

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - CAMPUS AVANÇADO DE
GOVERNADOR VALADARES
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
GRADUAÇÃO EM DIREITO**

Hionara Ferreira Cruz

**A (in)efetividade do direito à educação escolar no contexto do Síndrome de
Asperger/Transtorno do Espectro Autista de Nível 1**

Governador Valadares

2021

Hionara Ferreira Cruz

A (in)efetividade do direito à educação escolar no contexto da Síndrome de Asperger/Transtorno do Espectro Autista de Nível 1

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Avançado de Governador Valadares, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Direito.

Orientadora: Professora Doutora Rosana Ribeiro Felisberto

Governador Valadares

2021

Hionara Ferreira Cruz

A (in)efetividade do direito à educação escolar no contexto da Síndrome de Asperger/Transtorno do Espectro Autista de Nível 1

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Avançado de Governador Valadares, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Direito.

Aprovado em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Rosana Ribeiro Felisberto - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora – Campus GV

Professora Doutora Silvana Lopes Nogueira Lahr - Avaliadora
Universidade Federal de Juiz de Fora – Campus GV

Professor Doutor Bráulio de Magalhães Santos - Avaliador
Universidade Federal de Juiz de Fora – Campus GV

RESUMO

Este trabalho versa sobre o direito à educação escolar no contexto da Síndrome de Asperger, condição compreendida no Transtorno do Espectro Autista (TEA) que é considerado deficiência, para todos os efeitos legais, nos termos da Lei n. 12.764 de 2012. No atual paradigma, o Estado brasileiro se reconhece como Democrático de Direito e tem como alguns de seus objetivos fundamentais a construção de uma sociedade justa, solidária, sem preconceitos e qualquer forma de discriminação. A educação é um direito humano e fundamental de suma importância para o pleno desenvolvimento do indivíduo e para sua efetiva participação na sociedade. Nesta perspectiva, a presente pesquisa teve por objetivos gerais, por meio de técnicas do método qualitativo, revisar a literatura científica, as principais legislações e normas brasileiras, os documentos internacionais e alguns julgados dos Tribunais Superiores no Brasil que tratam sobre o direito em tela, bem como apresentar as observações da autora, como pessoa diagnosticada tardiamente com Síndrome de Asperger/TEA nível 1 e como mãe de uma criança com diagnóstico na mesma condição; e, por objetivos específicos, desmistificar algumas concepções errôneas, apresentar a situação da aprendizagem escolar das pessoas com TEA revelada por alguns estudos, bem como algumas alternativas propostas pela literatura científica para o processo de efetivação do direito em questão. Não é com o mero reconhecimento formal do direito à educação escolar da pessoa no espectro autista que se tem a inclusão desses indivíduos na proposta de democratização das escolas e de universalização do ensino. Urge, sobretudo, uma mudança estrutural e uma ressignificação dos espaços educacionais que estão enraizados a um modelo tradicional e arcaico em suas metodologias e práticas de ensino. O sistema educacional brasileiro ainda tem muito o que superar e evoluir para se alcançar a efetivação desse direito. Além disso, impera a desinformação acerca dessa condição neurobiológica, o que agrava a estigmatização e a discriminação em relação a esses indivíduos.

Palavras-Chave: Direito à educação escolar. Síndrome de Asperger. Transtorno do Espectro Autista. TEA nível 1. Educação inclusiva. Educação especial.

ABSTRACT

This academic work deals with the right to school education in the context of Asperger's Syndrome, a condition included in the Autistic Spectrum Disorder (ASD) which is considered a disability, for all legal purposes, under the terms of Law n. 12.764 of 2012. In the current paradigm, the Brazilian State recognizes itself as Democratic of Law and has as some of its fundamental objectives the construction of a fair, solidary society, without prejudice and any form of discrimination. Education is a human and fundamental right of paramount importance for the individual's full development and effective participation in society. In this perspective, the present research had as general objectives, through qualitative method techniques, to review the scientific literature, the main Brazilian legislations and norms, international documents and some judgments of the Superior Courts in Brazil that deal with the law in question, as well as presenting the author's observations, as a person lately diagnosed with Asperger Syndrome/ASD level 1 and as a mother of a child diagnosed with the same condition; and, for specific purposes, to demystify some misconceptions, present the situation of school learning of people with ASD revealed by some studies, as well as some alternatives proposed by the scientific literature for the process of enforcing the right in question. It is not with the mere formal recognition of the right to school education of the person on the autistic spectrum that these individuals are included in the proposal for the democratization of schools and the universalization of education. Above all, there is an urgent need for a structural change and a redefinition of educational spaces that are rooted in a traditional and archaic model in their teaching methodologies and practices. The Brazilian educational system still has a lot to overcome and evolve to achieve this right. In addition, misinformation about this neurobiological condition prevails, which aggravates stigmatization and discrimination in relation to these individuals.

Keywords: Right to school education. Asperger's syndrome. Autistic Spectrum Disorder. ASD level 1. Inclusive education. Special education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Association on Intellectual and Developmental Disabilities
ABA	Applied Behavior Analysis
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADPF	Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental
APA	American Psychiatric Association
ASD	Autism Spectrum Disorders
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Min.	Ministro
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAED	Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PNEE	Política Nacional de Educação Especial

PECS	Picture Exchange Communication System
PDL	Projeto de Decreto Legislativo
SA	Síndrome de Asperger
STJ	Superior Tribunal de Justiça
STF	Supremo Tribunal Federal
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Related Communication- Handicapped Children

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	A SÍNDROME DE ASPERGER E AS PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES CORRELATAS.....	11
2.1	A SÍNDROME DE ASPERGER COMO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	13
2.2	INTERFACE COM OS PRINCIPAIS INSTRUMENTOS INTERNACIONAIS DE PROTEÇÃO AOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	16
2.3	A INSTITUIÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	19
3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	21
3.1	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DEMAIS NORMAS CORRELATAS	23
3.2	A REALIDADE DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E ALGUMAS ALTERNATIVAS DE INCLUSÃO APRESENTADAS PELA LITERATURA CIENTÍFICA.....	28
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40

1. INTRODUÇÃO

Em um contexto de democracia, somente por meio da educação e do ‘aprender por intermédio da motivação’ é que se pode levar os indivíduos à emancipação e à autonomia (ADORNO, 1995). Hodiernamente, a pessoa com Síndrome de Asperger – condição compreendida no Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerado como deficiência, para todos os efeitos legais, nos termos da Lei n. 12.764 de 2012 - se encontra em um tal estado de coisas que inevitavelmente enseja na inefetividade do seu direito humano e fundamental à educação escolar e, por conseguinte, da sua capacidade plena de se autodeterminar e de se autorrealizar enquanto pessoa humana em efetiva participação na sociedade.

Preceitua a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no seu artigo 26, que a instrução, orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana, é direito de todo ser humano (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). No mesmo sentido, a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 – cujos objetivos fundamentais, dentre outros, consistem na construção de uma sociedade justa, solidária, sem preconceitos e qualquer forma de discriminação -, sob a égide de um Estado Democrático de Direito, dispõe que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser incentivada e promovida com vistas a possibilitar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ademais, alinhada aos ideais dos Tratados e Convenções internacionais sobre Direitos Humanos, preceitua que o ensino deve ser pautado na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como na garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, recurso online).

Nesta perspectiva, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – Lei 12.764 de 2012, prevê, como direitos das pessoas com TEA, dentre outros, o acesso à educação e ao ensino profissionalizante e, ainda, ao mercado de trabalho. Além disso, traz, como algumas das suas diretrizes, o incentivo à formação e capacitação de profissionais, pais e responsáveis para um melhor atendimento a esses indivíduos, bem como, o estímulo à pesquisa científica tendendo dimensionar as proporções e os reflexos negativos inerentes à condição na vida da pessoa com TEA (BRASIL, 2012).

Diante disso, o presente trabalho teve por objetivo geral, por meio de técnicas do método qualitativo de pesquisa, revisar a literatura científica, as principais legislações e normas brasileiras, os documentos internacionais e alguns julgados dos Tribunais Superiores no Brasil que versam sobre o direito à educação escolar das pessoas com Síndrome de Asperger – TEA de nível 1, ou ainda, ‘Transtorno do espectro do autismo sem transtorno do desenvolvimento intelectual e com comprometimento leve ou inexistente da linguagem funcional’ –, bem como apresentar as observações da autora a respeito do tema, como pessoa diagnosticada tardiamente com Síndrome de Asperger/TEA nível 1 e como mãe de uma criança na mesma condição, a partir de seus estudos para o desenvolvimento desta pesquisa; e, por objetivos específicos, desmistificar algumas concepções errôneas a respeito da síndrome em questão, apresentar a situação da aprendizagem escolar das pessoas com TEA revelada por alguns estudos dos últimos anos, bem como algumas das soluções e/ou alternativas propostas pela literatura científica para a efetivação do direito de natureza social em tela, e, ainda, incentivar o debate e o desenvolvimento de outras pesquisas acadêmicas acerca do tema.

Em linhas gerais, a primeira parte do trabalho trata das características essenciais da Síndrome de Asperger - que atualmente figura no denominado Transtorno do Espectro Autista, conforme orientação da Associação Americana de Psiquiatria e da Organização Mundial da Saúde -, bem como da sua interface com os principais instrumentos internacionais e nacionais de proteção aos direitos da pessoa nesta condição, notadamente com maior ênfase ao direito à educação escolar. Já a segunda parte versa a respeito das mais relevantes legislações e normas sobre educação inclusiva e educação especial a serem observadas pelo sistema educacional brasileiro, além de abordar a realidade da aprendizagem escolar das pessoas com TEA denotada na literatura científica. Nas considerações finais, a autora apresenta suas constatações, obtidas por meio de seus estudos para o desenvolvimento deste Trabalho de Conclusão de Curso e das suas vivências, e, ainda, algumas alternativas para a inclusão escolar da pessoa com Transtorno do Espectro Autista trazidas pelas bibliografias pesquisadas.

