



Escolarização de alunos com TEA em Belo Horizonte: uma análise a partir de dados quantitativos

Luiza Pinheiro Leão Vicari
Mônica Maria Farid Rahme

Universidade Federal de Minas Gerais
Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social
CAPES

Eixo temático: 28. Transtornos globais do desenvolvimento

Categoria: Pôster – Pesquisa em andamento

Resumo

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de metrado que objetiva analisar o processo de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino regular. O TEA é caracterizado por dificuldades na comunicação social, comportamentos ou interesses restritos e repetitivos. Ao longo de décadas, esses sujeitos, eram tratados em instituições residenciais e, posteriormente, passaram a ser educados em classes e escolas especializadas. Atualmente, a legislação brasileira assegura aos sujeitos com TEA, o acesso, a permanência, a participação e aprendizagem em classes comuns de escolas regulares, em todos os níveis e modalidades de ensino. O **objetivo** deste trabalho é analisar os dados quantitativos sobre o número de matrículas dos alunos público alvo da educação, com ênfase nos alunos com TEA, tendo como referência dados nacionais e do município de Belo Horizonte. **Resultados:** Os índices investigados indicam um aumento do número de matrículas no ensino regular do público alvo da educação especial e dos alunos TEA. **Conclusão:** O direito ao acesso à escola regular vem sendo garantindo aos alunos com autismo. Entretanto, o percurso escolar desses estudantes tende a se reduzir à medida em que sua escolarização progride. Sendo assim, é necessário discutir os desafios presentes nesse processo, sobretudo a demanda por estratégias educacionais que favoreçam a inserção e permanência desses estudantes na escola.

Palavras-chaves: Inclusão escolar, autismo, política educacional.

1. Introdução

A educação é um direito garantido no Brasil a todas as pessoas, ao longo da vida, sejam elas com ou sem deficiência. O direito à educação



pertence a um conjunto de direitos, chamados de direitos sociais, assegurados pela Constituição Federal de 1988.

No âmbito educacional, a escola ocupa um lugar central, uma vez que é uma das instituições sociais responsáveis por proporcionar acesso ao conhecimento, interação social, mediação entre o processo de ensino e aprendizagem, e “deve ou deveria ser um espaço que oferece acessibilidade, garantia de permanência e aprendizagem” (Nascimento, Cruz e Braun, 2016, p. 3).

Entretanto, a história sobre a escolarização das pessoas com deficiência nos mostra que essa população teve acesso restrito aos espaços educativos durante muitas décadas, o que apresenta efeitos para sua situação de ensino até os dias atuais. Assim, à medida que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população geral, o acesso à educação para as pessoas com deficiência foi sendo muito lentamente conquistado (Mendes, 2006).

A partir da segunda metade do século XX, movimentos de questionamento desta realidade passaram a se impor, e algumas compreensões sobre o acesso deste alunado à classe comum ocorreram. A perspectiva denominada integração, que se tornou ideologia mundialmente dominante a partir da década de 1970, previa a inserção dos alunos com deficiência na sala de aula comum, na medida em que tivessem condições de acompanhar a turma (Mendes, 2006; Nascimento, Cruz e Braun, 2016). Sob o olhar da integração, as crianças com deficiências teriam o direito a modos de vida e condições iguais ou parecidas com as dos demais membros da sociedade, seu processo de escolarização deveria ocorrer em ambiente o menos restritivo possível e o atendimento às suas necessidades educacionais individuais seria realizado preferencialmente no ensino regular.

Ainda que a proposta de integração plena tivesse como foco a inserção do aluno na classe comum e na comunidade, a educação de crianças com deficiências ocorreu de forma paralela em instituições especializadas ou em classes especiais (Brasil, 2006).



Em 1988, a Constituição Federal traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208) (Brasil, 1988).

Ademais, os movimentos internacionais e documentos, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca, sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) passam a difundir ideias em torno de uma ampliação do acesso à escola a diferentes grupos sociais, marcando, assim, o início de um movimento pela formulação de políticas públicas de Educação Inclusiva no Brasil (Rahme, 2013).

