



UEPB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

CAMPUS I CAMPINA GRANDE

CENTRO DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA / PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI**

ELIJANE DA ROCHA BEZERRA

**IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
UMA ABORDAGEM TEÓRICO-PRÁTICA DO PROCESSO EDUCACIONAL EM
MONTEIRO/PB**

**CAMPINA GRANDE
2024**

ELIJANE DA ROCHA BEZERRA

**IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
UMA ABORDAGEM TEÓRICO-PRÁTICA DO PROCESSO EDUCACIONAL
EM MONTEIRO/PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual da Paraíba como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação Inclusiva.

Área de concentração: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Livânia Beltrão Tavares

**CAMPINA GRANDE
2024**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B574i Bezerra, Eliziane da Rocha.

Importância da formação continuada e educação inclusiva [manuscrito] : uma abordagem teórico-prática do processo educacional em Monteiro/PB / Eliziane da Rocha Bezerra. - 2024.

59 f. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2024.

"Orientação : Prof. Ma. Lívia Beltrão Tavares, Departamento de Educação - CEDUC".

1. Educação inclusiva. 2. Formação continuada. 3. Transtorno do Espectro Autista. I. Título

21. ed. CDD 370.115

ELIJANE DA ROCHA BEZERRA

IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ABORDAGEM TEÓRICÓ-PRÁTICA DO PROCESSO EDUCACIONAL EM MONTEIRO/PB

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Profei da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI

Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Aprovada em: 31/10/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado eletronicamente por:

- **Livania Beltrão Tavares** (***.915.084-**), em **11/12/2024 09:52:21** com chave **c328688ab7be11efa69f1a7cc27eb1f9**.
- **Tatiana Cristina Vasconcelos** (***.851.274-**), em **11/12/2024 12:00:46** com chave **b3ad3ca2b7d011efbf811a7cc27eb1f9**.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QrCode ao lado ou acesse https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Folha de Aprovação do Projeto Final

Data da Emissão: 21/02/2025

Código de Autenticação: 21661c



RESUMO

O estudo teve como objetivo investigar os principais impasses enfrentados pelos professores do Ensino Fundamental II, em uma escola pública de Monteiro-PB, no contexto da educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Como objeto de pesquisa, foram considerados os professores desses alunos, buscando compreender as concepções de inclusão, as práticas pedagógicas utilizadas e as dificuldades relacionadas ao atendimento de alunos com necessidades específicas. A pesquisa foi fundamentada em uma abordagem descritiva e exploratória, de natureza qualitativa, incluindo uma revisão bibliográfica e uma pesquisa de campo com a realização de entrevistas e aplicação de questionários. A coleta de dados ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental II Profª Maria do Socorro Aragão Liberal, onde uma pesquisadora atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), permitindo uma análise mais aprofundada da realidade da instituição. Os objetivos específicos incluíram considerar as concepções de inclusão a partir das percepções dos professores e elaborar uma cartilha de orientações pedagógicas para auxiliar no trabalho com alunos com TEA. A análise das entrevistas revelou que os professores enfrentam desafios significativos na prática inclusiva, como a falta de formação continuada específica e de recursos pedagógicos adaptados, evidenciando a necessidade de qualificação constante e do fortalecimento do suporte institucional. Com base nos dados coletados, foi desenvolvido um produto educacional em forma de cartilha, contendo sugestões de práticas pedagógicas e recursos específicos para o trabalho inclusivo com alunos autistas. Conclui-se que a formação contínua dos professores, o diálogo com familiares e profissionais de saúde e a colaboração entre os profissionais da escola são essenciais para uma educação inclusiva eficaz. O estudo reafirma a importância de políticas educacionais que garantem o suporte necessário para que os professores possam lidar de forma adequada com as demandas da inclusão, especialmente no caso de alunos com TEA.

Palavras-Chave: educação inclusiva; formação continuada; TEA.

ABSTRACT

The study aimed to investigate the main challenges faced by teachers of the 6th to 9th grades in a public school in Monteiro-PB, in the context of inclusive education for students with Autism Spectrum Disorder (ASD). As the object of research, the teachers of these students were considered, aiming to understand the conceptions of inclusion, the pedagogical practices used, and the difficulties related to the care of students with specific needs. The research was based on a descriptive and exploratory approach, of a qualitative nature, including a literature review and a field study with the conduct of interviews and the application of questionnaires. Data collection took place at the Municipal Elementary School II Prof^a Maria do Socorro Aragão Liberal, where a researcher works in Specialized Educational Assistance (AEE), allowing for a more in-depth analysis of the institution's reality. The specific objectives included considering the conceptions of inclusion from the teachers' perceptions and developing a guide of pedagogical orientations to assist in working with students with ASD. The analysis of the interviews revealed that teachers face significant challenges in inclusive practice, such as the lack of specific ongoing training and adapted pedagogical resources, highlighting the need for constant qualification and the strengthening of institutional support. Based on the collected data, an educational product in the form of a booklet was developed, containing suggestions for pedagogical practices and specific resources for inclusive work with autistic students. It is concluded that continuous teacher training, dialogue with families and health professionals, and collaboration among school professionals are essential for effective inclusive education. The study reaffirms the importance of educational policies that ensure the necessary support for teachers to adequately handle the demands of inclusion, especially in the case of students with ASD.

Keywords: inclusive education; continuing education; ASD.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	07
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO CONTINUADA E INCLUSIVA.....	12
2.1	Transtorno do Espectro Autista: um breve histórico.....	12
2.1.1	Desafios na Jornada de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (<i>TEA</i>).....	16
2.1.2	Movimentos de Empatia: Estratégias para Ampliar a Compreensão e Aceitação do Transtorno do Espectro Autista.....	18
2.2	Garantindo a Dignidade Educativa: A presença dos Direitos Humanos na Educação Inclusiva.....	19
2.3	Além dos Rótulos: Desvendando o Caminho para uma Educação Inclusiva para Alunos com Transtorno do Espectro Autista (<i>TEA</i>).....	24
2.3.1	Novas Perspectivas para o ensino inclusivo.....	29
2.3.2	Formação para Profissionais Rumo à Educação Inclusiva.....	32
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	36
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	38
4.1	Inclusão Escolar.....	39
4.2	Preparação da escola para atender aos alunos com necessidades especiais.....	40
4.3	Principais impasses na promoção da inclusão dos alunos com TEA na sala de aula e estratégias utilizadas para lidar com estes obstáculos.....	41
4.4	Preparação dos professores para lidar com alunos com TEA em sala de aula.....	43
4.5	Recursos oferecidos pela escola na inclusão dos alunos com TEA.....	44
4.6	Desempenho dos alunos em sala de aula.....	45
4.7	Principais dificuldades dos alunos com TEA no ambiente escolar.....	46
4.8	Mudanças necessárias ao atendimento dos alunos com TEA.....	47
5	CONCLUSÃO.....	49