2. A SÍNDROME DE ASPERGER E PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES CORRELATAS

A Síndrome de Asperger (SA) foi inicialmente teorizada em 1944 a partir dos trabalhos de Hans Asperger, pediatra austríaco com interesse em educação especial, que descreveu o comportamento de crianças que apresentavam dificuldades em suas interações sociais. Conforme os relatos de Hans Asperger, apesar de não terem nenhum prejuízo nas habilidades intelectuais, as crianças manifestavam déficits na comunicação não verbal, empatia pobre, tendência a intelectualizar as emoções, fala prolixa e em monólogo, linguagem formal, foco de atenção voltado para assuntos específicos e não usuais e incoordenação motora - condição complexa que denominou de ‘psicopatia autística’. Anos depois, seus trabalhos publicados originalmente na literatura alemã obtiveram repercussão internacional e passaram a dialogar com pesquisas de outros estudiosos da área (KLIN, 2006).

Com as publicações do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais na sua quarta edição (DSM-IV) e da Classificação Internacional de Doenças e problemas relacionados à saúde (CID 10), a Síndrome de Asperger obteve reconhecimento oficial na comunidade médica. O DSM-IV, lançado em 2002 pela American Psychiatric Association (APA), é uma classificação que divide as perturbações mentais em tipos, com base em conjuntos de critérios com características definidoras importantes manifestadas de forma não homogênea. Seus códigos e terminologias são compatíveis com a CID 10 desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Segundo o DSM-IV, classificadas como Perturbações Globais do Desenvolvimento, temos, dentre outras condições, a Perturbação Autística (F 84.0) – também conhecida como Autismo clássico ou Autismo de Kanner - e a Perturbação (ou Síndrome) de Asperger (F 84.5). Já a perturbação denominada ‘Deficiência Mental’ – especificada em quatro graus de gravidade (F 70.9; F 71.9; F 72.9; F 73.9 e F 79,9), por sua vez, consta em capítulo distinto no mesmo documento por se tratar de condição específica manifestada por quociente de inteligência de 75-70 ou inferior na Escala Wechsler associada a déficits significativos no comportamento adaptativo. Diante disso, cabe esclarecer que as Perturbações Globais do Desenvolvimento e a perturbação ‘Deficiência Mental’, são condições distintas que podem, em alguns casos de Autismo clássico, ser diagnosticadas como comorbidades num mesmo indivíduo. Todavia, no

senso comum, ocorre alguns equívocos na utilização desses termos por desconhecimento dessa diferenciação. Ademais, cabe salientar que atualmente não se utiliza mais do termo ‘Deficiência Mental’; sendo, pois, ‘Deficiência Intelectual’ a terminologia mais adequada conforme preceitua a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD (APA, 2013).

As características essenciais da SA, apresentadas de forma contínua e ao longo da vida, incluem déficit grave e persistente da interação social e o desenvolvimento de padrões de comportamento, interesses e atividades restritos e repetitivos. Neste sentido, a condição, sem a devida intervenção e os cuidados que lhe são inerentes, pode produzir um prejuízo clinicamente significativo da atividade social e laboral, dentre outras (APA, 2002).

Consta, ainda, no DSM-IV que, em contraste com a Perturbação Autística, as pessoas com Síndrome de Asperger não têm atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo, nas aptidões de autoajuda adequadas à idade, no comportamento adaptativo, na linguagem e na curiosidade normal sobre o ambiente. E, embora o déficit social na SA se dê na mesma medida do Autismo clássico, a ausência de reciprocidade se manifesta mais incisivamente por uma abordagem excêntrica e unilateral aos outros do que por uma indiferença social ou emocional. Verifica-se, ainda, que a SA pode estar associada com outras perturbações e características como descoordenação motora, falta de destreza, hiperatividade e desatenção e, ainda, depressão e ansiedade (APA, 2002).

Tavares (2014, p. 67), em seu estudo acerca da análise dos processos cognitivos que direcionam a construção de sentido por pessoas com Síndrome de Asperger, inferiu que “o que os diferencia dos neurotípicos é a capacidade de se reinventarem, dando novos significados ao mundo, construindo-o sob um ponto de vista singular, algumas vezes ignorando o coletivo, o sociocultural”. E, ainda, percebeu que possivelmente o maior comprometimento neural desses indivíduos que os distanciam do coletivo seria a dificuldade de se colocar no lugar do outro.

Trazendo a terminologia ‘Transtornos Invasivos do Desenvolvimento’ para designar os transtornos do neurodesenvolvimento nos quais ocorre um prejuízo qualitativo importante nos processos fundamentais de socialização, comunicação e aprendizado, como o Autismo clássico e a Síndrome de Asperger, Klin (2006) aponta que existe uma estimativa de que este grupo de condições afeta 1 em cada 200 indivíduos. E, no que se refere à Síndrome de Asperger, especificamente, pontua que há relatos de índice

de prevalência de 2 a 4 em 10.000 e, ainda, que a condição é mais comum em homens do que em mulheres. Ademais, destaca que indivíduos diagnosticados nesta condição manifestam déficits na interação social, bem como interesses e comportamentos limitados que resultam em prejuízos no funcionamento social e ocupacional, tal como se dá no Autismo clássico, todavia não apresentam “qualquer retardo clinicamente significativo na linguagem falada ou na percepção da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente” (KLIN, 2006, p. [9]).

Em relação às características clínicas das pessoas com SA, relata que, em linhas gerais: são socialmente isolados, mas sem apresentar inibição na presença dos demais; geralmente abordam as pessoas de forma inapropriada e excêntrica, estabelecendo monólogos marcados por uma linguagem prolixa e pedante sobre um tópico bem delimitado e geralmente não usual; apresentam interesse em estabelecer vínculos sociais, mas não têm habilidades para sustentá-los por causa da sua abordagem desajeitada e da falta de sensibilidade para lidar com os sentimentos e intenções das demais pessoas, o que pode levá-los a desenvolver sintomas de transtorno de ansiedade ou de humor de forma crônica; manifestam apego às regras formais do comportamento e às rígidas convenções sociais; acumulam muitas informações factuais sobre assuntos específicos cujos interesses podem ser alterados de tempos e tempos; ainda, podem apresentar atrasos nas habilidades motoras, visuomotoras e visuoperceptuais; e, em contrapartida, manifestar padrões relativamente elevados em habilidades auditivas e verbais e aprendizado repetitivo (KLIN, 2006).

Segundo Klin (2006), apesar de estarem vulneráveis a ‘chacotas’ pela excentricidade, as crianças com Síndrome de Asperger são capazes de serem integradas em escolas regulares com serviço de apoio adicional e, ainda, salienta que algumas demandarão serviços de educação especial geralmente não devido a déficits acadêmicos, mas em razão de dificuldades sociais e comportamentais.

2.1 A SÍNDROME DE ASPERGER COMO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

No DSM-V – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, lançado em 2013 pela APA e alinhado à CID 11, que entrará em vigor somente em 1º de janeiro de 2022, tanto a Perturbação Autística quanto a Síndrome de Asperger - e os demais

Transtornos Globais do Desenvolvimento sem outras especificações - passaram a figurar no chamado Transtorno do Espectro Autista (TEA) cujos critérios diagnósticos, dentre outros, são: déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; e prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo (APA, 2013).

Ademais, é importante esclarecer que, de acordo com o DSM-V - tal como prevê o DSM-IV ao tratar dos Transtornos Globais do Desenvolvimento -, existe a possibilidade de se verificar a manifestação de outras comorbidades juntamente com o TEA. Diante disso, deve ser especificado no diagnóstico médico se: com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental; associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental; e com catatonia (APA, 2013).

Ainda, segundo a American Psychiatric Association (2013), há níveis de gravidade para o TEA que variam conforme se apresentam os déficits de comunicação social e as inflexibilidades de comportamento. Assim, no Nível 1 tem-se a terminologia “exigindo apoio”; no Nível 2, “exigindo apoio substancial”; e no Nível 3, “exigindo apoio muito substancial”. Diante disso, percebe-se que, no Transtorno do Espectro Autista, temos pessoas com manifestações clínicas e comportamentais diversificadas que demandam intervenções específicas e individualizadas.

No mesmo sentido, consta na folha informativa da Organização Pan-americana da Saúde (OPAS/OMS Brasil, 2017), que o nível de funcionamento intelectual entre os indivíduos com TEA é extremamente variável, compreendendo desde um comprometimento profundo até níveis superiores de quociente de inteligência. Por conseguinte, é importante considerar a complexidade da condição e das suas manifestações heterogêneas para uma melhor intervenção e apoio a essas pessoas tão plurais num mesmo espectro.

Ao discutir acerca da construção do autista como sujeito social e político, Rios (2017. p. 226) apresenta em seu artigo que:

o grau de severidade do autismo pode ser mensurado a partir do nível de suporte de que o autista necessita. A noção de suporte pode ser entendida aqui também como uma espécie de “prótese social”, ou seja,

algo que desempenharia um papel semelhante ao de uma bengala para um cego, ou de uma cadeira de rodas para quem não pode andar. Proponho que, ao emprestar seu próprio corpo como recurso semiótico para que autistas comuniquem desejos e intenções, os familiares/cuidadores se convertem simultaneamente em suporte para os autistas e em porta-vozes de uma militância mais inclusiva e sintonizada com a experiência do autista.

