

## **DEMANDA DE EDUCANDOS DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO**

**ESPECIAL:** uma análise dos dados do Rio Grande do Sul

**Alexandre Dido Balbinot**

Mestre em Saúde Coletiva (UNISINOS). Professor Especialista do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEEL) de Cachoeirinha (RS)  
E-mail: adbalbinot@gmail.com

**Gerta Cristina Deszuta**

Graduada em Pedagogia (FAPA). Especialista em Educação Especial Inclusiva (CESUCA). Professora especialista do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado de Cachoeirinha (RS)  
E-mail: gertacristina25@gmail.com

**Arieli Haubert**

Graduada em Psicologia (CESUCA). Pós-graduanda em Intervenções Precoces no Autismo (CBI of Miami). Educadora Social do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado de Cachoeirinha (RS)  
E-mail: arielihaubert@hotmail.com

**Silvana Souza Santos**

Graduada em Educação Física (UFRGS). Pós graduada em Pedagogias do Corpo e Saúde - UFRGS  
Diretora administrativa do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado de Cachoeirinha (RS)  
E-mail: silsantos2003@gmail.com

### **Resumo**

Legislações asseguram que indivíduos com TEA tenham acesso à classes regulares de ensino, bem como ao atendimento do AEE, em carácter complementar ou suplementar, de acordo com a sua demanda individual, deste modo este estudo buscou analisar a demanda atual de alunos com Transtorno do Espectro Autista nas instituições de ensino do Rio Grande do Sul afim de compreender por que vias de acesso estes educandos vêm recebendo aporte educacional. Trata-se de um estudo do tipo ecológico, composto por série histórica de dados, originados das matrículas da Educação Especial do Estado do Rio Grande do Sul. A análise foi composta pelo teste de Correlação de Spearman e Regressão de Poisson robusta. O Nível de Significância adotado foi de  $p < 0,05$ . A Educação Especial totalizou 709.290 matrículas, sendo 25% em classes especializadas e 75% em classes comuns. As matrículas de alunos com TEA totalizam 56.277, 8% das matrículas da Educação Especial. Dos alunos com TEA, 83% são provenientes de classes comuns e 17% de classes especializadas. Ao longo do período houve aumento de 8% das matrículas da Educação Especial e 12% para classes comuns, com redução de 2% para classes especializadas. As matrículas de educandos com TEA aumentaram em 13%, sendo 15% em classes comuns e 4% em classes especializadas.

**Palavras-chave:** Educação especial. Transtorno do espectro autista. Rio Grande do Sul.

**DEMAND OF EDUCATES FROM AUTISTIC SPECTRUM IN SPECIAL EDUCATION:** na  
analysis of data from Rio Grande do Sul

**Abstract**

Legislation ensures that individuals with ASD have access to regular classes of education, as well as to attend the ESA, in a complementary or supplementary manner, according to their individual demand, thus this study sought to analyze through the current demand of students with Autism Spectrum Disorder in the education network of Rio Grande do Sul in order to understand the ways in which these students are receiving education support. Method: This is an ecological study composed of a historical series originating from enrollments from Special Education in the State of Rio Grande do Sul. The analysis was composed by the Spearman Correlation test, Robust Poisson Regression. The significance level adopted was  $p < 0,05$ . Results: Special Education totaled 709.290 enrollments, 25% in specialized classes and 75% in common classes. The enrollments. Of the total, 83% came from common classes and 17% from specialized classes. There was an increase of 8% in Special Education enrollments and 12% in common classes. With a reduction of 2% for specialized classes. Enrollment of students with ASD increased by 13%, being 15% in common classes and 4% in specialized classes.

**Key-words:** Special education. Autistic spectrum desiase. Rio Grande do Sul.

**Introdução**

A educação especial brasileira passou por diferentes períodos no decorrer dos anos, gradativamente passando da total exclusão e segregação até a atual inserção nas instituições de ensino regular. Esta evolução se desenvolveu, em parte, pela forte influência de movimentos sociais de pais e familiares de pessoas com deficiência que buscavam o direito à educação para os seus. Como reflexo disto, de tempos em tempos, foi-se estruturando o atendimento para determinado grupo, iniciando pelos surdos e cegos, posteriormente passando pelos sujeitos com transtornos psiquiátricos e deficiência intelectual, com Síndrome de Down e, atualmente, discute-se acerca da escolarização adequada para crianças e adolescentes que estejam no Espectro Autista.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) abrange diferentes áreas da vida do indivíduo, e para que seja feito o diagnóstico, necessariamente, devem ser observados déficits na comunicação e na interação social. Junto a isso, são percebidos padrões repetitivos de comportamento e interesses incomuns por objetos. Tais situações precisam ser persistentes, caracterizando, assim, o indivíduo e causando prejuízo em seu convívio social e familiar (APA, 2014).

