitação desse professor são específicos, visto que tendem a ser desafiado por situações que não são necessariamente lineares. Mesmo em circunstâncias convencionais, cada aluno possui suas particularidades. Quando focadas as pessoas com necessidades e atendimento especial, além das mesmas características únicas inerentes ao ser humano que é, são somadas as características oriundas de sua situação diferenciada (BEDAQUE, 2014).

Para tanto, preconiza-se a utilização de recursos multifuncionais, programas de enriquecimento curricular, comunicação por sinais e códigos, se necessário, e tecnologia assistiva, tudo em articulação com a proposta regular de ensino, de forma que o aluno carregue os resultados e obtenha melhor desempenho (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, ações são realizadas na busca por uma educação inclusiva eficaz, com potencial de garantir condições e adaptações para que os alunos participem de modo ativo da aprendizagem. A Educação Inclusiva, uma vez organizada como AEE, evidencia diferentes compreensões, terminologias e modalidades que principiaram a criação de instituições especializadas (BRASIL, 2008).

O AEE pode funcionar tanto dentro da própria instituição de ensino regular como em instituições externas. Quando dentro do próprio espaço escolar, os alunos que requerem a atenção especial são atendidos em sala de aula específica, em horário contrário ao das aulas regulares, das quais participam juntamente com os demais alunos. Quando em instituições à parte, o funcionamento é semelhante quanto a horários e metodologia, porém em espaço fora da escola regular. As atividades são monitoradas e realizadas de forma paralela ao que é ministrado pelos professores regulares, de forma que se complementem (BRASIL, 2011).

O professor do AEE, além da realização das aulas em si – que englobam atividades de estímulo do raciocínio lógico e espacial, conhecimentos das disciplinas regulares apresentados de maneira didaticamente direcionada, coordenação motora e conhecimentos gerais – elabora

relatórios que permitem uma percepção detalhada acerca da realidade do aluno tanto em âmbito escolar como familiar. O aspecto familiar é importante no sentido de incluir os pais ou responsáveis no processo educativo, para que eles tenham consciência das particularidades e do progresso do aluno (BRASIL, 2011).

No processo de desenvolvimento do aluno atendido, além da presença do professor regular e do professor do AEE, pode existir, quando cabível e necessária, ainda a figura do auxiliar de educação, que tem por função mediar e dar aporte ao aluno nas atividades desenvolvidas e no convívio escolar e social (BRASIL, 2011).

Em termos de estrutura, O Ministério da Educação (MEC) compila uma previsão mínima de organização para o AEE:

- I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, 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 do AEE;
- VI - Outros profissionais da educação: tradutor 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 (BRASIL, 2010, p. 7).

A estrutura contempla aspectos de todo o espaço físico, que requer adaptação para condições de acessibilidade, atenção completa e não limitada ao momento do ensino, profissionais capacitados para o trabalho com os recursos utilizados, articulação com o ensino regular, participação familiar e conjunção com outros serviços públicos, como saúde e assistência social. As salas de aula possuem especificações rigorosas de equipamento, mobiliário e material didático / pedagógico, disponibilizados pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que incluem, além de itens convencionais, dispositivos adaptados, como teclado com colmeia, software de comunicação alternativa, e alfabeto e impressora braile (BRASIL, 2010).

O AEE consiste, portanto, da integração entre aulas regulares e experiências em horário

alternativo que visem à complementação da formação de alunos com as necessidades especiais abordadas, objetivando sua melhor participação e aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem.

3. O que dizem os documentos oficiais do Estado de Minas Gerais sobre a inclusão do aluno com TEA

Inicia-se a abordagem pela Resolução da Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais nº 4.256, de 2020, que institui as diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, em seu Art. 2º, conceitua a Educação Especial como uma modalidade de educação transversal a todos os níveis escolares, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com foco em alunos com deficiência, TEA e altas habilidades / superdotação. Para efeito de conceituação, a pessoa com TEA é apresentada como “aquela que apresenta quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras” (MINAS GERAIS, 2020, p. 1).