Nesse contexto, a discussão em torno de uma Educação Inclusiva se torna relevante no sentido de buscar a promoção de uma sociedade menos excludente. Assim, se a integração se funda na visão de que existe um grupo dominante e o aluno considerado diferente deve-se adequar ao mesmo, a perspectiva inclusiva tem como objetivo o reconhecimento da existência destes grupos na escola e na sociedade, e a concepção de que as práticas habitualmente adotadas devem ser modificadas diante do encontro com a diversidade (Schneider, 2006¹ apud Rahme, 2010).

¹ Schneider, Cornelia. *L'intégration scolaire des enfants avec 'besoins éducatifs particuliers' en France et en Allemagne: Les relations entre pairs*. 2006. 353 f. Thèse (Doctorat en Sciences de l'Éducation) – Faculté des Sciences Humaines, Université René Descartes, Paris (FR).



No Brasil, em 2008, é apresentada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a qual reafirma o direito de todos os alunos frequentarem o sistema regular de ensino (Guareschi, Altes e Naujorks, 2016). Esta tem como objetivo garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino a promoverem respostas às necessidades educacionais dos seus estudantes (Brasil, 2008). Segundo a Política:

Os alunos com TGDs são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil” (Brasil, 2008).

Para Guareschi, Altes e Naujorks (2016), com a publicação da Política Nacional de 2008, os dispositivos legais que se seguiram e os demais documentos orientados pelo Ministério da Educação (MEC) passam a tratar mais especificamente da inclusão escolar dos alunos com autismo.

É importante destacar, entretanto, a maneira diversa como o autismo foi compreendido e nomeado pela legislação nos últimos anos. Na Política Nacional de Educação Especial de 1994, a referência eram os alunos com deficiência (mental, visual, auditiva, física e múltipla), alunos com condutas típicas e alunos com altas habilidades. Como definição sobre as condutas típicas o documento apresenta:

Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado (Brasil, 1994).

Assim, podemos pensar que algumas manifestações do autismo fizessem parte destas condutas, como por exemplo, quando se fala do atraso



no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social. Mas, como aponta Guareschi, Altes e Naujorks, (2016), a expressão era ampla. Paulon, Freitas e Pinho (2005, p. 17) também problematizam essa classificação, afirmando que sob o rótulo das condutas típicas, “encontramos comportamentos associados a quadros neurológicos, psicológicos e psiquiátricos complexos e persistentes”.

Todavia, com mudanças dos critérios diagnósticos e descrição do transtorno ao longo dos anos, na última versão publicada da Classificação Internacional de Doenças (CID-10)², a definição deste quadro é a do Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Percebemos, assim, uma mudança também dos termos na política.

Em 2008, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, traz como público alvo da Educação Especial alunos com deficiências, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como indicado anteriormente. Além disto, esta legislação considera direito dos alunos com deficiência o acesso ao “Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (p. 11).

Este atendimento pode ser complementar e/ou suplementar à formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Neste sentido, os discentes que apresentam deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, têm direito ao atendimento complementar e aqueles com altas habilidades/superdotação, têm o direito ao ensino suplementar, ambos ofertados em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE.

Em 2012, a Lei de n. 12.794, que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, também conhecida como Lei Berenice Piana, institui, em seu artigo 1º, que “a pessoa

² O Sistema Jurídico brasileiro tem como referência a Classificação Internacional de Doenças (CID-10).



com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012), e a Nota Técnica n. 24/2013/ MEC/ SECADI /DPEE, orienta o sistema de ensino brasileiro para a implementação desta lei.

Outra legislação fundamental no âmbito da educação inclusiva é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 2015, que no artigo 27, assegura a educação como direito da pessoa com deficiência, garantindo o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida. E certifica, em parágrafo único, ser dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade “assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015).

No que diz respeito aos direitos dos alunos com TEA, em acordo com a Nota Técnica n. 22/ 2013/ MEC / SECADI/ DPEE, está o acompanhamento dos profissionais de apoio à inclusão. Este documento prevê que, dentre as funções do profissional, está o apoio às atividades de locomoção, higiene e alimentação, prestando auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. A Nota orienta, ainda, que esses profissionais devem atuar de forma articulada com os professores do aluno.

Embora possamos indicar avanços na conquista do direito à educação por parte das pessoas com deficiência no Brasil, nos últimos anos, como relatado acima, verificamos que a garantia por lei desses direitos não produz, de modo isolado, um ensino de qualidade, no sentido da aprendizagem e participação. Dessa forma, é possível observar que diante da democratização do ensino, o nosso sistema educacional tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos (Prieto, 2006).

