

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Programa de Pós-Graduação em Letras

Dissertação de Mestrado

**O PROFESSOR E O AUTISMO: DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO
BÁSICO DA REDE PÚBLICA**

CLAUDIA CÉLIA DA SILVA



CLÁUDIA CÉLIA DA SILVA

O PROFESSOR E O AUTISMO: DESAFIOS DA INCLUSÃO NO
ENSINO BÁSICO DA REDE PÚBLICA

Dissertação de Mestrado entregue como requisito para obtenção de título de mestre do curso de Mestrado em Letras ofertado pela Faculdade Católica de Rondônia em cooperação técnica com a Universidade de Passo Fundo, na Linha de Pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso, sob a orientação da professora Dra. Luciana Maria Crestani.

Passo Fundo/RS
2023

CIP – Catalogação na Publicação

S586p Silva, Cláudia Célia da
O professor e o autismo [recurso eletrônico] : desafios da inclusão no ensino básico da rede pública / Cláudia Célia da Silva. – 2023.
1 MB ; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria Crestani.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2023.

1. Autismo. 2. Inclusão escolar. 3. Escolas públicas.
4. Educação e Estado. 5. Ambiente de sala de aula.
I. Crestani, Luciana Maria, orientadora. II. Título.

CDU: 800.85

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

“O PROFESSOR E O AUTISMO: DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO BÁSICO DA REDE PÚBLICA”

Elaborada por

Cláudia Célia da Silva.

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras – Projeto de Cooperação entre Instituições
- Minter FUPF/FCR, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de
Mestre em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva”

Aprovada em: 14 de dezembro de 2023.
Pela Comissão Examinadora



Prof.ª Dr.ª Luciana Maria Crestani
Presidente da Banca Examinadora



Prof.ª Dr.ª Roseméri Lorenz
Sistema Educacional de Ensino do RS



Prof.ª Dr.ª Gisele Benck de Moraes
Universidade de Passo Fundo



Prof.ª Dr.ª Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me presenteado com esta oportunidade de cursar mestrado, ao Governo do Estado de Rondônia por ter dado o incentivo imprescindível para o início desta jornada, à Gestão da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bernardo Guimarães pela compreensão e dispensa durante o período de aulas, à minha família pelo apoio e parceria, aos colegas de mestrados pelas ajudas e trocas de experiências, aos professores da Universidade de Passo Fundo pelo conhecimento transmitido, paciência e disponibilidade em atender, bem como aos professores da Universidade Católica de Rondônia, em especial ao Pedro Abib, que sempre nos atendeu com tanto carinho.

Sou grata também ao meu colega Neandro, por ter se disponibilizado a me ajudar nesta missão de dissertar, pela paciência, apoio e troca de saberes.

Ao meu amigo, Alkiones Santana Manzoli, apresento minhas estimas, admiração, reconhecimento e consideração por toda ajuda, apoio, disponibilidade e disposição em ajudar.

Ainda elevo minhas considerações à minha orientadora, a professora Dra. Luciana Maria Crestani, por aceitar ser minha orientadora.

À minha mãe Delfina Isidoro da Silva, que mesmo não estando fisicamente neste plano, tem sido minha fortaleza e um dos meus maiores motivos pra sempre persistir e ir atrás daquilo que acredito. Minha mãezinha é minha inspiração, foi pedagoga pelo dom que Deus lhe deu e muito amável, não só com os educandos, como também com todos que tiveram o prazer de estar na companhia dela.

E por fim, estendo minha gratidão à toda minha família, amigos, colegas de trabalho e alunos, que contribuíram de forma significativa para realização deste trabalho, para que eu pudesse desenvolver minhas atividades e ao mesmo tempo estudar e dissertar. Não teria condições de trilhar esse caminho sozinha e cada uma das pessoas com quem tive a felicidade de conviver foram essenciais para que a construção desse sonho se tornasse realidade.

RESUMO

A pesquisa aborda como se dá o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na sala de aula regular das séries iniciais da E.E.E.F.M. Bernardo Guimarães, instituição da rede pública estadual de ensino de Cacoal/RO, especialmente com o olhar voltado para a prática de sala de aula e para o professor, com ênfase nas potencialidades e fragilidades associadas a tal processo. Quanto à metodologia, busca-se por meio da pesquisa qualitativa, consubstanciada em exploração de bibliografias e textos dispostos no ordenamento jurídico brasileiro, fundamentar o estudo e compreender o cenário em que o autismo, a inclusão e o papel do professor na efetivação da inclusão do aluno TEA está inserido no contexto educacional pátrio e, num segundo momento, procede-se a uma pesquisa de campo, coletando e analisando o discurso de cinco educadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que vivenciam ou já vivenciaram a experiência de trabalhar com crianças autistas na sala de aula regular. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema, abordando conceitos relacionados ao autismo, bem como as políticas públicas de inclusão no Brasil, com base nos estudos de Chiote (2013), Mendes (2006), Rogalski (2010), Romanowski e Oliver Martins (2016) e Vicari e Rahme (2020), bem como as normas que tratam da inclusão, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECAD/DPEE. Os resultados mostram que os professores enfrentam dificuldades na inclusão de alunos autistas, principalmente devido à falta de preparo adequado para lidar com as necessidades específicas desse grupo. Além disso, a ausência do profissional de apoio em sala, a falta de recursos e de apoio por parte da escola e da rede de ensino também são apontados como obstáculos à inclusão. Destacou-se que a participação ativa da família na inclusão do aluno autista é uma potencialidade explorada pelos professores e pela escola, que tem contribuído e facilitado o papel do docente em sala de aula. Em suma, ressalta-se a importância de investimentos em formação e capacitação para os professores, visando melhorar a qualidade da inclusão de alunos autistas no ensino básico da rede pública. São sugeridas também ações que podem ser tomadas pelas escolas e pela rede de ensino para promover a inclusão, como a adaptação de materiais pedagógicos e a criação de parcerias com profissionais especializados em autismo. A dissertação contribui para o debate sobre a inclusão de alunos autistas no ensino básico, destacando a importância do papel do professor nesse processo e apontando caminhos para superar os desafios enfrentados.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Inclusão escolar, professor, Dificuldades e potencialidades.

ABSTRACT

The research addresses the challenges faced by public primary education teachers in working with autistic students and discusses inclusion strategies. More specifically, it turns its gaze to the reality of E.E.E.F.M. Bernardo Guimarães, an institution of the state public school system of Cacoal/RO, with the objective of understanding how the process of inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in the regular classroom of the initial grades takes place, identifying potentialities and weaknesses associated with such a process. As for the methodology, the aim is to use qualitative research, cosubstantiated on an exploration of bibliographies and texts in the Brazilian legal system, to cosubstantiate the study and understand the scenario in which autism, inclusion and the role of the teacher in making the inclusion of the ASD student effective is inserted in the national educational context and, secondly, to carry out field research, collecting and analyzing the discourse of educators who experience or have experienced working with autistic children in the regular classroom. To this end, a literature review was carried out on the subject, covering concepts related to autism, as well as public inclusion policies in Brazil, based on the studies of Chiote (2013), Mendes (2006), Rogalski (2010), Romanowski and Oliver Martins (2016) and Vicari and Rahme (2020), as well as the regulations that deal with inclusion, in particular the Law of Guidelines and Bases of Education and Technical Note No. 24/2013/MEC/SECAD/DPEE. The results show that teachers face difficulties in including autistic students, mainly due to a lack of adequate training to deal with the specific needs of this group. In addition, the absence of a support professional in the classroom, the lack of resources and support from the school and the education network are also pointed out as obstacles to inclusion. It was highlighted that the active participation of the family in the inclusion of autistic students is a potential explored by teachers and the school, which has contributed to and facilitated the role of the teacher in the classroom. In conclusion, we highlight the importance of investing in training and capacity-building for teachers, with the aim of improving the quality of inclusion of autistic students in public school education. Actions that can be taken by schools and the education network to promote inclusion are also suggested, such as adapting teaching materials and creating partnerships with professionals specializing in autism. The dissertation contributes to the debate on the inclusion of autistic students in basic education, highlighting the importance of the teacher's role in this process and pointing out ways to overcome the challenges faced.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD), School inclusion, teacher, difficulties and potential

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	06
2 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE É?	10
2.1 BREVE RESGATE HISTÓRICO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR.....	11
2.2 A “INCLUSÃO” EM DOCUMENTOS OFICIAIS.....	15
3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUSTISTA NA ESCOLA.....	21
3.1 SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	23
3.2 O TRABALHO DA/NA ESCOLA COM ALUNOS AUTISTAS: OUTROS ESTUDOS.....	25
4 METODOLOGIA.....	33
4.1 SOBRE A NATUREZA DA PESQUISA	33
4.2 SOBRE O ESPAÇO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	35
5. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	37
5.1 EXPERIÊNCIA/INEXPERIÊNCIA DOS PARTICIPANTES COM ALUNOS AUTISTAS E PRESENÇA/AUSÊNCIA DE DISCIPLINAS ENFOCANDO TEA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	37
5.2 AUSÊNCIA X PRESENÇA DE CAPACITAÇÃO NA ESCOLA OU REDE DE ENSINO.....	41
5.3 QUANTO CONHECIMENTO X DESCONHECIMENTO DE METODOLOGIAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM TEA.....	45
5.4 PRESENÇA X AUSÊNCIA DE PROFISSIONAIS DE APOIO ÀS CRIANÇAS COM TEA EM SALA DE AULA E/OU FORA DELA.....	48
5.5 PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA DO ALUNO COM TEA NA PRÁTICA DE INCLUSÃO A SER DESENVOLVIDA PELO PROFESSOR.....	51
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS.....	60

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se volta a um tema bastante em pauta na prática escolar docente pátria: a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas unidades de ensino brasileiras, especialmente no que tange aos desafios enfrentados pelos professores das séries iniciais da rede pública regular de educação para efetivação da inserção do discente com TEA no contexto escolar de forma efetiva e eficaz.

A cada ano, crescem os números de crianças autistas matriculadas nas redes regulares de educação no Brasil, o que demanda que as instituições de ensino atendam às políticas de inclusão. No entanto, esse fato se afigura como um desafio às escolas, aqui compreendidas como toda a equipe responsável pelo desenvolvimento do aluno e ensino-aprendizagem, já que exige um trabalho diferenciado para o desenvolvimento dessas crianças, tendo em conta as particularidades associadas ao autismo.

Com as alterações impostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como com o advento da Lei nº 12.764/2012 (que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista) a educação inclusiva do TEA passou a ser uma realidade das unidades escolares brasileiras, especialmente em razão das instituições de ensino passarem a matricular os alunos autistas, ao passo em que receberam a tarefa de oferecer ensino-aprendizagem igualitário, humano e inclusivo.

Entretanto, infere-se que embora o ordenamento jurídico brasileiro tenha mostrado preocupação em promover a inclusão do aluno TEA com vistas a garantir o atendimento igualitário dos cidadãos, na prática pedagógica é preciso aferir se o discente está efetivamente sendo incluído, os desafios e potencialidades elencados pelo educador da sala de aula regular para inserção do aluno autista e se as positivamente que versam sobre o assunto transpõem a letra da lei.

Especialmente com o número cada vez mais expressivo de matrículas de alunos em estabelecimentos de ensino regular na rede pública de ensino pátrio, indaga-se sobre a padronização de técnicas que proporcionem a inclusão de forma eficaz e eficiente, e mesmo sobre a existência (ou não) de um plano de trabalho que oriente o profissional educador nessa tarefa.

Considerando que o professor também é o protagonista desse processo e, trabalhar com a inclusão escolar é avaliar os dois principais objetos dessa relação - aluno e educador - cabe ao pesquisador, além de analisar se a inclusão no Brasil dá-se de forma efetiva, elencar as ponderações do corpo docente a respeito da inclusão na prática da sala de aula. Isto porque, ao educador, além de se julgar preparado para aplicar os métodos de inclusão, cabe avaliar se os meios empregados promovem um ensino aprendizagem de qualidade e igualitário e, em sendo constatadas deficiências, deverá saber quais providências a serem adotadas e a quem recorrer, a fim de que a inclusão não se torne apenas “um faz de contas”.

Nessa toada, é necessário conhecer as dificuldades apontadas pelos professores na prática pedagógica para implementação da inclusão nos moldes em que determina a Lei de Diretrizes e Bases, bem como as demais legislações que versam sobre o tema. Para isso, imprescindível se faz analisar se o profissional docente se considera preparado para desenvolver técnicas e metodologias de ensino capazes de propiciar a participação efetiva dos alunos atípicos, de modo que se sintam parte de um todo, desenvolvendo capacidades de aprendizagem de forma igualitária e participativa, como os demais colegas, e promovendo a integração, para que se sintam parte do grupo da sala de aula e do âmbito escolar como um todo.

Bem sabemos que, por questões legais, há a determinação do acolhimento dos alunos atípicos nas salas de aula regulares, mas não há disponibilização de preparo, orientação, técnicas norteadoras ou mesmo disposição de dias extras para elaboração de aulas especiais que ao mesmo tempo contemple o aluno especial e o aluno regular. Assim, não obstante os esforços de muitos professores para auxiliar no desenvolvimento dessas crianças, é latente o descompasso entre o que se determina legalmente e o que se configura como realidade nos espaços escolares. Ao professor de escola pública é imposto que trabalhe com turmas superlotadas, geralmente com salas frequentadas por mais de 30 alunos, entre eles aqueles com necessidades especiais (surdos, cegos, autistas, hiperativos, entre outros) e promova a inclusão, prezando pela evolução da aprendizagem de todos.

Estudos elaborados por Miranda e Filho (2012, p. 12) a respeito da inclusão do aluno com TEA fazem uma abordagem sobre o professor, evidenciando que “nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber”. Contudo, será possível dar conta de tantas particularidades em sala de aula?

Angelo (2021, p.145) assim descreve a experiência vivida pela maioria dos educadores no primeiro contato com aluno que possui diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista:

Para alguns profissionais na área da educação, receber um aluno com um diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma sala de ensino regular, em muitos casos pode assustar no começo. E agora? Será que eu vou conseguir ajudar esse meu aluno? Vou conseguir estimular a interação dele com os demais alunos? Que informações são necessárias para que eu consiga desenvolver o meu trabalho acolhendo adequadamente um aluno autista?
[...]

BEREOHFF *apud* Angelo (2021, p.142) também descreve os desafios encontrados pelo professor ao incluir o aluno TEA:

Educar uma criança autista é uma experiência que leva o professor a rever e questionar suas ideias sobre desenvolvimento, educação, normalidade e competência profissional. Torna-se um desafio descrever um impacto dos primeiros contatos entre este professor e estas crianças tão desconhecidas e na maioria das vezes imprevisíveis .

No mesmo sentido, Chiote (2013, p.21) aponta que:

Incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola regular, em uma sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, construindo assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade. Quando se trata de inclusão do aluno autista a responsabilidade recai sobre o professor, ele precisa estar preparado para receber esse aluno de maneira que ele participe das atividades juntos com os colegas, pois a inclusão vai muito além de estar presente em sala de aula, deve objetivar o aprendizado, as habilidades e potencialidades do aluno.

Dessa forma, além do tempo e dedicação dentro de sala de aula, precisa dispor de tempo para corrigir atividades, provas, trabalhos e ainda, preparar aulas diferenciadas que atendam às necessidades de todos os alunos de forma individualizada a fim de promover a igualdade de tratamento e desenvolvimento escolar.

Neste estudo, voltamos nosso olhar a uma realidade específica, a da E.E.E.F.M. Bernardo Guimarães, no município de Cacoal/RO, com o objetivo de compreender como se dá o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na sala de aula regular das séries iniciais, identificando potencialidades e fragilidades associadas a tal processo.

Do objetivo geral acima elencado, desdobram-se os seguintes objetivos específicos: a) analisar o sentido da palavra inclusão sob o ponto de vista legal e a carga da escola; b) compreender o que é Transtorno de Espectro Autista e as particularidades associadas ao transtorno; c) identificar, na prática, dificuldades e potencialidades apontadas pelos educadores da rede pública estadual de ensino de Cacoal/RO quanto ao processo de inclusão do aluno com TEA.

Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo junto aos professores que atuam na escola em foco. A coleta de dados se deu por meio de um questionário (contendo 15 perguntas abertas) aplicado a 05 professores que já ministraram ou ministram aulas a turmas com crianças com TEA. Por meio da análise das respostas, buscamos identificar as dificuldades e as potencialidades mencionadas no discurso dos professores. Quanto à metodologia, então, trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que, num primeiro momento, exploramos bibliografias e documentos legais para fundamentar o estudo e, num segundo momento, procedemos a uma pesquisa de campo, coletando e analisando o discurso de professores que vivenciam ou já vivenciaram a experiência de trabalhar com crianças autistas na sala de aula regular.

É preciso mencionar que, embora a presente pesquisa tenha o objetivo de abordar o processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista, as reflexões propostas trazem à baila aspectos atinentes à efetivação da proposta inclusiva a todos os tipos de necessidades especiais.

Este estudo é fruto do Minter firmado entre a Faculdade Católica de Rondônia e a Universidade de Passo Fundo (UPF) e insere-se na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF.

Ele vem organizado em seis capítulos. Neste primeiro, a introdução, fazemos a apresentação geral do estudo ora proposto. No segundo, exploramos conceitos de “inclusão” e “educação inclusiva”, fazendo uma breve retrospectiva histórica associada a tais termos e aos dispositivos legais acerca do tema. No terceiro capítulo, discorremos sobre o TEA e apresentamos outros estudos que versam sobre a inclusão das crianças com TEA na rede regular de ensino, bem como sobre as percepções dos professores quanto ao processo. No quarto capítulo, descrevemos a metodologia adotada no estudo. No quinto, apresentamos os resultados da análise do discurso dos professores entrevistados, identificando as

potencialidades e fragilidades que vivenciam na rede pública estadual de ensino de Cacoal/RO quanto ao processo de inclusão do aluno autista, o que proporcionará compreender as deficiências apontadas na integração do aluno com TEA e estudar os meios eficazes para sanar tais dificuldades. Ao final, no sexto capítulo, apontamos as conclusões principais do trabalho ora em pauta.

2 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE É?

Para alcance dos objetivos propostos na dissertação, é necessário compreender o termo inclusão e definir o que é educação inclusiva, especialmente analisar como a sociedade têm desenvolvido o olhar a respeito da necessidade de incorporar a pessoa com deficiência como um cidadão que merece conviver em sociedade em “pé” de igualdade com aquelas pessoas que não possuem deficiência, bem como verificar o contexto histórico que desencadeou a importância de incluir.

A inclusão, prescrita pela Lei nº 13.146/2015, tem como objetivo a inserção de pessoas com deficiência no meio social:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (Brasil, 2015)

Ao analisar a legislação, têm-se a definição da inclusão como a promoção de condições igualitárias aos cidadãos com deficiência no exercício de direitos e liberdades garantidos na constituição brasileira.

De acordo com o dicionário Priberam da Língua Portuguesa, incluir significa "inserir num ou fazer parte de um grupo, pôr ou estar dentro, abranger, compreender, conter". (Priberam, 2022).

Cumprido ressaltar que o direito a inclusão passou a ocupar relevância em todos os setores da vida social:

A inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos e é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem (Camargo, 2017, p. 1).

No contexto educacional o termo inclusão se relaciona com a descrição da palavra em seu sentido denotativo, ao passo em que a educação inclusiva é concebida como aquela que permite dispor ao aluno com deficiência o mesmo tratamento ou instrumentos que são dispensados aos demais educandos. Definição esta que coaduna com o que dispõe Ferreira (2018, p.04), o qual considera que “a escola inclusiva é uma escola comum – ou regular – que acolhe todos os tipos de alunos, independente das diferenças.”

No mesmo sentido Oliveira (2021, p.06):

A inclusão é um caminho importante para lidar com a diversidade impostas respeitando as limitações, as características de todo ser humano, apostando na importância do conhecimento e no ensino dos diferentes estilos de prática e aprendizagem.

Nesse contexto, Guijarro (2005, p.16) leciona que a inclusão é um movimento amplo, cujo objetivo é transformar o ensino aprendizagem comum com o foco na eliminação dos obstáculos que restringem o aprendizado e a integração dos educandos na escola.

De acordo com Bernardes (2022, p.11) “Não há lugar melhor que a própria escola para se ensinar e aprender a ser inclusivo, sobretudo durante os anos em que as crianças constroem suas personalidades, ou seja, durante o período nomeado de Educação Infantil.”

Portanto, como a educação inclusiva faz parte da realidade social e tem sido objeto de acatamento nas escolas, há a necessidade de se analisar o contexto histórico em que a inclusão foi concebida e os documentos oficiais que embasam o processo de implementação dessa nova realidade nas escolas brasileiras, sobretudo, elencar os dispositivos legais utilizado para a orientação de como deve ser manejada essa recente metodologia nas instituições de ensino.

Para subsidiar essa análise da inclusão, serão realizadas duas sessões com o fito de compreender a evolução da educação inclusiva: Breve Resgate Histórico Sobre Inclusão Escolar e A inclusão em documentos oficiais.

2.1 BREVE RESGATE HISTÓRICO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

Historicamente, antes de se utilizar o termo inclusão, falava-se em educação especial, que, de acordo com Rogalski (2010, p.03), era um termo utilizado para se referir ao ensino especial ofertado à pessoa com deficiência, bem como aos superdotados:

A deficiência principalmente a mental tem características de doenças exigindo cuidados clínicos e ações terapêuticas. A educação dessas pessoas é denominada de educação especial em função da “clientela” a que se destina e para a qual o sistema deve oferecer “tratamento especial” tal como contido nos textos da lei 4024/61 e da 5692/71, hoje substituída pela nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96.

A educação inclusiva, apesar de ter sido positivada recentemente no Brasil, teve seu marco inicial no contexto mundial ainda no século XVI, conforme remonta Mendes (2006, p.02):

A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos.

Esclarece o autor, que a partir de então o ensino inclusivo passou lentamente a ganhar contornos de relevância à medida que a própria educação ofertada à população geral também passou a receber perspectivas consideráveis. Os Estados Unidos foram o país precursor da necessidade da educação inclusiva:

Analisando-se a literatura sobre inclusão escolar, constata-se que, em geral, sua origem é apontada como iniciativas promovidas por agências multilaterais, que são tomadas como marcos mundiais na história do movimento global de combate à exclusão social. Entretanto, entendemos que essa é uma versão romantizada dessa história, e a tese apresentada aqui é a de que o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990. (Mendes, 2006, p.02).

Destaca ainda que, no ano de 1980, foi publicado o estudo “A nation at risk: the imperative educacional reform”, elaborado pela National Commission on Excellence in Education (USA, 1983), em que se retratou, de forma pessimista, a educação do país. Esse documento provocou mudanças na forma de gerir a educação nos Estados Unidos, fato este que contribuiu para disseminar pelo mundo a necessidade de se integrar o aluno por meio da educação especial. No entanto, ainda não se falava em inclusão. Esse era o contexto da educação especial, em que a forma estrutural da educação visava dispor de mecanismos que atendessem o aluno de forma individualizada mas sem o integrar:

Na educação especial, em contrapartida, a política de integração escolar havia resultado numa estrutura de serviços fragmentada, com função duplicada e nem sempre acessível a todos, sendo que algumas experiências de reestruturação escolar nos EUA, com sua ênfase na organização e gestão com locus na escola, permitiram em alguma

proporção racionalizar, democratizar e melhorar o atendimento às necessidades diferenciadas de alunos especiais. (Mendes, 2006, p.06)

O mesmo autor (2006, p.08) acrescenta que, embora a Educação Inclusiva tenha historicamente emanado de forma mais organizada nos Estados Unidos, ela ganhou relevância e divulgação no contexto mundial a partir da metade da década de 1990. Foi em 1990 que se realizou a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, um evento em que se reuniram educadores do mundo inteiro e foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Na seara da educação brasileira, com base nos ensinamentos de Barbosa, Fialho e Machado, (2018, p.03) o ensino especial foi incluído no currículo dos cursos de pedagogia a partir do século XIX:

Salienta-se que a Educação Especial é uma área do conhecimento relativamente nova no campo da Educação brasileira, tendo em vista que foi incluída no currículo dos cursos de Pedagogia somente a partir do século XIX, como resposta da academia às demandas das instituições assistenciais filantrópicas privadas, que, mesmo situadas à margem dos sistemas de ensino, já prestavam atendimento educacional às pessoas “excepcionais” desde o século XVIII, isto é, àquelas com deficiências sensoriais como a surdez e a cegueira, por exemplo.

Rogalski (2010, p.03) relembra que foi em 1954, a partir do movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que houve o aumento do quantitativo de escolas destinadas ao ensino de pessoas especiais. Ressalta o autor que a APAE foi fundada tendo como referência a gestão da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América, entidade esta que prestava auxílio às crianças com necessidades especiais.

Todavia, como destacam Barbosa, Fialho e Machado (2018), a Educação Especial ainda emergia de um modelo separatista de ensino que refletia ressarcimento ao indivíduo pelo processo de exclusão escolar sofrido no decorrer da história.

A história aponta que a educação brasileira foi marcada pela exclusão, onde o indivíduo com deficiência não tinha direito de participar da educação escolar e era considerado inútil para o aprendizado:

No período anterior ao século XX, que pode ser chamado de “fase da exclusão”, a maioria das pessoas com deficiência era considerada indigna de educação escolar. Foi com as grandes descobertas na área da Medicina, Biologia e Saúde que se começou a estudar os deficientes com a finalidade de dar respostas para os seus problemas; assim as pessoas com

deficiência passaram a ser recebidas em instituições filantrópicas de cunho religioso ou asilos, que foram a última morada para muitos. (Ciríaco, 2020, p.01)

Essa realidade começou a mudar após a promulgação da Constituição de 1988, momento em que o texto constitucional garantiu a educação a todos os brasileiros em igualdade de condições. Nesse sentido, Barbosa, Fialho e Machado (2018, p.05) explicam que:

A partir do final do século XIX e início do século XX, foi percebido que o atendimento educacional das pessoas com deficiência era também um problema do Estado e da rede regular de ensino, sendo necessária a organização de um modelo de escola pública capaz de acolher os alunos “portadores de necessidades especiais”, surgindo, assim, as “escolas especiais” públicas ou a instalação de “classes especiais” nas já existentes, que visavam oferecer à pessoa “deficiente” uma Educação à parte. Emerge nesse cenário brasileiro o paradigma da integração instrucional, no qual os discentes com deficiência – seja física, sensorial ou intelectual – poderiam se matricular em salas de aula comuns se possuíssem condições de acompanhar e desenvolver, no mesmo ritmo dos estudantes ditos “normais”, as atividades curriculares programadas para o ensino comum. No entanto, aqueles que possuíssem rendimento escolar abaixo da média estipulada pelo sistema de ensino continuavam segregados da rede regular e sua matrícula se limitava às “escolas especiais”.

Além da Constituição de 1988, outros documentos foram marcos na busca por uma educação inclusiva, conforme leciona Rogalski (2010, p.03):

A educação especial surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes e a educação inclusiva começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994), a partir da aprovação da constituição de 1988 e da LDB 1996.

Nesse aspecto, Rodrigues e Lima (2017, p.01) afirmam que “atualmente as pessoas/estudantes com deficiência conquistaram a garantia dos seus direitos, mas por muito tempo, eles foram desprovidos dessa realidade”. Como argumentam Barbosa, Fialho e Machado (2018) foi nesse contexto histórico que nasceu a necessidade de incluir o aluno com deficiência no ambiente escolar regular ao invés de normalizá-lo.

Segundo Rogalski, “a Educação Especial hoje, integrada ao sistema educacional identificou-se com suas dificuldades, objetivos e filosofia, que consiste em formar cidadãos conscientes e participativos” (Rogalski, 2010, p.06). Portanto, conforme preceitua o autor, a educação inclusiva passou a ser tida como aquela que deve integrar o aluno em sala de aula e o tornar parte de um todo, ao invés de criar

um ambiente escolar diferenciado para o discente com necessidades especiais. Todavia, sobrealça que pelo que se pode depreender da Lei de Diretrizes e Bases, o aluno ainda é tido como cliente e a educação especial como ensino destinado a alunos excepcionais.

Com essa evolução do pensamento em relação a importância da inclusão na seara educacional, tornou-se necessária a posituação dos direitos inerentes aos discentes bem como dos deveres a serem observados pelo Estado, sociedade e unidades de ensino no processo de inserção do aluno com necessidades especiais no âmbito educacional. Portanto, torna-se relevante trazer à baila alguns aspectos sobre a abordagem deste assunto no âmbito dos documentos oficiais, conforme se fará no ítem a seguir.

2.2 A “INCLUSÃO” EM DOCUMENTOS OFICIAIS

A posituação da inclusão educacional no ordenamento jurídico pátrio nasceu da necessidade de se contrapor a exclusão que por muito tempo ocorreu no seio da sociedade brasileira:

A inclusão de pessoas com necessidades especiais tem sido alvo de grandes reflexões, debates e discussões, e mesmo em meio a tantas políticas públicas inclusivas ainda se pretende responder à exclusão, tão marcante em nossa sociedade (Borges; Paini, 2016, p. 6).

De acordo com Jannuzzi (2004, p.11), por volta do ano de 1800, apenas algumas pessoas com necessidades especiais recebiam um grau de instrução - geralmente deficientes visuais ou auditivos:

No século XIX, com a nossa independência, surge a proscricão constitucional de 1824 privando dos direitos civis e políticos o incapacitado físico e moral, e também um discurso de deputado sobre a educação dos surdos, concretizado 18 anos depois em instituição escolar para surdos, precedida da instituição escolar para os cegos. O impulso principal neste sentido foi dado por interesses de personagens ligados à cúpula do poder, entre os quais José Francisco Sigaud, médico do imperador Pedro II e pai de uma menina cega. Posteriormente houve mais diretamente o envolvimento de profissionais médicos, serviços da área de saúde, orientando a parte pedagógica das escolas e a formação de professores, isto principalmente no início do século XX.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal da República, iniciou-se um novo ciclo de combate à exclusão, quando se estabeleceu no artigo 3º,

IV da Carta Magna que é “objetivo fundamental da República Federativa do Brasil promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988). Ademais, a Constituição da República elencou no artigo 205, a educação como direito inerente a toda pessoa.

Aliado a isso, as disposições dos artigos 206, inciso I, e 208 da Carta Magna estabelecem o tratamento igualitário tanto em relação ao acesso quanto à permanência na escola, bem como garantem o serviço educacional especial.

Um ano depois, em 1989, foi publicada a Lei nº 7.853/89, que disciplina 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, dispõe sobre a atuação do Ministério Público e define crimes.

No ano de 1990 nasceu o Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual embora não tenha versado diretamente sobre o tema Inclusão, tornou obrigatório que os pais matriculem seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. Tal obrigatoriedade, sem dúvida, também se configura como um divisor de águas, posto que as famílias também precisaram permitir e garantir que seus filhos frequentassem a escola.

No mesmo ano, foi formalizada a Declaração Mundial de Educação para Todos, em nível mundial, cujos escritos internacionais inspiraram a concepção de políticas públicas voltadas para a inclusão.

Em 1994, sobreveio a Declaração de Salamanca que trouxe em seu bojo princípios, políticas e práticas que abrangeram as necessidades da educação especial. De acordo com Maia e Dias (2015, p.199), a Declaração de Salamanca provocou reformas educacionais em todo o mundo, pois sedimentou a ideia de que a educação deveria ser ofertada em regime de igualdade para todos os cidadãos, ao mesmo tempo em que propôs que o enfoque deveria ser voltado para o educando.

No mesmo contexto, surgiu a Política Nacional de Educação Especial, a qual se contrapôs à inclusão na medida que condicionou o acesso às turmas regulares de ensino aos “portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.” (Brasil, 1994, p. 19)

Em 1996 foi promulgada a Lei nº 9.394/96, que disciplina sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a partir do artigo 58 tratou da educação inclusiva,

bem como dispôs sobre a obrigatoriedade da inclusão de alunos com necessidades especiais em sala de aula.

No ano de 1999, foi promulgado o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, bem como consolida as normas de proteção.

No ano de 2001, o marco foi a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e em seu texto tornou obrigatório que as instituições de ensino matriculassem os educandos, bem como incumbiu as escolas de se organizarem para o atendimento do portador de necessidades especiais. Todavia, no artigo 3º, elencou a possibilidade de substituir o ensino regular por um suplementar/complementar, fato este que não potencializa a inclusão no contexto educacional:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um 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.