No Art. 4º, é referido o AEE, quando se aponta o objetivo de garantir “o direito de acesso às instituições escolares e ao currículo, a permanência e percurso escolar e a uma escolarização de qualidade, por meio da oferta dos atendimentos educacionais especializados” (MINAS GERAIS, 2020, p. 2).

No Art. 5º, é preconizado o acesso sem negligência, segregação, violência e discriminação, e com atendimento educacional especializado que garanta acesso ao currículo em condições de igualdade com os demais estudantes, o que implica no seguimento à premissa de inclusão escolar, ou seja, na manutenção de um sistema em que os alunos com TEA, assim como os demais públicos vislumbrados pela Resolução, frequentem a escola regular juntamente com os demais indivíduos. Também no Art. 6º, “fica assegurado aos estudantes públicos da educação especial o direito à matrícula em escolas, classes ou turmas da Educação Básica, em todos os níveis e modalidades de ensino” (MINAS GERAIS, 2020, p. 2).

No Art. 8º, é preconizada a parceria entre a escola regular e o AEE, assim como a

utilização da Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais para o planejamento e a avaliação dos estudantes do que o documento refere como educação especial.

Nos dois documentos, existem algumas menções à inclusão e ao compromisso com as necessidades de práticas pedagógicas inclusivas. Em trecho compartilhado por ambos, é pretendido, para os anos iniciais da Educação Infantil, que se “desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial” (BRASIL, 2017, p. 327; MINAS GERAIS, 2020b, p. 743).

No Currículo Referência de Minas Gerais, é apontado como público-alvo da educação especial os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades / superdotação, o que concorda com a Resolução SEE nº 4.256. É defendida a promoção da inclusão, reconhecendo e valorizando as diversidades, como algo que exige que estudantes e professores empreendam a tarefa de aprender coletivamente, e é, também, referenciado o AEE:

Uma escola inclusiva deve oferecer condições de equiparação de oportunidades a todas as crianças. Isto requer a providência de recursos pedagógicos e serviços diversos de acessibilidade a fim de minimizar as barreiras arquitetônicas, de comunicação, de acesso ao conhecimento e de relações interpessoais. Neste caso, podem ser citadas, a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil e a mobilização de uma rede de apoio intersetorial, que são corresponsáveis pela articulação e interface com a saúde, assistência social, justiça, transporte e outros (MINAS GERAIS, 2020b, p. 75).

Tendo a Resolução SEE nº 4.256 apontado os dois documentos oficiais, o nacional e o estadual de Minas Gerais, como base curricular educacional também aos alunos com TEA, em teoria, fica garantido a eles o direito à educação inclusiva, sendo, inclusive, discriminado um Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA):

Art. 27 - O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum, sendo autorizado 1 (um) professor para até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e

frequentes na mesma turma (MINAS GERAIS, 2020, p. 5).

No documento há, no entanto, a manutenção da existência das escolas especiais, ofertando exclusivamente a modalidade de Educação Especial, e atendendo somente a estudantes com TEA. São vislumbradas, portanto, ambas as modalidades, embora a educação inclusiva seja abordada com uma abrangência substancialmente maior. São mencionados, por fim, os Centros de Referência em Educação Inclusiva (CREI), com objetivo de orientar e apoiar as escolas comuns no atendimento aos estudantes que caracterizam o público-alvo da Resolução, entre eles o aluno com TEA (MINAS GERAIS, 2020).

Uma função explicitada para o CREI é a de “capacitação e orientação de profissionais das escolas, da produção de materiais acessíveis e da utilização de tecnologias assistivas” (MINAS GERAIS, 2020, p. 9), o que verte a abordagem à formação dos professores, referida no Art. 36:

Art. 36 - Os cursos de Formação Continuada são ofertados pela Secretaria de Estado de Educação, por meio da Coordenação de Educação Especial Inclusiva (CEEI), através dos Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Minas Gerais (CAS), Centros de Referência na Educação Especial Inclusiva (CREI), Núcleos de Capacitação e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica e Instrutores de Libras das Superintendências Regionais de Ensino (MINAS GERAIS, 2020, p. 7).

Trata-se de uma premissa básica, já relacionada no Art. 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que determina a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015).