Além disso, tem sido comum perceber as dificuldades das escolas em lidar com os alunos com deficiência, especialmente no caso dos estudantes com TEA. Em revisão de literatura realizada por Nunes, Azevedo e Schmidt



(2013), referente à inclusão escolar de pessoas com TEA no Brasil, as autoras observam o desconhecimento sobre o transtorno e a carência de estratégias pedagógicas específicas, que refletem em poucos efeitos na aprendizagem desses estudantes.

As pessoas com Transtorno do Espectro Autista apresentam uma série de particularidades em relação ao seu processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, no seu processo de aprendizagem. Mattos e Nuremberg (2011), baseando-se na contribuição de vários autores que estudam o tema, indicam que as crianças com TEA podem apresentar dificuldades de reciprocidade social, ausência de antecipação de conduta, dificuldades no desenvolvimento da função simbólica e atividades de percepção e imitação limitadas em todas as áreas, desde as mais básicas, relacionadas ao reconhecimento da ação dos outros, até as mais complexas, como a identificação de emoções, desenvolvimento da linguagem e habilidades sociais.

Outra particularidade apresentada por esses indivíduos está no campo do processamento sensorial, uma vez que as informações sensoriais são recebidas e processadas de uma maneira diferenciada. Há uma tendência por armazenar a informação visual, em detrimento dos códigos verbais e/ou auditivos (Grandin, 2015).

Desta forma, diante das mudanças na legislação e do direito assegurado para estes alunos de acesso à educação no sistema regular de ensino, este trabalho pretende analisar os dados do Censo Escolar (2012 a 2017) e do Município de Belo Horizonte (2015 a 2017)³ em relação ao número de matrículas de alunos com deficiência nos últimos anos e mais especificamente as matrículas de alunos com autismo. E fazer uma análise deste material com objetivo de problematizar a questão do acesso, da permanência e da aprendizagem.

³ Por se tratar de uma pesquisa em andamento, os dados do ensino municipal que tivemos acesso são referentes aos anos de 2015, 2016 e 2017. Ainda não tivemos acesso aos dados dos anos de 2012 à 2015.



2. Objetivos:

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o número de matrículas dos alunos público alvo da educação especial e, mais especificamente, dos alunos com TEA, no ensino regular, no período de 2012 à 2017.

Os objetivos específicos se dividem da seguinte forma:

- 1) A sistematizar os dados relativos ao número de matrículas de alunos com TEA no sistema regular de ensino brasileiro (2012-2017) e na rede municipal de Belo Horizonte (2015-2017).
- 2) Problematizar os dados levantados, considerando o percurso de escolarização dos estudantes com TEA, a legislação vigente e a literatura sobre o tema.
- 3) Contribuir para o aprofundamento da discussão sobre a inclusão escolar dos estudantes com TEA.

3. Metodologia

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado, que busca investigar as práticas educativas realizadas em sala de aula com alunos com TEA no primeiro ciclo do ensino fundamental do município de Belo Horizonte. Portanto é um desdobramento de uma pesquisa maior, que se encontra em andamento.

Para realizar as análises estatísticas sobre o número de matrículas dos alunos com deficiência no ensino regular a nível nacional utilizamos os dados do Censo Escolar, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e disponíveis no portal das Sinopses Estatísticas da Educação Básica. E para a análise dos dados da rede municipal de Belo Horizonte, trabalhamos com o material fornecido pela Secretaria de Educação do município, mais especificamente pela Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial – DEID.



Posteriormente foi feita uma análise mais específica sobre o número de matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular, a nível nacional e em Belo Horizonte (BH). É importante ressaltar que tanto no Censo Escolar quanto nos dados da PBH, o Transtorno do Espectro Autista aparece como Transtorno Globais do Desenvolvimento (TGD), com duas subdivisões: Autismo e Síndrome de Asperger. Estas duas fontes de dados escolares têm como referência a Classificação Internacional de Doenças de 2010 (CID-10).

Nesta pesquisa optou-se por iniciar as análises no ano de 2012 pois foi o ano de promulgação da Lei 12.764, considerada um marco, já que a partir desta Lei, a pessoa com autismo passa a ser considerada uma pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e tem seus direitos assegurados.