No mesmo ano, foi publicada a Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE. De acordo com Carpes (2016, p.01) “o PNE é um documento resultante de um debate realizado pela sociedade, do qual resultou uma política pública para a educação.” É um documento em que se estipulam 20 metas a serem atingidas ao longo de 10 anos (2014-2024) voltadas à melhoria da educação¹, e que prevê responsabilidades compartilhadas entre União, Estados e Municípios. A meta 4 do PNE versa especificamente sobre a inclusão de alunos na rede regular de ensino, referindo os transtornos globais do desenvolvimento, entre os quais está o TEA, e elencando medidas a serem tomadas para o atendimento dos alunos.

¹ Os principais objetivos do PNE são: universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação (BRASIL, 2014)

Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Brasil, 2014, p. 55)

Ainda em 2001, foi publicado o Decreto nº 3.956/2001 que promulgou a Convenção de Guatemala de 1999 e dispôs sobre a igualdade de direitos entre as pessoas com deficiência e os demais cidadãos.

Pensando no profissional educador, no ano de 2002 foi publicada a Resolução Do Conselho Nacional de Educação-CNE/CP nº1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O texto da Lei define que as instituições de ensino superior devem preparar o educador para a diversidade em sala de aula, especialmente voltado para alunos com necessidades especiais.

Ainda em 2002, sobreveio a edição da Lei nº 10.436/02, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação e incluiu a disciplina de libras no currículo de curso de formação de professores.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulgou uma Cartilha com vistas a divulgar conceitos e diretrizes mundiais a respeito da inclusão, denominada O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.

No mesmo ano foi publicado o Decreto nº 5.296/04, que Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que “prevê atendimento prioritário às pessoas com deficiência física, idosos com idade igual ou superior a 60 anos, gestantes, lactantes e pessoas acompanhadas por crianças de colo em repartições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos, instituições financeiras, logradouros e sanitários públicos e veículos de transporte coletivo” e a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Em 2005, foi publicado o Decreto nº 5.626/05, o qual visa a inclusão do aluno surdo, a inserção de libras como disciplina curricular, a formação e a

certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, bem como a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2006 a Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça e a UNESCO lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com o fito de promover no currículo da educação básica a inserção da inclusão bem como incentivar o acesso e permanência na educação superior.

Em 2007 foi implantado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, que disciplinou sobre recursos de acessibilidade às escolas, bem como sobre a implantação de salas de recursos multifuncionais.

Ainda em 2007 publicou-se o Decreto 6.094/07, que Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Outro fator que contribui para o movimento histórico brasileiro no que concerne a inclusão, foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2008.

Já em 2009, o Decreto 6.949/2009 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. No mesmo ano foi publicada a Resolução nº 4 CNE/CEB - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, com o atendimento educacional especializado na Educação Básica, a ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular.

Já em 2012 houve outro marco importante da inclusão no Brasil, a publicação da Lei nº 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Conforme reflexão estabelecida por Maia e Dias (2015, p.01):

A proposta da educação inclusiva, com a convicção de que todos têm o direito a frequentar sala de aula regular em um mesmo regime escolar tem sido, nas últimas décadas, defendida como a estratégia política, pedagógica e social a ser adotada pelo sistema escolar.

Pontua o autor que, embora os documentos oficiais tratem do ajuste das instituições escolares para uma inclusão efetiva, esses mesmos escritos, em suas justificativas e apresentações, não tratam com aprofundamento sobre as técnicas pedagógicas e/ou recursos e práticas que proporcionem a inclusão no ambiente educacional, mas tão somente restringem suas propostas sob o ponto de vista da deficiência do educando.

Diante disso, fica claro que há muitas iniciativas de cunho legal que vêm buscando, ao longo do tempo, reconhecer e garantir aos alunos portadores de necessidades especiais o acesso à educação e, principalmente, às classes regulares de ensino como forma de inclusão. No entanto, nem sempre a teoria se reflete na prática, posto que em muitas realidades escolares há uma infinidade de fatores interferindo para que se promova uma educação verdadeiramente inclusiva, como buscaremos apontar nas reflexões à frente.

Visto que a educação e o tratamento igualitário são direitos elencados na Carta Constitucional e não podem ser ignorados pela escola, pelo professor ou pela sociedade, pesquisas que versam sobre a inclusão na escola e as dificuldades a ela associadas têm relevância para o âmbito escolar, profissional, social e jurídico, pois por meio das constatações que apontam é possível (re)pensar e elaborar estratégias para que a inclusão no Brasil se dê de forma eficaz e eficiente.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUSTISTA NA ESCOLA

A inclusão escolar, no ordenamento jurídico pátrio, adveio da necessidade de promover a igualdade na oferta do ensino aos cidadãos brasileiros, nos termos da Constituição Federal de 1988. Diante disso, seja por meio de Convenções ou edição de Leis, a legislação brasileira visa dar à pessoa com deficiência um tratamento igualitário, impondo às instituições de ensino que se adequem às necessidades do ser humano, em especial aos que possuem qualquer tipo de limitação, síndrome ou transtorno.

Exemplo de tal postura, é o que se postulou na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência no ano de 2007, promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, especificamente no artigo 24:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, 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.

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

- a) **As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;**
- b) **As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;**
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (Brasil, 2009, grifo nosso)

Na mesma perspectiva, o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, estabelece que o Estado deve garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino e não poderá promover a exclusão em razão da deficiência. Ademais, o parágrafo segundo do mesmo dispositivo normativo dispõe:

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (Brasil, 2011)

De acordo com documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) é considerado público-alvo da Educação Inclusiva na forma do artigo 1º, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. O Transtorno do Espectro Autista, popularmente conhecido como autismo, está incluído no rol de transtornos globais do desenvolvimento.

Teodoro, Godinho e Hachimine (2016, p.130) salientam que embora a inclusão seja positivada no ordenamento brasileiro, há instituições que não dão a devida atenção ao desenvolvimento individual de cada aluno, conforme sua especificidade. No mesmo sentido lecionam Mello e Andrade (2013, p.59):

A inclusão escolar de pessoas com autismo é muito precária, apesar da legislação apoiá-la (e exigí-la) e de algumas iniciativas ainda incipientes. Como as pessoas com TEA são muito diferentes entre si, cada uma precisa de condições individualizadas de ensino, com diferentes graus de adaptação e apoio.

Nessa perspectiva, deduz-se que os estabelecimentos de ensino encaram a inclusão como uma obrigação imposta pela lei, mas não traçam objetivos com a finalidade de incluir de forma efetiva.

Teodoro, Godinho e Hachimine (2016) defendem que incluir não se resume em apenas inserir o discente em sala de aula regular, mas consiste em obter meios e estratégias para este fim, com aperfeiçoamento, capacitação e formação continuada dos docentes, com vistas a realizar uma inclusão de fato efetiva. Mello e Andrade partilham do mesmo entendimento sobre a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar:

Dizer que a pessoa com necessidades especiais tem direito à educação de qualidade não significa dizer que esse direito será garantido simplesmente ao se colocar uma carteira a mais na sala de aula. Integrar a educação especial à educação regular é uma tarefa complexa e técnica, que não acaba no esforço político de defesa da cidadania. No caso do autismo, em particular, o desafio técnico é ainda maior pois, dada a abrangência de suas

características comportamentais e a diversidade dentro do próprio espectro autista, essa integração vai muito além da superação dos limites de acessibilidade. Há a necessidade de se planejar o ensino de modo detalhado e individualizado, o que constitui em si um grande desafio dentro do ambiente escolar. (Mello; Andrade, 2013, p.98),

Portanto, para o estudo do assunto, faz-se necessário compreender o Transtorno do Espectro Autista e a forma como a escola tem recebido e trabalhado para o desenvolvimento e efetiva inclusão dos alunos autistas no ambiente educacional. É o que propomos neste capítulo, que será assim desenvolvido: inicialmente apresentamos conceitos sobre o Transtorno do Espectro Autista e, num segundo momento, estudos que dialogam como o nosso, sobre a inclusão de crianças autistas nas escolas regulares.

3.1 SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista é o termo utilizado para se referir ao autismo. O autismo foi enquadrado no Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais a partir da terceira edição do DSM (DSM III; APA, 1980), oportunidade em que foi incluído a expressão TGD – transtornos globais do desenvolvimento, que se refere a um grupo de transtornos do desenvolvimento que são definidos pelo comportamento, dentre eles, o autismo clássico.

Ao elaborar o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, a American Psychiatric Association (2014, p, 31) tratou mais especificamente do Transtorno do Espectro Autista, trazendo definições sobre as características:

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social.

Ademais, elencou-se que a pessoa com diagnóstico de autismo apresenta, principalmente, dificuldade em desenvolver habilidades para estabelecer, manter e assimilar as formas de relacionamentos. Nesse aspecto, o Transtorno do Espectro Autista é um dos diagnósticos que tornam a inclusão uma realidade sensível, pois a interação social é uma das propostas que fundamentam a incorporação do aluno no ambiente escolar.

Além disso, no Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, elaborado pela American Psychiatric Association (2014, p.32), também discorre sobre as formas de diagnóstico do autismo:

O diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo.

Gomes (2015, p.21) entende o autismo como um transtorno de característica heterogêneo:

O termo “espectro” foi utilizado para indicar a heterogeneidade da manifestação e do grau de acometimento dos sintomas. Isso significa que uma pessoa com autismo pode ser bem diferente de outra pessoa com autismo e que há uma variedade no perfil das pessoas afetadas. Pensando em extremos, pode-se ter uma pessoa com autismo muito comprometida, com dificuldades graves de interação social, que não fala, que apresenta muitas alterações comportamentais e déficits cognitivos significativos, assim como outra pessoa com autismo com sintomas tão brandos, que fala, lê, escreve e interage bem socialmente, que um olhar leigo pode não perceber que a pessoa tem autismo. Essa variedade no perfil das pessoas com autismo tem que ser considerada quando se analisa o ensino de habilidades complexas, como é o caso do ensino de leitura.

Para Tuchman e Rapin (2009, p. 23), o autismo trata-se de uma síndrome, não uma doença “por faltar-lhe uma etiologia singular ou uma patologia específica”. Já Mello e Andrade (2013, p.77) descrevem o Transtorno do Espectro Autista e as várias formas que ela pode se manifestar em cada indivíduo:

Autismo é um espectro e o termo justifica-se por conta da imensa variabilidade de características clínicas que se observa. É incorreto dizer “a pessoa com autismo faz isso ou faz aquilo, deste ou daquele jeito”. Volta-se aí para o mito do indivíduo médio. Algumas pessoas com autismo não falam, outras não param de falar, algumas falam de forma incomum, entendem pouco, não entendem, ou entendem de forma única. Alguns indivíduos machucam a si próprios, outros machucam outras pessoas, muitos não machucam ninguém. Muitas pessoas com autismo são extremamente apegadas a rotinas rígidas, outras tantas não dão a mínima para isso. Em outras palavras, não se trata de um problema específico que se resolve com uma acomodação ou medidas de acessibilidade. Trata-se de um universo imenso, com combinações únicas de dificuldades nas áreas de comunicação, interação social e motivação. O que talvez seja comum a todos esses indivíduos é que suas combinações únicas de características comportamentais são duradouras e afetam de modo significativo sua qualidade de vida e a de seus familiares. Portanto, qualquer que seja a política pública, o foco deve ser melhoras na qualidade de vida. Crenças e

valores individuais à parte, o critério de “verdade” deve ser ditado pelos fatos. Fatos da vida das pessoas para as quais esses serviços são voltados. Fatos que, daqui em diante, chamo de “evidências”.

No mesmo sentido, Teodoro, Godinho, Hachimine (2016, p.129) discorrem:

o autismo não é uma síndrome tão perceptível, assim como acontece com a Síndrome de Down, ou seja, ao se olhar para um indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não é possível notar por traços ou pela fisionomia que ele tem o transtorno. O Transtorno de Espectro Autista (TEA) possui como principais características a dificuldade de comunicação social e comportamentos repetitivos, suas principais manifestações aparecem antes dos primeiros três anos de vida

O diagnóstico e a percepção sobre os graus de autismo que um indivíduo pode apresentar refletem tanto na forma como a inclusão deste cidadão será abordada, como no método mais eficiente para o alcance de uma inclusão eficaz e efetiva.

Cabe ressaltar ainda que, conforme dispõe Gomes (2015), nem todas as pessoas com autismo falam, e a limitação quanto à fala reflete no ensino aprendizagem. Mas a autora reflete que é necessário aferir as habilidades mínimas apresentadas pelo aluno com transtorno do espectro autista antes do início do ensino aprendizagem, especificamente sobre a percepção de início e finalização de tarefas.

Nesse íterim, cabe verificar se, na prática, o ambiente educacional está preparado para ter essa perspectiva inclusiva, bem como meios para promover a análise prévia quanto ao grau de dificuldade do aluno, a fim de traçar estratégias, métodos e nortear o professor nessa tarefa, ao mesmo tempo em que supre as necessidades do educando, com respeito a sua individualidade.

3.2 O TRABALHO DA/NA ESCOLA COM ALUNOS AUTISTAS: OUTROS ESTUDOS

Apesar de o processo de inclusão escolar hodiernamente ser considerado de suma importância no âmbito da educação brasileira, a inserção do aluno com Síndrome do Espectro Autista em sala de aula não é uma tarefa fácil para o educador e a escola.

Desenvolver as habilidades de aprendizagem escolar com educando que possui diagnóstico de Síndrome do Espectro Autista requer mestria e dedicação por parte do professor.

Além disso, a escola, como um todo, deve estar preparada para avaliar as dificuldades enfrentadas pelo educador e educando, a fim de definir estratégias para um ensino aprendizagem de qualidade.

As políticas públicas disponíveis também devem ser avaliadas enquanto suporte necessário para a inclusão. Nesse aspecto, é importante destacar possíveis planejamentos para a democratização do ensino e inclusão de pessoas com TEA.

Conforme Silva, da Silva e Barra (2021,p.10) argumentam, mesmo havendo políticas públicas voltadas para a educação especial, incluir pessoas com quaisquer espécie de deficiência é uma tarefa dificultosa para a escola. Destacam, ainda, que embora a legislação determine o pleno funcionamento das salas de recursos multifuncionais, esta não é uma realidade na maioria dos ambientes escolares, vez que os profissionais não recebem capacitação para lidar com as mais diversas deficiências.

Por derradeiro, pontuam que para que houvesse maior êxito na inclusão do aluno autista, necessário seria o investimento na formação continuada do professor e a oferta de cursos específicos por parte do Poder Público, além de investimento em professores com especialização na área, com currículo ampliado, que seja antes voltado para a diversidade do alunado, bem como a revisão por parte do educador quanto à metodologia aplicada conforme a necessidade do educando.

Battisti e Heck (2015, p.18) asseveram que se o professor não tiver a formação adequada para trabalhar com o aluno com autismo, não conseguirá utilizar a metodologia necessária para promover o ensino aprendizagem. De acordo com os autores, o grande problema enfrentado para a inclusão nas escolas é a falta de capacitação/formação dos educadores para trabalhar com alunos que possuem a Síndrome do Espectro Autista. Ademais, a grade curricular dos cursos superiores apresenta deficiência quanto à abordagem do autismo, além do que, as bibliografias sobre o tema são parcas.

Mello e Andrade (2013, p.98), ao analisarem o contexto de políticas públicas, acreditam que estas não são voltadas para o atendimento do aluno com síndrome do espectro autista, mas tão somente dispõe sobre a obrigatoriedade de incluir:

pode-se adotar uma política educacional inclusiva para garantir ao indivíduo com necessidades especiais o direito à educação. No entanto, esse é o nível da política pública e refere-se apenas aos direitos e obrigações das partes, uma questão de cidadania e direitos humanos. Essa garantia não especifica um modelo de atendimento, ou um tipo de serviço a ser prestado.