A CID 11, lançada em 2018 pela OMS, entrará em vigor a partir de 1º de janeiro de 2022 trazendo a classificação 6A02 para o Transtorno do Espectro Autista e, dentre os seus níveis que levam em consideração a existência ou não de comprometimento na linguagem funcional e no desenvolvimento intelectual, temos a exclusão da terminologia Síndrome de Asperger, ainda utilizada na CID 10, que passa a constar naquele documento como ‘Transtorno do espectro do autismo sem transtorno do desenvolvimento intelectual e com comprometimento leve ou inexistente da linguagem funcional’ com o código CID 11 6A02.0 (OMS, 2018).

Ainda, cabe mencionar que, segundo o disposto no DSM-V, a prevalência de TEA nos Estados Unidos e em outros países, não especificados, alcança 1% (um por cento) da população. Sendo essa condição 4 (quatro) vezes mais frequente no sexo masculino se comparado ao sexo feminino (APA, 2013).

Em um estudo de Maenner et al. (2020), publicado no site do CDC (Centers for Disease Control and Prevention), verificou-se que a prevalência de TEA, a partir de dados de 11 localidades de estados diferentes nos Estados Unidos em 2016, foi de 1(uma) a cada 54(cinquenta e quatro) crianças na faixa etária de 8(oito) anos, sendo 4,3 (quatro inteiros e três décimos) mais prevalente entre meninos do que entre meninas.

Segundo a OPAS/OMS Brasil, 1(uma) em cada 160 (cento e sessenta) crianças tem TEA, sendo desconhecida a prevalência em muitos países de média e baixa renda; e, apesar de existirem aquelas que vivem de forma totalmente independente, algumas necessitam de cuidados e apoio constantes por apresentarem graves limitações. Acrescenta que as pessoas com TEA não têm acesso aos serviços e apoio de forma adequada, estando constantemente sujeitas à estigmatização, discriminação e violações de direitos humanos – incluindo menores oportunidades de acesso à saúde e à educação e de participação nas suas comunidades (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2017).

Ademais, alerta sobre os impactos negativos das limitações inerentes ao TEA na qualidade de vida das pessoas nesta condição pontuando que:

O transtorno do espectro autista pode limitar significativamente a capacidade de um indivíduo em realizar atividades diárias e participar da sociedade. Muitas vezes influencia negativamente as conquistas educacionais e sociais da pessoa, bem como oportunidades de emprego (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2017, recurso online).

Segundo Camargo e Rispoli (2013), não existe uma estimativa epidemiológica oficial acerca da prevalência de diagnosticados com TEA no Brasil, todavia relatam que o número de brasileiros no espectro autista tem aumentado a cada ano, em certa medida, pelo maior acesso às informações e ferramentas de identificação precoce do TEA.

2.2 INTERFACE COM OS PRINCIPAIS INSTRUMENTOS INTERNACIONAIS DE PROTEÇÃO AOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Dentre os documentos internacionais mais importantes que visam a inclusão social das pessoas com deficiência, temos a Declaração de Salamanca, uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1994 que foi assinada na Espanha como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que trata dos ‘Princípios, Política e Prática em Educação especial’, estabelecendo diretrizes para a promoção de políticas educacionais com vistas a efetivar outro importante instrumento da ONU que seria a Declaração Mundial sobre Educação para todos de 1990, aprovada na Tailândia (BRASIL, 1994).

Posteriormente, o Brasil ratificou a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas ‘portadoras’ de deficiência – também conhecida como Convenção de Guatemala, de 28 de março de 1999 -, por meio do Decreto 3.956 de 08 de outubro de 2001. Segundo esta Convenção (2001, art. I, 1), o termo deficiência “significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária” (BRASIL, 2001, recurso online).

A Convenção de Guatemala prevê, no seu artigo III, 2, b e c, que, a fim de que seus objetivos sejam alcançados, os Estados-Partes comprometem-se a trabalhar prioritariamente na:

b) detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir

o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência; e

c) sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 2001, recurso online).

Noutro giro, com *status* de norma constitucional, por ter sido incorporada no ordenamento jurídico interno brasileiro pelo procedimento do artigo 5º, parágrafo 3º da CRFB de 1988, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo da ONU, assinados em Nova Iorque, Estados Unidos, e promulgada por meio do Decreto nº 6.949 de 2009 no Brasil, prevê, no seu artigo 1, que tem como propósito precípua “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”. E considera como pessoas com deficiência:

[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009, recurso online).

Contudo, deve se observar que tal conceito não deve ser compreendido como algo engessado, uma vez que a própria Convenção de Nova Iorque tratou disso, em seu preâmbulo, ao reconhecer que deficiência é um conceito em evolução, conforme se pode verificar do trecho transcrito a seguir:

[...] *Reconhecendo* que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...] (BRASIL, 2009, recurso online).

E, um dos maiores legados dessa importante norma de *status* constitucional é o reconhecimento de que a deficiência pode impedir a plena e efetiva participação da pessoa na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, postulando, neste sentido, pela necessidade de se promover e proteger os direitos humanos e fundamentais dessas pessoas.

Além disso, é importante mencionar a alteração no regime das incapacidades do Código Civil brasileiro de 2002 que deixou de considerar, necessariamente, a pessoa com transtorno mental como incapaz para o exercício dos atos da vida civil. A Convenção traz no seu artigo 84, caput, parágrafos 1º e 2º que “a pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas”. Sendo-lhe, pois, facultada a adoção da tomada de decisão apoiada e a submissão à curatela somente quando necessário (BRASIL, 2009, recurso online).

Ainda, outro ponto a se destacar é o seu artigo 24 que versa sobre o direito à educação. Preceitua que, para a efetivação desse direito, os Estados Partes devem assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado por toda a vida, objetivando-se, sobretudo:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL, 2009, recurso online).

Ademais, consta na Convenção de Nova Iorque a necessidade de se realizar adaptações razoáveis, conforme as necessidades individuais das pessoas com deficiência, e de se adotar medidas de apoio individualizadas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social para uma inclusão efetiva e plena (BRASIL, 2009).

E, por fim, insta ressaltar a resolução da OMS sobre o Transtorno do Espectro Autista, aprovada em 2014 na sua 67ª Assembleia Mundial da Saúde, intitulada como “Comprehensive and coordinated efforts for the management of autismo spectrum disorders (ASD)” na qual reconheceu-se a necessidade de fortalecer as capacidades dos países apoiadores na promoção da saúde e do bem-estar das pessoas com TEA e de concentrar esforços para o desenvolvimento de evidências científicas sobre estratégias eficazes e aplicáveis na avaliação e no tratamento do TEA. (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2017).

2.3 A INSTITUIÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Nos termos do parágrafo 1º do artigo 1º da Lei 12.764 de 2012 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA - também conhecida como ‘Lei Berenice Piana’, em reconhecimento à ativista da causa, mãe de uma pessoa no espectro autista, que mobilizou políticos e apoiadores propondo o projeto da referida lei e debatendo o assunto em audiências públicas na luta por direitos da pessoa com TEA – considera-se pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada, de forma cumulativa ou não, pelos os seguintes critérios previstos nos incisos I e II do referido artigo:

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 restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamentos ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, recurso online).

E, em consonância com o preâmbulo da Convenção da ONU sobre Direitos da Pessoa com Deficiência – também conhecida como Convenção de Nova Iorque - que considera ‘deficiência’ como um conceito em evolução, prevê, no parágrafo 2º do mesmo artigo em epígrafe, que o indivíduo com Transtorno do Espectro Autista é considerado pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012).

Nesta perspectiva, cabe frisar que o TEA é uma condição neurológica complexa marcada precipuamente por déficits na comunicação e na interação social que, juntamente com outros fatores do transtorno, obsta a plena e efetiva participação da pessoa na sociedade em igualdade de condições com os demais - e não uma deficiência mental ou intelectual, conforme se verifica em concepções equivocadas principalmente a nível de senso comum. Ademais, sendo coerente com a linha de raciocínio até aqui desenvolvida, a posição de que o TEA é uma deficiência meramente por opção legislativa também não seria a mais acertada, segundo o posicionamento pessoal da autora.

Entretanto, sendo tal questão controversa na comunidade científica e por não se tratar de objeto central desse trabalho, já que perpassa por outras áreas do conhecimento, deixa-se apenas como uma possível reflexão.

Prosseguindo, a Lei Berenice Piana, ainda, prevê como umas das diretrizes da Política Nacional de Proteção da pessoa com TEA, o incentivo à formação e à capacitação de profissionais qualificados na área e o estímulo à pesquisa científica e ao desenvolvimento de estudos epidemiológicos acerca do tema (BRASIL, 2012).

E no que se refere ao direito à educação, especificamente, preceitua que a pessoa com TEA incluída nas classes comuns do ensino regular tem direito a um acompanhante especializado em casos de comprovada necessidade; e o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista será punido com multa e, em caso de reincidência, com a perda do cargo, após o devido procedimento administrativo (BRASIL, 2012). Disposição esta mais branda que a prevista na Lei 7.853 de 1989 – com a nova redação dada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência – no seu artigo 8º, *caput* e inciso I, que traz como 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;

Ainda sobre essa questão, o Superior Tribunal de Justiça (STJ), em sede do Agravo em Recurso Especial nº 1.213.890-DF (2017/0307849-3), julgado em 17/04/2018, de relatoria do Ministro Paulo de Tarso Sanseverino, concedeu indenização por danos morais a uma criança com Síndrome de Asperger que teve afetado seus direitos de personalidade, notadamente sua dignidade e bem-estar, ao ser alvo de preconceito, discriminação e exclusão sumária e unilateral por parte de uma instituição de ensino privado. Segundo o entendimento do STJ, a escola teria se mostrado incapaz de inserir a criança nas atividades docentes mediante a utilização de métodos pedagógicos apropriados e, ao invés disso, optou por rescindir de forma unilateral e ilegal o contrato de prestação de serviços educacionais ao menor, contrariando as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBEN).