Dentre variações ocorridas nos critérios diagnóstico deste transtorno, é necessário considerar além das habilidades ou dificuldades orgânicas, mas também a importância da estruturação psíquica. São as marcas simbólicas que possibilitam as ações dos indivíduos e

sem elas o sujeito é “apenas corpo”, sem conseguir se organizar para as ações (JERUSALINSKY, 1989).

Ainda não existem determinantes biológicos exatos para a ocorrência do Autismo, bem como não se estabelece cura para tal condição. Porém, estudos científicos apontam marcadores genéticos enquanto desencadeadores através de gatilhos sociais. Desta forma, no que se refere às dificuldades orgânicas presentes nos indivíduos com TEA, é importante ressaltarmos a dificuldade no processamento sensorial, que interfere nas suas percepções e interações com o meio em que vive. Conhecida como Teoria da Mente, a habilidade de compreender metáforas e estados mentais do outro, perceber expressões faciais e colocar-se no lugar do outro também ocupa papel importante no que diz respeito às dificuldades de comunicação da criança diagnosticada com autismo (RIBEIRO, BATISTA E RODRIGUES, 2011; GRIESI-OLIVEIRA E SERTIÉ, 2017).

Os movimentos que direcionam para a inclusão escolar dos indivíduos com deficiência, ocorrem não somente em âmbito nacional e enquanto movimentos sociais. Pode-se dizer que a Declaração de Salamanca (1994), oriunda da reunião de representantes de diversos países, é o ponto de partida para as legislações posteriores, no que diz respeito aos direitos assegurados para este nicho populacional, bem como, às orientações sobre o papel do Estado enquanto mantenedor deste processo. Posterior a isso, através do artigo 58 da LDBEN nº 9394/96 institui-se a educação especial enquanto modalidade de ensino, assegurando que toda e qualquer criança tem direito de acesso à educação, independentemente de suas características individuais e considerando as suas particularidades educacionais (SALAMANCA, 1994; BRASIL, 1996; SANTOS, 2000).

O direito de acesso à educação destes sujeitos está abarcado nas leis brasileiras vigentes e nas políticas públicas atuais. O Decreto nº 6.571/08, já colocava o TEA nos parâmetros da educação especial. Tal decreto foi revogado pelo de nº 7.611/11, que dá as diretrizes para o atendimento educacional especializado (AEE) na perspectiva inclusiva, mantendo o público alvo da educação especial como aqueles educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e/ou superdotação/altas habilidades. O Transtorno do Espectro Autista, especificamente, integra a classe dos TGDs. Através destas legislações assegura-se que os alunos tenham acesso à matrícula em classe regular de ensino, bem como ao atendimento do AEE, em carácter complementar ou suplementar, de acordo com a sua demanda individual (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011).

Concomitante às legislações nacionais, há legislações estaduais específicas que norteiam o atendimento educacional de crianças e jovens com deficiência. Assim, no Estado do Rio Grande do Sul, o parecer nº 56/2006, emitido pela Comissão Especial de Educação Especial dispõe quanto ao objetivo deste atendimento, propondo a integração social e adaptação escolar dos indivíduos, buscando atuar de maneira que minimize suas dificuldades específicas, aquelas que, de certa forma, possam vir a atrapalhar o processo de ensino/aprendizagem (RIO GRANDE DO SUL, 2006).

Sendo assim, busca-se analisar, através deste estudo, a demanda de alunos com Transtorno do Espectro Autista na rede de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, tanto no atendimento através de classes exclusivamente especializadas, quanto em classes comuns do ensino regular, entre os anos de 2010 e 2018 afim de compreender por que vias de acesso estes educandos vêm recebendo o aporte educacional ao qual têm direito.

## **Metodologia**

Trata-se de um estudo do tipo ecológico, ou seja, a unidade de observação é a população. Nesta pesquisa, os dados foram composto por série histórica de dados censitários, contemplando os anos de 2010 a 2018, originados das matrículas provenientes da educação especial e contidas nos Censos Educacionais Brasileiros disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) através do endereço eletrônico <http://www.portal.inep.gov.br>. Foram incluídos no presente estudo os dados referentes às matrículas realizadas em estabelecimentos de ensino localizados no Estado do Rio Grande do Sul/Brasil, entre os anos de 2010 e de 2018, contemplando assim, os dados das diferentes esferas administrativas (pública e privada).

A coleta, assim como a análise dos dados, ocorreu ao decorrer do mês de junho de 2019. Para isto, realizou-se o download das sinopses com dados de cada ano do Censo Educacional. De dentro de cada arquivo foram coletadas as informações referentes à quantidade de matrículas para cada grupo de diagnóstico que caracteriza a inclusão dentro da Educação Especial na educação básica; assim como a estratificação destes dados para a modalidade de atendimento disponibilizada aos educandos, sendo elas através de: classes comuns do ensino regular, ou, classes exclusivamente especializadas.