REFERÊNCIAS.....	51
ANEXO A – ENTEVISTAS APLICADAS AOS PROFESSORES.....	58

1. INTRODUÇÃO

Pensar a educação envolve uma série de fatores que representam os desafios da modernidade, como o avanço tecnológico, a diversidade cultural e a necessidade de uma abordagem pedagógica que atenda à multiplicidade de perfis dos alunos, por exemplo. Segundo Freire (1970), o desenvolvimento cognitivo e crítico dos estudantes ocorre a partir de suas interações com o mundo, bem como o diálogo com o outro. Assim, a adaptação curricular e as necessidades referentes à educação inclusiva demonstram a importância da oferta de uma educação voltada para todos, com foco na formação continuada e na inclusão, além da adaptação das instituições.

Para compreender a necessidade da educação continuada, é necessário perceber, como afirma Pletsch (2009), que o investimento na formação do corpo docente, no âmbito do nível superior, não é capaz de resolver sozinho a complexidade dos problemas educacionais no país, que são historicamente reproduzidos.

Esta pesquisa tem como objeto o estudo da educação inclusiva, com foco nos professores dos estudantes com Espectro Autista do ensino fundamental II da Escola Prof.^a Maria do Socorro Aragão Liberal, localizada na cidade de Monteiro, na Paraíba, onde uma pesquisadora este estudo atua como docente.

Portanto, a educação inclusiva é uma das tantas questões que se modificam ano após ano e que merecem um olhar atento da formação continuada pela diversidade de sujeitos envolvidos no processo educativo, formação continuada esta que é considerada indispensável para a efetiva qualidade da educação inclusiva (CARNEIRO, 1999; MAGALHÃES, 1999).

Esta diversidade, segundo Libâneo (2012), refere-se às diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, entre outras, presentes entre os alunos. Esse autor destaca que a escola deve reconhecer e valorizar essas diferenças, promovendo uma educação que respeite as singularidades de cada indivíduo e que busque a equidade no processo de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2012).

Assim, “partindo da premissa de que o professor deve assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos” (RINALDI; REALI; COSTA, 2007, p.90), é necessário que uma formação continuada estimule a participação neste processo de inclusão. Dessa forma, os professores estarão mais bem preparados para

desenvolver estratégias pedagógicas eficazes que atendam às necessidades específicas dos alunos.

Nesse momento, faz-se necessário pontuar a diferença entre inclusão e integração, termos habitualmente confundidos, mas individualmente necessários. Mantoan (2013) esclarece que a integração é um processo que busca inserir alunos com deficiência em escolas regulares, mas sem necessariamente adaptar o ambiente ou as práticas pedagógicas para atender às suas necessidades específicas. Ou seja, na integração, a responsabilidade de adaptação é majoritariamente do próprio aluno, que deve se adequar ao ambiente escolar, o qual permanece um pouco modificado.

Por outro lado, de acordo com Mendes (2017), o termo “educação inclusiva” foi popularizado na literatura, pela Declaração de Salamanca e representava uma “escola para todos”. Esse termo referia-se ao conjunto de estudantes que foram marginalizados pela escola, sendo considerados com “necessidades educacionais especiais”.

Em se tratando da Educação Inclusiva, percebe-se que os estudos de alguns autores (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; BENITEZ; DOMENICONI, 2014) apontam para a carência de profissionais capacitados para o atendimento das necessidades dos alunos com deficiência, assim como as instituições apresentam dificuldades de adaptação quanto aos seus espaços físicos e do domínio de conhecimentos específicos para tal fim (CARMO et al., 2019).

A importância deste estudo se dá, em primeiro lugar, em virtude da necessidade de viabilizar o acesso de todos à educação e nasce de um lugar bastante particular, tendo em vista que a reflexão foi e é ampliada por meio da prática na Sala de Atendimento Especializado (AEE), na qual desempenho¹ atividade laboral, com a finalidade de promover práticas inclusivas no âmbito da escola.

Segundo Mendes e Del Prette (2020), para os alunos com espectro autista, as práticas no AEE incluem a criação de atividades adaptadas, uso de recursos e tecnologias assistivas, além de estratégias pedagógicas que considerem as características individuais, como comunicação, interação social e comportamentos repetitivos. Os profissionais do AEE trabalham em parceria com os professores da

¹ Refere-se à própria pesquisadora em formação, responsável pela elaboração e desenvolvimento desta pesquisa.

sala regular, orientando sobre adaptações curriculares e práticas que promovam a participação ativa do aluno autista no ambiente escolar.

Segundo Travers et al. (2013, p. 94), “a inclusão de alunos com autismo na escola regular é um direito fundamental, que permite que eles tenham acesso a um ambiente educacional rico em experiências e interações sociais”. Deve-se perceber que esse direito não apenas promove o desenvolvimento acadêmico desses alunos, mas também fortalece suas habilidades sociais e emocionais, ao integrá-los em um espaço de convivência.

Como afirmam Zafft et al. (2017, p. 1), “a inclusão de alunos com autismo na escola regular pode promover o desenvolvimento social e emocional, bem como melhorar as habilidades de comunicação e interação social tanto dos alunos autistas quanto de seus colegas”. Ou seja, a inclusão de alunos com esse espectro na escola regular pode trazer benefícios tanto para elas quanto para seus colegas.

No entanto, é importante ressaltar que a inclusão desses alunos na escola regular requer uma preparação adequada por parte dos professores e da equipe escolar como um todo. Como afirmam Skrtic e Sailor (2017, p. 9), “a inclusão de alunos autistas na escola regular requer uma abordagem colaborativa e adaptativa, que leve em consideração as necessidades individuais de cada aluno”. Isso implica, por exemplo, oferecer formação continuada para os docentes, além de um planejamento pedagógico que incorpore práticas inclusivas.

Nesse sentido, é fundamental que as escolas ofereçam recursos e suportes adequados para garantir que os alunos com espectro autista possam se adaptar ao ambiente escolar e participar plenamente das atividades escolares. As escolas devem garantir que os alunos autistas tenham acesso a serviços de apoio e suporte, como terapia ocupacional e fonoaudiologia, com o objetivo de promover uma comunicação e interação interativa com seus colegas e professores (CHANDLER; DAHLQUIST, 2015).