Nesse aspecto, Tony Booth e Mel Ainscow (2000 *apud* Kubaski, 2013, p. 24) afirmam que o ajustamento do modo de ensinar é necessário diante da inclusão do aluno com Síndrome do Espectro Autista, especialmente visando o ensino além do âmbito escolar, proporcionando a disseminação do conhecimento de forma efetiva:

Considerando como ponto importante a presença, a participação e a aprendizagem, comenta sobre esses conceitos, considerando-os necessários para que haja plenamente a inclusão. Compreende-se sobre estes conceitos que: 1. Presença: sem classes separadas ou outra segregação, se o aluno participa de práticas conjuntas ou separadas de seus colegas, como a frequência desse aluno na escola, o local que esse aluno está inserido, correspondência entre o ano escolar e a idade cronológica. 2. Participação: qualidade de experiências educacionais; tais como o engajamento do aluno em atividades conjuntas. 3. Aceitação: pelos professores, colegas e equipe da escola, ou seja, relação com colegas, professores e demais funcionários da escola, melhores amigos, quem o auxilia, quem ele busca. 4. Aprendizagem: ganhos acadêmicos, emocionais e sociais, por exemplo, como é realizada a avaliação desse aluno, principais recursos e dificuldades, etc.

Nascimento e Oliveira (2022, p.17552) afirmam que numa sala regular que possua uma criança autista o educador necessariamente deverá contar com a ajuda de um profissional de apoio a fim de conduzir o educando, promovendo a adaptação e auxiliando no desenvolvimento de tarefas. De outro lado, considerando que o aluno autista, na maioria dos casos, tem dificuldade de interação, a adaptação no ambiente escolar pode ser um desafio, conforme lecionam Nunes e Alves (2022, p.589):

O desafio de uma criança autista para frequentar a escola está relacionado às limitações sociais causadas pelo espectro. Se as crianças autistas têm uma dificuldade tão grande para socializar e interagir com outras pessoas, a escola pode ser um ambiente no qual ela não vai se encaixar ou se adaptar. Por isso a escola deve estar preparada para receber essa demanda.

Nesse sentido, também explicam Jesus, Rodrigues e Silva (2021, p.03):

É válido mencionar as dificuldades enfrentadas pelos alunos com autismo, principalmente o fato de que eles não possuem a mesma capacidade de digerir e raciocinar o que está acontecendo ao seu redor e ter uma devida percepção como os outros, isso acaba afetando o seu desenvolvimento.

Soares (2019, p.15) pontua que inserir o aluno autista em uma sala de aula, estimulando o convívio com as diversidades, não necessariamente garante que todos terão acesso ao aprendizado nos mesmos níveis de oportunidade, pois alocar um aluno em sala de aula não significa incluir:

Assim, não pode ser considerado Inclusão apenas o fato de a criança estar inserida em uma sala de aula, sem executar nenhuma atividade, sem fazer parte da rotina da turma, estando apenas inserida no espaço, sem qualquer tipo de interação que envolva seu aprendizado ou adaptação no plano de aula do professor para que possa, de fato, aprender.

Destaca o autor que é necessário o professor saber lidar com esse aluno, aferir suas necessidades, estabelecer rotinas e tornar a sala de aula um ambiente acolhedor, a fim de que o educando possa desenvolver suas habilidades de forma autônoma.

Nesse mesmo sentido, Nunes e Alves (2022, p.589/590) defendem que se o professor não tiver a habilidade para trabalhar com a inclusão do aluno autista, a consequente dificuldade de aprendizagem e de inserção social desse educando ou até mesmo a evasão escolar, poderá ocorrer. Os autores argumentam que além da formação, capacitação e dedicação do profissional educador, o professor deverá guiar a relação escolar por meio do afeto e da confiança, propiciando um ambiente de segurança ao aluno com TEA.

Battisti e Heck (2015, p.20) refletem que o educador, deverá, por si só, se dedicar ao conhecimento e buscar efetivar a inclusão do aluno autista, mesmo que não tenha à sua disposição os mecanismos necessários ou o apoio do Poder Público. Os autores acreditam que o profissional da educação deverá se dedicar a esse público de alunos e buscar o conhecimento de forma autônoma:

O professor precisa conhecer e ter a mínima noção a respeito das diferenças, e assumir seu papel de mediador do conhecimento de todos os educandos, com vistas a contribuir com uma escola inclusiva e com uma sociedade mais inclusiva. Existem inúmeras formas de se trabalhar com as crianças autistas e com isso alguns métodos são utilizados para uma melhor inclusão desses alunos, mas não existe uma receita pronta, é preciso investir no acolhimento e na mediação da aprendizagem. Outro fator de muita importância na educação das crianças autistas é a rotina, percebemos o quão fundamental é que a rotina seja estabelecida, pois a partir disso a criança autista conseguirá se situar no espaço e no tempo. No entanto, a rotina precisa ser estruturada, pois qualquer mudança que ocorra poderá influenciar no comportamento do aluno.

Dessume-se portanto, que embora a inclusão seja uma realidade obrigatória, os caminhos para que ela seja efetivada não são positivados. A responsabilidade para incluir na prática de sala de aula é transferida única e exclusivamente para o professor, que na realidade do dia a dia, na maioria das vezes, não conta nem com o apoio da escola para traçar estratégias de trabalho e minimização das deficiências da inclusão do aluno autista.

Outros estudos que abordam a inclusão do aluno autista na sala de aula regular e a percepção do professor nesse processo de inserção do discente com Síndrome do Espectro Autista evidenciam que embora haja o acolhimento físico, tanto por parte dos profissionais da educação como dos demais educandos, o medo, a falta de capacitação, a falta de apoio/orientação, a ausência de um modelo padrão a ser seguido e a insegurança por parte do educador são barreiras encontrada nessa marcha de integração.

Corroborando essa realidade enfrentada pelos profissionais educadores, a pesquisa realizada por Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020, p.05) teve como objetivo investigar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, em especial a empatia, em crianças que possuem ou não um colega com Transtorno do Espectro Autista. Desse estudo, participaram quatro professoras de alunos de 1º ao 3º ano escolar de escolas públicas de um município da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, as quais trabalharam com algum aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Como resultados contemplando sentimentos e práticas docentes, as autoras apontam que:

Com base nos resultados encontrados, foi possível constatar que os primeiros sentimentos que prevaleceram nas professoras, após receber um aluno com TEA em sua turma, foi o medo e a insegurança.

[...]

Assim, no que se refere à inclusão escolar, constatou-se que, mesmo os alunos com TEA, foram acolhidos pelos seus professores e pelas suas turmas e que não foram demonstrados comportamentos indicativos de preconceito em relação a eles. Apesar de algumas dificuldades relatadas pelos docentes, o estudo evidenciou um contexto de inclusão realizável é possível.

[...]

No que se referiu aos Sentimentos dos professores acerca da inclusão de um aluno com TEA, observa-se que o impacto inicial trouxe, num primeiro momento, insegurança e medo nas professoras, conforme é referido nas seguintes falas: *“Mas o primeiro impacto, assim, foi bem difícil”* (Professora 1); *“Então quando me falaram eu fiquei bem apavorada, porque eu não tinha*

nenhuma formação né, nada pra trabalhar com eles.” (Professora 3); “Quando eu vim pra escola em 2015, eu nunca tinha trabalhado com um aluno autista, aí eu fiquei sabendo que eu teria naquele ano um aluno autista, aí eu fiquei apreensiva assim...” (Professor 4).

[...]

Nesse sentido, as professoras evidenciam a falta de apoio e de conhecimento acerca da prática pedagógica com crianças com TEA, conforme é ilustrado a seguir: *“A sensação que eu tive foi que, estava eu ali né, a profe, aí nós não tínhamos um apoio, nesse sentido, algo que fazer com essa criança...” (Professora 1); “Eu nunca tinha trabalhado com um aluno autista, aí eu fiquei sabendo que eu teria naquele ano um aluno autista...” (Professora 4)*

[...]

Uma das professoras, no que se referiu à Prática Pedagógica, ao analisar sobre a sua atuação destacou um sentimento de culpa, como se verifica a seguir: *“Então assim ó, não foi difícil, mas hoje assim, eu até diria pra ti que eu poderia ter feito mais coisas, essa limitação que eu sinto assim, não é em relação ao aluno especial, mas é planejar as aulas, mesmo a gente tendo planejamento, planejando e organizando tudo, às vezes, fazer mais coisas diferentes pra ele, entende” (Professora 2); “Às vezes eu até brinco, eu digo “ah, hoje eu tô me sentindo um profissional pela metade” daí me dizem “como assim?” daí eu digo “ah, podia ter feito mais coisa e não fiz”. Então não é às vezes porque a gente não quis fazer, às vezes é a função geral né” (Professora 2).*

Adurens e Vieira (2018, p.101) destacam que até mesmo bibliografias que tratam da realidade enfrentada pelo docente na sala de aula são escassas e que poucas produções científicas a respeito de um tema tão importante reflete a parca relevância que se tem dado para a prática docente frente à efetiva inclusão do aluno com Síndrome do Espectro Autista.

Os autores apontam ainda a necessidade do enfoque das produções científicas com vistas à análise do apoio e formação dos educadores, com consequente avaliação de possíveis intervenções a serem realizadas e os efeitos advindos dessas ações.

De outro lado, pontuam que a maioria das pesquisas bibliográficas analisadas apontaram as dificuldades na inclusão do aluno autista na prática de sala de aula, especialmente pela falta de formação e capacitação do professor para dirimir essas situações em uma sala regular, bem como a falta de estrutura para trabalhar com a síndrome e os demais alunos em conjunto:

Já nos artigos de Vieira-Rodrigues e Sanches-Ferreira (2017), Gomes e Mendes (2010) e Farias, Maranhão e Cunha (2008) explicita-se uma visão negativa com relação à inclusão do autismo, apresentando concordância com Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), que indicaram desconfiança e

descrédito dos professores quanto à efetividade das práticas de inclusão. Vieira (2014) e Gorgatti e Rose Júnior (2009) também encontraram nas pesquisas, de modo geral, dificuldade por parte dos educadores com o ensino inclusivo e predominância da visão negativa relativa a ele. Vieira-Rodrigues e Sanches-Ferreira (2017) concluíram que os alunos com autismo, assim como os alunos com paralisia cerebral, eram os menos aceitos pelos professores, e levantaram a hipótese de que se trata de falta de formação para lidar com essa população. Gomes e Mendes (2010) evidenciaram a crítica por parte dos docentes quanto às questões inerentes às dificuldades cotidianas dos alunos com autismo, considerando o conteúdo pedagógico, a participação em sala, aspectos cognitivos, a interação com os colegas de turma e o comportamento descrito como “difícil”. Farias, Maranhão e Cunha (2008) abordaram a relação entre duas professoras e dois alunos autistas a partir da análise de uma escala com critérios preestabelecidos, tais como envolvimento afetivo, interação e atenção, intencionalidade, elogio, regulação de tarefas, entre outros, e foi constatada uma diferença significativa entre elas. (Adurens; Vieira, 2018, p.101)

Nunes e Alves (2022, p. 589) pontuam a necessidade de preparo tanto por parte da escola, quanto a importância da formação, capacitação e qualificação do professor para atender o aluno com Síndrome do Espectro Autista, principalmente em relação às estratégias que devem ser elaboradas para atender o aluno especial:

Para lidar um aluno autista, deve ter uma equipe preparada, que tenha amplo conhecimento em relação ao transtorno, para que juntos possam estimular a aprendizagem, socialização e adaptação da criança autista na escola, e amparar o aluno caso venha ocorrer alguma crise. Além de estarem aptos a lidar com o transtorno, os profissionais da escola devem respeitar as particularidades deste aluno, e também promover o respeito e a inclusão de autistas em outros espaços da sociedade.

A pesquisa de Vicari e Rahme (2020, p.19), que analisou as práticas educativas adotadas no cotidiano escolar de dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola pública de Belo Horizonte/MG com os profissionais docentes e equipe de apoio, concluiu que a inclusão do aluno autista é tida como um desafio para os professores, que se sentem inseguros e angustiados em receber o aluno com a Síndrome do Espectro Autista, principalmente por não terem conhecimento sobre como trabalhar com as dificuldades apresentadas pelo aprendiz, bem como por não saber como dar atenção aos demais alunos sem deixar de dar atenção especial ao aluno com TEA:

Esses apontamentos estão em consonância aos estudos sobre o tema, que indicam um despreparo dos professores para o trabalho educativo com alunos com TEA. O desconhecimento traz consequências diretas para a atuação com estes alunos, pois, para intervir, criar recursos e estabelecer práticas educativas que promovam a aprendizagem dos alunos com TEA, na perspectiva inclusiva, é fundamental que os profissionais da educação

tenham conhecimento sobre o assunto, possam construir uma prática inclusiva e esclareçam mitos e dúvidas.

Os autores inovam trazendo à discussão também os obstáculos enfrentados pelos auxiliares de apoio, que relatam insuficiência de processos formativos e orientação sistemática para atuação com aluno que apresenta TEA:

Na segunda categoria “Papel da auxiliar de apoio à inclusão”, o trabalho desenvolvido pelas auxiliares emergiu como um serviço questionável para as professoras e desafiador para as próprias auxiliares, que reconheceram algumas limitações no exercício de sua função e teceram críticas, como a falta de conexão entre o que se ensina para a turma e o que se trabalha com o aluno acompanhado. Na perspectiva das professoras regentes, foi identificado um sentimento de alívio e de reconhecimento sobre a importância de ter a auxiliar de apoio, na classe, acompanhando os alunos com deficiência. Todavia, foram apresentadas muitas críticas em relação à formação e às condições de trabalho, como a carga horária exaustiva dessas profissionais.

Com relação ao preparo da escola, salientam que a falta de estrutura física para as atividades do AEE tem sido um grande desafio para o trabalho extraclasse com o aluno autista:

Em relação a esse último ponto, elas relataram que são responsáveis pela produção de materiais adaptados, pelo acompanhamento de um grande número de alunos com deficiência e precisam enfrentar a falta de disponibilidade ou abertura dos profissionais de outras instituições para recebê-las.

Portanto, têm-se que a inclusão do aluno com Síndrome do Espectro Autista, de acordo com os estudos já realizados, evidenciam que o professor e a equipe escolar devem receber maior atenção, preparo e apoio, pois são eles os responsáveis por traçar estratégias e planejamentos necessários para formação da base de aprendizado do aluno com deficiência.

Diante disso, a presente pesquisa se volta para uma realidade específica, a da escola Bernardo Guimarães, buscando compreender as dificuldades/fragilidades e também possíveis potencialidades experienciadas pelos docentes no trabalho com alunos autistas em sala de aula regular.

4 METODOLOGIA

Este capítulo se destina às explicações sobre os passos da pesquisa que ora empreende-se, explicando sobre sua natureza, o espaço onde será desenvolvida, os sujeitos e o modo de coleta dos dados, assim como as categorias que guiarão nosso olhar durante a análise.

4.1 SOBRE A NATUREZA DA PESQUISA

O condão desta pesquisa é compreender como se dá o processo de inclusão dos alunos autistas na escola Bernardo Guimarães, município de Cacoal/RO, e a percepção dos professores sobre tal processo, o que será aferido por meio de entrevista. Nesse sentido, a pesquisa se constitui como um estudo de caso, uma vez que é aplicada a uma realidade particular, procurando evidenciar aspectos e percepções de sujeitos daquela realidade.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa qualitativa, porque busca identificar e apontar fragilidades e potencialidades vivenciadas no processo de inclusão e de ensino de crianças autistas em salas de aula regulares da escola ora em foco.

Mendonça (2014 p. 33) explica em que consiste a pesquisa qualitativa:

O principal objetivo da pesquisa qualitativa é o de conhecer as percepções dos sujeitos pesquisados acerca da situação-problema, objeto da investigação. A pesquisa qualitativa requer do pesquisador uma atenção sobre as pessoas envolvidas na pesquisa, em relação às suas ideias e concepções.

Na mesma vertente, o autor leciona sobre o estudo de caso, argumentando que “Para a coleta de dados no estudo de caso geralmente utilizam-se as técnicas da pesquisa qualitativa, sendo a entrevista a principal delas.” (Mendonça, 2014 p. 48).

A pesquisa é também caracterizada como exploratória, pois por meio do processo de investigação e sondagem quanto à prática de sala de aula com aluno autista na Escola Bernardo Guimarães, em Cacoal/RO, será possível identificar as dificuldades apontadas pelo educador.

Nesse sentido, Gil (2002, p.41) define a pesquisa exploratória:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa é considerada descritiva. Nunes, Nascimento e Luz (2016, p.146) assim definem a pesquisa descritiva:

[...] o processo descritivo visa à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo. A grande contribuição da pesquisa descritiva é proporcionar novas visões sobre uma realidade já conhecida.