4. Resultados Parciais:

A análise dos dados estatísticos sobre as matrículas dos alunos com deficiência do Censo Escolar/INEP e dos dados fornecidos pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH), nos indicam um aumento no número de matrículas dos alunos com deficiência de uma forma ampla e também dos alunos com Transtorno do Espectro Autista ao longo dos anos.

Os dados do Censo Escolar/INEP mostram que em 2015 havia um total de 750.983 alunos com deficiência matriculados no ensino regular e já no ano seguinte, em 2016, a rede regular de ensino passou a contar com 796.486 matrículas de alunos com deficiência, TGDs e/ou altas habilidades/superdotação⁴. O que indica um aumento de 6% no número de matrículas.

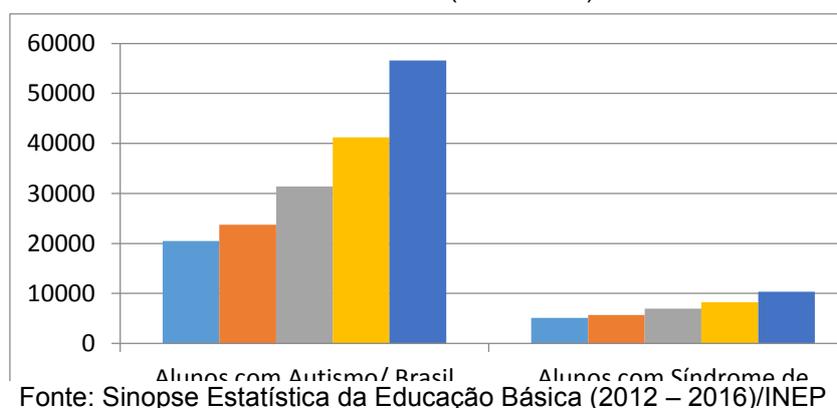
Em relação aos alunos com TEA, esta estatística também vem aumentando. Em 2015, o total de matrículas deste alunado na rede regular foi de 41.194 (autismo) e 8.244 (Síndrome de Asperger). Em 2016, esta estatística

⁴ Dados disponíveis em Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. > Acessado em 15/08/2017.



passa para 56.578 (autismo) e 10.332 (Síndrome de Asperger). Esses índices apontam um aumento de 37,3% de alunos com autismo e 25,3% de alunos com Síndrome de Asperger em um ano. No gráfico 1, abaixo, é possível identificar este crescimento:

Gráfico 1 - Relação das matrículas de alunos com Autismo e Síndrome de Asperger em classes comuns de ensino no Brasil (2012-2016)

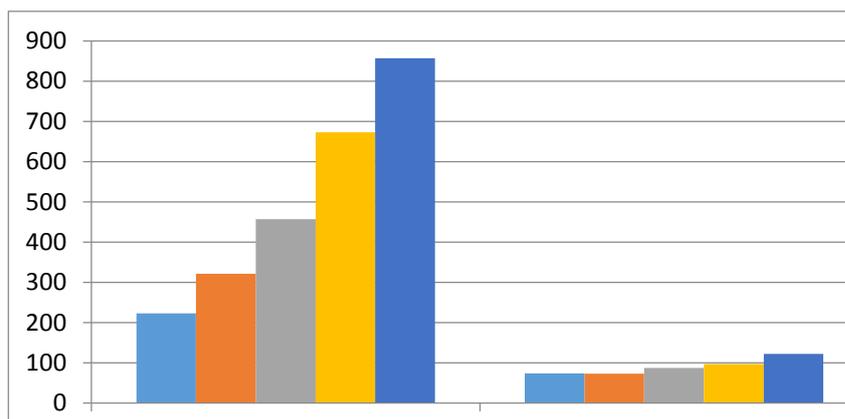


No gráfico 1 é apontado o número de matrículas dos alunos com Autismo e Síndrome de Asperger matriculados em classes comuns nas escolas regulares (o que inclui as escolas públicas e privadas) no Brasil. Percebemos que o público de alunos com Autismo é maior que o de alunos com Síndrome de Asperger, mas que nos dois grupos o número de matrícula aumentou ao longo dos anos. Em relação aos alunos com TGD/Autismo de 2012 até 2016 o aumento foi de 175,8% e sobre os alunos com TGD/Asperger, de 2012 até 2016, o aumento foi de 102%.