Diante das reflexões realizadas sobre as temáticas trazidas até aqui, surge a inquietação sobre os principais impasses enfrentados pelos professores no que diz respeito às práticas inclusivas. Assim, inserindo esta problemática à realidade da pesquisadora em formação, surge o problema de pesquisa: quais os principais impasses enfrentados pelos professores de uma escola pública da cidade de Monteiro-PB no que diz respeito às práticas inclusivas?

O foco da pesquisa é o profissional da educação do ensino fundamental II. Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar os principais impasses enfrentados pelos professores de uma escola pública da cidade de Monteiro-PB no que diz respeito às práticas inclusivas. Os objetivos secundários, por sua vez, são: a) reconhecer as concepções de inclusão dos sujeitos a partir do viés dos professores entrevistados e b) construir uma cartilha de orientações que ofereça recursos pedagógicos para o atendimento das necessidades dos alunos com TEA.

A justificativa para a realização deste trabalho de investigação sobre os impasses enfrentados pelos professores de uma escola pública na cidade de Monteiro-PB, em relação às práticas inclusivas, é fundamentada no que tange à necessidade de promover avanços efetivos na área de educação inclusiva. Tendo na minha jornada² uma experiência de muitos anos na área, foi possível observar uma lacuna persistente e uma falta de evolução significativa nas práticas inclusivas, especialmente no que diz respeito ao atendimento de alunos com Espectro Autista (TEA).

Os desafios enfrentados pelos educadores no contexto inclusivo são complexos e multifacetados. A falta de recursos pedagógicos específicos, a carência de formação continuada, a ausência de suporte adequado e a insuficiente compreensão sobre as necessidades específicas dos alunos com TEA são alguns dos obstáculos frequentemente enfrentados pelos professores. Esses impasses comprometem não apenas a qualidade do ensino oferecido a esses alunos, mas também impactam diretamente seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

Ao investigar esses desafios em uma escola específica, a pesquisa visa contribuir para a identificação de problemas enfrentados pelos professores locais, permitindo a criação de estratégias e recursos pedagógicos direcionados, a serem incluídos na Cartilha de Orientação, a qual é produto deste estudo. A escolha de Monteiro-PB como cenário da pesquisa traz uma abordagem localizada, possibilitando a compreensão das particularidades da comunidade escolar e, consequentemente, o desenvolvimento de soluções mais contextualizadas.

² Refiro-me a mim mesma enquanto pesquisadora em formação, responsável pela elaboração e desenvolvimento desta pesquisa.

A construção de uma cartilha de orientações surge como uma resposta prática e direcionada aos desafios identificados. Esta ferramenta visa preencher a lacuna entre a teoria e a prática, fornecendo aos professores recursos tangíveis e estratégias aplicáveis no ambiente escolar. A cartilha não apenas oferecerá orientações pedagógicas, mas também promoverá uma abordagem inclusiva que considere as necessidades específicas dos alunos com TEA, adaptando-se à realidade e aos recursos disponíveis na escola em questão.

Além disso, a persistência da atuação desta pesquisadora em formação na área e sua constatação de uma falta de evolução indicam a urgência de ações concretas para melhorar as práticas inclusivas. A pesquisa proposta possibilitará não só uma compreensão aprofundada dos desafios enfrentados, mas também buscará catalisar mudanças positivas, fornecendo aos educadores ferramentas práticas e acessíveis para promover uma educação inclusiva e eficaz para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO CONTINUADA E INCLUSIVA

De acordo com o que fora descrito anteriormente, o objetivo desta pesquisa é investigar os principais impasses enfrentados pelos professores de uma escola pública da cidade de Monteiro-PB, no que diz respeito às práticas inclusivas, para que se possa, posteriormente, construir uma cartilha de orientações que ofereça recursos pedagógicos para o atendimento das necessidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse contexto, entre os anos de 2017 e 2021, o Censo escolar do Brasil registrou um aumento de 280% no número de estudantes com o Espectro Autista (TEA) matriculados em escolas públicas e particulares de todo o país (RIBEIRO, 2023). Para além da melhoria nos processos de diagnósticos desse transtorno na infância, também conhecida por autismo, estes números demonstram que tais alunos se encontram incluídos no ambiente escolar.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que diz respeito à comunicação, à interação social e ao comportamento. De acordo com Marôco et al. (2018, p. 87), o TEA é “um distúrbio do desenvolvimento que afeta a capacidade de uma pessoa para se comunicar e socializar”. No entanto, para que a inclusão seja plena, é fundamental que os educadores e a sociedade como um todo não apenas conheçam o transtorno, mas também enxerguem a pessoa além do diagnóstico.

Esse entendimento permite que cada indivíduo com TEA seja valorizado por suas singularidades, favorecendo uma abordagem educacional e social que acolha suas potencialidades e ofereça apoio adequado para seu desenvolvimento e participação na comunidade.

2.1 Transtorno do Espectro Autista: um breve histórico

Kanner (1943) definiu inicialmente o Autismo Infantil como sendo um Distúrbio Autístico do Contato Afetivo que envolve características comportamentais como perturbações nas relações afetivas, solidão extrema, inabilidade para o uso da linguagem, dificuldade de comunicação e a presença de boas potencialidades cognitivas (TAMANAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

De acordo com Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008, p.296) “a abordagem etiológica do Autismo Infantil, salientava a existência de uma distorção do modelo

familiar, que ocasionaria alterações no desenvolvimento psicoafetivo do aluno, decorrente do caráter altamente intelectual dos pais destes alunos". Ou seja, pensava-se que a maneira como uma família era estruturada poderia afetar o desenvolvimento emocional e psicológico do aluno com autismo.

Embora essa ligação entre o desenvolvimento do autismo e os pais tenha sido descartada ao longo dos anos por diferentes pesquisas, os estudos de Kanner introduziram uma série de informações indispensáveis à compreensão do distúrbio em comento. O autor (KANNER, 1943) afirmou que a ênfase nas perturbações nas relações afetivas destacava a dificuldade daqueles alunos em se envolverem emocionalmente com os outros. Elas podem ter dificuldades para expressar emoções, compreender as emoções dos outros e participar de interações sociais recíprocas.

O estudioso percebeu que, apesar das dificuldades sociais e de comunicação, muitos alunos exibiam habilidades cognitivas notáveis em áreas como memória, atenção seletiva e processamento visual. Essas boas potencialidades cognitivas são importantes para entender a diversidade de habilidades dos sujeitos.