No Currículo Referência de Minas Gerais, é preconizado que “a formação continuada deve se desenvolver de forma perene, induzida e/ou planejada pelas redes de ensino, mas reconstruídas e ampliadas localmente, possibilitando o desenvolvimento profissional no *locus* da prática” (MINAS GERAIS, 2020b, p. 22).

São garantidos, conforme evidenciado nos documentos oficiais, os direitos de inclusão

do aluno com TEA no ensino regular, assim como são dados direcionamentos sobre as formas de fazê-lo, o que envolve o AEE e o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA), inclusive com menção direta ao TEA na Resolução SEE nº 4.256.

Assim, a pesquisa, neste momento, versa para a análise sobre a presença ou ausência de menções e direcionamentos sobre o TEA no Currículo Referência do Estado de Minas Gerais, a fim de se constatar pela concordância ou não deste documento com os demais abordados.

4. O que diz o Currículo Referência do Estado de Minas Gerais sobre a inclusão do TEA no ensino regular

O currículo prescrito é, segundo Jesus (2008), um documento estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplina de estudo. Diferentemente do currículo real, que acontece dentro da sala de aula por meio do projeto pedagógico e de um plano de ensino, e do currículo oculto, caracterizado pelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, o currículo prescrito é pensado fora das especificidades de uma sala de aula. Ou seja, ele vem antes do momento em que acontece o contato entre o professor e o aluno. É idealizado por uma instituição oficial de ensino, fora da escola, de fato, para ser implementado na realidade na qual a escola está inserida.

É um documento que tem sua importância em aspectos de norteamento e uniformização do ensino, também sendo uma base pensada estrategicamente visando à máxima eficiência nos métodos de aula. O Currículo Referência do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2020) é um exemplo, e define os parâmetros gerais para a criação de um sistema de educação integrado, único e pautado em preceitos de inclusão, qualidade e equidade.

[...] elaborado a partir dos fundamentos educacionais expostos na nossa Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e a partir do reconhecimento e da valorização dos diferentes povos, culturas, territórios e tradições existentes em nosso estado (MINAS GERAIS, 2020, p. 2).

Não é mencionado, em nenhum momento, no Currículo Referência do Estado de Minas Gerais, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), seja em sua forma extensa ou à sigla, nem são mencionadas as palavras individuais do termo, ou mesmo o termo “autismo”. Esse transtorno, especificamente, não é tomado de forma direta em nenhum ponto das 918 páginas do documento.

Já o termo “deficiência”, ou variáveis de concordância ou adjetivação, aparecem em sete pontos diferentes, sendo cinco das menções nas partes iniciais do currículo, em que se idealizam os preceitos para o tratamento dos alunos com deficiência, sem nenhum direcionamento aplicável em sala de aula. Os outros dois vêm em indicação de habilidade dentro das unidades temáticas, em dança de salão, e na parte introdutória da seção que fala das Ciências Humanas. Não há, portanto, orientações práticas ou metodológicas relacionadas ao aluno com deficiência, mesmo em seu conceito geral.

Os pontos principais, dentre os cinco mencionados, falam da “necessidade de a escola ser um espaço privilegiado para que todos, com ou sem deficiência, desde crianças, possam socializar, construir conhecimentos, compartilhar saberes, respeitar e valorizar as diferenças, cada um à sua maneira” (MINAS GERAIS, 2020, p. 74), e que a abrangência da educação inclusiva não se limita à inserção de crianças público-alvo da educação especial, que são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades / superdotação, no ensino regular, mas implica na construção de uma escola para todos e onde todos aprendem. São pontuações generalizadas, que dizem algo que deve ser realizado, mas que não dizem como deve ser realizado, que não apresentam ações práticas passíveis de execução direta no ambiente escolar. Um único momento em que é tratado esse aspecto prático:

Uma escola inclusiva deve oferecer condições de equiparação de oportunidades a todas as crianças. Isto requer a providência de recursos pedagógicos e serviços diversos de acessibilidade a fim de minimizar as barreiras arquitetônicas, de comunicação, de acesso ao conhecimento e de relações interpessoais (MINAS GERAIS, 2020, p.75).