A tabulação dos dados de interesse foi realizada utilizando-se o programa Microsoft Excel 2013, sendo estes posteriormente transferidos para o programa Stata 11, no qual foram

realizadas as análises descritivas e inferenciais. A análise inferencial foi composta pelos seguintes testes estatísticos: Correlação de Spearman (teste não paramétrico que mede a intensidade da relação entre variáveis ordinais), Regressão de Poisson robusta (sendo esta uma forma de avaliar a relação entre variáveis explicativas e uma única variável resposta). O Intervalo de Confiança adotado foi de 95%, e o Nível de Significância de  $p < 0,05$ .

### **Aspectos éticos**

Por se tratar de uma pesquisa do tipo ecológico e que fez o uso de dados secundários, ou seja, de domínio público, estando as informações passíveis de aquisição por toda sociedade através do endereço eletrônico <http://portal.inep.gov.br>, não foi identificada a necessidade de submissão do presente estudo para apreciação por comitê de ética em pesquisa.

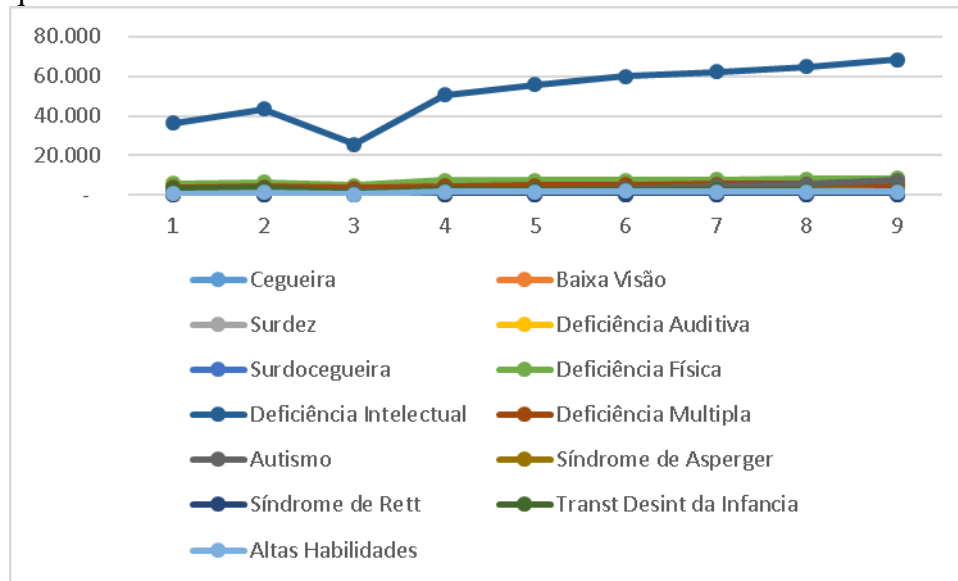
### **Resultados**

A educação especial ao longo do período abrangido pelo presente estudo totalizou 709.290 matrículas, sendo que destas, verificou-se um total de 178,756 (25,20%) referentes aquelas com atendimento realizado por meio de classes exclusivamente especializadas, enquanto que 530.534 (74,80%) por classes comuns do ensino regular.

Estratificando pelo diagnóstico que caracterizou sua inclusão na educação especial, foram evidenciadas 3.878 (0,55%) inscrições como Cegueira; 30.232 (4,26%) como Baixa Visão; 14.956 (2,11%) como Surdez; 18.059 (2,55%) como Deficiência Auditiva; 183 (0,03%) como Surdocegueira; 63.533 (8,96%) como Deficiência Física; 466.834 (65,82%) como Deficiência Intelectual; 42.490 (5,99%) como Deficiência Múltipla; 28.940 (4,08%) como Autismo; 4.889 (0,69%) como Síndrome de Asperger; 680 (0,10%) como Síndrome de Rett; 22.448 (3,16%) Transtorno Desintegrativo da Infância; e, 12.168 (1,72%) como Altas Habilidades.

Foram em média 78.810 (DP: 18.956,13) matrículas na educação especial com quantidade mínima (43.826) no ano de 2012 e máxima (101.895) no ano de 2018. Para uma melhor visualização da evolução dos contingentes ao longo do período abordado, os mesmos são apresentados no Gráfico 1.

Gráfico 1: Evolução das matrículas da educação especial por diagnóstico que caracterizou.