Posteriormente, em 1944, outro autor denominou de "Psicopatia Autística" o comportamento manifestado por um transtorno evidente na interação social, no uso da fala e com incidência apenas no sexo masculino. Asperger (1944) utilizava-se de casos clínicos envolvendo o histórico familiar, aspectos comportamentais e o desempenho nos testes de inteligência, enfatizando a preocupação com a abordagem educacional dessas pessoas (TAMANAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

Embora o conceito atual e os procedimentos de diagnóstico tenham evoluído ao longo dos anos, Kanner e Asperger foram dois pioneiros importantes no estudo do autismo e suas contribuições ajudaram a moldar a compreensão contemporânea desse espectro de transtornos.

O DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5^a edição), publicado pela Associação Americana de Psiquiatria, é uma referência internacional para o diagnóstico de transtornos mentais. O DSM-5 trouxe mudanças importantes nos critérios diagnósticos para o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), unificando subtipos anteriores, como o autismo clássico, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, sob um único termo: "Transtorno do Espectro do Autismo".

De acordo com o DSM-5, o diagnóstico de autismo é feito com base em dois conjuntos principais de critérios. O primeiro deles envolve déficits persistentes na comunicação social e na interação social, que se manifestam de diversas formas, como dificuldades em estabelecer reciprocidade socioemocional, falhas na comunicação não verbal e problemas para desenvolver, manter ou entender relacionamentos. Esses déficits podem incluir dificuldades em iniciar ou responder a interações sociais, em ajustar comportamentos a diferentes contextos ou até uma total falta de interesse em interações sociais.

O segundo conjunto de critérios está relacionado a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Isso pode incluir movimentos motores estereotipados ou repetitivos, adesão inflexível a rotinas, interesses altamente restritos e fixos e uma ocorrência incomum a estímulos sensoriais, como uma hiper ou hiporreatividade a sons, texturas ou outros aspectos do ambiente.

Esses sintomas precisam estar presentes desde a primeira infância, embora possam não se manifestar plenamente até que as demandas sociais superem as capacidades da pessoa ou possam ser mascarados por estratégias compensatórias desenvolvidas ao longo do tempo. Além disso, os sintomas devem causar um impacto clinicamente significativo na vida da pessoa, afetando áreas importantes como o funcionamento social e ocupacional. O diagnóstico de autismo não pode ser mais bem explicado por uma deficiência intelectual ou atraso global do desenvolvimento; nos casos em que esses fatores coexistem, os déficits de comunicação social devem ser maiores do que o esperado para o nível de desenvolvimento.

O DSM-5 também dinamizou uma categorização por níveis de gravidade do TEA, variando entre três níveis com base na necessidade de apoio. O nível 1 indica que uma pessoa necessita de apoio, o nível 2 significa que ela precisa de apoio substancial e o nível 3 sugere que há uma necessidade muito substancial de apoio. Essa mudança foi feita para refletir melhor a natureza variável do autismo e destacar que ele é um espectro, com diferentes graus de severidade e necessidades de suporte.

De acordo com Girianelli et al. (2023, p.2), a ocorrência desse diagnóstico

Favorece e potencializa as possibilidades de intervenção em fases iniciais do desenvolvimento infantil por possibilitar a aquisição de repertório, como o desenvolvimento das habilidades: cognitivas, como a linguagem verbal e

comunicação; sociocognitivas, como a atenção compartilhada; e comportamentais, como autonomia e habilidades sociais.

Em outras palavras, o diagnóstico permite o início imediato de intervenções comportamentais e terapias específicas, que podem ser inovadoras nos estágios iniciais do desenvolvimento, potencializando a eficácia do tratamento. Além disso, pode focar no desenvolvimento de habilidades sociais, comunicacionais e comportamentais. Isso ajuda a melhorar a qualidade de vida do aluno e a facilitar sua interação com os outros.

De acordo com Ratto e Ribeiro (2019), as comorbidades do TEA são condições médicas que podem estar associadas ao transtorno e podem afetar o desenvolvimento e o bem-estar dos indivíduos. Dentre as comorbidades mais comuns do TEA, destacam-se a epilepsia, o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), os distúrbios do sono, as alterações gastrointestinais e as alterações sensoriais.

Além disso, é importante considerar as condições associadas ao TEA que podem influenciar ainda mais o cotidiano desses indivíduos. A epilepsia é uma das comorbidades mais frequentes em pessoas com TEA. Segundo Ratto e Ribeiro (2019, p. 19), “estudos indicam que cerca de um terço dos indivíduos com TEA apresenta epilepsia, e que a presença de epilepsia está associada a um maior grau de comprometimento cognitivo e funcional”. Ou seja, a presença de comorbidades como a epilepsia exige um suporte multidisciplinar e adaptado para atender de forma integral as necessidades educacionais e de saúde desses alunos.

O TDAH é outra comorbidade que pode estar associada ao TEA e que pode afetar o desempenho escolar e a qualidade de vida dos indivíduos. Segundo Marôco et al. (2018, p. 102), “o diagnóstico de TDAH em alunos com TEA pode ser desafiador, uma vez que muitos dos sintomas do TDAH estão presentes no próprio TEA”. Segundo este mesmo autor, o tratamento do TDAH em indivíduos com TEA deve levar em conta as características específicas do transtorno e as necessidades individuais dos pacientes.

As alterações do sono também são comuns em pessoas com TEA e podem afetar o desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental dos indivíduos. Segundo Freitas (2017, p. 53), “os distúrbios do sono em alunos com TEA podem ser causados por fatores neurobiológicos, psicológicos ou ambientais”. Esse tratamento

deve ser individualizado e baseado nas necessidades específicas de cada paciente (Freitas, 2017).

As alterações sensoriais são outra comorbidade comum em pessoas com TEA e podem afetar a percepção e o processamento de estímulos sensoriais, como sons, luzes, texturas e odores. Segundo Del Prette e Del Prette (2016, p. 102), "as alterações sensoriais podem interferir na comunicação, no comportamento e na qualidade de vida das pessoas com TEA", de modo que o tratamento deve ser adaptado às necessidades individuais dos pacientes e pode envolver a terapia ocupacional, a terapia da fala e a terapia comportamental.

Segundo Salum et al. (2015, p. 241), "as comorbidades psiquiátricas são comuns em indivíduos com TEA, e podem afetar a funcionalidade, a qualidade de vida e o prognóstico desses pacientes". Ou seja, além das comorbidades físicas, o TEA também pode estar associado a comorbidades psiquiátricas, como a ansiedade, a depressão e o transtorno obsessivo-compulsivo (TOC).