Neste ponto do documento, é mencionado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como instrumento prático para o alcance dos ideais propostos.

Neste caso, podem ser citadas, a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Infantil e a mobilização de uma rede de apoio intersetorial, que são corresponsáveis pela articulação e interface com a saúde, assistência social, justiça, transporte e outros. Estes outros serviços de apoio podem, em certo momento e de forma apropriada, serem acionados para contribuir com o planejamento de ações estratégicas direcionadas ao estudante público-alvo da educação especial, por meio da elaboração do seu Plano de Desenvolvimento Individualizado de Ensino – PDI (MINAS GERAIS, 2020, p.75).

Quando o AEE é complementado pelo Plano de Desenvolvimento Individualizado de Ensino (PDI), o encargo das ações práticas é colocado no corpo escolar, e, novamente, não são mencionadas ações ou metodologias práticas. Isso é explicitado novamente em momento posterior, no qual, no documento, é dito que, na perspectiva inclusiva, cabe à escola fazer valer a competência da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, promover o respeito, o acolhimento e a valorização da diversidade dos indivíduos e grupos sociais, saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017; MINAS GERAIS, 2020).

No escopo do Currículo Referência do Estado de Minas Gerais fica, portanto, deixado o aspecto prático da inclusão escolar a cargo das escolas e com base na legislação e nos documentos oficiais ora mencionados e citados no presente estudo, e o Transtorno do Espectro Autista (TEA) sequer é mencionado, estando, portanto, incluído na abordagem geral do aluno com deficiência. A própria BNCC não faz menção às especificidades educacionais dos alunos com deficiência, como neste caso de estudo, o TEA, aspecto que pode ser melhorado em versões futuras dos documentos.

5. Estudo comparado: o que dizem outros currículos sobre o TEA

Para efeito de estudo comparado, foram consultados outros currículos, utilizando-se como metodologia de pesquisa a busca pelos termos relacionados ao presente estudo, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), por extenso e em sua sigla, os termos individualizados “autismo” e “autista”, “transtorno” e “espectro”, e também foi realizada uma busca pelas menções a deficiências e à inclusão e escola inclusiva.

Foram consultados a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2019), o Documento de Orientação Curricular do

Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2018), o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018). Nenhum dos documentos tem sequer uma menção ao autismo ou ao TEA.

No que concerne à deficiência, de forma geral, o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2019) possui, assim como o de Minas Gerais, pontuações ideológicas e faz uma rápida menção, a título de exemplificação, à adoção de esportes paraolímpicos. O Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2018), além da recorrente abordagem ideológica, cita diretamente o AEE como instrumento de inclusão, e orienta a iniciativa, para as escolas, de adaptação de espaços e realização de atividades corporais adaptadas, no entanto, também sem abordagens práticas específicas. O Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018) não faz menções práticas de nenhuma natureza.

Todos os documentos, incluso o Currículo de Referência do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2017), citam a legislação nacional relacionada à inclusão escolar, e deixam a cargo das escolas sua interpretação e a elaboração de ações práticas no sentido de promover essa inclusão.

Não é, portanto, exclusividade do Estado de Minas Gerais a ausência do TEA no currículo prescrito, e nem a abordagem escassa acerca de ações práticas de inclusão escolar, de forma geral.

6. Sobre a forma atual de inclusão escolar para os alunos com TEA

Percebe-se, por meio de todas as pesquisas realizadas, que os currículos estaduais, incluso o Currículo de Referência do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2017), são ausentes e omissos quando se trata do aluno com TEA, e que são escassos quando da abordagem acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência, deixando a cargo das escolas a elaboração e aplicação prática de atividades metodológicas voltadas a esse fim. O único ponto comum é, de fato, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), instrumento pelo qual o aluno é colocado, em contraturno, sob a supervisão de um profissional capacitado em sua deficiência específica para estar mais próximo a um estado de igualdade, em comparação com os demais alunos, quando na sala de aula do ensino regular.