Por ser uma pesquisa que envolve a participação de sujeitos, foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Passo Fundo (CEP), sendo aprovada pelo parecer de número: 6.341.216, emitido pelo CEP-UPF. Também contou com a autorização da escola, da Secretaria de Educação de Rondônia e foi realizada com o consentimento dos professores, que dela participaram voluntariamente. Dos convidados, 05 (cinco) professores aceitaram participar de forma voluntária, podendo desistir a qualquer tempo, se assim desejassem. As identidades dos participantes não serão divulgadas no estudo, e, como forma de resguardá-las, utilizamos codinomes para nos referirmos a eles no momento de análise dos dados.

Como instrumento para coleta de dados, foi utilizado um questionário contendo 15 perguntas abertas.

As perguntas feitas aos professores foram:

1. Qual sua formação?
2. Há quanto tempo atua como professor?
3. Em quantas turmas que contassem com alunos autistas você já atuou?
4. Até quantos alunos autistas já atendeu em uma sala de aula?
5. Quantos alunos com Síndrome do Espectro Autista atende atualmente?
6. Seus alunos possuem laudo médico atestando o TEA?
7. Na sua formação acadêmica, você teve disciplinas que orientassem sobre inclusão de crianças atípicas em sala de aula regular?

8 Você se sente capacitado e seguro para trabalhar com Alunos com Síndrome do Espectro Autista? Justifique.

9. Na escola em que você atua, são ofertadas formações continuadas sobre inclusão? Com que frequência?

10. Descreva como é/era a rotina dos alunos TEA na sua sala de aula? Eles precisam/ possuem um planejamento de estudos diferenciado?

11. Poderia citar um exemplo de como desenvolve uma mesma atividade para alunos autistas e os demais alunos da sala?

12. Que dificuldades você encontra relacionadas à prática docente quanto conta com alunos com TEA?

13. A partir de sua experiência em sala de aula, você avalia a inclusão do aluno autista como efetiva na prática? Há deficiência no processo de inserção do TEA? Quais as maiores dificuldades encontradas? Justifique

14. Há orientações/encaminhamentos aos pais sobre a necessidade de Trabalho conjunto entre escola, família e profissionais da saúde no atendimento

aos alunos com TEA?

15. Os pais/responsáveis dos alunos com TEA atuam em conjunto com a escola para auxiliar na adaptação/desenvolvimento dos alunos?

As respostas dadas pelos participantes foram analisadas para se possa identificar as seguintes categorias:

- a) Experiência x inexperiência de ensino para crianças com TEA;
- b) Presença x ausência de disciplinas enfocando TEA na formação acadêmica;
- c) Presença x ausência de capacitações para trabalho com alunos com TEA na escola ou rede de ensino;
- d) Conhecimento x desconhecimento de metodologias de ensino para alunos com TEA;
- e) Presença x ausência de profissionais de apoio às crianças com TEA em sala de aula e/ou fora dela;
- f) Participação/ausência de participação da família do aluno com TEA na prática de inclusão a ser desenvolvida pelo professor;

Conforme exemplificado no quadro abaixo, as categorias foram elencadas a partir das respostas dadas pelos professores voluntários que participaram da pesquisa, portanto, elas foram definidas a partir daquilo que os docentes apresentaram nos questionários. Ademais, buscou-se relacionar o que as Legislações que tratam da Inclusão do Aluno TEA, Lei de Diretrizes e Bases e Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECAD/DPEE dispõe sobre o tema e o que efetivamente é aplicado na prática de sala de aula:

PERGUNTAS RELACIONADAS	CATEGORIAS
<p>1 Qual sua formação?</p> <p>2 Há quanto tempo atua como professor?</p> <p>3 Em quantas turmas que contassem com alunos autistas você já atuou?</p> <p>4 Até quantos alunos autistas já atendeu em uma sala de aula?</p> <p>5 Quantos alunos com Síndrome do Espectro Autista atende atualmente?</p> <p>6 Seus alunos possuem laudo médico atestando o TEA?</p>	<p>Experiência x in experiência de ensino para crianças com TEA</p>
<p>7 Na sua formação acadêmica, você teve disciplinas que orientassem sobre inclusão de crianças atípicas em sala de aula regular?</p>	<p>Presença x ausência de disciplinas enfocando TEA na formação acadêmica</p>
<p>8 Você se sente capacitado e seguro para trabalhar com Alunos com Síndrome do Espectro Autista? Justifique.</p> <p>9. Na escola em que você atua, são ofertadas formações continuadas sobre</p>	<p>Presença x ausência de capacitações para trabalho com alunos com TEA na escola ou rede de ensino</p>

inclusão? Com que frequência?	
<p>10. Descreva como é/era a rotina dos alunos TEA na sua sala de aula? Eles precisam/ possuem um planejamento de estudos diferenciado?</p> <p>11 Poderia citar um exemplo de como desenvolve uma mesma atividade para alunos autistas e os demais alunos da sala?</p>	Conhecimento x desconhecimento de metodologias de ensino para alunos com TEA
12. Que dificuldades você encontra relacionadas à prática docente quanto conta com alunos com TEA?	Presença x ausência de profissionais de apoio às crianças com TEA em sala de aula e/ou fora dela
<p>13 Há orientações/encaminhamentos aos pais sobre a necessidade de Trabalho conjunto entre escola, família e profissionais da saúde no atendimento.</p> <p>14 Os pais/responsáveis dos alunos com TEA atuam em conjunto com a escola para auxiliar na adaptação/desenvolvimento dos alunos?</p>	Participação/ausência de participação da família do aluno com TEA na prática de inclusão a ser desenvolvida pelo professor
15 A partir de sua experiência em sala de aula, você acredita que o aluno com Síndrome do Espectro Autista recebe tratamento igualitário quanto à oferta do ensino, que evidencia a forma efetiva e eficiente da inclusão? Justifique	Considerações Finais sobre a efetividade da inclusão do aluno TEA

A seguir, passamos a descrever sobre o espaço e os sujeitos participantes.

4.2 SOBRE O ESPAÇO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida com 05 (cinco) professores que atuam na sala de aula regular do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano da Escola Bernardo Guimarães, localizada à Rua Antônio de Paula Nunes, nº 737, bairro Princesa Isabel, município de Cacoal/RO.

Trata-se de escola estadual urbana, que atende alunos de ensino fundamental e médio, possui uma biblioteca, uma sala de leitura, quadra de esportes, sala de AEE, laboratório de informática, sala de professores, refeitório, banheiros masculinos e femininos para alunos e professores, 17 salas de aula e conta com aproximadamente 780 (setecentos e oitenta) alunos, distribuídos em 28 turmas. Atualmente a unidade de ensino possui 50 (cinquenta) professores.

Buscou-se, por meio de um universo de amostragem, colher dados sobre o processo de inclusão e ensino-aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista que frequentam a sala de aula regular, com vistas ainda a evidenciar o profissional educador como parte desse processo, especialmente com extração das principais dificuldades com o trabalho de inclusão do aluno autista e deficiências do sistema educacional nesse aspecto.

Num primeiro momento, o trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, leituras de livros, teóricos, revistas, artigos, legislação que discorrem sobre a inclusão de alunos atípicos na rede regular de ensino, assim como sobre o Transtorno do Espectro Autista.

Num segundo momento, após aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, teve início a pesquisa de campo, consubstanciada em entrega do questionário para 05 (cinco) professores da Escola Bernardo Guimarães que vivenciam (ou já vivenciaram) a experiência de trabalharem com alunos autistas em sala de aula regular.

É válido lembrar que a análise se deu com foco nas categorias elencadas na seção 4.1 deste estudo.

5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Com o fito de apresentar/elucidar as dificuldades encontradas pelos profissionais da rede pública de educação para efetivação da inclusão do aluno autista, torna-se necessário descrever as etapas da pesquisa: em primeiro plano cumpre destacar o enfoque dado à aplicação do questionário aos professores das séries iniciais da escola Bernardo Guimarães, pois a partir dos questionamentos foi possível identificar as dificuldades enfrentadas e as melhorias que os educadores gostariam que fossem implementadas na rede básica de educação para auxílio quanto ao processo de incluir; posteriormente, a partir da análise dos questionários, foi realizada uma comparação entre as respostas dos professores, buscando observar nelas as categorias apontadas na metodologia; por derradeiro, buscou-se considerar as principais estratégias a serem adotadas para que a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista tenha acesso à educação de forma igualitária.

Diante disso, neste capítulo, buscamos apresentar os resultados da pesquisa de campo, de modo que na próxima seção será apresentado o resultado dos questionários aplicados e análise do contexto educacional da escola. Para melhor organizar o texto e a leitura, os títulos das subseções deste capítulo estão nomeadas conforme as categorias de análise propostas.

5.1 Experiência/inexperiência dos participantes com alunos autistas e presença/ausência de disciplinas enfocando TEA na formação acadêmica

Na elaboração da discussão apresentada neste tópico foram apresentadas as seguintes questões: 1 Qual sua formação? 2 Há quanto tempo atua como professor? 3 Em quantas turmas que contassem com alunos autistas você já atuou? 4 Até quantos alunos autistas já atendeu em uma sala de aula? 5 Quantos alunos com Síndrome do Espectro Autista atende atualmente? 6 Seus alunos possuem laudo médico atestando o TEA?

Os 05 (cinco) professores entrevistados informaram ser pedagogos, com experiência em sala de aula compreendida entre 20 a 30 anos e todos os professores declararam ter trabalhado com pelo menos um ou dois alunos com diagnóstico de Transtorno de Espectro Autista por turma.

No entanto, apesar do tempo de experiência com atuação dentro de sala de aula, os sujeitos da pesquisa, de forma unânime, declararam não se sentir capacitados e seguros para trabalhar com alunos que têm diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, bem como informaram não lhes terem sido ministradas disciplinas durante o curso de graduação que lhes preparassem para desenvolver trabalhos educacionais com alunos que possuam esse transtorno.

Durante as pesquisas realizadas, foi possível aferir que embora a Portaria 1793/1994 do Ministério da Educação (MEC) recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes, os entrevistados (público por amostragem) declararam não terem sido ofertadas tais disciplinas durante suas graduações, o que permite inferir que a portaria foi ignorada por boa parte das instituições de ensino superior.

Há que se considerar, entretanto, que todos os entrevistados possuem entre 20 e 30 anos de atuação, então possivelmente não houvesse ainda um conhecimento sistematizado sobre o TEA durante o período em que frequentaram a faculdade, tampouco os casos de TEA eram tão comuns como se tem visto na atualidade. 90

Nesse aspecto, Romanowski e Oliver Martins (2016, p.800), ao tratar do tema “Profissionalização docente: relação entre a formação inicial e desenvolvimento profissional do professor da educação básica”, lecionam que a formação faz parte da profissionalização do educador:

A formação inicial e o desenvolvimento profissional são componentes do processo de profissionalização dos professores, no contexto das demandas do mundo contemporâneo, que tem valorado a educação como fundamental para o desenvolvimento humano. A profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia, constituindo-se a formação e o desenvolvimento profissional contributo à essa profissionalização.

Dessa forma, depreende-se que as dificuldades apontadas têm origem na formação acadêmica, a qual se mostra insuficiente para a aplicação dos conhecimentos na prática e se alonga, muitas vezes, na ausência de formações continuadas que preparem os professores para trabalharem com a inclusão desses alunos – e de outras crianças atípicas – na escola. Isso pode ter várias

consequências negativas, tanto para os professores quanto para os alunos a serem incluídos no ambiente escolar.

Cunha e Belisário Filho (2010, p.22) evidenciam a inexperiência do professor quanto ao acolhimento e trabalho com educandos que possuem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista:

é grande o impacto nos profissionais da educação que atuam na escola quando se deparam com as reações dessas crianças que, tanto quanto os professores, estão diante de uma experiência nova. [...]

Por parte dos professores, a vivência desses primeiros momentos pode ser paralisante, carregada de sentimento de impotência, angústia e geradora de falsas convicções a respeito da impossibilidade de que a escola e o saber/fazer dos professores possam contribuir para o desenvolvimento daquela criança.

Sem preparação durante a formação inicial, os professores podem não estar cientes das melhores práticas para ensinar e apoiar os alunos autistas. Podem faltar a eles conhecimento sobre as características do Transtorno do Espectro Autista e sobre como adaptar o ambiente escolar para atender às necessidades desses alunos.

De acordo com a Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECAD/DPEE, que orienta os Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, a formação profissional é um dos elementos que possibilitam a efetivação da inclusão do aluno com TEA:

A formação dos profissionais da educação possibilitará a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista. Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada deve subsidiar os profissionais, visando à/ao: Superação do foco de trabalho nas estereotipias e reações negativas do estudante no contexto escolar, para possibilitar a construção de processos de significação da experiência escolar; Mediação pedagógica nos processos de aquisição de competências, por meio da antecipação da organização das atividades de recreação, alimentação e outras, inerentes ao cotidiano escolar;

Organização de todas as atividades escolares de forma compartilhada com os demais estudantes, evitando o estabelecimento de rituais inadequados, tais como: horário reduzido, alimentação em horário diferenciado, aula em espaços separados; Reconhecimento da escola como um espaço de aprendizagem que proporciona a conquista da autonomia e estimula o desenvolvimento das relações sociais e de novas competências, mediante as situações desafiadoras; Adoção de parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica, valorizando os pequenos progressos de cada estudante em relação a si mesmo e ao grupo em que está inserido; Interlocução permanente com a família, favorecendo a compreensão dos avanços e desafios enfrentados no processo de escolarização, bem como dos fatores extraescolares que possam interferir nesse processo;

Intervenção pedagógica para o desenvolvimento das relações sociais e o estímulo à comunicação, oportunizando novas experiências ambientais, sensoriais, cognitivas, afetivas e emocionais; Identificação das competências de comunicação e linguagem desenvolvidas pelo estudante, vislumbrando estratégias visuais de comunicação, no âmbito da educação escolar, que favoreçam seu uso funcional no cotidiano escolar e demais ambientes sociais; Interlocução com a área clínica quando o estudante estiver submetido a tratamento terapêutico e se fizer necessária a troca de informações sobre seu desenvolvimento; Flexibilização mediante as diferenças de desenvolvimento emocional, social e intelectual dos estudantes com transtorno do espectro autista, possibilitando experiências diversificadas no aprendizado e na vivência entre os pares; Acompanhamento das respostas do estudante frente ao fazer pedagógico da escola, para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, considerando a multiplicidade de dimensões que envolvem a alfabetização, a resolução das tarefas e as relações interpessoais, ao longo da escolarização; Aquisição de conhecimentos teóricos-metodológicos da área da Tecnologia Assistiva, voltada à Comunicação Alternativa/Aumentativa para estes sujeitos. Planejamento e organização do atendimento educacional especializado considerando as características individuais de cada estudante que apresenta transtornos do espectro autista, com a elaboração do plano de atendimento objetivando a eliminação de barreiras que dificultam ou impedem a interação social e a comunicação. (Brasil, 2013)

Ainda, a falta de capacitação durante a formação acadêmica e a vida profissional, com vistas a nortear o professor ao trabalho com alunos de TEA, pode levar a uma falta de compreensão e empatia com os alunos autistas, o que, por sua vez, pode prejudicar as crianças, refletindo em seu desempenho acadêmico, sua autoestima e sua inclusão social.