No que diz respeito à cidade de Belo Horizonte, o número de alunos com Transtorno Globais do Desenvolvimento (Autismo ou Síndrome de Asperger) no ensino regular (público e privado) também cresceu. No gráfico abaixo é possível observar este aumento.



Gráfico 2 - Relação das matrículas de alunos com Autismo e Síndrome de Asperger em classes comuns de ensino em Belo Horizonte (2012-2016)

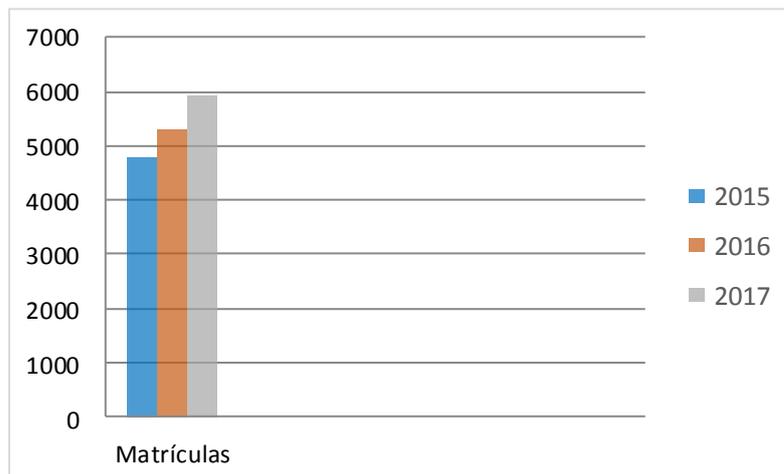


Fonte: Sinopse Estatística de Educação Básica (2012 – 2016) / INEP

No que diz respeito às matrículas no ensino municipal, o material fornecido pela Secretaria de Educação do município referente ao primeiro semestre de 2017, indica que o número de alunos com deficiência matriculado na rede de ensino é de 5.919. Desse grupo, 845 alunos apresentam o diagnóstico de Transtornos Globais do Desenvolvimento/Autismo, ocupando o terceiro maior grupo de alunos com matrículas na rede. E 21 alunos são caracterizados com Transtorno Globais do Desenvolvimento/ Síndrome Asperger.

Quando comparamos os dados de 2015, 2016 e 2017 também observamos um aumento do número geral de matrículas de alunos com deficiência e do número de matrículas de alunos com Autismo. Os gráficos abaixo indicam estes resultados:

Gráfico 3 - Relação das matrículas de alunos com deficiência em classes comuns no ensino municipal em Belo Horizonte (2015-2017)



Fonte: Secretaria Municipal de Educação/ Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial.

Percebemos que de 2015 a 2017 a matrícula destes alunos no ensino regular aumentou 23,3%. Os gráficos 4 e 5 vão apresentar os dados sobre as matrículas dos alunos com TGD/Autismo e TGD/Síndrome de Asperger no ensino municipal.

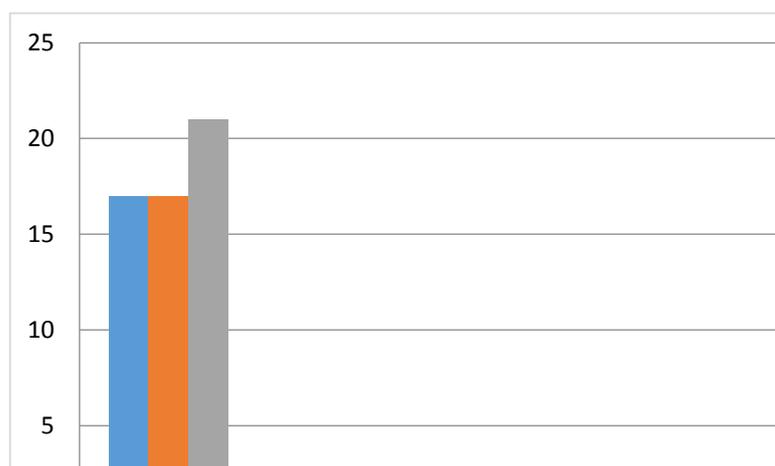
Gráfico 4 - Relação das matrículas de alunos TGD/Autismo em classes comuns no ensino municipal em Belo Horizonte (2015-2017)