Neste último momento da presente pesquisa, busca-se observar as menções ao TEA nos documentos oficiais que tratam do AEE. Para tanto, são consultados, em nível nacional: as Diretrizes Operacionais da Educação para o Atendimento Educacional Especializado na

Educação Básica (BRASIL, 2009b), o documento Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental (BRASIL, 2006), e o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais do Ministério da Educação (BRASIL, 2010). Em nível estadual de Minas Gerais, foram consultados a Resolução SEE N° 4.256, de 2020, que institui as diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2020), a cartilha A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva para pais, estudantes e profissionais da educação (MINAS GERAIS, 2018) e o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2014).

As Diretrizes Operacionais da Educação para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009b) e o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais do Ministério da Educação (BRASIL, 2010) abordam os alunos com autismo como público-alvo do AEE, e não fazem nenhuma outra menção ao transtorno em seus textos.

O documento Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental (BRASIL, 2006) orienta que o AEE não é ensino particular e nem reforço escolar, e que pode ser organizado para que o atendimento seja realizado em grupos, observando-se as particularidades de cada aluno, e exemplifica que alunos com síndrome de Down podem compartilhar o atendimento com seus colegas autistas e com outras síndromes, sequelas e paralisia cerebral. Também não faz nenhuma outra menção.

Na Resolução SEE N° 4.256, de 2020, também é mencionado o aluno do TEA como público-alvo do AEE, e é mencionado, também, de forma direta na conceituação da Educação Especial, juntamente com os alunos com altas habilidades e superdotação. É citado o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) como apoiador direto do processo pedagógico do aluno com TEA, sendo autorizado um professor para cada três estudantes matriculados em mesmo ano. Menciona, ainda, os Centros de Referência na Educação Especial Inclusiva (CREI) como apoiadores da escola comum que atendem ao aluno com TEA.

A cartilha A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva para pais, estudantes e

profissionais da educação (MINAS GERAIS, 2018), além de apresentar o autismo como conceituação em glossário, menciona, como recurso destinado ao estudante, entre outros, o kit CSA/Comunicação Suplementar Alternativa para estudantes com disfunção neuromotora e autismo, kit este detalhado no Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais:

Kit CSA / Comunicação Suplementar Alternativa – Para aluno com disfunção neuromotora grave e autismo matriculado na Educação Básica. Composto de 01 DVD com aproximadamente 50 programas livres e gratuitos adaptados para pessoas com disfunção neuromotora/autismo e bibliografia básica de leitura/estudo, 1 plano inclinado imantado, 1 copo adaptado, 1 colher adaptada, 1 suporte adaptado para prato e colher, 1 caixa lápis de cor jumbo com 12 cores, 1 lápis preto jumbo, 1 folha imantada e 1 velcro adesivo, 1 folha de EVA, 1 rolo de fita adesiva transparente, 1 modelo de prancha para a Comunicação Alternativa, exemplos de adaptações diversas, disponibilizado pela SEE/MG (MINAS GERAIS, 2014, p. 14).

Todos os documentos relacionados ao AEE, portanto, fazem menção direta ao TEA, algumas, inclusive, adentrando em aspecto prático que pode ser adotado em sala de aula, ainda que a abordagem seja feita de forma superficial.

Sendo os currículos, em si, ausentes e omissos sobre o assunto, e estando a legislação atualizada no sentido de incluir os alunos com TEA como parte dos alunos com deficiência e também em garantir a estes os direitos de inclusão escolar, e, ainda, sendo tratado o AEE como principal instrumento prático para essa inclusão, fica evidenciada a maneira como acontece a inclusão do aluno com TEA no ensino regular, por meio desse AEE, juntamente com todo o contingente de alunos com deficiência.

7. Conclusão

O presente estudo foi motivado, em sua forma final, pela constatação da ausência, no Currículo de Referência do Estado de Minas Gerais, assim como em outros currículos prescritos estaduais, de menções ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) de forma específica. Ao se realizar a pesquisa, constatou-se, ainda, que esses currículos fazem menções somente superficiais ao aluno com deficiência, tratando-o e tratando a inclusão escolar apenas no campo das conceituações e idealizações, deixando a cargo das escolas a forma de aplicação prática dos

preceitos dessa inclusão, o que, por um lado, não privilegia algumas questões gerais do TEA mas, por outro, agrega autonomia para políticas locais e pequenos avanços do ensino.