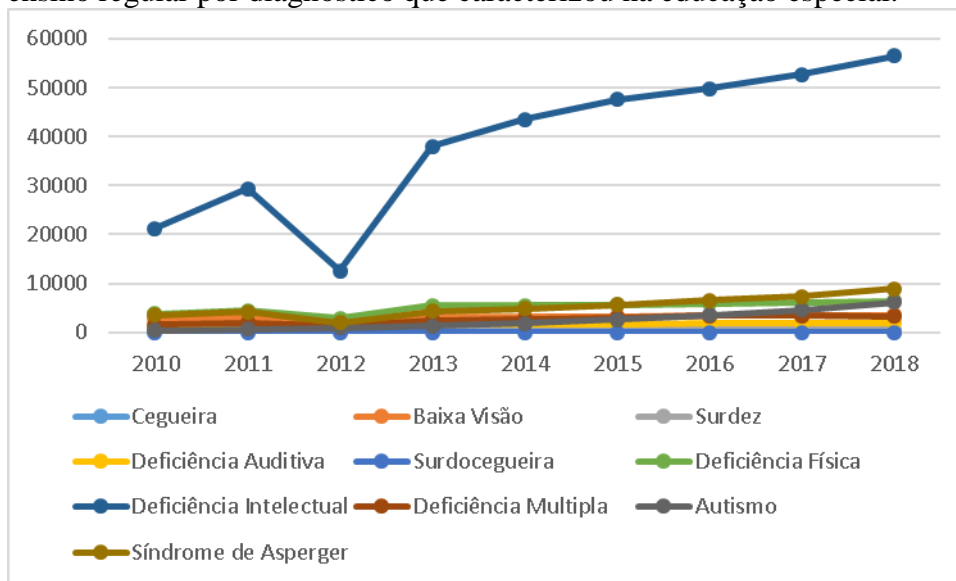


Estratificando-se a educação especial por modalidade de atendimento, foi possível observar ao longo do período que os atendimentos mediante Classes Exclusivamente Especializadas totalizaram 178.756 matrículas.

Referente aos dados por diagnóstico que caracterizou sua inclusão na educação especial, foram evidenciadas 91 (0,50%) inscrições como Cegueira; 2.624 (1,47%) como Baixa Visão; 9.202 (5,15%) como Surdez; 3.699 (2,07%) como Deficiência Auditiva; 97 (0,05%) como Surdocegueira; 17.581 (9,84%) como Deficiência Física; 115.625 (64,68%) como Deficiência Intelectual; 19.268 (10,78%) como Deficiência Múltipla; 6.921 (3,87%) como Autismo; 186 (0,10%) como Síndrome de Asperger; 235 (0,13%) como Síndrome de Rett; 2.372 (1,33%) Transtorno Desintegrativo da Infância; e, 50 (0,03%) como Altas Habilidades.

Destas, 19.861,78 (DP: 1.452,26) são provenientes de atendimento por classes exclusivamente especializadas, com menor (18.662) contingente ocorrendo no ano de 2017 e o maior (22.794) no ano de 2010. Para uma melhor visualização da evolução dos contingentes ao longo do período abordado, os mesmos são apresentados no Gráfico 2.

Gráfico 2: Evolução das matrículas provenientes de classes comuns do ensino regular por diagnóstico que caracterizou na educação especial.

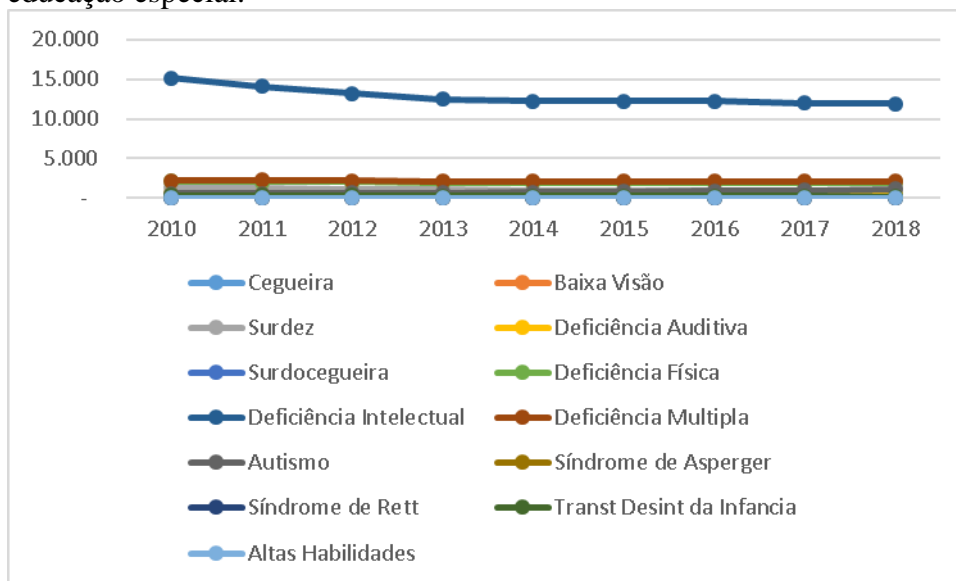


Já as matrículas da educação especial com atendimento realizado através de classes comuns do ensino regular totalizaram 530.534 matrículas ao longo do período.