Nesse mesmo sentido, Cunha e Belisário Filho (2010, p.35) discorrem:

Entre os alunos que chegam às escolas com o diagnóstico de Espectro Autista encontram-se, não poucas vezes, crianças que respondem muito rapidamente às intervenções em sala de aula, aderindo rapidamente às tarefas escolares e mostrando, com o decorrer do tempo, um desempenho bastante significativo nas atividades e avaliações realizadas na escola. Neste caso, costumam estar as crianças com Transtorno de Asperger, Autismo com alto funcionamento, entre outros. No entanto, mesmo com tais características de envolvimento nas atividades escolares, podem estar presentes manifestações como: pouco compartilhamento social e/ou interesse restrito; pautas estereotipadas, repetitivas e/ou pouco contextualizadas; pouco interesse em atender a solicitações em sala de aula, embora aptos a fazê-lo, entre outras. Alunos com tais características requerem a atenção da escola para o desenvolvimento de competências importantes. Mas é recorrente que, mediante o desempenho acadêmico apresentado por eles, os professores não prestem a devida atenção às competências que estão por ser desenvolvidas, chegando, às vezes, a reforçar os prejuízos na área de compartilhamento social ou da comunicação. Isso se dá quando o aluno, ao preferir a informática à companhia dos colegas, seja dado acesso ao computador de forma isolada e em substituição aos momentos de convívio social, como o recreio. E também, ainda mais, quando se permite que a alimentação seja feita em

separado dos colegas e que o aluno permaneça em atividades diferenciadas da turma, em momento e espaço distintos dos demais

Vê-se, então, a importância do preparo do professor, pois ele pode acabar atuando de forma incorreta, mesmo tentando acertar. Além disso, a falta de disciplinas na formação acadêmica pode levar a uma falta de recursos pedagógicos e estratégias para trabalhar com alunos autistas. Os professores podem não saber como se comunicar com eficácia com esses alunos, como adaptar as tarefas escolares ou como criar um ambiente de aprendizado acolhedor e inclusivo. Isso pode levar a uma dificuldade de aprendizado por parte do aluno autista, o que pode resultar em estresse e ansiedade tanto para o educando quanto para o professor. É o que defendem Battisti e Heck (2015), no sentido de que a aplicação das práticas metodológicas pertinentes depende de uma formação adequada.

A ausência de disciplinas na formação acadêmica também acarreta falta de reconhecimento da importância da inclusão de alunos autistas na sala de aula regular. Os professores podem não estar treinados para trabalhar com alunos autistas e, portanto, não perceber a importância de adaptar a educação para atender a esses alunos. Como resultado, a inclusão de alunos autistas na sala de aula pode ser vista como um fardo ou uma tarefa adicional, em vez de uma oportunidade para melhorar a educação para todos os alunos.

De fato, há uma necessidade de formação docente sobre a Educação Especial para professores do ensino regular, pois são metas importantes debruçarem nos estudos sobre a Educação Inclusiva e do TEA (Avelino, 2020, p.148).

Em resumo, uma formação acadêmica que não orienta o trabalho com alunos com TEA pode ter várias consequências negativas que afetam significativamente esses alunos, bem como os professores e a qualidade geral da educação. É importante que a formação acadêmica inclua essas disciplinas para garantir que os professores estejam preparados para trabalhar com todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais.

5.2 Ausência x presença de capacitação na escola ou rede de ensino

Das respostas dadas no questionário², depreende-se, também, que não há formação continuada para os professores atuantes na rede pública de educação que orientem sobre a inclusão de crianças atípicas em sala de aula regular, visto que todos os entrevistados afirmaram não receberem a capacitação para trabalho com alunos que possuem diagnóstico de Síndrome do Espectro Autista.

A pesquisa de Vicari e Rahme (2020, p.19) já apontou essa realidade quando analisou as práticas educativas adotadas no cotidiano escolar de dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola pública de Belo Horizonte/MG com os profissionais docentes e equipe de apoio.

No mesmo sentido, Ramos e da Silva (2022, p.17) ao realizar mapeamento bibliográfico a partir das produções brasileiras dissertativas, teses e periódicos acondicionados em 5 bases de dados: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnológica (IBICT) do Ministério da Ciência e Tecnologia, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, Scientific Electronic Library Online (SIELO) - Qualis A e B e trabalhos publicados em eventos educacionais nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação na Associação Nacional de Pós-Graduação, Pesquisa em Educação (ANPEd) - Grupo de Trabalho de número 8 (GT8) referente à formação de professores e Grupo de Trabalho de número 15 (GT15) referente à Educação Especial e no Encontro Nacional de Didática e de Práticas de Ensino (ENDIPE), com marco temporal entre 2016 a agosto de 2021 - concluiu:

[...] ao focar na tríade formação continuada-inclusão-autismo evidenciaram-se que as professoras e os professores, em seu cotidiano, não se sentem preparados para trabalhar com esse público-alvo em uma proposta na perspectiva da educação inclusiva por desconhecer, além de aspectos comportamentais do transtorno, sofrem com a falta de infraestrutura estrutural e pedagógica dentro do âmbito escolar inclusivo.

A deficiência nas práticas pedagógicas e nas atividades escolares tem sido um problema recorrente nas escolas brasileiras. Os professores muitas vezes se sentem perdidos e despreparados para lidar com alunos com Transtorno do Espectro Autista, o que pode levar à exclusão desses alunos do processo educativo.

² Questão 9. Na escola em que você atua, são ofertadas formações continuadas sobre inclusão? Com que frequência?

Avelino (2020, p.148) acredita que a formação é a ferramenta a que o docente deve recorrer para identificar como desenvolver o trabalho com alunos TEA

Espera-se que o docente recorra ao que lhe é oferecido, em formações ou capacitações para a lei da inclusão, sob um viés que agregue todos os alunos, independentemente de suas condições cognitivas. De fato, não basta o professor impregnar seus alunos com informações teóricas e materiais pedagógicos: é preciso avançar ao relacionar a teoria e a prática, por meio de alinhamento com ações reflexivas e metodologias ativas no processo de aprendizagem.

No entanto, a partir dos questionários aplicados na escola Bernardo Guimarães, verifica-se a unanimidade das respostas que afirmam a ausência de formação continuada aos profissionais da educação, o que evidencia que os docentes não tem ao que recorrer e trabalham na precariedade das informações ou na busca de conhecimento isolado sobre o tema, muitas vezes, procurando na vivência do dia a dia, formas de romper as barreiras para implementação da inclusão.

A formação continuada deve ser vista como um direito do professor e não como um favorecimento por parte da escola ou do Estado. Ademais, uma vez constatada a dificuldade dos professores em trabalhar com a inclusão dos alunos – o que tem relação com o fato de que disciplinas necessárias para tanto não foram ofertadas durante a graduação -, faz-se necessário promover a atualização dos conhecimentos dos docentes a fim de se adequar à nova realidade.

Cabe às instituições a promoção de cursos, palestras, workshops e outras atividades que possam oferecer subsídios para esses profissionais lidarem com a diversidade presente em sala de aula. Alguns temas a serem abordados na formação continuada incluem: legislação sobre a inclusão de alunos com deficiência, práticas pedagógicas inclusivas, adaptações curriculares e metodológicas, Tecnologias assistidas, Atendimento educacional especializado.

Além disso, é importante que o professor tenha acesso a materiais de apoio e orientações específicas sobre como lidar com cada tipo de deficiência. Outro aspecto de grande importância é o compartilhamento de experiências pelos professores e o planejamento em conjunto de ações a serem adotadas. Afinal, ter alguns procedimentos padrões adotados por todos os professores e funcionários em relação ao aluno pode ser uma forma de ajudar nas condutas escolares tanto de professores quanto de alunos. Todos esses elementos juntos poderão oferecer um

suporte necessário para o educador se sentir mais confiante e preparado para lidar com a diversidade em sala de aula e garantir a inclusão de todos os alunos.

Embora a Lei nº 13.146/2015, que institui a Inclusão da Pessoa com Deficiência, atribua ao poder público, em seu artigo 28, a responsabilidade pela formação inicial e continuada dos professores, essa prática ainda não foi adotada pelo Estado em relação a todos os docentes da rede básica de educação:

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

[...]

X- adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

Quanto a esse aspecto, Ramos e da Silva (2022, p.11) entendem que não faltam normativas que versem sobre a implementação da formação continuada aos profissionais da educação da rede básica de ensino, no entanto as medidas para a efetivação do que já está positivados nas leis, resoluções e regulamentos estão pendentes de serem cumpridas:

Isto posto, compreende-se que as normatizações e as políticas públicas fomentam a discussão a respeito da educação da pessoa com deficiência. Entretanto, ainda carece de mais preposições que efetivem a formação continuada na perspectiva da inclusão. Percebe-se a descontinuidade de programas e políticas públicas que garantam a formação docente, pois estes estão sujeitos à transição dos governos federais e das secretarias vinculadas.

A falta de formação continuada que oriente sobre a inclusão de discentes com Transtorno do Espectro Autista é uma realidade enfrentada por muitas escolas. Essa ausência de formação dificulta o conhecimento e a compreensão das características do autismo, bem como das melhores metodologias e adaptações necessárias para garantir a inclusão educacional e social dessas crianças. Os professores e demais profissionais da educação devem ter acesso a informações atualizadas e evidências científicas sobre o autismo, habilidades de comunicação e socialização, comportamentos desafiadores, necessidades sensoriais e adaptações curriculares e pedagógicas necessárias para garantir a inclusão adequada desses estudantes.

Ramos e da Silva (2022, p.11) destacam a importância da formação continuada:

a formação continuada é considerada um direito para os profissionais que lecionam em qualquer estabelecimento de ensino, de maneira que é extremamente importante tanto para o professor, quanto para o aluno, entretanto a concepção, formato e oferta da formação continuada, tende-se a ser encaminhada para uma perspectiva integração a partir das práticas com resultados imediatos.

Além disso, é importante que as escolas criem espaços de diálogo entre as famílias das crianças com autismo, a fim de garantir a colaboração entre a escola e a comunidade, bem como as necessidades específicas desses alunos. Com essas iniciativas, é possível promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência.

5.3 Quanto conhecimento x desconhecimento de metodologias de ensino para alunos com TEA

Quanto à rotina do aluno com Transtorno do Espectro Autista, os “Professores A, C e E” destacaram que as atividades aplicadas ao educando autista são as mesmas aplicadas aos demais discentes, não havendo tarefas e planejamento diferenciados, bem como pontuaram que encontram dificuldades em realizar atividades adaptadas e oferecer atendimento individualizado em sala de aula.³

De toda sorte, o “Professor B” afirmou que na sala em que trabalha há um mediador, pois a aluna autista tem dificuldade de falar e cumprir as tarefas propostas. Destacou que utiliza o profissional de apoio de sala para aplicar as atividades adaptadas,⁴ de acordo com as necessidades, dificuldades e percepções do aluno, pois sente dificuldade em trabalhar com a educanda especial em razão de

³ Questão 10. Descreva como é/era a rotina dos alunos TEA na sua sala de aula? Eles precisam/possuem um planejamento de estudos diferenciado?

Questão 11. Poderia citar um exemplo de como desenvolve uma mesma atividade para alunos autistas e os demais alunos da sala?

⁴A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) prevê a necessidade de profissionais de apoio, como os assistentes de sala, para que seja efetivada a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Esses profissionais atuam em conjunto com os professores, oferecendo suporte e auxílio aos alunos que necessitam de adaptações e adequações curriculares. A LDB também aborda a formação desses profissionais de apoio, destacando a importância de sua qualificação para o trabalho com alunos com deficiência. De acordo com a Lei, o profissional de apoio é responsável por auxiliar o estudante com deficiência nas atividades e necessidades diárias, visando promover a sua inclusão e participação plena no ambiente escolar. Esse profissional deve ser devidamente capacitado e atuar em conjunto com o corpo docente e demais profissionais da educação.

a turma contar com muitos alunos. Explicou que embora os conteúdos sejam os mesmos, as atividades são preparadas com grau de dificuldade menor, a letra utilizada é maior e o espaçamento entrelinhas também é aumentado nas atividades digitalizadas. Sobreleva que as metodologias de ensino que aplica são oriundas apenas da prática em sala de aula com os alunos que possuem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e acrescentou que não considera que tenha pleno conhecimento das práticas metodológicas de ensino para trabalhar com esses casos.

Já o “professor D” ponderou que não aplica as mesmas atividades ao aluno autista porque atua sozinho em sala de aula e não lhe é disponibilizado um profissional de apoio de sala, dessa forma, não consegue conduzir a aula, dar atenção especial ao aluno de TEA e ainda dominar uma sala de aula com mais de 30 (trinta) alunos. Acrescentou que como explica a atividade a todos no quadro negro, percebe que o aluno autista não se mostra concentrado e demonstra, na maioria das vezes, não compreender o que está sendo dito, por isso é necessário acompanhá-lo em todo desenvolvimento da atividade e, nessa situação, acaba deixando os demais alunos sem atendimento. Por derradeiro, afirmou que não sabe como desenvolver métodos para trabalhar com uma sala de aula com muitos alunos e que tenha um aluno com Transtorno do Espectro Autista e acredita que muitas vezes o aluno TEA fica desassistido em sala.

Da análise das respostas apresentadas para a pesquisa, extrai-se que a ausência de planejamento de estudos diferenciados para alunos com Síndrome do Espectro Autista (TEA) na sala de aula é uma questão que afeta negativamente a inclusão e o desenvolvimento educacional dos educandos.

Para proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo e adequado às necessidades dos alunos com TEA, é essencial que haja um planejamento diferenciado, todavia, verifica-se que as escolas não possuem estratégias e recursos específicos para atender às necessidades desses alunos.

Nesse aspecto, no universo de amostragem onde a pesquisa foi realizada, verificou-se que o educador que se depara com o educando com Transtorno do Espectro Autista (TEA) encontra diversas dificuldades relacionadas ao desconhecimento de metodologias de ensino adequadas para atender às necessidades desses alunos, pois não recebem orientações sobre como adaptar o

conteúdo curricular para torná-lo acessível e compreensível para alunos autistas. A ausência de formação continuada se reflete nas práticas de sala de aula.

Pesquisas apontadas neste estudo, a exemplo dos estudos de Silva, da Silva e Barra (2021), assim como Battisti e Heck (2015), também defendem a importância da formação para trabalhar com o aluno com autismo, sob pena de o professor – e a escola como um todo – não conseguirem incluir efetivamente o aluno.

É o que discorre Angelo (2021) quando aborda que ao receber o aluno com TEA em uma sala de aula regular, o professor pode se sentir apavorado em seu primeiro contato, pois é comum ter o sentimento de medo, insegurança e sensação de desconhecimento da realidade, bem como impotência. Battisti e Heck (2015,p.18) apontam que o desconhecimento da metodologia necessária para trabalhar com aluno TEA decorre da ausência de formação adequada ao professor, pois se o educador não receber a devida capacitação incorrerá na aplicação de metodologias precárias.

Dessume-se do questionário aplicado que outro desafio enfrentado pelo educador é a falta de recursos e materiais didáticos apropriados para alunos com TEA. Muitas vezes, o professor precisa adaptar o material existente ou criar suas próprias atividades, o que demanda tempo, criatividade e, em especial, saberes associados às particularidades tanto do TEA quanto dos propósitos da inclusão na escola, das formas de avaliação de desempenho e de como adaptar os conteúdos. Além disso, a falta de recursos tecnológicos e equipamentos específicos dificulta a utilização de estratégias de ensino mais eficazes, como aplicativos e programas de comunicação alternativa.

Mello e Andrade (2013, p.98) também reportam que as escolas têm a obrigatoriedade de incluir por uma questão de cidadania e direitos humanos, mas não têm recebido os suportes adequados para a efetivação dessa inclusão.

Cumprе salientar também que um dos principais desafios enfrentados por alunos com TEA é a comunicação. Muitos deles possuem dificuldades na linguagem verbal e não verbal, o que dificulta sua compreensão dos conteúdos apresentados em sala de aula. Nesse sentido, é fundamental que os professores planejem atividades que possibilitem a comunicação alternativa, como o uso de imagens, pictogramas e recursos visuais.

De outro norte, colhe-se da pesquisa realizada com os professores da escola Bernardo Guimarães, que a diversidade dentro do espectro autista também representa uma dificuldade para o educador. Cada aluno com TEA é único e apresenta habilidades, necessidades e formas de aprendizagem diferentes. Isso exige do professor a adaptação constante de suas práticas pedagógicas, tornando o trabalho mais desafiador.

Além disso, é importante considerar as necessidades sensoriais dos alunos com TEA. Muitos deles apresentam hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais, o que pode interferir em sua capacidade de concentração e aprendizagem. Dessa forma, é necessário planejar o ambiente da sala de aula de maneira a minimizar essas perturbações sensoriais, como por exemplo, utilizando iluminação adequada, organização do espaço e disponibilizando materiais que possam auxiliar no conforto do aluno.

Desta feita, verifica-se que para uma escola pública, a exemplo de onde fora realizada a pesquisa, contornar esses desafios torna-se dispendioso e em razão da falta de apoio da instituição, a sobrecarga de incluir sem os meios adequados recai sobre o professor.

Por todas essas questões apresentadas e principalmente para evitar consequências negativas ao aluno e ao profissional da educação, é fundamental que os professores recebam formação e capacitação sobre o TEA e suas particularidades, para que possam desenvolver estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos com TEA.