Por meio da pesquisa realizada, que a pergunta problema apresentada inicialmente, sobre como os currículos das escolas públicas do Estado de Minas Gerais abordam o processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola regular, tem sua resposta por essa total ausência e omissão.

Para além da busca por essa pergunta, o objetivo apresentado inicialmente foi o de estudar a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista nas escolas regulares e analisar a ausência de uma abordagem direcionada a ele no currículo das escolas públicas do Estado de Minas Gerais, assim como verificar as formas indicadas oficialmente para a inclusão, na prática, desse aluno no ensino regular. Desta última parte, partiu uma extensão do estudo, no sentido de se articularem os documentos oficiais e identificar a forma como deve se dar, segundo esses documentos, a inclusão do aluno com TEA na prática.

A resposta perpassa pelo empilhamento de uma série de constatações obtidas por meio das consultas realizadas, sendo que a primeira é, justamente, a ausência de qualquer menção ao TEA nos currículos estaduais, incluso o Currículo Referência do Estado de Minas Gerais. No entanto, esses currículos citam a legislação federal como base para a abordagem das escolas no que diz respeito à inclusão, legislação essa que garante os direitos de inclusão a todos os alunos com deficiência e que inclui e reconhece, entre esses alunos, os com TEA.

Assim, o aluno com TEA está incluso e reconhecido como aluno com deficiência. Este, por sua vez, tem seu direito à inclusão escolar no ensino regular garantida. Os documentos e a bibliografia pesquisados apontam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como principal instrumento para a promoção dessa inclusão na prática, e citam, inclusive, alguns meios, ainda que poucos e superficiais, metodológicos para isso. Fica, portanto, reconhecido o AEE como, também, principal instrumento de inclusão, na prática, do aluno com TEA. O conhecimento sobre metodologias que possam ser aplicadas diretamente com esse aluno são encargo do professor especializado, e todos os pormenores acerca dos meios para essa inclusão foram devidamente abordados no estudo.

Visto que, do ponto de vista das limitações, em geral, o currículo prescrito é

representado por um compilado de informações e orientações extenso, o que, conjuntamente com todos os demais materiais adotados e que tenham por objetivo serem assimilados pelos professores, tende a implicar na dificuldade em se estudá-los e aplicá-los por completo, pode ser sobremaneira inviável esperar que os professores consigam reunir todo o contingente de informação que possa existir a respeito do tema, principalmente sobre aspectos práticos que possam ser adotados em sala de aula. Assim, sugere-se, a título de trabalhos futuros, a proposta de abordagens mais precisas, práticas, metodológicas, a serem inclusas diretamente nos currículos, de forma que os professores não necessitem recorrer a outras buscas.

Podem ser importantes, também, abordagens no sentido de se elaborar, partindo do exposto na presente pesquisa e, conseqüentemente, em todos os documentos pesquisados, metodologias práticas aplicáveis em sala de aula e diretrizes individuais para escolas no sentido de adaptá-las e adequá-las para alunos com deficiência e, especificamente, para alunos com TEA.

Por fim, ainda pode ser interessante uma abordagem direcionada a ações e metodologias a serem utilizadas, ou que já sejam utilizadas, por professores especializados atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no apoio específico ao aluno com TEA, a fim de se terem, de forma pormenorizada, as possibilidades inerentes a esse aluno no que diz respeito à inclusão escolar, de fato.

Link da apresentação: https://youtu.be/_1vHCKcVVF0

REFERÊNCIAS

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2013. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma prática colaborativa no AEE: Atendimento Educacional Especializado**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2014.

BENINI, W.; CASTANHA, A. P. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. **Cadernos PDE 2016**. Curitiba: Secretaria da Educação do Estado do Paraná, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_wivianebenini.pdf Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm Acesso em 28 set. 2020.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. Secretaria de Atenção à Saúde. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_pessoa_deficiencia.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é base**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Acessibilidade**: glossário. Disponível em <http://www2.camara.gov.br/responsabilidade-social/acessibilidade/glossario.html> Acesso em 01 out. 2020.