Já no Recurso Especial nº 1.667.748 - DF (2017/0079026-3), julgado em 27/06/2017, de relatoria do Ministro Herman Benjamin, o STJ entendeu que a monitoria educacional exclusiva deve ser resguardada apenas naquelas situações mais graves aos

alunos que apresentem dificuldades quanto à locomoção, à promoção da higiene pessoal ou à própria alimentação. Sendo, pois, suficiente o emprego da metodologia do Plano de Atendimento Educacional Especializado, bem como a disponibilização de serviços especializados e monitoria que atendam conjuntamente a todos os demais alunos em situação similar no estabelecimento de ensino.

Além disso, cabe ressaltar a Lei 13.146 de 2015 -, também denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência -, que, tendo por base a Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu Protocolo Facultativo, destina-se a assegurar e promover o exercício dos direitos e liberdades fundamentais destes indivíduos, dever do Estado, da sociedade e da família, e, conseqüentemente, possibilitar a sua inclusão social e cidadania.

Em transcrição literal da Convenção da ONU, a LBI conceitua pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial [...]” e, ainda, prevê que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”. Considera como forma de discriminação, dentre outras barreiras atitudinais, a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. E reafirma que “a deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa” (BRASIL, 2015, recurso online).

Ademais, a LBI propõe a criação de um Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência no seu artigo 92, nas disposições finais e transitórias, com a finalidade de se obter informações e dados “que permitam a identificação e a caracterização socioeconômica da pessoa com deficiência, bem como das barreiras que impedem a realização de seus direitos” (BRASIL, 2015, recurso online).

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Alinhada às disposições atinentes ao direito à educação previstas na Convenção da ONU, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência prevê, no seu Capítulo IV, precipuamente nos artigos 27 a 30, que deve ser assegurado à pessoa com deficiência – observando-se as suas particularidades de aprendizagem - um sistema educacional

inclusivo apto a ensejar o máximo desenvolvimento das potencialidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais desse indivíduo. Além disso, preceitua que o Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade devem assegurar uma educação de qualidade a essas pessoas e, ainda, poupá-las de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Ademais, dispõe que o poder público deve aprimorar os sistemas educacionais existentes com vistas a eliminar barreiras e promover uma inclusão escolar plena por meio de práticas e medidas como atendimento educacional especializado, apoio e elaboração de plano individual, formação continuada de professores, inclusão da temática em conteúdos curriculares, oferta de profissionais de apoio escolar e articulação intersetorial na implementação de políticas públicas, dentre outras (BRASIL, 2015).

Segundo Glat e Blanco (2007, p. 16- 17), a política de Educação Inclusiva expressa a responsabilidade do Estado com a qualificação de todas as crianças e jovens, por meio de um processo de ensino e aprendizagem escolar que reconheça as diferenças individuais dos alunos. Para as autoras, o princípio básico deste modelo é o acolhimento de todos nas escolas regulares que devem se adaptar para atendê-los. E, ainda, que, neste novo modelo de escola, “os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem”.

Nesta perspectiva, pontuam que esta nova cultura escolar se diferencia da “escola tradicional, que exige a adaptação do aluno às regras disciplinares e às suas formas de ensino, sob pena de punição e/ou reprovação”. E, ponderam que a proposta de Educação inclusiva pressupõe um processo de reestruturação que envolve a gestão de cada unidade e dos sistemas educacionais.

Além disso, salientam que a Educação Especial não deve ser compreendida como um sistema à parte, mas como um suporte permanente e efetivo que a escola comum dispõe no atendimento aos alunos que “necessitam de ajudas diferenciadas e específicas para aprender”, independentemente de serem pessoas com deficiência ou não (GLAT; BLANCO, 2007, p. 17).

3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DEMAIS NORMAS CORRELATAS

A educação especial no Brasil se estruturou tradicionalmente como atendimento educacional em substituição ao ensino comum ofertado na rede regular. Todavia, com a consolidação do processo de democratização e universalização do ensino nos espaços educacionais, optou-se pelo oferecimento do atendimento educacional especializado preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, ampliando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles alunos que, até então, estavam excluídos por serem “considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola”. Ademais, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1998, dispõe no seu artigo 208, inciso III, que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, 2008, recurso online).

Neste contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 -, no seu artigo 2º e seguintes, preconiza que a educação, “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E, no que tange à educação especial, prevê, dentre outras medidas: a implementação de serviços de apoio especializado na escola regular, quando necessário; a adaptação de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos; a especialização e a capacitação de professores para o oferecimento de um atendimento especializado e a devida integração desses educandos nas classes comuns de ensino regular. Ainda, que o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados somente será realizado quando não for possível a integração desses alunos nas classes comuns (BRASIL, 1996, recurso online).

Consta da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 – emitida pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação -, que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, que os sistemas de ensino devem se organizar para o atendimento de todos os educandos com necessidades educacionais especiais. Para a referida resolução, a modalidade ‘educação especial’ considerará as situações e características singulares dos estudantes e deve ser entendida como:

[...] processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, recurso online).

Acrescenta, ainda, que a educação especial, pautada em princípios éticos, políticos e estéticos, visa assegurar: a dignidade e “a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social”; o reconhecimento das diferenças destes alunos e valorização das suas potencialidades; e o desenvolvimento para a cidadania e participação social, política e econômica (BRASIL, 2001, recurso online).

Nesse sentido, em consonância com os princípios da educação inclusiva e com as disposições da LDBEN, preceitua a necessidade de se prever e prover, nas classes comuns e da educação especial, professores capacitados e especializados, a observância do princípio de educar para a diversidade, flexibilizações e adaptações curriculares, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados, processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos, serviços de apoio pedagógico especializado e etc. E, por fim, recomenda-se a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para o desenvolvimento de pesquisas científicas relacionadas ao tema em questão (BRASIL, 2001).

Na mesma perspectiva, a Lei 10.845 de 2004, instituidora do Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED) no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), dispõe sobre a garantia da universalização do atendimento especializado àqueles cuja situação não permita sua integração em classes comuns de ensino regular e, concomitantemente, da progressiva inserção desses indivíduos. Para tal atendimento, prevê a possibilidade da oferta por entidades privadas sem fins lucrativos mediante apoio técnico e financeiro prestado pelos Estados, Distrito Federal e Municípios. E salienta que os critérios, bem como, as orientações e instruções necessárias à execução do PAED são de competência do Conselho Deliberativo do FNDE (BRASIL, 2004).

Já a Resolução CNE/CEB nº 4, de outubro de 2009, que trata das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em linhas gerais, dispõe que o AEE deverá ser ofertado

de forma complementar ou suplementar à formação do aluno matriculado nas classes comuns do ensino regular “por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, recurso online).

Segundo a referida resolução, o público alvo do AEE seriam os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento – incluindo aqui, a despeito de atualmente também se tratar de deficiência, os alunos com Autismo clássico e com Síndrome de Asperger, ambos inseridos no TEA – e com altas habilidades ou superdotação. Além disso, prevê que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, na própria escola ou em outra de ensino regular, em sala dotada de recursos multifuncionais, no turno inverso da escolarização regular, podendo, se necessário, ser realizado em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou da privada sem fins lucrativos conveniado. E, especificamente no seu artigo 6º, para atender demandas excepcionais, também prevê a possibilidade da oferta da Educação Especial em ambiente hospitalar ou domiciliar (BRASIL, 2009).

Ademais, prevê que a elaboração e execução do AEE - cuja oferta deve ser institucionalizada por meio do projeto pedagógico da escola de ensino regular - é de competência dos professores atuantes nesse atendimento, que deve ter formação específica para a Educação Especial, em articulação com os demais do ensino regular e com a participação de todos os envolvidos no acompanhamento e no desenvolvimento do aluno, tais como os pais, profissionais da área da saúde, da psicologia etc. (BRASIL, 2009).

E, conforme o disposto no Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011 que trata sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, revogando o Decreto 6.571 de 2008, alinhado às disposições da resolução mencionada anteriormente, temos como diretrizes do dever do Estado para com esse público alvo:

- 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, recurso online).

E, por fim, no que se refere aos objetivos do atendimento educacional especializado, traz, no seu artigo 3º, as seguintes disposições: o provimento de condições de acesso e aprendizagem no ensino regular e garantia de prestação de serviços de apoio especializados condizentes com as necessidades individuais de cada estudante; garantia da transversalidade das ações no ensino regular; o fomento do desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos adequados; e o asseguramento de condições para a continuidade dos estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Recentemente foi instituída a ‘Nova’ Política Nacional de Educação Especial (PNEE) por meio do Decreto n.10.502, de 30 de setembro de 2020, que, em linhas gerais, a despeito de trazer a palavra ‘inclusiva’ em todo o seu texto, contraria as disposições vigentes que tratam da educação especial no ordenamento jurídico brasileiro que visam, sobretudo, a inclusão da pessoa com deficiência nos espaços educacionais comuns como medida prioritária. O referido decreto inova ao prever o incentivo à oferta de atendimento educacional especializado “para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar” à rede regular de ensino, segundo o previsto no seu artigo 4º, inciso III, como uma opção imediata a todos os destinatários da educação especial sem distinção e não como um último recurso somente àqueles que, em situações excepcionais, não puderem ser integrados às classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2020, recurso online).

Nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, o atendimento educacional especializando deve ser ofertado de forma complementar ou suplementar aos alunos matriculados nas classes comuns do ensino regular. E, em razão da possibilidade de exclusão e segregação do aluno com deficiência do sistema educacional geral para ser

atendido em classes ou escolas específicas, nos termos da PNEE de 2020 (art. 2º, incisos VI e VII), surgiram diversas críticas e notas de repúdio por parte de profissionais especialistas, comunidade científica, associações, ativistas e políticos que consideram a nova Política Nacional de Educação Especial um retrocesso aos direitos das pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

Conforme será demonstrado adiante neste trabalho, há muitos desafios a serem superados para se dar efetividade ao direito à educação escolar assegurado às pessoas com Síndrome de Asperger/TEA no Nível 01, que também são consideradas pessoas com deficiência. Entretanto, retroceder não seria o melhor caminho; e, sim, o de tomar iniciativas e de conjugar esforços para se colocar em prática todos os direitos e garantias previstos nas normas de regência da matéria que preconizam, sobretudo, a necessidade de se promover uma educação inclusiva.

Diante desse cenário, foi proposto o Projeto de Decreto Legislativo (PDL) n. 437, de 2020, por dois Senadores, um do estado do Espírito Santo e o outro de São Paulo, atualmente em tramitação, com vistas a sustar, nos termos do art. 49, V da Constituição Federal de 1988, a aplicação do referido Decreto que criou a nova PNEE. Consta do PDL, precipuamente em sua justificção, que:

[...] o Decreto Federal que regula tal Política vai de encontro à legislação brasileira, entre elas a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2008 com status de Emenda à Constituição, nos termos do art. 5º, § 3º, da Constituição da República Federativa do Brasil. Isso significa dizer que toda a legislação infraconstitucional deve atenção máxima aos ditames convencionais, tal como concretizado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (CONTARATO e GABRILLI, 2020, recurso online).

Além disso, foram ajuizadas a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n. 6590 e a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n. 751, ambas com pedido liminar para suspender a eficácia do Decreto 10.502 de 2020 instituidor da nova PNEE, por dois partidos políticos com representação no Congresso Nacional, nos termos do art. 103, inc. VII, da CRFB de 1988, no Supremo Tribunal Federal (STF) (POLÍTICA, 2020, recurso online).

E, em consulta realizada ao sítio eletrônico do STF, verifica-se que, em 21/12/2020, o Plenário, por maioria, referendou a decisão liminar deferida em sede de

decisão monocrática proferida pelo Ministro Relator Dias Tóffoli que concedeu a medida cautelar pleiteada na ADI n. 6590 DF (0106743-47.2020.1.00.0000); e o último ato processual, desde então, refere-se a um despacho proferido pelo Relator no dia 06/08/2021 que trata dos pormenores acerca da audiência pública a ser realizada em data posterior à apresentação deste trabalho. Sobre a ADPF n. 751, no presente momento, há somente movimentações processuais procedimentais, estando os autos conclusos ao Relator para manifestação.

Consta do voto do Min. relator Dias Tóffoli que, em tese, o decreto regulamentar da LBDEN, objeto da referida ação, afastaria o cabimento do controle de constitucionalidade; todavia, ao inovar em matéria de educação no ordenamento jurídico brasileiro com o estabelecimento de uma nova política educacional nacional, por meio de institutos, serviços e obrigações que não estariam inseridos na disciplina educacional do país, vislumbrou densidade normativa a justificar o cabimento da ação direta em questão.

Ademais, salienta que a ordem constitucional brasileira, além do compromisso internacional no mesmo sentido, estabeleceu “a garantia de atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. E, ainda, que, não obstante haver a possibilidade de implementação de escolas e classes especializadas em paralelo às atividades na rede regular de ensino, transformar a exceção em regra significa “involução na proteção de direitos desses indivíduos”. Além disso, ressalta que não cabe ao “Poder Público recorrer aos institutos das classes e escolas especializadas para furtar-se às providências de inclusão educacional de todos os estudantes”. Sendo a melhor medida “a adaptação de todo o sistema de educação regular, no intuito de congregarem alunos com e sem deficiência no âmbito de uma mesma proposta de ensino na medida de suas especificidades” (STF - ADI: 6590 DF 0106743-47.2020.1.00.0000, Relator: DIAS TOFFOLI, Data de Julgamento: 01/12/2020, Data de Publicação: 03/12/2020).

3.2 A REALIDADE DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E ALGUMAS ALTERNATIVAS DE INCLUSÃO APRESENTADAS PELA LITERATURA CIENTÍFICA

Nunes et al. (2013, p. 567-568), com o objetivo de identificar o que as produções científicas, publicadas entre 2008 e 2013, teriam a revelar sobre a inclusão

das pessoas com TEA, verificaram que, não obstante a presença de alunos no espectro autista ter aumentado com o advento do paradigma da inclusão, ainda havia um sentimento de desconfiança em relação à efetivação da inclusão presente no discurso de alguns pais e professores nos estudos analisados. Além disso, perceberam que os docentes desconheciam o referido transtorno e as estratégias pedagógicas que deveriam ser utilizadas para atender esses alunos; e que as práticas educacionais, até então utilizadas, não seriam eficazes no processo de aprendizagem dos mesmos. Em contrapartida, também observaram que alguns estudos apontaram “efeitos promissores do modelo colaborativo de trabalho” de professores regulares e especialistas, do uso de “recursos de tecnologia assistiva, adaptações curriculares e a criteriosa elaboração dos relatórios de avaliação” e do uso do “Plano de Ensino Individualizado (PEI), descrito como uma ferramenta de trabalho que norteia as ações pedagógicas do professor e das atividades escolares do aluno”. E, conforme veremos a seguir, alguns dos problemas apontados nesta revisão atinentes ao processo e à efetivação da educação inclusiva para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista ainda persistem.

Pereira (2014), visando analisar os efeitos de um Plano Educacional Individualizado (PEI) - também nomeado como Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) -, no desenvolvimento escolar e funcional de um aluno com TEA no contexto da educação infantil, identificou, a partir dos resultados de sua pesquisa, a necessidade de desenvolver práticas interventivas que estabeleçam articulações entre professores, regentes e auxiliares para melhor atendimento ao aluno no espectro autista, bem como constatou uma maior participação do aluno nas tarefas escolares e melhora na sua comunicação e interação com a turma.

Conforme a autora, a utilização do PEI, a partir das habilidades da criança e do seu ritmo de aprendizagem, possibilitou o desenvolvimento de atividades “que buscassem despertar o interesse do aluno assim como proporcionar uma aprendizagem significativa”. Além disso, foi possível verificar mudanças positivas na prática docente da professora titular que “demonstrou maior interesse e autonomia para planejar atividades que atendessem às reais necessidades do aluno (PEREIRA, 2014, p. 134).

Ademais, Pereira (2014, p. 135), salienta que os dados obtidos no seu estudo sugerem que o processo inclusivo requer mudanças de concepções e de práticas. E propõe a reflexão de que “o que define a qualidade da educação e favorece a permanência de educandos com deficiência na escola regular é a qualidade de experiências de aprendizagem cotidianas ofertadas” que podem ser viabilizadas por

fatores como:

[...] a prática colaborativa entre os agentes que trabalham e se preocupam com a Educação Inclusiva e especial; o envolvimento de equipes multidisciplinares; o desenvolvimento de políticas que contemplem, de forma efetiva, a inclusão; o uso de metodologias apropriadas de ensino, a divulgação de experiências bem sucedidas na área; a diversificação dos procedimentos avaliativos e a cooperação entre alunos, que ao auxiliar seus colegas estarão aprendendo.

Hudson e Borges (2020, p. [26]), realizaram uma pesquisa com o intuito de se compreender a percepção dos educadores acerca do PDI, utilizando-se de questionários respondidos de forma online por professores regentes, professores de apoio e professores do AEE, diretores e especialistas da rede estadual de educação de um estado brasileiro por meio dos quais obtiveram-se 1.286 respostas. Nesta perspectiva, segundo relatam as autoras, “os resultados indicaram a necessidade de capacitação dos docentes para a utilização do PDI e do melhor preparo do especialista para conduzir o preenchimento e prestar assistência aos professores”, bem como de um maior incentivo para um trabalho colaborativo na execução deste recurso para a promoção da acessibilidade curricular no processo de inclusão escolar, incluindo aqui a família e outros profissionais que acompanham a criança. O que denota que a utilização desse importante recurso inclusivo ainda precisa ser aprimorado no âmbito escolar.

Além disso, cabe ressaltar que, citando dados estatísticos da educação básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2019, Hudson e Borges (2020, p. [26]) apontam pela existência de “uma espécie de “gargalo” que impede a chegada dos alunos com deficiência nos níveis mais altos de escolarização”, uma vez que há muito mais alunos público alvo da educação especial matriculados no Ensino Fundamental do que no Ensino Médio, o que merece maior atenção e acompanhamento por meio de outros estudos no sentido de se compreender e dimensionar tal fenômeno sugerido pelas autoras.