Estratificando pelo diagnóstico que caracterizou sua inclusão na educação especial, são evidenciadas 2.982 (0,56%) inscrições como Cegueira; 27.608 (5,20%) como Baixa Visão; 5.754 (1,08%) como Surdez; 14.360 (2,71%) como Deficiência Auditiva; 86 (0,02%) como Surdocegueira; 45.952 (8,66%) como Deficiência Física; 351.209 (66,20%) como Deficiência Intelectual; 23.222 (4,38%) como Deficiência Múltipla; 22.019 (4,15%) como Autismo; 4.703 (0,89%) como Síndrome de Asperger; 445 (0,08%) como Síndrome de Rett; 20.076 (3,78%) Transtorno Desintegrativo da Infância; e, 12.118 (2,28%) como Altas Habilidades.

Das matrículas para os atendimentos por intermédio de classes comuns do ensino regular evidenciou-se média de 58.948,22 (DP: 20.090,81) matrículas, com menor (23.299) valor no ano de 2012 e maior (83.163) no ano de 2018. Para uma melhor visualização da evolução dos contingentes ao longo do período abordado, os mesmos são apresentados no Gráfico 3.

Gráfico 3: Evolução das matrículas provenientes de classes exclusivamente especializadas por diagnóstico que caracterizou na educação especial.

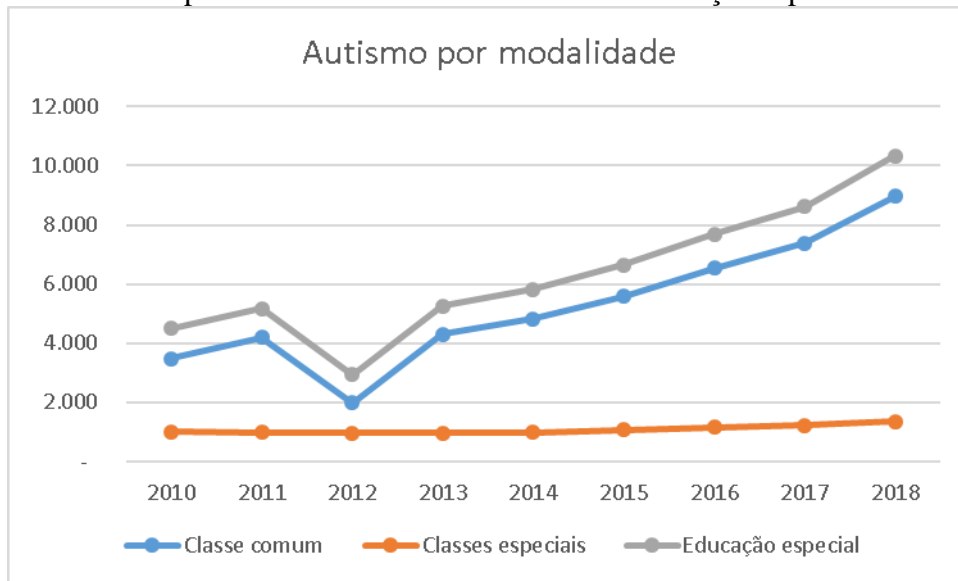


Ao realizar a compilação dos dados referentes às categorias que são englobadas pelo transtorno do espectro autista segundo o DSM-V foram evidenciadas 56.277 matrículas, ou seja, 7,93% das matrículas da educação especial. Do total, 46.798 (83,16% das matrículas do espectro autista) provenientes de atendimento através de classes comuns do ensino regular, enquanto que 9.479 (16,84%) de atendimento através de classes exclusivamente especializadas.

Foi também observada média de 6.253,00 (DP: 2.257,01) matrículas de educandos caracterizados com transtorno do espectro autista na educação especial, sendo que o menor (2.883) contingente foi observado no ano de 2012 e o maior (10.260) no ano de 2018. Estratificando-se para a modalidade de atendimento, foi observada média de 1.053,22 (DP:143,59) matrículas através de classes exclusivamente especializadas, com menor (938) valor no ano de 2013 e maior (1.340) no ano de 2018. Já para as matrículas provenientes de classes comuns do ensino regular evidenciou-se média de 5.199,78 (DP:2.122,30) matrículas, com menor valor (1.945) no ano de 2012 e maior (8.920) valor no ano de 2018.

Para uma melhor visualização da evolução dos contingentes dos educandos caracterizados com transtorno do espectro autista ao longo do período abordado, os mesmos são apresentados no Gráfico 4.

Gráfico 4: Evolução das matrículas de educandos com autismo estratificadas por modalidade de atendimento na educação especial.



Ao longo do período abordado foi evidenciado aumento estatisticamente significativo de 8% das matrículas da educação especial ( $p < 0,01$ ), fato semelhante ao observado para as matrículas através das classes comuns do ensino regular, porém com percentual de aumento de 12% ( $p < 0,01$ ). Diferentemente, as matrículas nas classes exclusivamente especializadas apresentaram redução de 2% ( $p < 0,01$ ).