CARDOSO, Dionizia Valéria Clementino Santos; LEANDRO, Patrícia Monteiro. Educação Especial e Educação Inclusiva. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 2., 2015, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Realize, 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA7_ID5069_21082015150551.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

CÁRNIO, Maria Silvia; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Letramento e alfabetização das pessoas com deficiência intelectual. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 143-151, jan-abr. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/16112/8720>. Acesso em 01

out. 2020.

GOMES, C.; BAZON, F. V. M.; SOUZA, V. L. T. Significados e sentidos da educação inclusiva: mobilizando afetos e inovando ações formativas docentes. In: ORRU, S. E.; BOCCIOLESI, E. (Orgs.). **Educar para transformar o mundo: inovação e diferença por uma educação de todos e para todos**. Campinas, SP: Librum Editora, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335061769_Educar_para_transformar_o_mundo_inovacao_e_diferenca_por_uma_educacao_de_todos_e_para_todos_Educar_para_transformar_el_mundo_innovacion_y_diferencia_por_una_educacion_de_todos_y_para_todos/link/5f749b2a92851c14bca0f860/download. Acesso em: 12 nov. 2020.

JESUS, Adriana Regina de. **Currículo e educação: Conceito e questões no contexto educacional**. In: Catálogo de Materiais do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social / Portal do Governo Federal. São Paulo: UEL / PUC, 2008. Disponível em: http://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

KRAEMER, M. E. P. A educação inclusiva e a contabilidade. **Revista Pensar Contábil**, v. 8, n. 31. Rio de Janeiro, 2006.

LAMPREIA, C. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22311.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

MANTOAN, M. T. E. Sobre diferença, deficiência e escola inclusiva: deslocamentos de sentidos e proposições. In: ORRU, S. E.; BOCCIOLESI, E. (Orgs.). **Educar para transformar o mundo: inovação e diferença por uma educação de todos e para todos**. Campinas, SP: Librum Editora, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335061769_Educar_para_transformar_o_mundo_inovacao_e_diferenca_por_uma_educacao_de_todos_e_para_todos_Educar_para_transformar_el_mundo_innovacion_y_diferencia_por_una_educacion_de_todos_y_para_todos/link/5f749b2a92851c14bca0f860/download. Acesso em: 12 nov. 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MAS, Natalie Andrade. **Transtorno do Espectro Autista: história da construção de um diagnóstico**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-26102018-191739/publico/mas_me.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. v. 3. Belo Horizonte: Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/02/guia-da-educac3a7c3a3o-especial-mg->

versc3a3o3-atualizada.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **A Educação Especial na perspectiva inclusiva: cartilha para pais, estudantes e profissionais de educação.** Belo Horizonte: Secretaria de Educação de Minas Gerais, 2018. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.256/2020. **Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais.** Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MINAS GERAIS. **Currículo de Referência Minas Gerais.** Brasília: Comissão Estadual para Implementação da Base Nacional Comum Curricular, 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

NAZARI, A. C. G.; NAZARI, J.; GOMES, M. A. **Transtorno do Espectro Autista: discutindo seu conceito e métodos de abordagem para o trabalho.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2017. Disponível em: http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/transtorno_do_espectro_autista_discutindo_o_seu_conceito_e_metodos_de_abordagem_para_o_trabalho.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

ORRÚ, S. E. Possibilidades de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: contribuições da filosofia da diferença de Gilles Deleuze. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 62, mai/ago. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/33115/22116/>. Acesso em: 04 nov. 2020.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações.** Curitiba: Secretaria da Educação, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_para_na_cee.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

PONTELO, Luciana; CRUZ, Juliana. **Gestão de pessoas: manual de rotinas trabalhistas.** 3. Ed. Brasília: Senac, 2010.

RIO DE JANEIRO. **Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Rio de Janeiro: Secretaria de Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/rj_curriculo_riodejaneiro.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

TAMANAHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 3, 2008, p. 296-299. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a15v13n3>. Acesso em: 28 set. 2020.