Segundo Bianchi (2017), as políticas públicas destinadas à inclusão escolar trazem, como alguns de seus entraves, muitas dúvidas e inseguranças aos professores quanto às práticas pedagógicas a serem implementadas para se garantir o acesso, a permanência e a qualidade de ensino aos pretensos destinatários dessas ações. E, ao pesquisar acerca das possibilidades e dificuldades que os docentes encontram no processo de inclusão de alunos com TEA na primeira etapa do ensino fundamental da rede regular

de determinado município no Brasil, constatou que há falhas na formação inicial e continuada dos docentes participantes do seu estudo. Além disso, verificou que alguns desses docentes desconhecem aspectos básicos da condição neurobiológica em questão, e, desse modo, manifestaram impressões equivocadas sobre o aluno no espectro autista. Neste sentido, pondera a autora:

Conforme observado nessa pesquisa, existem profissionais que resistem à inclusão escolar por não concordarem com a forma como tem sido realizada, e existem alguns que se demonstram totalmente contrários por desconhecimento e questões que envolvem falta de alteridade, preconceito e tradicionalismo, de qualquer forma o professor precisa compreender que se trata de uma realidade, e que essa realidade precisa de ações de qualidade, que devem partir do educador (BIANCHI, 2017, p. 107).

Para Bianchi (2017, p. 108), desenvolver discussões a respeito da inclusão escolar da pessoa com TEA seria importante não somente para melhoria do processo de aprendizagem desses alunos, mas também para se dissipar concepções errôneas que “acabam por gerar atitudes preconceituosas e excludentes”. Pontua que, apesar da existência de documentos legais e de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência da criança com Transtorno do Espectro Autista na escola regular, o que se percebe, no cotidiano dos estabelecimentos de ensino e, sobretudo, no que foi demonstrado na sua pesquisa, é que o aluno com TEA é um excluído dentro de um sistema que se pretende inclusivo, pois seria “uma vítima de uma educação originada por profissionais despreparados, que por sua vez também são vítimas desse processo que não os prepara”.

No mesmo sentido, Ribau (2015, p. 148-149), com o intuito de averiguar as atitudes de professores em relação à inclusão de alunos no espectro autista em uma cidade de Portugal, constatou que os resultados de sua pesquisa corroboram “a grande realidade vivida hoje no sistema educacional: a inaptidão para trabalhar com alunos com autismo, bem como educá-los e ensiná-los”. Conforme a autora, há falhas na formação desses profissionais e despreparo das escolas para lidarem com as diversidades. Assevera que o ensino somente será uma realidade ao alcance de todos se “os professores encararem a “deficiência” como uma realidade presente nas escolas e, se empenharem no aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas para que as suas atitudes sejam cada vez mais positivas perante estes alunos”. Além disso, considera que deve haver um empenho

de toda sociedade e uma abertura para a adoção de novas metodologias e novos horizontes pedagógicos e curriculares nos estabelecimentos educacionais.

Paiva (2019, p. 26), buscando identificar e compreender os principais desafios de gestores e docentes na educação inclusiva em escolas da rede municipal e estadual de um município brasileiro, verificou em seu estudo que:

O desafio não está somente no material pedagógico (ou na falta dele), mas em como utilizá-lo; não está em inserir o aluno na sala de aula, mas em como incluí-lo no processo de ensino-aprendizagem; não apenas em ter junto ao aluno, um professor de apoio, mas em como reconhecer as potencialidades desse discente e fornecer a ele a autonomia necessária para uma vida em sociedade.

Segundo a autora, os profissionais da educação pesquisados relataram a existência de alguns obstáculos no processo de educação inclusiva que envolvem questões pedagógicas, adaptação de conteúdos e atividades, reconhecimento das potencialidades e dos limites dos educandos, envolvimento familiar e atuação do Poder Público no oferecimento de melhores condições de trabalho e de formação continuada para os docentes.

Os resultados obtidos na aplicação de questionários aos educadores demonstram que, na rede municipal e na rede estadual, 48% e 54% dos entrevistados respectivamente não possuem nenhuma formação em Educação Especial. E, ainda, que “79% dos professores sentem-se pouco e 21% nada preparados para atuarem com alunos com deficiência. Enquanto que na escola estadual 62% sentem-se pouco preparados, 23% nada preparados e, apenas, 15% sentem-se preparados” (PAIVA, 2019, p. 18).

Já Amaral (2018), visando investigar as impressões e percepções de uma aluna com Síndrome de Asperger sobre sua própria inclusão no Ensino Fundamental de uma escola particular, bem como os seus desafios pessoais, por meio de uma entrevista, verificou que: a aluna considera ser incentivada a interagir com os demais na sua escola, apesar de alguns de seus colegas de turma a tratarem com hostilidade; e, sobre si mesma, em que pese relatar dificuldades em interagir com os outros, se mostrou confiante em superar a situação através de sua habilidade para desenhar e de sua criatividade em contar histórias.

Nas considerações finais, a autora alerta pela necessidade de se promover “mudanças metodológicas no sistema de ensino atual que se mostra falho em incluir pessoas com necessidades especiais”. Neste sentido, sustenta que, não obstante hajam

algumas instituições de ensino superior formando professores mais sensíveis à inclusão, ainda vê muitos educadores sem o devido preparo para lidar com este público. E, além disso, destaca a necessidade de se atentar às particularidades de cada indivíduo, adequando as metodologias de ensino à realidade das mesmas e de se trabalhar a questão da interação e da aceitação pelos demais colegas (AMARAL, 2018, p. 12).

Pereira et al. (2010, p. 10), com a finalidade de descrever soluções práticas de ensino para um aluno com Síndrome de Asperger e tendo como referencial os estudos de Moore publicados em 2005, identificaram, no estudo de caso que desenvolveram durante as aulas particulares de apoio pedagógico conduzidas por uma das autoras entre fevereiro de 2008 a dezembro de 2009, que, após a utilização de intervenções estratégicas, o estudante passou a “produzir textos com ideias mais coerentes e estruturadas”, bem como melhorou “seu desempenho na resolução de problemas matemáticos”. Ainda, observaram mudanças comportamentais positivas no aluno, com ampliação e maior flexibilidade de seus interesses. Ademais, ressaltam que “o uso do computador para digitar suas produções otimizaram o tempo despendido na realização das tarefas, diminuíram seu nível de ansiedade e viabilizaram a expressão escrita, uma vez que o participante manifestava prejuízos nas habilidades motoras”. Desse modo, as estratégias que se mostraram eficazes no estudo incluem:

[...] a (re)elaboração de perguntas de forma objetiva, a (re)elaboração de questões, o uso de instruções verbais e escritas, o emprego de recursos visuais como as cores, mapas conceituais e desenhos, a leitura de “pistas” para resolução de problemas matemáticos, bem com o trabalho com os gêneros textuais jornalísticos (PEREIRA ET AL., 2010, p. 10).

Por fim, preconizam a importância de se conhecer o aluno na sua individualidade e de se reconhecer suas potencialidades e limitações para, a partir disso, “traçar soluções práticas de intervenção que se adequem as características de aprendizagem do educando” (PEREIRA ET AL., 2010, p. 10).

No mesmo sentido, Soares (2017), ao desenvolver um trabalho com o objetivo de se propor metodologias de ensino em Química que permitissem a inclusão de alunos com Síndrome de Asperger, relatou a escassez de estudos sobre educação inclusiva para indivíduos com SA no meio acadêmico e verificou, a partir de seus resultados, que é possível desenvolver práticas pedagógicas alternativas que facilitem o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, por meio de adaptações de recursos e adoção de estratégias

que atendam tanto as particularidades do aluno com a referida síndrome quanto as necessidades dos demais colegas de turma.

Em um outro Estudo de Caso, visando compreender os processos de aprendizagem de dois alunos com Síndrome de Asperger no Ensino Médio de uma escola pública, Dias (2017) percebeu que, a partir dos focos de interesse desses alunos – jogos e artes manuais, por exemplo – e, desse modo, se utilizando de recursos, para além da oralidade, tais como vídeos, fotografias e fichas de trabalho no ensino de Química, a metodologia proposta no seu estudo permitiu um aguçamento da percepção pessoal dos acontecimentos por estes alunos, em contraposição à mera internalização dos conteúdos ensinados em sala de aula de forma mecanizada, que impactou positivamente o envolvimento e o aprendizado dos mesmos.

Segundo a autora, o trabalho que desenvolveu possibilitou que os alunos incluídos deixassem de ser “percebidos como corpos presentes em aula e passaram a ser sujeitos” e, ainda, que “resultou também no despertar reflexivo” dos docentes das demais disciplinas acerca da responsabilidade pelo aprendizado dos alunos com deficiência na escola objeto da pesquisa. Ademais, salientou a importância do trabalho colaborativo do professor da educação especial, dos pais, do aluno e do professor da classe comum do ensino regular. Para a autora, a “inclusão se concretiza pelo trabalho em parceria colaborativo, consciente e significativo para todos” (DIAS, 2017, p. 110).

Souza e Silva (2019, p.1325), buscando contribuir para a superação da ideia equivocada de que os estudantes com TEA não seriam capazes de aprender e com o intuito de apresentar alternativas metodológicas para a aprendizagem em Matemática desses alunos, perceberam, a partir de um estudo de caso com dois alunos no espectro autista “em fase inicial de escolarização e incluídos na rede regular de ensino” desenvolvido no horário do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que o uso de recursos tecnológicos e a aplicação de atividades informatizadas possibilitaram a esses alunos “a construção de conceitos matemáticos que não conseguiriam em uma ambiente não digital”. Além disso, pontuam que a intervenção proposta também contribuiu para que os alunos participantes da pesquisa se tornassem autores de sua própria aprendizagem participando ativamente nesse processo, “uma vez que tiveram voz e visibilidade a partir do respeito de suas singularidades e interesses”.