5.4 Presença x ausência de profissionais de apoio às crianças com TEA em sala de aula e/ou fora dela

Um profissional de apoio é aquele que desempenha funções de suporte e auxílio a profissionais de determinada área ou setor. No contexto educacional, o profissional de apoio pode ser o auxiliar de sala, o assistente de alunos, o assistente de inclusão, entre outros.

É importante ressaltar que a presença desse profissional de apoio para alunos autistas na rede pública estadual de Rondônia deve estar de acordo com a legislação de inclusão e educação inclusiva, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº

13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) que tem o objetivo de garantir o direito à educação de qualidade para todos os cidadãos, também reconhece a importância do apoio à inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Dentro desse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) prevê a necessidade de profissionais de apoio, como os assistentes de sala, para que seja efetivada a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Esses profissionais atuam em conjunto com os professores, oferecendo suporte e auxílio aos alunos que necessitam de adaptações e adequações curriculares.

A LDB também aborda a formação desses profissionais de apoio, destacando a importância de sua qualificação para o trabalho com alunos com deficiência. Além disso, a lei ressalta a necessidade de políticas e ações que promovam a inclusão social e educacional, garantindo o acesso e permanência de todos os estudantes na escola.

De acordo com a Lei, o profissional de apoio é responsável por auxiliar o estudante com deficiência nas atividades e necessidades diárias, visando promover a sua inclusão e participação plena no ambiente escolar. Esse profissional deve ser devidamente capacitado e atuar em conjunto com o corpo docente e demais profissionais da educação.

Com base no que foi respondido no questionário aplicado⁵, verificou-se que, com exceção do “Professor B”, todos os educadores participantes reclamaram da ausência de um profissional de apoio em sala de aula. Destacaram ser imprescindível esse serviço para a efetivação da inclusão, especialmente em razão de a realidade das escolas públicas de Rondônia ser de superlotação de alunos em sala, o que por si só, sobrecarrega o professor.

A ausência de um profissional de apoio pode ser um grande desafio para alunos com Síndrome do Espectro Autista (TEA) na sala de aula. Os alunos com TEA frequentemente lutam com questões de comunicação, interação social e comportamentos repetitivos. O profissional de apoio se apresenta como mediador,

⁵ Questão 12. Que dificuldades você encontra relacionadas à prática docente quanto conta com alunos com TEA?

responsável por ajudar esses alunos a se comunicarem efetivamente e a se envolverem com seus colegas. Eles podem oferecer suporte para atividades de sala de aula, incentivar a participação em atividades em grupo e ajudar com tarefas diárias. Sem um profissional de apoio, os alunos com TEA podem se sentir isolados e excluídos da sala de aula. Eles podem ter dificuldades para se envolver em atividades de sala, o que pode levar a frustração e um declínio em seu desempenho acadêmico. Além disso, é importante que o aluno tenha um apoio também no momento de se deslocar dentro da escola, como ir ao banheiro, tomar água, ir ao refeitório, participarem das aulas de Educação Física, pois em muitos casos, possuem dificuldades de realizarem tarefas dessa natureza.

Nascimento e Oliveira (2022) posicionam entendimento de que numa sala de aula regular é imprescindível a ajuda de um profissional de apoio, para fazer com que o aluno, contribuir com a adaptação e desenvolvimento das atividades, ao passo que de acordo com Nunes e Alves (2022, p.589), o aluno com TEA, na maioria das vezes, possui dificuldade de interação, limitações sociais e adaptação na escola.

A Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECAD/DPEE, elenca os casos em que o estudante com TEA terá direito ao serviço do profissional de apoio:

O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção.

Dentre os aspectos a serem observados na oferta desse serviço educacional, destaca-se que esse apoio: Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social; Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes; Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares; Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade.

O “Professor D” destacou que a ausência do profissional de apoio acarreta sobrecarga ao educador, sensação de impotência, desestímulo no trabalho com aluno com TEA e reflete de forma significativa na não efetivação da inclusão do aluno autista. Sobrelevou que o Estado incube à escola a obrigação de incluir, mas na prática não oferece o mínimo para que se possa trabalhar com a inclusão.

Esclareceu que trabalhar com uma sala cheia de alunos já é desafiador e seria humanamente impossível dar a devida atenção ao aluno que muitas vezes não consegue se concentrar sem que alguém o acompanhe de perto, não consegue interagir sem estímulos ou que possui dificuldades outras comuns àqueles que são diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista.

Colhe-se da pesquisa realizada na Escola Bernardo Guimarães que a presença do profissional de apoio é fundamental para garantir a igualdade de oportunidades e o acesso ao conhecimento, contribuindo para a construção de uma escola inclusiva e para o desenvolvimento pleno dos estudantes com deficiência.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases também prevê a oferta de educação especial de forma preferencial na rede regular de ensino, o que significa que as escolas devem se adaptar e garantir a inclusão de estudantes com deficiência, proporcionando a presença do profissional de apoio quando necessário.

Dessa forma, a importância do profissional de apoio, conforme a legislação vigente, reside em garantir a igualdade de oportunidades, a inclusão e o acesso à educação de qualidade para os estudantes com deficiência, respeitando suas necessidades individuais e promovendo o pleno desenvolvimento de todas as potências.

Em resumo, a presença de um profissional de apoio é fundamental para garantir que os alunos com TEA recebam acesso equitativo à educação. A ausência desse profissional pode levar a desafios significativos para os alunos a serem incluídos e pode ter um impacto negativo em todo o ambiente da sala de aula. É crucial que as escolas garantam que esses alunos tenham a ajuda necessária para terem sucesso acadêmico e social.

De outro lado, considerando que, conforme a Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECAD/DPEE, o profissional de apoio para a inclusão trabalha em conjunto com os professores da sala de aula regular, oferecendo suporte direto aos alunos autistas e colaborando para a inclusão plena desses estudantes na escola, bem como também pode auxiliar na elaboração de recursos pedagógicos adaptados e na promoção de atividades de inclusão social dentro da escola, não fornecer esse recurso ao docente que trabalha em uma sala de aula com aluno autista e mais de trinta outros alunos é sobrecarregar o educador.

É importante destacar que a presença de um profissional de apoio em sala de aula é fundamental para o sucesso educacional dos alunos autistas. Os

profissionais de apoio têm o conhecimento e as habilidades necessárias para oferecer suporte individualizado aos alunos, implementar estratégias comportamentais e garantir a inclusão plena na sala de aula.

5.5 Participação da família do aluno com TEA na prática de inclusão a ser desenvolvida pelo professor

Infere-se do questionário respondido pelos professores da Escola Bernardo Guimarães⁶ que a família participa de forma ativa do processo de educação do aluno autista no ambiente escolar e muitas vezes, cobram providências junto aos gestores para melhorias nas estratégias para incluir o discente TEA. Todos os professores apontaram no questionário que as famílias dos alunos com Transtorno do Espectro Autista se mostram preocupadas com o desenvolvimento escolar dos alunos e que buscam de forma participativa auxiliar os professores na tarefa de incluir.

As respostas nos questionários, de forma unânime, destacaram que os professores buscam junto à orientação escolar, integrar a família do TEA na escola e que essa é uma preocupação bem pontual dos gestores.

O “Professor A” destacou que a família desempenha um papel crucial, uma vez que é responsável por acompanhar e apoiar o desenvolvimento do aluno com TEA. Acrescentou que participação ativa dos pais e responsáveis na vida escolar do estudante contribui para a construção de estratégias personalizadas de ensino, que considerem as habilidades e as limitações individuais da criança. Além disso, a família pode fornecer informações importantes sobre o aluno, como suas preferências, necessidades especiais e estratégias que funcionam melhor para ele.

O “Professor B” afirmou que a família tem contribuído ativamente na escola, participando das reuniões, auxiliando na elaboração do plano de ensino individualizado, colaborando com a adaptação de materiais e buscando apoio de profissionais especializados, quando necessário. Destacou que a família também é responsável por fazer a interação entre os profissionais de saúde, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicopedagogos, fator este que colabora efetivamente na inclusão escolar. Informou que a partir das orientações trazidas pela

⁶ Questão 13 - Há orientações/encaminhamentos aos pais sobre a necessidade de Trabalho conjunto entre escola, família e profissionais da saúde no atendimento; Questão 14 - Os pais/responsáveis dos alunos com TEA atuam em conjunto com a escola para auxiliar na adaptação/desenvolvimento dos alunos?

equipe de saúde, por meio da família, às equipes escolares sobre como lidar com sinais e comportamentos típicos do TEA, a exemplo de dificuldades de comunicação, interação social e habilidades motoras, colabora de forma efetiva para a prática de sala de aula, minimizando a omissão do Estado frente às necessidades básicas para a inclusão do aluno com TEA. Além disso, é por meio da família, que os profissionais de saúde enviam planos de intervenção individualizados, que incluem estratégias de ensino adaptadas às necessidades específicas do aluno com TEA.

O “Professor C” ponderou que sem o apoio da família há dificuldades em entender as necessidades específicas do aluno autista. A falta de informações e orientações dos pais sobre o comportamento, habilidades e limitações do aluno pode gerar um ambiente inadequado na sala de aula, tornando a inclusão mais desafiadora. Considera que a falta de comunicação e compartilhamento de informações pode resultar em um desconhecimento das estratégias mais eficazes para auxiliar o aluno autista. Por derradeiro pontuou que outro aspecto negativo é a falta de continuidade no trabalho desenvolvido entre a escola e a família, prejudicando o progresso do aluno autista, pois quando a família não participa das reuniões, não acompanha o cumprimento de tarefas escolares ou não se envolve em atividades que visam estimular habilidades específicas, o aluno acaba perdendo importantes oportunidades de desenvolvimento que poderiam ser orientadas tanto pela escola quanto pelos pais, de forma conjunta. Essa falta de continuidade pode impactar diretamente o desempenho acadêmico e emocional do aluno.

O Professor “D” complementou que, em razão dos poucos recursos oferecidos pelo Estado e ausência de formação continuada aos docentes, contar com o envolvimento dos pais e familiares tem sido um recurso que o educador tem utilizado e isso proporciona acesso a informações valiosas sobre as habilidades, necessidades e características individuais do aluno com TEA. Sobreleva que a família fornece insights sobre as preferências do aluno, suas dificuldades específicas e quais estratégias de ensino são mais eficazes para ele e ponderou que essas informações são essenciais para o planejamento e desenvolvimento de um melhor programa educacional para atender o aluno autista. Esclareceu ainda que a parceria entre família e professor tem proporcionado a continuidade do aprendizado e o suporte adequado em casa. Os pais têm supervisionado as tarefas de casa e trabalhado em conjunto com o professor para estabelecer objetivos e estratégias de

ensino consistentes. Dessa forma, considera que a família tem ajudado o aluno com TEA a ter uma experiência escolar mais integrada.

Já o “Professor E” considerou que a falta de participação da família pode afetar negativamente o processo de adaptação e socialização do aluno com autismo na escola visto que os pais e responsáveis têm um papel crucial na promoção dessas habilidades, orientando e incentivando a interação social adequada em casa. Sem esse suporte, o aluno pode sentir dificuldades em se relacionar com seus colegas e se adaptar à rotina escolar, dificultando assim a inclusão e comprometendo sua qualidade de vida. Acredita que a ausência da família também pode contribuir para o isolamento do aluno autista, tanto dentro como fora da escola. A falta de envolvimento familiar pode gerar sentimentos de exclusão, rejeição e baixa autoestima no aluno, uma vez que ele pode se sentir desamparado e desvalorizado. Isso pode acarretar problemas de saúde mental, dificuldades emocionais e prejudicar o desenvolvimento global do aluno. Acrescentou que a ausência da participação ativa da família na inclusão do aluno autista na escola traz diversos aspectos negativos também para o professor. Isso inclui compreender as necessidades específicas do aluno, dificuldades na adaptação e socialização, falta de continuidade no trabalho e isolamento do aluno. Portanto, acredita que é fundamental promover uma parceria entre a escola e a família, incentivando a participação e o envolvimento de forma a potencializar o processo de inclusão, possibilitando assim o desenvolvimento pleno do aluno autista.

Nesse aspecto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) estabelece a participação da família na inclusão educacional de alunos com deficiência. A LDB afirma que a educação é um dever do Estado, bem como da família e que deve ser promovida de forma inclusiva, garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou sociais.

A LDB também estabelece que a família deve ser informada sobre o desenvolvimento do aluno, suas dificuldades e avanços, além de receber orientações sobre como auxiliar o estudante em casa. A escola, por sua vez, deve promover ações e eventos que incentivem a integração entre a escola, a família e a comunidade, visando a construção de uma educação inclusiva e de qualidade.

A Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECAD/DPEE (BRASIL, 2013) também destaca a importância da participação da família na inclusão de pessoas com

deficiência nas escolas. Depreende-se do seu texto que a família deve estar envolvida em todas as etapas do processo de inclusão, desde a elaboração do plano educacional individualizado até a implementação das adaptações necessárias, bem como elenca que o núcleo familiar deve ser orientado sobre as melhores práticas de inclusão, para que possam ser parceiros ativos no processo.

Dessa forma, a participação da família é essencial para garantir uma inclusão efetiva e de qualidade dos alunos com deficiência na escola. A colaboração entre família e escola fortalece o processo de aprendizagem e a promoção da autonomia e do desenvolvimento pleno dos estudantes, bem como é essencial para garantir que o aluno autista tenha o suporte adequado em todos os ambientes, especialmente na escola.

Da Silva e Menezes (2022, p.236) confirmam a necessidade da participação da família para a inclusão escolar do aluno autista:

Para a criança autista, a família deve buscar informações para uma melhor inclusão e tratamento, pois é natural que os pais se preocupem com a forma em que os filhos estão sendo tratados na escola. A inclusão das crianças com TEA no âmbito escolar e social contará com a interação dos docentes, familiares, alunos com TEA e os demais alunos.
[...] A formação profissional aliada à parceria com a família se constitui como fatores favorecedores para o sucesso escolar da criança com TEA. A parceria entre os professores e os pais poderão ajudar com trocas de experiências, no acompanhamento das atividades no contexto de educação e familiar, assim essas instituições poderão ter melhores condições para tomar medidas necessárias para o desenvolvimento da criança durante o seu processo de ensino-aprendizagem.

Acrescentam, ainda, que a adaptação ao ambiente escolar do aluno com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista depende da participação da família na escola e que este núcleo terá maior facilidade em buscar a rede de apoio para o processo de aprendizagem, pois possuem maior contato e experiência com as peculiaridades e necessidades do educando/filho.

Chimenes e Santana (2020, p.24) ressaltam que a participação da família na inclusão do aluno com TEA deve ser encorajada e incentivada pelas escolas e outros profissionais envolvidos. A colaboração entre a família, a escola e os profissionais de saúde é fundamental para garantir o sucesso e a qualidade da inclusão do aluno com TEA.

No processo de inclusão de crianças e estudantes com TEA, a escola deve buscar parceria com as famílias para conhecer hábitos e costumes delas,

pois os pais têm informações valiosas podendo contribuir com o acompanhamento das ações pedagógicas.

Dessume-se, portanto, que com a participação da família, as dificuldades encontradas pelos professores podem ser minimizadas quanto ao processo de inclusão, visto que o núcleo familiar, quando participativo, costuma cobrar melhorias por parte do Estado e da gestão para que o ensino aprendizagem seja ofertado de forma mais efetiva e igualitária. Além disso, a família que participa ativamente do processo de inclusão faz a integração dos professores com os profissionais de saúde.

De modo geral, infere-se que na prática, a inclusão do aluno autista em sala de aula regular do ensino fundamental da rede pública de educação tem sido desafiador para o educador, pois o Poder Público não disponibiliza todas as ferramentas necessárias para que o professor possa trabalhar a integração do aluno TEA de forma mais efetiva, tampouco tem demonstrado preocupação com as condições de trabalho de quem ministra as aulas. De outro lado, colhe-se que a família tem sido o recurso mais utilizado pelo professor para minimizar as dificuldades de educar e incluir o TEA frente aos poucos recursos disponíveis em sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar os desafios enfrentados pelos professores do ensino básico da rede pública de educação na inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista. Mais especificamente, voltamos nosso olhar a uma realidade específica, a da E.E.E.F.M. Bernardo Guimarães, no município de Cacoal/RO, com o objetivo de compreender como se dá o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na sala de aula regular das séries iniciais, entre o 1º e o 5º ano do ensino fundamental, identificando potencialidades e fragilidades associadas a tal processo.