As questões apresentadas até o momento nos norteiam quanto ao espectro autista e as condições desenvolvidas pelos sujeitos, mas não limitam as informações sobre o Espectro Autista. A individualidade é indispensável no processo de conhecimento destas pessoas, pois o espectro autista não possui um padrão de desenvolvimento para todos os sujeitos.

2.1.1 Desafios na Jornada de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

De acordo com a discussão anterior, é possível notar a existência de muitos desafios ligados à jornada de alunos com Transtorno do Espectro Autista, tendo em vista as condições desenvolvidas por cada sujeito. Neste momento, serão analisados alguns desses desafios para que posteriormente se possa falar sobre as estratégias de ampliação da compreensão do TEA. Então, neste tópico, serão abordados os seguintes temas: diagnóstico precoce³ e acesso a intervenções, além de aceitação social.

O diagnóstico precoce é entendido por Steffen et al. (2019) como uma etapa fundamental para garantir que os alunos recebam o apoio e as intervenções adequadas o mais cedo possível. Essa abordagem inicial pode ter um impacto

³ Por diagnóstico precoce deve-se compreender o diagnóstico feito na primeira infância.

significativo no desenvolvimento do aluno, pois, segundo autores citados acima, possibilita as intervenções precoces, especialmente aquelas iniciadas antes dos 3 anos de idade, que podem levar a melhorias significativas no comportamento, nas habilidades sociais e na comunicação, de forma que essas intervenções podem alterar trajetórias de desenvolvimento, ajudando a aluno a adquirir habilidades essenciais mais rapidamente.

Além disso, permite que as estratégias de intervenção sejam implementadas antes que comportamentos desafiadores se tornem enraizados. Isso facilita a gestão desses comportamentos e promove um ambiente mais positivo para a aluno e sua família, pois quando um aluno é diagnosticado precocemente, as famílias podem acessar recursos, suporte e educação sobre o TEA mais cedo. É possível dizer, portanto, que processo ajuda as famílias a compreenderem melhor as necessidades de seus filhos e a se tornarem defensoras eficazes de seu bem-estar e educação (STEFFEN, 2019).

No entanto, há uma dificuldade no caminho para o diagnóstico precoce, de acordo com Jendreieck (2014), pois a variação natural no desenvolvimento infantil pode mascarar os sinais do TEA, tornando difícil diferenciar-se entre as características típicas de desenvolvimento e os indicadores precoces de autismo. Esse dilema é exacerbado pela falta de acesso a especialistas qualificados em muitas regiões, o que pode levar a atrasos significativos no diagnóstico e, consequentemente, no início das intervenções. A situação é ainda mais complicada pela variação na formação e conscientização dos profissionais de saúde, o que pode levar a oportunidades perdidas de reconhecimento precoce e encaminhamento para avaliação especializada.

Outro desafio cuja análise foi proposta neste tópico é o processo de interação social. A comunicação não convencional e os comportamentos repetitivos associados ao TEA podem gerar mal-entendidos e, por vezes, reações negativas por parte de outras alunos que não compreendem completamente as diferenças. A falta de conscientização sobre o espectro autista contribui para a perpetuação de estereótipos, criando um ambiente desafiador para a aceitação plena desses alunos em seus círculos sociais (GOMES; LOPES, 2017).

Além disso, é vital envolver os pais e a comunidade em geral nesse processo. A sensibilização sobre o TEA, a promoção de eventos comunitários inclusivos e a

criação de ambientes sociais que acolham os alunos são estratégias essenciais para superar o desafio da aceitação social para aquelas pessoas com TEA.

Tendo em vista esses e outros desafios enfrentados não só pelo aluno com TEA, mas por toda sua família e rede de apoio, é crucial pensar estratégias que possibilitem o conforto no desenvolvimento escolar dos alunos, como será observado no próximo tópico.

2.1.2 Movimentos de Empatia: Estratégias para Ampliar a Compreensão e Aceitação do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Como já foi citado anteriormente, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição complexa que afeta o desenvolvimento neurobiológico, influenciando a maneira como uma pessoa se comunica, interage socialmente e experimenta o mundo ao seu redor (TRAVERS et al., 2013). Apesar dos avanços na pesquisa e conscientização, a sociedade ainda enfrenta desafios significativos na compreensão e aceitação do TEA. Deve-se levar em consideração que, segundo Freitas (2017), os alunos com TEA podem enfrentar dificuldades significativas na escola devido à falta de adaptações adequadas e à incompreensão por parte dos colegas e educadores. Na vida adulta, a inserção no mercado de trabalho e a participação social também são áreas onde as barreiras podem se manifestar.

Assim, parte-se da premissa que muitas ações são essenciais nos processos de estratégias de conscientização. Não é possível, no momento, adentrar em todas as campanhas que podem ser realizadas nesse sentido, no entanto, é importante mencionar o desenvolvimento de recursos pedagógicos e a formação especializada de profissionais da educação (que será trabalhado mais profundamente em outro momento).

Para falar sobre o desenvolvimento de recursos pedagógicos é preciso compreender que, de acordo com Lima (2021), desempenham um papel indispensável na promoção de uma educação inclusiva e adaptada às necessidades individuais. Essa abordagem visa superar barreiras e proporcionar experiências de aprendizado mais eficazes, considerando as características únicas dos estudantes no espectro.

Tais recursos específicos abrangem uma variedade de ferramentas, estratégias e materiais didáticos projetados para atender às necessidades cognitivas, sociais e

sensoriais dos alunos com TEA. Essa personalização do ensino reconhece a diversidade no espectro autista, compreendendo que cada aluno pode responder de maneira única aos estímulos e estratégias educacionais (LIMA, 2021).

Um exemplo trazido por Casanova et al. (2021) apresenta a adaptação de materiais didáticos para o ensino de higiene e saúde entre esses alunos. Os autores reiteram que uma das facetas dos recursos pedagógicos específicos é a adaptação de materiais didáticos convencionais. Isso pode envolver a modificação de livros, textos e atividades para torná-los mais acessíveis e compreensíveis para os alunos. A inclusão de elementos visuais, como imagens e diagramas, pode ser especialmente benéfica, considerando as preferências por aprendizado visual comuns nesse grupo.

Além disso, a integração de tecnologias assistivas também é uma estratégia relevante. Aplicativos educacionais e dispositivos específicos podem proporcionar uma experiência de aprendizado mais personalizada. Ferramentas que apoiam a comunicação, o desenvolvimento de habilidades sociais e a prática de tarefas acadêmicas são fundamentais para promover a autonomia e a participação desses alunos (CASANOVA et al., 2021).