Das matrículas de educandos com TEA, foi evidenciado aumento estatisticamente significativo destes alunos na educação especial em aproximadamente 13% ( $p < 0,01$ ), semelhante ao evidenciado para estes alunos através de classes comuns do ensino regular ( $p < 0,01$ ) que apresentou aumento de 15%, assim como das classes exclusivamente especializadas ( $p < 0,01$ ) em 4%.

Tabela 1: Análise da evolução das matrículas da educação especial entre 2010 e 2018 no estado do Rio Grande do Sul/Brasil.

Variável	RP	IC 95%	P
Educação especial	1,08	1,05 – 1,11	<0,01*
Educação Especial em Classes Especializadas	0,98	0,97 – 0,98	<0,01*
Educação Especial em Classes Comuns	1,12	1,07 – 1,17	<0,01*
TEA na Educação Especial	1,13	1,08 – 1,18	<0,01*
TEA na Educação Especial em Classes Especializadas	1,04	1,03 – 1,06	<0,01*
TEA na Educação Especial em Classes Comuns	1,15	1,09 – 1,21	<0,01*

\* Análise estatisticamente significativa ( $p < 0,05$ )

Ao empregar a análise de Correlação de Spearman, foi possível evidenciar que a evolução das matrículas em de crianças com transtorno do espectro autista correlacionou-se positivamente com o total das matrículas ( $p < 0,01$ ), semelhante ao observado para as classes exclusivamente especializadas ( $p < 0,01$ ).

As matrículas totais da educação especial em classes comuns do ensino regular correlacionaram-se negativamente com as matrículas totais da educação especial com atendimento realizado através de classes exclusivamente especializadas ( $p < 0,01$ ). Todavia, quando observado somente os educandos caracterizados com transtorno do espectro autista evidenciou-se correlação positiva entre as matrículas nas classes comuns do ensino regular e aquelas referente às classes exclusivamente especializadas ( $p < 0,01$ ).

## Discussão

Os resultados desta pesquisa possibilitaram uma reflexão tanto do processo inclusivo nas escolas do Rio Grande do Sul, como das opções de atendimentos da educação especial para aqueles que por suas condições físicas, psíquicas, orgânicas ou mentais necessitam deste olhar diferenciado no aporte técnico humanístico das práticas pedagógicas acolhedoras, equitativas, críticas e propositivas.

A educação especial ao longo do período abrangido pelo presente estudo ampliou seu contingente de atendimento, demonstrando assim uma evolução positiva propiciada principalmente pelo tencionamento proveniente dos movimentos sociais e convenções

internacionais frente à este nicho populacional específico, que necessita de uma visão e atendimento diferenciados.

Estes dados sugerem um processo evolutivo, concretizado em movimentos sociais e pedagógicos, dialéticos em trajetória não linear. A Inclusão é empoderamento pedagógico, pessoal e social, sensibilidade e empatia diante do diferente, postura profissional ética e criativa, pertencimento e superação frente as dificuldades e estranhezas oriundas da condição de cada educando.

Nesta lógica, Mantoan (1997) salienta que:

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: docentes, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 1997, p. 145).

Sabe-se que o atendimento educacional especializado demanda materiais diferenciados para sua execução. Materiais compreendidos tanto no âmbito de recursos de equipamentos, como de recursos humanos preparados. A preparação dos profissionais da educação para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especializadas parece ser um dos aspectos principais para a efetivação do trabalho.

A formação inicial dos educadores ainda é restrita, enquanto currículo das graduações, no que tange a capacitação para o atendimento de sujeitos com deficiências, altas habilidades/superdotação, ou mesmo para transtorno do espectro autista. Não raras vezes o aporte de conhecimento específico se restringe à questão de acessibilidade estrutural e a língua brasileira de sinais. A formação continuada, e/ou complementares realizadas pelos professores parecem ser a alternativa para o embasamento do trabalho, que muitas vezes, ocorre de maneira satisfatória ainda que de modo empírico.

Ainda na atualidade, os atendimentos dos educandos com TEA tem se dado em duas possibilidades, por classes exclusivamente especializadas, ou, por classes regulares. Vemos, nos dados aqui apresentados, que houve aumento na quantidade de atendimento para ambos os modelos para este grupamento de alunos, enquanto que para a educação especial como um todo, houve retração para as classes exclusivamente especializadas.

Ainda assim, o percentual de aumento para os educandos com TEA através de classes comuns do ensino regular foi superior ao de classes exclusivamente especializadas,

comprovando uma tendência importante das políticas públicas para a perspectiva inclusiva, referência legal estabelecida a nível internacional e nacional. Nesta lógica, o Ministério da Educação lança em 2005 um documento subsidiário a política da inclusão salientando que:

Uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais. Assim, a implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras devem incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2005, p. 48)

A década de 2010, tem fundamental importância na solidificação de uma concepção de educação inclusiva, bem como da necessidade da educação especial inclusiva, para dar suporte aos profissionais e familiares. As legislações vigentes e as propostas dos governos em diferentes níveis, desencadearam estudos, reflexões, inquietações, dúvidas em todos os envolvidos neste desafio.