Fonte: Secretaria Municipal de Educação/ Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial



Gráfico 5 - Relação das matrículas de alunos TGD/Síndrome de Asperger em classes comuns no ensino municipal em Belo Horizonte (2015-2017)



Fonte: Secretaria Municipal de Educação/ Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial

Verificamos que, assim como os dados referentes ao país, o número de matrículas de alunos com TGD/Autismo é muito maior que de alunos com TGD/Asperger. E, além disso, que houve crescimento de matrículas dos dois públicos.

Em 2017, os alunos com TGD/Autismo (na rede municipal de Belo Horizonte) representam aproximadamente 15% do número de matrículas dos alunos com deficiência, ocupando o terceiro grupo com mais matrículas (deficiência física e mental ocupam respectivamente o primeiro e segundo grupo com mais matrículas) e os alunos com TGD/Asperger aproximadamente 0,35% do total. Em 2016, TGD/Autismo representavam 10,4% do total e TGD/Asperger 0,32% e por fim em 2015, TGD/Autismo 6,65% e TGD/Asperger 0,35%.

Ao analisar a distribuição deste público nos períodos escolares, verificamos que em 2017 os alunos com TGD/Autismo estão com a maior concentração de matrículas na Educação Infantil, 302 alunos. E com a menor concentração no terceiro ciclo, 102 alunos.



Já os alunos com TGD/ Asperger têm a maior presença no segundo ciclo, com 8 alunos e a menor no ensino infantil com 3.

Conclusões Parciais:

A análise das matrículas de alunos com deficiência e, especificamente, de alunos com TGD (Autismo e Síndrome de Asperger), apontam para um aumento de matrículas nos últimos anos, sejam a nível nacional, seja na rede municipal de Belo Horizonte. E assim, diante do crescimento das matrículas de alunos com TEA nas escolas comuns, os desafios e as dificuldades também se fazem cada vez mais presentes.

Questões como o acesso, a aprendizagem e a permanência desse alunado ainda são desafiadoras, como indicam algumas pesquisas. No estudo de Benitez; Gomes; Bondioli e Domeniconi (2007), sobre inclusão de alunos com Deficiência Intelectual e TEA, o foco das práticas pedagógicas se direciona às questões de habilidades de vida diária e práticas de socialização. A pesquisa de Gomes e Mendes (2010), por sua vez, indica uma baixa permanência dos alunos em sala de aula e problematiza como isso pode repercutir em redução da aprendizagem e pouca participação desses estudantes nas atividades da classe. Além disso, as autoras apontam que nenhum professor relatou adequação da metodologia de ensino e dos conteúdos pedagógicos aos alunos com TEA.

A pesquisa de Lima e Laplane (2016) no município de Atibaia (São Paulo), sinaliza um alto índice de evasão escolar dos alunos com TEA e assinala que o processo de escolarização de estudantes com autismo na educação básica não se conclui, com poucos estudantes chegando ao ensino médio. Neste trabalho, as autoras analisaram os microdados do município, considerando a modalidade de ensino (regular, especial ou Educação de Jovens e Adultos), a etapa de ensino, o código da escola (estadual, municipal ou privada) e as características dos alunos, provenientes do Censo da Educação Básica no período de 2009 a 2012. A partir da análise desses dados,



as autoras observaram que ao longo dos anos houve um aumento das matrículas dos estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular e uma diminuição na Educação Especial. Indicam, ainda, que houve aumento das matrículas na rede municipal.

No que diz respeito aos alunos com TEA, observa-se uma maioria de alunos do sexo masculino e com a faixa etária de seis a 20 anos. Em relação à modalidade de ensino, a maior parte das matrículas, em 2012, está concentrada na Educação Especial. Outro dado importante da pesquisa diz respeito ao número de alunos que recebem atendimento educacional especializado: menos de 10% dos alunos matriculados têm acesso ao AEE. Já no que se refere à trajetória dos alunos com autismo, as autoras observaram que no total de 94 alunos, apenas seis apresentaram a trajetória completa (ou seja, contam nos quatro anos do período estudado e aparecem a cada ano na série subsequente). A grande maioria (48, o que equivale a 93%) teve uma trajetória incompleta, com matrículas que apareceram apenas em um ano. Assim, nota-se que há mais trajetórias incompletas e parciais do que completas no contexto pesquisado, indicando a presença de dificuldades durante o percurso escolar destes alunos.