Assim, os movimentos emergem como uma força motriz por trás dessas estratégias, incentivando a conscientização, desafiando estigmas e inspirando uma mudança cultural. Campanhas de conscientização e educação inclusiva se tornam instrumentos poderosos para alterar percepções e superar equívocos relacionados ao TEA. Portanto, pensar o investimento em estratégias para ampliar a compreensão e aceitação do TEA, não transforma apenas atitudes em relação ao autismo, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva (CARDOSO, 2019).

2.2 Dignidade Educativa: A presença dos Direitos Humanos na Educação Inclusiva

A luta pelos direitos humanos e pela inclusão escolar sempre estiveram interligadas, tendo como base a ideia de que todos os indivíduos devem ter acesso à educação de qualidade, independentemente de suas diferenças. Segundo Oliveira (2016), a educação inclusiva é um "movimento que visa uma transformação social para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, na qual todos possam

participar, independente de suas diferenças". Ou seja, a inclusão escolar vai além do simples acesso à escola, buscando promover um ambiente onde as diferenças sejam respeitadas e valorizadas e todos os alunos, com ou sem deficiência, tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e participação na sociedade. Nesse sentido, de acordo com Candau (2012, p.718):

Consideramos que na contemporaneidade é possível detectar uma nova perspectiva em relação à problemática dos direitos humanos. A relação entre questões referentes à justiça, superação das desigualdades socioeconômicas e as referidas ao reconhecimento de diferentes grupos socioculturais se faz cada vez mais estreita. Neste sentido, a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, se amplia. Cada vez mais se afirma a importância dos direitos coletivos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. E, neste movimento, as questões relativas à diversidade vêm adquirindo cada vez maior relevância.

Nessa ordem de ideias, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, estabeleceu a base para a inclusão de todos os indivíduos na sociedade, independentemente de sua raça, cor, religião, sexo, idioma, opinião política ou outra qualquer, sendo um marco indispensável na garantia de direitos de todas as pessoas, inclusive os que dizem respeito à educação (MONTEIRO; RIBEIRO, 2019).

No Brasil, a Constituição de 1988 estabeleceu a educação como um direito de todos e dever do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, por sua vez, trouxe a inclusão escolar para o centro do debate educacional brasileiro. Segundo Heredero (2010) essa lei representa um avanço para a garantia do direito à educação para todos, incluindo alunos com deficiência.

Nesse contexto, faz-se indispensável mencionar a obra "Inclusão de Alunos com Autismo na Educação Infantil: do Direito Constitucional à Realidade da Escola Pública" (ROSADO; CAMPOS, 2023). Na perspectiva das autoras, há uma lacuna significativa existente entre os direitos garantidos pela legislação brasileira e a prática efetiva nas escolas públicas. Elas partem de uma análise jurídica que enfatiza o direito constitucional à educação inclusiva, assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). No entanto, salientam que, apesar desse respaldo legal, a realidade nas instituições de ensino ainda está longe de garantir a inclusão plena de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nesse sentido, ressaltam uma série de desafios estruturais e pedagógicos que comprometem a efetividade da inclusão escolar. Entre os principais problemas, destaca-se a falta de infraestrutura nas escolas públicas e a ausência de profissionais devidamente capacitados para atender às demandas educacionais de alunos autistas (Rosado; Campos, 2023). Embora o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja uma previsão legal, muitas instituições ainda carecem de salas adequadas e de professores com formação específica em educação inclusiva. Dessa forma, o ambiente escolar acaba se tornando excluente, não conseguindo dar o suporte necessário ao desenvolvimento pleno desses alunos.

Outro ponto é que as práticas pedagógicas adotadas em muitas escolas ainda são inconvenientes para atender às necessidades específicas dos alunos com autismo. A inclusão, muitas vezes, ocorre de maneira superficial, sem adaptações no currículo ou nas metodologias de ensino que consideram como particularidades de cada aluno (ROSADO; CAMPOS, 2023). Isso gera um efeito de exclusão indireta, pois, mesmo estando inseridos no ambiente escolar, os alunos com TEA acabam não conseguindo acompanhar o processo de aprendizagem em igualdade de condições com os demais.

A história dos Direitos Humanos e da Educação Inclusiva mostra a importância da luta por uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos possam ter acesso à educação de qualidade e se desenvolver plenamente como seres humanos. Segundo Monteiro e Ribeiro (2019), "a educação inclusiva é um processo em constante evolução, que requer o engajamento de todos os atores envolvidos no processo educacional para garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades". Isso reforça a ideia de que a construção de uma sociedade inclusiva depende de um esforço contínuo e coletivo, onde políticas, práticas pedagógicas e atitudes colaborativas são essenciais para a efetivação dos direitos educacionais de todos.

A partir dos anos 1990, a educação inclusiva começou a ganhar mais espaço nos debates educacionais, em grande parte impulsionada pelos movimentos sociais e pelas lutas pelos direitos das pessoas com deficiência. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 foram marcos importantes para a garantia do direito à educação inclusiva. A Constituição, em seu artigo 208, afirma que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da

criação artística, segundo a capacidade de cada um", o que inclui também as pessoas com deficiência.

Já a Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 4º, determina que a educação deve ser "promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Além disso, a lei estabelece que a educação deve ser inclusiva e "adaptada às necessidades e características dos alunos, com vistas à promoção de sua integração escolar e social" (BRASIL, 1996, p. 10). Isso significa dizer que a educação deve ser um processo flexível, que leve em consideração as particularidades de cada aluno, promovendo sua participação plena tanto no contexto escolar quanto na sociedade em geral.

Com base nessas normativas, diversas políticas públicas foram criadas para promover a educação inclusiva no Brasil. Entre elas, destacam-se o Programa de Apoio à Pessoa com Deficiência (PADEF), o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2004).

Indispensável é mencionar a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. A lei em tela abrange diversas disposições que são aplicáveis aos alunos autistas. Reconhecendo o autismo como uma deficiência, a normativa legal garante uma série de direitos para essa população, acarretando sua inclusão social e o pleno exercício de sua cidadania.

Uma das áreas mais impactadas é a educação. O Estatuto da Pessoa com Deficiência assegura o acesso à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, o que significa que os alunos com espectro autista têm o direito de frequentar escolas regulares e receber os apoios necessários para garantir a sua participação plena no processo educacional (BRASIL, 2015).

Além disso, a lei estabelece medidas para promover a acessibilidade em todos os ambientes, incluindo escolas, espaços públicos e transportes. Isso inclui adaptações físicas e comunicacionais para garantir que os alunos autistas possam desfrutar dos mesmos direitos que as demais alunos (BRASIL, 2015).