E, por fim, relataram que o trabalho conjunto das professoras do ensino regular e do ensino especializado permitiu, inclusive, que as atividades realizadas no AEE fossem adaptadas e utilizadas com todos os demais estudantes da turma regular. E, ainda, que os

recursos informatizados utilizados, tais como, computador e notebook, passaram a fazer parte da rotina dos alunos com TEA participantes desse estudo na sala de aula regular, o que permitiu uma maior participação dos mesmos nas atividades escolares.

Mello (2007) apresenta, como alguns dos tipos mais usuais de intervenção para uma melhor comunicação e aprendizagem da criança com TEA, para além dos recursos tradicionais como a psicoterapia, a fonoaudiologia, a equoterapia, a musicoterapia dentre outros, o TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children -Tratamento e educação para crianças com autismo e com distúrbios da comunicação), a ABA (Applied Behavior Analysis - Análise aplicada do comportamento ou Análise do comportamento aplicada) e o PECS (Picture Exchange Communication System - Sistema de comunicação através da troca de figuras ou imagens).

Sobre o TEACCH, a autora diz que foi idealizado e desenvolvido pelo Dr. Eric Schopler, na década de 60, na Universidade estadunidense da Carolina do Norte. E, ainda, que o método permite identificar os pontos fortes e as maiores dificuldades da criança avaliada por meio do PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado) e, assim, possibilita o desenvolvimento de um programa individualizado com vistas a propiciar maior independência à criança no espectro autista. Ademais, que o TEACCH consiste basicamente na organização e na adaptação do ambiente físico e das tarefas da criança com TEA “através de rotinas – organizadas em quadros, painéis ou agendas – e sistemas de trabalho, de forma a adaptar o ambiente para tornar mais fácil para criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela” (MELLO, 2007, p. 36).

Em relação à ABA, explica Mello (2007) que se trata de um ‘tratamento comportamental analítico’ que visa introduzir, por etapas, habilidades que a criança ainda não possui para, assim como no método anterior, a promoção de sua independência. Segundo a autora, a criança recebe instruções ou indicações cujas respostas adequadas ensejam na ocorrência de algo agradável para a mesma como uma espécie de recompensa e, em contrapartida, as respostas inadequadas não são reforçadas a fim de que não haja a repetição pela criança desses comportamentos indesejados. Ainda, pontua que o método se utiliza do registro exaustivo das intervenções e dos seus resultados. Já o PECS visa, conforme a autora, a aquisição de habilidades de comunicação, para aqueles cuja comunicação verbal é ausente ou de baixa eficiência, por meio de uma sequência de passos que ajudam “a criança a perceber que através da comunicação ela pode conseguir

mais rapidamente as coisas que deseja, estimulando-a assim a comunicar-se” (MELLO, 2007, p. 39).

Ademais, ressalta que o ideal seria que a criança com TEA, antes da sua inclusão numa escola regular, fosse estimulada a adquirir consciência sobre si mesma e em relação às suas potencialidades, “preparando-a para utilizar-se de modelos, posteriormente”, o que permitiria uma melhor adequação ao comportamento das demais crianças (MELLO, 2007, p. 41).

Segundo Camargo e Rispoli (2013, p. 642), uma intervenção baseada na análise do comportamento aplicada – método que tem grande suporte científico, inclusive, nos princípios do condicionamento operante introduzidos por Skinner e figura como um método de intervenção amplamente pesquisado e adotado nos Estados Unidos -, permite promover a qualidade de vida de pessoas com TEA ao desenvolver nestes indivíduos habilidades sociais e de comunicação importantes. Explicam que a ABA exige um treinamento apropriado e a partir dela seria possível avaliar, explicar e modificar comportamentos por meio das técnicas do reforçamento positivo e de seus procedimentos que são “baseados na avaliação detalhada das consequências que mantêm os comportamentos de cada indivíduo e podem ser modificados, na medida em que a evidência demonstra melhoras ou não ao longo do tempo e da intervenção”. Além disso, pontuam que os estudos a respeito da análise do comportamento aplicada, como um método de intervenção em pessoas no espectro autista, vêm obtendo espaço na comunidade científica brasileira, todavia seria necessário o desenvolvimento de mais pesquisas e treinamentos sobre a aplicação prática da ABA neste país.

Almeida et al. (2019), com o intuito de desenvolver um game, baseado na metodologia da análise do comportamento aplicada, para auxiliar na aprendizagem de crianças com TEA, perceberam que este recurso se apresentou como uma ferramenta tecnológica que favoreceu o processo de aprendizagem de letras, nomes de animais e de alimentos de forma lúdica, atrativa e motivadora para essas crianças. Sendo, portanto, uma opção de estratégia pedagógica nas práticas estruturadas e planejadas para crianças no espectro autista.

Ao mapearem as principais propostas de tecnologias assistidas baseadas em ABA para melhorar o comportamento social, a atenção, a comunicação e as habilidades de leitura de indivíduos com TEA, Alves et al. (2020) verificaram que há várias pesquisas em robótica que apontam a possibilidade de adaptação dessas tecnologias às necessidades específicas do indivíduo, bem como a execução de tarefas direcionadas e motivadoras.

Ainda, observaram que outra ferramenta tecnológica bastante utilizada seria a gamificação que, visando aumentar a aprendizagem em ambientes mediados por computador, traz melhorias pedagógicas, sociais e comportamentais. Além disso, identificaram a existência de plataformas online que visam auxiliar cuidadores e profissionais na compreensão e na execução das práticas do método ABA.

Contudo, ressaltam a necessidade de se realizarem mais pesquisas acerca do tema, inclusive, multidisciplinares por demandar conhecimentos técnicos ou de programação. E, ainda, consideram que cuidadores, profissionais da área e educadores devem ser consultados para uma melhor intervenção individualizada para a criança com TEA no uso dessas tecnologias.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual paradigma, o Estado brasileiro se reconhece como Democrático de Direito e, por conseguinte, se propõe conviver harmonicamente e respeitar as diferenças de uma sociedade plural. Todavia, não é com o mero reconhecimento formal do direito à educação escolar da pessoa com Transtorno do Espectro Autista que se tem a inclusão desses indivíduos na proposta de democratização das escolas e de universalização do ensino. Urge, sobretudo, uma mudança estrutural e uma ressignificação dos espaços educacionais que estão enraizados a um modelo tradicional e arcaico em suas metodologias e práticas de ensino. Diante do que foi apresentado nesta pesquisa, percebe-se que o sistema educacional brasileiro ainda tem muito o que superar e evoluir para se alcançar a efetivação desse direito tão importante para a autodeterminação e autorrealização da pessoa no espectro autista, bem como para a sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

A partir dos estudos da autora para o desenvolvimento do presente trabalho e de suas vivências, constatou-se que impera a desinformação acerca dessa condição neurobiológica. Há muitas noções equivocadas, como, por exemplo, a de que todas as pessoas com TEA apresentam deficiência mental ou intelectual e não teriam potencial para o aprendizado, o que agrava a estigmatização e a discriminação em relação a esses indivíduos. Além disso, percebeu-se que as escolas públicas estão mais abertas ao paradigma da inclusão escolar que as escolas particulares e, ainda, que muitos profissionais da educação não têm o devido preparo para lidar com as diferentes

demandas psicopedagógicas do espectro autista por falhas na sua formação e/ou por falta de capacitação na área da educação especial. Ademais, associadas a estas questões, tem-se a escassez de profissionais qualificados e com *expertise*, inclusive, para capacitar os educadores e a falta de apoio do Estado na adoção de medidas para superar tais entraves, uma vez que nunca houve um planejamento de curto, médio e longo prazo para que o processo de inclusão se consolidasse no país.

Tem-se um crescente número de diagnosticados com TEA – em certa medida, pelo maior acesso às informações e ferramentas de identificação precoce pelos profissionais envolvidos -, especificamente com Síndrome de Asperger, que, não obstante apresentarem quociente de inteligência normal, acima da média ou superior, não conseguem desenvolver suas habilidades e potencialidades por falta de incentivo e motivação, precipuamente, no âmbito escolar. Verificou-se que há um contingente importante de pessoas nesta síndrome mal integradas em classes comuns de ensino regular e sem o devido atendimento especializado por meio de propostas pedagógicas e estratégias de intervenção condizentes com as necessidades individuais desses alunos. E, ainda, em alguns casos, há uma integração equivocada dos mesmos em classes de educação especial para pessoas com TEA em nível 2 ou 3 que apresentam deficiência intelectual e estereotípias graves como comorbidades, o que em nada contribui para o aprendizado escolar das crianças com SA que estão no nível 1 do espectro autista.

Em contraste com o Autismo clássico, apesar de compartilharem de critérios diagnósticos em comum, as pessoas com Síndrome de Asperger não têm comprometimento intelectual nem atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado, no comportamento adaptativo, na linguagem e na curiosidade normal sobre o ambiente. Conforme a CID 11, que entrará em vigor a partir 1º de janeiro de 2022, teremos a exclusão da terminologia ‘Síndrome de Asperger’, ainda utilizada no CID 10, que passa a constar como ‘Transtorno do espectro do autismo sem transtorno do desenvolvimento intelectual e com comprometimento leve ou inexistente da linguagem funcional’. Neste sentido, é preciso compreender que, no Transtorno do Espectro Autista, temos pessoas com manifestações clínicas e comportamentais diversificadas que demandam intervenções específicas e individualizadas. E, em razão disso, é de suma importância observar a complexidade da condição e das suas manifestações heterogêneas para uma melhor intervenção e apoio a essas pessoas tão plurais num mesmo espectro.

É importante ressaltar que este trabalho não teve por objetivo analisar a situação do ensino e da aprendizagem das pessoas com TEA no atual contexto de pandemia, contudo são incontestáveis os desafios que tal evento trouxe a todos os estudantes indistintamente, o que possivelmente agravou as dificuldades do aluno no espectro autista cuja realidade demanda, sobretudo, atenção e apoio educacional individualizado que nem todos têm acesso neste momento.