Durante a pesquisa, pudemos confirmar a importância do papel do professor na promoção de uma educação inclusiva ao aluno com Transtorno do Espectro Autista e identificar os desafios que eles enfrentam para atender às necessidades educacionais específicas desses alunos, buscando compreender suas percepções, dificuldades e práticas relacionadas a essa temática. A partir dessa análise, foi possível identificar algumas estratégias que podem contribuir para a construção de práticas efetivas de inclusão.

Dessume-se da análise da dissertativa que é fundamental reconhecer a importância do papel do professor nesse contexto, pois é ele quem está diariamente em contato com os alunos autistas e quem deve adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dos educandos. No entanto, é necessário ressaltar que a superação dos desafios enfrentados pelos professores não é tarefa exclusiva do profissional. De acordo com a Constituição Federal (Brasil, 1998), é responsabilidade de toda a sociedade, incluindo governo, família e profissionais de saúde, garantir a inclusão educacional de todos os alunos. Assim, não se pode delegar ao professor a total responsabilidade pelo aluno, como se o fracasso ou sucesso da inclusão e do desenvolvimento do aluno no espaço escolar dependesse apenas do professor.

A inclusão de alunos autistas no ensino regular beneficia não apenas os estudantes com autismo, mas também os demais alunos, pois contribui para a formação de uma sociedade mais inclusiva e tolerante. Portanto, é necessário que a inclusão seja vista como um direito de todos, não apenas de alunos com deficiência,

e que sejam implementadas políticas públicas que garantam a inclusão de forma efetiva.

Por meio da revisão bibliográfica, foi possível constatar que o autismo é um transtorno que afeta o desenvolvimento neurobiológico da criança, resultando em importantes desafios de aprendizagem. Nesse contexto, ponderou-se a relevância do papel do educador, bem como verificou-se a disponibilidade/indisponibilidade de suportes necessários para que a inclusão do autista seja realizada de forma efetiva.

Em primeiro lugar, constatou-se que o desconhecimento em relação ao TEA é uma das principais barreiras para a inclusão. A maioria dos professores relataram falta de formação adequada para lidar com alunos com TEA, o que acaba gerando insegurança e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, é fundamental investir em capacitação e formação continuada dos professores, proporcionando-lhes conhecimentos teóricos e práticos sobre o TEA, suas características e possíveis estratégias de intervenção, estimulando o contato com especialistas na área do autismo e oferecendo recursos pedagógicos específicos para atender às necessidades individuais dos alunos.

A falta de capacitação do professor para lidar com alunos com síndrome do espectro autista pode levar a uma série de problemas. O autismo é uma condição que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento das pessoas e cada indivíduo com autismo é único, possui suas próprias necessidades. Por isso, é importante que os professores tenham a formação necessária para lidar com essas diferenças. Sem a capacitação adequada, o professor pode não compreender as necessidades individuais do aluno autista e, assim, não conseguir oferecer estratégias educacionais eficazes para ajudá-lo a aprender e desenvolver suas habilidades.

Além disso, a falta de recursos e apoio especializado também se mostrou um obstáculo para a inclusão de alunos com TEA. A rede pública de ensino muitas vezes não possui estrutura adequada para atender às necessidades desses alunos, o que gera sobrecarga para os professores e prejudica a qualidade da inclusão.

Outro aspecto muito relevante diz respeito à importância da parceria entre escola, família e profissionais de saúde. É essencial que haja uma comunicação efetiva e colaboração entre esses atores, visando a garantia de um trabalho conjunto em prol da inclusão. A escola deve estar aberta ao diálogo com os pais, acolhendo suas dúvidas e compartilhando informações sobre o desempenho dos alunos. Além

disso, é necessário que haja uma rede de apoio formada por profissionais de saúde que possam auxiliar os professores na implementação de estratégias adequadas para cada aluno com TEA. Na realidade da Escola Bernardo Guimarães, verificou-se que a família tem feito a ponte entre os profissionais de saúde e os professores, bem como identificou-se que tal prática, apesar de não ser uma estratégia previamente pensada, tem contribuído para que os educadores efetivem a inclusão do aluno TEA com maior qualidade. Além do mais, a participação ativa da família na escola se mostra essencial para que as dificuldades que o professor enfrenta para a inclusão do educando autista sejam minoradas.

A ausência do profissional de apoio de sala ao aluno com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista também é outro fator preponderante quanto aos desafios apontados pelos educadores para a efetivação da inclusão do aluno TEA na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bernardo Guimarães. Constatou-se, pelo questionário aplicado aos docentes, que os professores sentem dificuldade em administrar todas as necessidades do aluno autista e ao mesmo tempo trabalhar com as demais diversidades e demandas apresentadas pelos outros educandos em sala de aula.

A partir do questionário aplicado aos professores voluntários atuantes em sala de aula regular da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bernardo Guimarães, verificou-se que a inclusão do aluno autista não é efetiva e que o principal fator que leva a esse resultado é a falta de olhar do Estado ao educador, que também faz parte desse processo e necessita de apoio para que a inclusão na prática de sala de aula seja concretizada.

Infere-se da pesquisa, bem como de todas as respostas apresentadas no questionário, que o professor se sente desamparado pelo Estado para efetivar a inclusão e que apesar de a escola inserir o aluno TEA numa sala de aula regular, na prática do ensino e no dia dia escolar a integração do autista não é uma realidade palpável à medida que o educador verifica que o discente TEA necessita de maior atenção e em uma realidade escolar, com salas superlotadas, essa condição especial não é realmente ofertada, em razão de um único profissional ser insuficiente para tantas tarefas.

O presente estudo se pautou a verificar as dificuldades e/ou potencialidades destacadas pelo professor da sala de aula regular do 1º ao 5º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino para inclusão do aluno com Transtorno do

Espectro Autista, utilizando como universo de amostragem a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bernardo Guimarães, situada em Cacoal/RO. A partir das respostas obtidas, analisou-se de forma superficial se a inclusão do aluno TEA é ofertada de forma efetiva.

Em suma, é preciso reconhecer os desafios da inclusão de alunos autistas no ensino básico da rede pública, destacando o papel do professor nesse processo, além de investir em capacitação e recursos adequados para garantir a educação inclusiva de qualidade. A inclusão é um direito de todos e deve ser promovida como uma política pública prioritária.

É necessário dar continuidade à pesquisa a fim de aferir como o Estado pode avaliar estratégias para que o professor possa efetivar a inclusão na prática de sala de aula, bem como os recursos financeiros necessários para possibilitar um ambiente inclusivo em sala de aula para equalizar as dificuldades apresentadas pelo educador nesta pesquisa.

Portanto, é essencial que os sistemas educacionais e os governos invistam em recursos adequados para fornecer serviços profissionais de apoio para crianças com TEA. Isso inclui o treinamento de professores, a contratação de profissionais especializados em TEA e a disponibilização de recursos e materiais adaptados para atender às necessidades únicas dessas crianças. Durante o estudo, foi possível constatar um grande número de leis e regulamentações federais em torno do tema, com vistas a promover a inclusão. No entanto, é preciso dizer, enquanto elas não saírem do papel e os profissionais da educação não forem reconhecidos como os protagonistas da inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista e não receberem o devido apoio para promovê-la, a educação inclusiva será deficiente.

REFERÊNCIAS

ADURENS, Fernanda Delai Lucas; VIEIRA, Camila Mugnai. **Concepção de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica.** Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento São Paulo, v. 18, n. 2, p. 94-124, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpdd/v18n2/v18n2a07.pdf>. Acesso em: 17/01/2023.

ANGELO, Jamisson Da Silva. **O papel do professor na inclusão do aluno autista.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 07, Vol. 03, pp. 137-150. Julho de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aluno-autista>

AVELINO, Wagner Feitosa Avelino. **FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.** v. 12, n. 1, 2020. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/2109/1143>. Acesso em: 17/01/2023.

BATTISTI, Aline Vasconcelo; HECK, Giomar Maria Poletto. **A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: TEORIA E PRÁTICA.** UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL CAMPUS DE CHAPECÓ. Chapecó, 2015. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf>

BERNARDES, Gabriela Rossi. *Inclusão na Educação Infantil com Ênfase no Autismo.* Faculdade Pitágoras, Uberlândia: 2022. Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com/bitstream/123456789/52346/1/GABRIELA%20ROSSI%20BERNARDES.pdf>

BORGES, Marilene Lanci; PAINI, Leonor Dias. *A educação inclusiva: em busca de ressignificar a prática pedagógica.* Universidade Estadual de Maringá – UEM. 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uem_marilenelanciborgessenra.pdf. Acesso em: 23 abril. 2022.

BRASIL. *Educação inclusiva: v. 3: a escola.* Brasília: MEC/Seesp, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 22 abril 2022.

BRASIL. *Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.* Promulga a Convenção Inter-Americana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 4 jun. 2019.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 28 dez. 2012.

BRASIL. Nota técnica nº 24/2013. MEC/SEDAC/DPEE. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. LEI nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. **Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional**. Revista Actualidades Investigativas En Educacion, Vol. 18, nº 2. Costa Rica, 2018.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces**. Ciência Educ., Bauru, v. 23, nº 1, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001. Acesso em: 16 de junho 2021.

CARPES, Dulce Mara Langhinotti. **CONSIDERAÇÕES SOBRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: PNE 2014 – 2024**. Curitiba/PR: Reunião Científica Regional da ANPED 24 a 27 de julho de 2016. Disponível em http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_DULCE-MARA-LANGHINOTTI-CARPES.pdf . Acesso em 03 de agosto de 2022.

CHIMENES, Giovana Mariza; SANTANA, Maria Luzia Da Silva. **Parceria família e instituição de educação para inclusão de crianças autistas**. REVISTA ANÁPOLIS DIGITAL, v. 11. n. 2. Anápolis, 2020. Disponível em: <https://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/revistaanapolis/wp-content/uploads/2023/vol11/2.pdf>. Acesso em 26 de novembro de 2023.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 4ª Edição, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023.

CUNHA, Patrícia; BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010.

DA SILVA, Ana Layane Brandão; MENEZES, Aurelania Maria de Carvalho. **O Papel da Família do Aluno Autista no Processo de Inclusão Escolar**. *Id on Line Rev. Psic.* V.16, N. 64, p. 227-240, Dezembro/2022. Disponível em <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3665/5716>. Acesso em 26 de novembro de 2023.

Decreto N° 6571, de 17 de setembro de 2008. 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. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 15/11/2022.

Decreto N° 6571, de 17 de setembro de 2008. 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. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15/11/2022.

DUARTE, Juliana Calabresi Voss; MENDES, Claudinei Magno Magre. **As políticas de educação e o Plano Nacional de Educação (2014-2024): análise da materialização das propostas do plano**. *Série-Estudos, Campo Grande, MS*, v. 23, n. 48, p. 173-193, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1124/pdf>. Acesso em: 03 de agosto de 2022.

FERREIRA, Felipe. *Educação inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer?* Atualizado em: 29 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/>. Acesso em: 22 de abril 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Gomes, Camila Graciella Santos. **Ensino de leitura para pessoas com autismo – 1. ed.** – Curitiba: Appris, 2015.

GUIJARRO, María Rosa Blanco. **Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: Seesp, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>. Acesso em 12/12/2023.

“INCLUIR” in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/chave> [consultado em 16-06-2022].

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004;

JESUS, Elisleide Ferreira; RODRIGUES, Denise da Silva; SILVA, Renata dos Santos. **Os desafios da inclusão escolar de crianças com autismo: da teoria à prática**. Repositório Universitário da Anima, 2021.

KUBASKI, C. A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo na perspectiva de seus professores: estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria/RS. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014

MAIA, Beatriz Branco; DIAS, Marian Ávila de Lima e. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?**. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 194-218. Maio, 2015. Disponível em file:///C:/Users/44560/Downloads/ednamartins,+09+-+Artigo+360+-+Formatado+(2)%20(1).pdf. Acesso em 04 de agosto de 2022;

MANUAL diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014;

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementações das políticas educacionais. *Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 10, no 16, p. 35-59, Jan./Jun., 2014.

MELLO, Ana Maria S. Ros de; ANDRADE, Maria América; Ho, Helena; Souza Dias, Inês de; *Retratos do autismo no Brasil*, 1ª ed. São Paulo: AMA, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A Radicalização do Debate Sobre Inclusão Escolar No Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, 2006.

NASCIMENTO, Antônio Vinícius da Silva; OLIVEIRA, Gleiciane Maria Gonçalves. **Inclusão e adaptação do aluno com autismo nas aulas on-line em tempos de pandemia**. *Brazilian Journal of Development*, v.8, n.3, p. 17550-17561, 2022.

MENDONÇA, Ana Waley. **Metodologia para Estudo de Caso. Palhoça: UnisuVirtual, 2014. Disponível em <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/21932/1/fulltext.pdf>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2022.**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Política Nacional de Educação/ Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 22 abril de 2022.

NUNES, Ginete Cavalcante.; NASCIMENTO, Maria Cristina Delmondes do.; LUZ, Maria Aparecida Carvalho Alencar. Pesquisa Científica: conceitos básicos. *Id on Line Revista de Psicologia*, Fevereiro de 2016, vol.10, n.29. p. 144-151. ISSN 1981-1179.

NUNES, Joice Carla dos Santos; ALVES, Francisca Ivoneide Benicio Malaquias. Inclusão de criança com Autismo em Sala de Aula. *Id on Line Rev. Psic.*, Outubro/2022, vol.16, n.63, p. 584-595, ISSN: 1981-1179.

OLIVEIRA, Aldeny Alves de. **As práxis inclusivas de crianças autistas nas escolas de educação infantil.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Postado em 06 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/as-praxis-inclusivas>. Acesso em: 16 de junho de 2022.

PALAZZO, Carina Carlucci; DIEZ-GARCIA, Rosa Wanda. **Desafios atuais da prática em pesquisa qualitativa: reflexões e posicionamento do pesquisador.** Interface: comunicação, saúde, educação. Botucatu: 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/9ZQ8DyFzL6C5NqZqRsWvN5Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20/01/2023;

RAMOS, Cláudia Costa da Rocha Cerqueira; DA SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO COM ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.** Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 7, e022015, p. 1-23, 2022;

RODRIGUES, Leandro. *O que é Educação Inclusiva?* Um passo a passo para a inclusão escolar. Postado em: 15 de agosto de 2017. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/o-que-e-educacao-inclusiva-um-passo-a-passo-para-a-inclusao-escolar/>. Acesso em: 22 abril 2022.

ROGALSKI, Solange Menin. **HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.** Revista de Educação do Ideau, vol. 05, nº 12. Alto do Uruguai:2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; OLIVER MARTINS, Pura Lúcia Profissionalização docente: relação entre a formação inicial e desenvolvimento profissional do professor da educação básica **Revista Diálogo Educacional**, vol. 16, núm. 50, outubro-diciembre, 2016, pp. 799-805 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189148893001> Acesso em 30 nov. 2023

SOARES, Daniela Praça. **A criança com Autismo na escola: possíveis caminhos para a inclusão. 2019 45 f. Orientador: Nivaldo Alexandre de Freitas. TCC (graduação em Pedagogia)** - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2019.

SILVA, Silvania Pereira; DA SILVA, Renata Pereira;BARRA, Eli Conceição. **INCLUSÃO DE PESSOAS COM AUTISMO NA ESCOLA: ENFRENTAMENTOS E ESTRATÉGIAS.** Bomfim/BA, 2021. Disponível em <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/21232/1/ARTIGO%20Renata%20pereira.pdf> . Acesso em 11/01/2023.

TEODORO, Grazielle Cristina; GODINHO, Maíra Cássia Santos; HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro**

Autista no Ensino Fundamental Research. Society and Development, vol. 1, núm. 2, 2016 Universidade Federal de Itajubá, Brasil.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQgyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24/01/2023.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão; RAHME, Mônica Maria Farid. **Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino.** Revista Educação Especial, v. 33, Santa Maria: 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/43296/pdf>. Acesso em: 17/01/2023.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, ernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. **INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO: SENTIMENTOS E PRÁTICAS DOCENTES.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 24. Dourados/MS, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?lang=pt#>. Acesso em : 17/01/2023.