Na área da saúde, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) prevê o acesso a atendimento especializado, incluindo diagnóstico precoce, intervenções

terapêuticas e acompanhamento médico adequado. Isso é fundamental para garantir o desenvolvimento saudável e o bem-estar dos alunos com espectro autista.

Além disso, a lei regula a importância do apoio familiar e comunitário para as pessoas com deficiência, incluindo alunos autistas. Ela também proíbe qualquer forma de discriminação com base na deficiência e estabelece medidas para prevenir e combater a violência e a exploração contra essa população (BRASIL, 2015).

Por fim e não menos importante, torna-se indispensável mencionar também a conhecida Lei de Salamanca, um marco importante na história da inclusão educacional global. Promulgada em 1994, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, essa lei representa um compromisso internacional com a educação inclusiva para os alunos, incluindo aqueles com necessidades educativas especiais.

Um dos pontos-chave da Lei de Salamanca (1994) é o princípio de que os alunos devem ter acesso a uma educação de qualidade em um sistema educacional inclusivo. Isso significa que as escolas devem se adaptar para atender às necessidades dos alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências. Como afirmado na Declaração de Salamanca, os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.

A Lei de Salamanca (1994) teve um impacto significativo em muitos países ao redor do mundo, influenciando políticas educacionais e práticas pedagógicas. Por exemplo, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) incorpora os princípios de inclusão educacional definidos pela Lei de Salamanca.

Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas, adotada em 2006, reforça o compromisso com a inclusão e a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência em todas as áreas da vida, incluindo a educação.

No entanto, apesar dos avanços, ainda há muito a ser feito para garantir uma educação inclusiva de fato. Segundo Do Carmo Cupertino (2019, p. 167), "as políticas de inclusão na educação ainda não atingiram todos os seus objetivos, e há muitas barreiras a serem superadas para que a inclusão seja uma realidade em todas as escolas do país". Portanto, torna-se fundamental que sejam desenvolvidas políticas

públicas e práticas pedagógicas inclusivas que considerem a diversidade humana e respeitem os direitos humanos, garantindo, assim, uma educação de qualidade para todas as pessoas, independente de suas características e necessidades educacionais. Entre essas políticas públicas, deve-se levar em consideração a especialização dos professores, já tratada anteriormente.

2.3 Além dos Rótulos: Desvendando o Caminho para uma Educação Inclusiva para Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

As condições trazidas pelo diagnóstico de TEA durante a infância podem exercer uma influência substancial no desenvolvimento do aluno no ambiente escolar. O impacto dessas condições pode se manifestar de várias maneiras, afetando não apenas o desempenho educacional, mas também a dinâmica social e emocional do aluno (DE FREITAS; GONÇALVES, 2021).

No contexto escolar, a presença de desafios na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos pode exigir adaptações específicas por parte dos educadores. A necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas, suporte individualizado e ambientes inclusivos pode ser essencial para melhorar o aprendizado do aluno com TEA. Além disso, a ocorrência de sensações sensoriais atípicas pode exigir modificações no ambiente escolar, proporcionando uma experiência mais confortável e propícia para o desenvolvimento.

Nesse sentido, é importante frisar a existência do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em salas equipadas com materiais pedagógicos e mobiliários adaptados às necessidades dos alunos matriculados na rede pública de ensino. O atendimento é realizado por professores que são especialistas na Educação Inclusiva com o objetivo de promover o acesso e a aprendizagem no ensino regular (FANTACINI; DIAS, 2015).

De acordo com Silva (2018, p.9):

A função do Atendimento Educacional Especializado é Identificar e elaborar recursos acessíveis aos alunos com necessidades educacionais especiais, com a finalidade não apenas integrar o aluno aos demais, mas também de eliminar as possíveis barreiras que dificultam a aprendizagem, permitindo uma compreensão mais clara do assunto abordado pelo professor.

Nesse contexto, o AEE configura-se como uma ferramenta fundamental para garantir a inclusão efetiva dos alunos com necessidades especiais na rede pública de ensino. Reforçando, nesse particular, o que foi trazido por Fantacini e Dias (2015), Santos e Almeida (2020) afirmam que as salas de AEE devem ser equipadas com materiais pedagógicos e tecnológicos adequados, de forma a possibilitar o desenvolvimento das habilidades cognitivas e motoras dos alunos, além de proporcionar um ambiente adaptado às suas necessidades individuais. Desse modo, o AEE atua diretamente na superação de obstáculos que podem surgir durante o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo a participação plena dos estudantes no ensino regular.

Outro aspecto relevante é abordado por Souza e Oliveira (2019) já que, segundo os autores, os docentes, além de possuírem uma formação acadêmica sólida em Educação Inclusiva, devem receber capacitações periódicas para atualizar suas práticas pedagógicas de acordo com as inovações e demandas educacionais. Essa especialização contínua permite aos professores da AEE identificar e elaborar recursos que viabilizem o aprendizado de forma personalizada, respeitando as particularidades de cada aluno. Dessa forma, o AEE não contribui apenas para a integração dos alunos no contexto escolar, mas também para o desenvolvimento de sua autonomia e protagonismo.

Conforme reforçado por Fantacini e Dias (2015), o papel do AEE vai além de oferecer suporte técnico ou materiais adaptados. O atendimento especializado promove a eliminação de barreiras, sejam elas físicas, comunicacionais ou atitudinais, que comprometem o aprendizado de alunos com deficiência. Essa abordagem integrada e inclusiva é essencial para garantir que os direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais sejam respeitados, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

De acordo com Freitas e Gonçalves (2021), além dos aspectos educativos, as limitações do autismo também podem impactar a esfera social do aluno na escola, causando dificuldades na compreensão de interações sociais, na formação de amizades e na participação em atividades grupais que podem contribuir para o isolamento social. No âmbito emocional, as limitações associadas ao TEA podem desencadear desafios psicossociais. A aluno pode experimentar frustrações,

ansiedade e, até mesmo, enfrentar o estigma por parte de colegas menos informados sobre o transtorno (MORAIS et al., 2020).