Para atender esta clientela a escola enquanto instituição de saberes e de relações precisou e ainda necessita se reconstruir. Assim, para Abramowicz (1997)'' A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea [...]''.

Contudo tem-se uma parcela desta importante da clientela educacional que ainda está recebendo atendimento educacional em locais específicos, sejam em classes atendendo este público em sua ampla demanda; como em instituições especializadas com um público específico da educação especial.

Apesar de identificarmos uma gradativa mudança na forma como a sociedade interage com as pessoas com deficiência, alguns ainda são considerados como incapazes ou inferiores, ficando perceptível a exclusão ao diferente. Tal exclusão, algumas vezes, ainda ocorre dentro da própria família que limita este convívio social por insegurança ou proteção.

A instituição escolar tem uma importante função social de fomentar ainda mais estes debates que levam para uma sociedade mais inclusiva. Embora a escola já tenha apresentado avanços significativos no seu fazer pedagógico, respeitando e acolhendo as diferenças;

observamos que os dados apresentados mostram um percentual de educandos em atendimento no contra ponto desta perspectiva educacional inclusiva.

Esta análise precisa ser constantemente realizada no âmbito interno da escola, que ainda está em processo de construção destes saberes e metodologias direcionadas ao sujeito, e não ao conteúdo formal de cada ano escolar. Além disto, é dentro do sistema educacional que o convívio social da criança é ampliado, e onde muitas famílias se reportam para procurar esclarecimentos e auxílio em suas angústias diárias.

Dessa maneira, a educação especial como modalidade segregada, perdeu espaço como sistema independente, na medida que suas concepções fazem o caminho inverso dos preceitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Por conseguinte, para dar sustentação a inclusão em classes regulares a educação especial passou a ser compreendida como uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, de forma complementar ou suplementar, em caráter transversal. Assim pode-se afirmar que:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL. MEC/SEESP, 2008, p. 10)

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008, considera-se público-alvo da educação especial: pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (NOTA TÉCNICA Nº 15 / 2015 / MEC / SECADI /DPEE).

Os percentuais representativos de cada grupamento diagnóstico dentro da educação especial demonstraram um índice significativo de inclusão de educandos com diagnóstico da Deficiência Mental (65,82%), sendo a visão multidimensional a maneira mais adequada de definir esta deficiência. Nesta lógica Deficiência Intelectual seria uma incapacidade caracterizada por limitação significativa no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas (AMMR, 2006).

Por sua vez, o público específico de estudos desta pesquisa engloba na denominação de Transtorno do Espectro Autista os índices referentes ao Autismo, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância. Sobre este aspecto Araújo e Neto (2014) apontam que:

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento, que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista. A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: Déficit na comunicação e interação social; Padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos (ARAÚJO; NETO, 2014, p. 70).

Cabe reforçar então os comportamentos e características que aproximam os grupos diagnósticos para o TEA, sendo eles: prejuízos persistentes na comunicação e interação social, comportamentos que podem incluir os interesses e os padrões de atividades, sintomas que estão presentes desde a infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2014).

De maneira geral, os dados levantados nesta pesquisa apontam para uma trajetória evolutiva e positiva, sendo que o Estado do Rio Grande do Sul retrata um percentual significativo de inclusão em classes regulares nos sistemas de ensino. Porém este é um processo que necessita ser realimentado diariamente, com suporte técnico, tecnológico e humano tanto aos profissionais como aos familiares. Políticas públicas necessitam ser implementadas e outras devem ser implantadas, visto que esta demanda tende a crescer e muitos são os desafios a serem vencidos.

Nesta perspectiva um dos desafios diz respeito a resignificação da escola em seus objetivos, métodos de ensino e avaliação, recursos, relações de poder e de comunicação, em razão das características intelectuais, físicas, psíquicas, emocionais sociais, comunicativas, destes sujeitos que estão chegando, exatamente para desconstruir o modelo tradicional de educação escolar.