Ademais, constatou-se que a literatura científica traz como algumas das alternativas para a inclusão da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a adoção de práticas pedagógicas alternativas que atendam às particularidades e focos de interesse desse aluno, com as devidas adaptações curriculares; a utilização de recursos de tecnologia assistiva e aplicações de atividades informatizadas; o uso do Plano de Ensino Individualizado ou Plano de Desenvolvimento Individual, observando as habilidades e o ritmo de aprendizado do aluno; o trabalho colaborativo de professores regulares e especialistas; o envolvimento familiar e das equipes multidisciplinares, inclusive dos profissionais que acompanham a pessoa no espectro autista; uma adequada formação inicial e continuada dos docentes para atuarem com estes indivíduos, bem como a atuação do Poder Público no oferecimento de melhores condições de trabalho e de capacitações para estes docentes; promover uma maior interação e aceitação desse alunado pelos demais colegas; e repensar os métodos de ensino tradicionais, uma vez que alguns estudos demonstraram que as propostas metodológicas utilizadas para a educação inclusiva dos alunos com TEA também favoreceram o aprendizado dos demais alunos considerados ‘neurotípicos’.

Cabe reiterar que para incluir não basta reconhecer formalmente os direitos de uma minoria, permitir que adentrem aos espaços físicos das escolas regulares e promover sua socialização com os demais alunos, mas, para além disso, deve-se mudar a realidade obstadora da efetivação desses direitos para que esses indivíduos possam desenvolver suas potencialidades e se autodeterminarem enquanto pessoas em sua plenitude, tal como se oportuniza e ocorre com os demais indivíduos. Além disso, é importante destacar que as dificuldades e os desafios inerentes ao processo inclusivo nos espaços educacionais não justificam qualquer retrocesso e violação aos direitos básicos de proteção às pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, G. K. F. C.; MOREIRA, M. C.; OLIVEIRA, C. D. DE; MAGALHÃES, Y. C.; ALMEIDA, W. R. M. MOTIVA Educ: Um game baseado na metodologia ABA para a auxiliar na aprendizagem de crianças autistas. **Olhares & Trilhas**, v. 21, n. 1, p. 111-122. 2019. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/olharettilhas/article/view/46264>>. Acesso em: 27 mar. 2021. <https://doi.org/10.14393/OT2019v21.n.1.46264>.

ALVES, F. J.; CARVALHO, E. A. DE; AGUILAR, J.; BRITO, L. L. DE; BASTOS, G. S. Applied Behavior Analysis for the Treatment of Autism: A Systematic Review of Assistive Technologies. **IEEE Access**, v. 8, p. 118664-118672, 2020. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/9127441>. Acesso em: 26 mar. 2021.

AMARAL, Renata de Lara. **Trajéórias educacionais de uma estudante com Asperger no contexto inclusivo**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/22470>>. Acesso em: 26 mar. 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM-IV-TR**: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais. Tradução de José Nunes de Almeida. 4. ed. Lisboa: Climepsi, 2002. Disponível em: <<https://azdoc.tips/preview/dsm-iv-tr-em-portugues-5c13661021285>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM V**. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Tradução de D. Batista. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médica, 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: 22 mar. 2021.

BIANCHI, Rafaela Cristina. **A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150651/bianchi_rc_me_fran.pdf?squence=3>. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 mar. 2021.

_____. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério

Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm>. Acesso em: 22 mar. 2021.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de novembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 22 mar. 2021.

_____. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, assinada em Guatemala, em 28 de maio de 1999. Brasília, DF, 08 out. 2001. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 22 mar. 2021.

_____. **Lei n.º 10.845, de 05 de março de 2004.** Institui o Programa de Complementação ao atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 1994. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm>. Acesso em: 22 mar. 2021.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm >. Acesso em: 22 mar. 2021.

_____. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm >. Acesso em: 22 mar. 2021.

_____. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3.º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm >. Acesso em: 22 mar. 2021.

_____. **Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 22 mar. 2021.

_____. **Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 30 set. 2020. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm >. Acesso em: 22 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF,

1994. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> >. Acesso em: 22 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em: 22 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 22 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf >. Acesso em: 22 mar. 2021.

_____. Supremo Tribunal Federal (STF). **Ação Direta de Inconstitucionalidade: ADI 6590 DF 0106743-47.2020.1.00.0000**. Relator: Ministro Dias Toffoli, DJ: 01/12/2020. Disponível em: < <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15345148745&ext=.pdf> >. Acesso em: 22 mar. 2021.

_____. Superior Tribunal de Justiça (STJ). **Agravo em Recurso Especial: AREsp 1213890 DF 2017/0307849-3**. Relator: Ministro Paulo de Tarso Sanseverino. DJ: 17/04/2018. Jus Brasil, 2018. Disponível em: <<https://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/567658545/agravo-em-recurso-especial-aresp-1213890-df-2017-0307849-3?ref=serp>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

_____. Superior Tribunal de Justiça (STJ). **Recurso Especial: REsp 1667748 DF 2017/0079026-3**. Relator: Ministro Herman Benjamin. DJ: 27/06/2017. Jus Brasil, 2017. Disponível em : <<https://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/482787428/recurso-especial-resp-1667748-df-2017-0079026-3/inteiro-teor-482787438>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 639-650, 2013. Disponível em:< <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/9694>>. Acesso em: 26 mar. 2021. <https://doi.org/10.5902/1984686X9694>.

CONTARATO, Fabiano. GABRILLI, Mara. **Projeto de Decreto Legislativo nº 437, de 2020**. Susta, nos termos do art. 49, V, da Constituição Federal, a aplicação do Decreto Federal nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, que cria a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Disponível em: <

<https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=8896006&ts=1603305505929&disposition=inline> >. Acesso em: 22 mar. 2021.

DIAS, Ane Maciel. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger): uma proposta para o ensino de Química**. 2017.

Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017. Disponível em: < <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4051> >. Acesso em: 26 mar. 2021.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Machado Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar** – Rio de Janeiro: 7Letras, 2007, p. 15-35. *E-book*.

HUDSON, B. C. DA S.; BORGES, A. A. P. A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020. Disponível em: <

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/47967> >. Acesso em: 27 mar. 2021. <https://doi.org/10.5902/1984686X47967> .

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s3-s11, maio de 2006. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 22 de mar. 2021.

NUNES, D. R. DE P.; AZEVEDO, M. Q. O. DE; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178> >. Acesso em: 26 mar. 2021. <https://doi.org/10.5902/1984686X10178>.

MAENNER, M. J.; SHAW, K. A; BAILO, J. et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. **MMWR Surveill Summ** 2020; 69(No. SS-4):1–12. Disponível em: <

https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/ss/ss6904a1.htm?s_cid=ss6904a1_w>. Acesso em: 22 mar 2021. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1>.

MELLO, Ana Maria S. Ros de **Autismo**: guia prático – 7. ed.; colaboração: Marialice de Castro Vatauvuk. 6.ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em:< <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **CID-11 para Estatísticas de Mortalidade e Morbidade**. CID 11 MMS Versão 2018. Disponível em:

<https://icd.who.int/browse11/l-m/en> . Acesso em: 22 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **Folha informativa – Transtorno do espectro autista**. Atualizada em 2017. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098> . Acesso em: 22 mar. 2021.

PAIVA, Elicélia Cacilda de Paula. **A educação inclusiva na perspectiva de professores e gestores: entraves e soluções**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Inclusiva em contextos escolares). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de fora, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10747> >. Acesso em: 27 mar. 2021.

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. DE P.; AZEVEDO, M. Q. O. DE. Soluções práticas para dificuldades acadêmicas e comportamentais para um aluno com Síndrome de Asperger. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, Aracaju, 2010. **Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade** ISSN 1982-3657, 2010. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10352/56/55.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2021.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14582> >. Acesso em: 27 mar. 2021.

POLÍTICA Nacional de Educação Especial é questionada no Supremo em duas ações. **Notícias STF**, 2020. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456482&ori=1> >. Acesso em: 22 mar. 2021.

RIBAU, Paula Alejandra Pires. **A atitude dos professores do 2º, 3º ciclo e secundário face à inclusão de alunos com autismo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor) - Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2015. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14274/1/paula%20ribau.pdf> >. Acesso em: 26 mar. 2021.

RIOS, Clarice. “Nada sobre nós, sem nós”? O corpo na construção do autista como sujeito social e político. **Sex., Salud Soc. (Rio J.)**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 212-230, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64872017000100212>. Acesso em: 27 mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.25.11.a>.

SOARES, Jéssica. **Práticas docentes que podem contribuir para a inserção de alunos com Síndrome de Asperger: uma abordagem inclusiva para o ensino de química**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Exatas) – Universidade Federal do Rio Grande, Santo Antônio da Patrulha, 2017. Disponível em:<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/conteudo_digital/9f3a3a7ad785a13a9fe716af6a125694.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

SOUZA, A. C. DE; SILVA, G. H. G. DA. Incluir não é Apenas Socializar: as Contribuições das Tecnologias Digitais Educacionais para a Aprendizagem Matemática de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Bolema**, Rio Claro, v. 33, n. 65, p. 1305-1330, 2019. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/bolema/v33n65/1980-4415-bolema-33-65-1305.pdf>>. Acesso em: 26 mar 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n65a16>.

TAVARES, Gerlanne da Cunha. **Processos de construção do sentido por portadores da Síndrome de Asperger**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em:< <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/19410> >. Acesso em: 26 mar. 2021.