Sendo assim, diante dos dados apresentados das pesquisas citadas, observamos que há um aumento no número de matrículas como um todo, o que nos indica que esse público tem conseguido chegar cada vez mais à escola comum. Isso pode ser considerado um avanço, uma vez que o ensino para as pessoas com deficiência é marcado, historicamente, pela exclusão e não inserção no sistema comum de ensino.

Mas a inclusão vai além do acesso, é preciso pensar e na construção de um processo de inclusão que supere a matrícula à escola e garanta aos alunos com TEA aprendizagem e permanência no ambiente escolar. Sendo fundamental pensar e criar práticas educativas inclusivas, estratégias de ensino no cotidiano escolar, currículos adaptados, formas de comunicação alternativas



e ampliadas, formação e capacitação dos profissionais que trabalham no dia a dia com estes alunos.

Como os alunos com TEA apresentam uma variabilidade na forma de aprendizagem e necessidades específicas, decorrentes de suas diferenças individuais, é necessário analisar não só os dados referentes aos números de matrículas, mas, também, melhor caracterizar e eleger determinadas estratégias educativas, pois ao entender as particularidades de cada aluno será possível planejar atividades, metodologias e recursos para seu ensino.

Referências Bibliográficas:

BENITEZ, Priscila; GOMES, Máyra Laís C.; BONDIOLI, Ricardo; DOMENICONI, Camila. Mapeamento das estratégias inclusivas para estudantes com deficiência intelectual e autismo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 22, n.1, p. 81-93, 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. CORDE. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Educação infantil - Saberes e práticas da inclusão. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006.

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

_____. Decreto de Lei Nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012 *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*, Brasília, 2012.

_____. Nota Técnica Nº 22. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Brasília, 2013.

_____. Nota Técnica Nº 24. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Brasília, 2013.

_____. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, 2015.



CID – 10, Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde. Disponível em < <http://www.cid10.com.br/>>. Acesso em: 05/07/2018.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. O cérebro autista - Pensando através do Espectro. Tradução Cristina Cavalcanti. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GOMES, Camila Graciella Santos, MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.16 n.3, p.375-396, 2010.

GUARESCHI, Tais; ALVES, Marcia Doralina; NAUJORKS, Maria Inês. Autismo e Políticas Pública de Inclusão no Brasil. *Journal of Research in Special Education Needs*. Santa Maria, v. 16, p. 246- 250, 2016.

ISO, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2015. [online]. Brasília: Inep, 2016. [02-09-2017]. Disponível em: < <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>.

_____. Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. [online]. Brasília: Inep, 2016. [02-09-2017]. Disponível em: < <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 05/07/2018.

LIMA, Stéfanie M., LAPLANE, Adriana Lia F. Escolarização de Alunos com Autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, abr.-jun., 2016

MATTOS, Laura K., NUREMBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil *Revista Educação Especial.*, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, jan./abr. 2011.

MENDES, Enicéia G A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405 , set/dez, 2006.

_____, Enicéia G. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v.22, n. 57, p. 93 – 109, maio – ago, 2010.

NASCIMENTO, Fabiana F.; CRUZ, Mara M.; BRAUN, Patrícia. Escolarização de Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo a partir da análise da produção científica disponível na SciELO Brasil (2005 – 2015). *Arquivos analíticos de políticas educativas*, Rio de Janeiro, vol. 25, n. 125, p. 1-29, 2016.

NUNES, Débora Regina P.; AZEVEDO, Mariana Q. O.; SCHMIDT, Carlo. Inclusão Educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão de



literatura. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, vol. 26, n. 47, p. 557 – 572, set-dez, 2013

PAULON, Simone M.; FREITAS, Lia Beatriz; PINHO, Gerson S. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: MEC/SEESP, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>. Acesso em 18/09/2017.

PRIETO, Rosângela G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: Um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria A. (org.) *Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

RAHME, Mônica M. Farid Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. *Edycação & Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 95-110, jan./mar. 2013.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* Jomtien (1990).