A educação especial, neste contexto, assumi importante papel estruturante e organizador destes sujeitos e por conseguinte de todos os envolvidos neste processo. Organizado na modalidade de atendimento educacional especializado (AEE) não é substitutivo ao ensino comum. Sendo esta proposta contrária a organização que se fundamenta no conceito de normalidade/anormalidade, de atendimento clínico/ terapêutico, de locais segregados de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

Desta forma falar da inclusão ou atendimento especializado ao educando cujo diagnóstico é Transtorno do Espectro Autista é falar de sujeitos com quadros comportamentais marcantes, onde se evidenciam dificuldades de comunicação, de interação com o outro, de compreensão simbólica, entre outras questões cognitivas, afetivas, emocionais, relacionais. Estas características colocam este sujeito na condição de diferente diante o grupo e solicitam do professor a mediação destas dificuldades existentes. Se for considerado a socialização como um dos campos a ser trabalhado, a inclusão em escola regular será muito proveitosa para a diminuição ou superação deste problema. O que precisa ser entendido é que toda inclusão é única, pois estamos falando de sujeitos que tem um diagnóstico, ou as vezes uma hipótese diagnóstica, mas que são antes de tudo seres humanos: crianças, adolescentes, jovens, com uma história de vida, gostos, desgostos, preferencias, atitudes, famílias, e que não se definem por um laudo.

Esta demanda apontada pela pesquisa tem tencionado as redes públicas de ensino, desencadeando reflexões e mudanças nas práticas pedagógicas contemporâneas. Contudo, sabemos que muito ainda necessita ser feito e que não compete ao professor efetuar cada inclusão de forma solitária e isolada, pois a inclusão é um ato coletivo, construído a muitas mãos, corações e mentes.

### **Considerações finais**

Sob o título Demanda de Educandos do Espectro Autista na Educação Especial: Uma Análise dos Resultados dos Dados do Rio Grande do Sul, esta pesquisa entrelaçou dados de uma contexto mais amplo referente ao processo de inclusão neste estado, assim como o papel da educação especial, enquanto modalidade de atendimento e/ou suporte técnico - pedagógico à escolarização de educandos público alvo deste campo de trabalho.

Por ser processo, tanto a educação como um todo e a educação especial em particular se estruturaram no decorrer de um tempo historicamente construído. A educação, concretizada nas instituições de ensino seguiram o rumo da própria humanidade, respondendo as expectativas, demandas, concepções sociais, culturais e políticas de cada época. Assim também ocorreu com a educação especial, que traçou caminhos da exclusão e inclusão, das escolas especiais a inclusão em escolas regulares. Por muito tempo a escola esteve a serviço de um grupo privilegiado, ditos normais, estabelecendo uma exclusão legitimada pelas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. Aos outros, os desiguais,

diferentes, deficientes, estranhos, incomodativos aos costumes da boa escola tradicional, foram reservados instituições a parte, excludentes desde a sua estrutura física até aos métodos de trabalho utilizados.

Contudo, a humanidade evoluiu, em nosso estado como em todo o país, novos tempos desencadearam lutas sociais intensas, pela garantia de direitos e a educação passa a refletir sobre o seu papel, revendo princípios políticos, filosóficos, antropológicos e pedagógicos que não mais davam conta desta diversidade.

A partir do processo de democratização da sociedade a escola, esta instituição cuja função é disseminar saberes, tecer teias de relações saudáveis, acolher as diferenças, passa a vivenciar a contradição inclusão/exclusão, pois mesmo com a universalização do acesso ao ensino público, as legislações criadas, a implantação de políticas públicas de inclusão, alguns sistemas de educação ainda continuam com práticas que excluem indivíduos diferentes dos padrões que esta escola determina como aceitável.

Portanto, mesmo que tenhamos grandes desafios para fazermos uma inclusão de fato e de direito, a convicção de que estamos no caminho certo, na defesa de direitos igualitários, de respeito a diversidade e as diferenças, de crença nas possibilidades e potencialidades de evolução e aprendizagem de todo o ser humano, nos coloca no lugar daquele que assume posição contrária ao preconceito, a exclusão, ao tradicional e acomodado mundo escolar.

## Referências

American Psychiatric Association. **Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais DSM**. v. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

American Association On Mental Retardation – AMMR. **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. 10.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Araujo, Á. C.; Neto, F. L. **A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5**. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 2014, Vol. XVI, no. 1, 67 – 82.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9394. Artigo 58. 1996.

Brasil. Decreto nº 6.571: Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Setembro/2008.

Brasil. Decreto nº 7.611: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Novembro/2011.

Declaração de Salamanca – Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais - Acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.

Griesi-Oliveira, K.; Sertié, A. L. **Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. Revendo ciências básicas.** Hospital Israelita Albert Einstein, São Paulo, SP, Brasil, 2017.

Jerusalinsky, A. N. **Psicanálise e desenvolvimento infantil.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

Ribeiro, N. N.; Marisa, C. R. **Teoria da mente: possíveis implicações educacionais.** Psicologia Argumento, Curitiba, v. 32, n. 78, p. 127-135, jul./set. 2014.

Rio Grande Do Sul. Parecer nº 56/2006 do CEED. Orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Ministério Público. Porto Alegre: Comissão Especial de Educação Especial, 2006.

Santos, M. P. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca:** Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro. Integração. Ano 10, N. 22, 2000.

Paulon, S. M. **Documento subsidiário à política de inclusão** / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p.