Dentro desse contexto, torna-se indispensável que o Estado invista em diretrizes e políticas públicas que conduzam à inclusão desses alunos no ambiente escolar, sem distinção de qualquer natureza. Por esse motivo, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). De acordo com o Art. 1º do dispositivo mencionado, essas diretrizes atuam “para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades”. Ou seja, estabelecem parâmetros para garantir que as escolas ofereçam um ambiente inclusivo, adaptando o currículo, os recursos pedagógicos e o espaço físico, de modo a garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Como alunos com necessidades educacionais especiais deve-se compreender aqueles que possuem limitações ou dificuldades de aprendizagem, causando atraso no acompanhamento das atividades, seja com uma causa orgânica ou condições de disfunções e deficiência; aqueles com dificuldade de comunicação com os demais alunos, demandando a utilização de linguagens; e aqueles com altas habilidades ou superdotação, que dominem facilmente os conceitos. De acordo com Frias e Menezes (2019, p.7)

A expressão ‘necessidades educacionais especiais’ tornou-se bastante conhecida, no meio acadêmico, no sistema escolar, nos discursos oficiais e mesmo no senso comum. Surgiu da intenção de atenuar ou neutralizar os efeitos negativos de terminologias adotadas anteriormente para distinguir os indivíduos em suas singularidades, por apresentarem limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, linguísticas, síndromes variadas, altas habilidades, condutas desviantes, etc. tais como: deficientes, excepcionais, subnormais, infradotados, incapacitados, superdotados, entre outras. Segundo a Deliberação nº 02/03- CEE, a terminologia ‘necessidades educacionais especiais’ deve ser utilizada para referir-se aos alunos e jovens, cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender.

O atendimento dos alunos será iniciado desde a Educação Infantil, em creches e pré-escolas, com a possibilidade de serviços de educação especial sempre que for indispensável. A “educação especial” deve ser aqui compreendida enquanto “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" (BRASIL, 2001).

Por óbvio, é necessário que as instituições de ensino tenham ciência sobre a existência do diagnóstico dos alunos. A legislação de regência reitera esse aspecto e define a criação de sistemas de informação com órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e Demográfico, com o objetivo de compreender as variáveis na qualidade do processo formativo dos alunos.

Com um diagnóstico claro, é possível adaptar as estratégias de apoio de maneira personalizada. Cada aluno com autismo é único e o diagnóstico ajuda a entender suas necessidades específicas, possibilitando a criação de um plano de intervenção mais eficaz. Como fora dito anteriormente, não é possível padronizar o atendimento dos professores, tendo em vista as particularidades do autismo. Por isso, com o diagnóstico, é possível desenvolver um plano educacional individualizado que atenda às necessidades específicas do aluno. Isso ajuda os professores a adaptarem o ambiente escolar e as práticas pedagógicas para promover a inclusão e o aprendizado eficaz.

Uma disposição de extrema importância trazida na Resolução supra garante que "O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica" (Art. 7º, Brasil, 2001).

Ao serem integrados em aulas regulares, os alunos com necessidades educacionais especiais têm a oportunidade de interagir e se relacionar com seus colegas que não possuem o diagnóstico. Isso promove a inclusão social, combatendo estigmas e contribuindo para a formação de uma comunidade escolar mais diversificada e solidária. Além disso, a interação em ambientes inclusivos oferece aos alunos com necessidades especiais a chance de desenvolver habilidades sociais e emocionais (MORAIS et al., 2020). Dessa maneira, a disposição, trazida pela Resolução, garante a inclusão dos alunos nas turmas regulares, mas não impede que, em caso de necessidade, haja a criação de turmas especiais, como demonstra o artigo 9º da normativa em tela (BRASIL, 2001, art. 9º):

As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório,

a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§ 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§ 2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum.

A educação inclusiva tem sido apontada como uma alternativa para garantir o direito à educação dos alunos com TEA. De acordo com Paulino e Caiado (2015), a inclusão escolar de alunos com TEA pode ser uma oportunidade para o desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas desses alunos, desde que sejam adotadas práticas pedagógicas adequadas às suas necessidades e características individuais.

Nesse sentido, a implementação de medidas de adaptação curricular é uma estratégia importante para garantir a inclusão escolar de alunos com TEA. Segundo Paulino e Caiado (2015), as adaptações curriculares podem incluir a utilização de recursos pedagógicos específicos, a definição de estratégias de ensino diferenciadas e a adoção de medidas de acessibilidade, como a adaptação do espaço físico da escola.

Além disso, é importante ressaltar que a inclusão escolar de alunos com TEA não se resume apenas à adoção de medidas de adaptação curricular. É necessário também que sejam criados espaços de diálogo e troca entre os professores, os alunos e suas famílias, a fim de promover uma cultura inclusiva e de respeito à diversidade (PAULINO; CAIADO, 2015).

Em suma, a inclusão escolar de alunos com espectro autista é um desafio que requer a adoção de práticas pedagógicas adequadas às necessidades desses alunos e a implementação de medidas de adaptação curricular e de acessibilidade. É fundamental que os professores sejam capacitados e que as escolas estejam preparadas para receber esses alunos de forma inclusiva e acolhedora. Vale ressaltar ainda que a construção de um ambiente escolar inclusivo e respeitoso à diversidade é um compromisso de toda a comunidade escolar e pode contribuir para o desenvolvimento e a qualidade de vida dos alunos com TEA.

2.3.1 Novas Perspectivas para o ensino inclusivo

Em consonância com as observações de Andrade, Viégas e Tristão (2009), é evidente que a maioria dos alunos, mesmo após alcançarem a alfabetização, não desenvolvem habilidades básicas necessárias para a compreensão de alguns conteúdos. Ou seja, para compreender a necessidade de novas perspectivas sobre o ensino para alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), é imprescindível reconhecer que as disciplinas trabalhadas no ensino básico já são consideradas “difíceis” pelos alunos que não possuem espectro autista, pois estão lidando com o início da jornada escolar, algo que é estruturado culturalmente (MAZER; DAL BELLO; BAZON, 2009).

Neste sentido, importante destacar o pensamento de Batista et al. (2019, p.170) sobre a educação inclusiva:

A educação inclusiva é aquela que abrange todas as pessoas, independente de suas origens, tanto sociais como culturais, bem como das condições físicas, criando iguais oportunidades de acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento, à construção da identidade, enfim, ao exercício da cidadania. Na educação inclusiva, a diferença, a heterogeneidade, a diversidade são reconhecidas e respeitadas.

Ou seja, é uma abordagem que visa garantir o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos na escola, independentemente de suas características e diferenças. Essa perspectiva visa valorizar a diversidade, buscando criar ambientes educacionais que atendam às necessidades individuais de cada estudante.

Portanto, deverá considerar a dignidade humana e o direito de cada aluno realizar seus projetos pessoais de estudo; deverá respeitar a busca da identidade própria, o reconhecimento das diferenças e sua valorização, assim como o desenvolvimento de valores, conhecimentos, atividades e competências.

Além disso, há a necessidade de respeito ao desenvolvimento para o exercício da cidadania, da participação social e política (ARAÚJO; AFONSO, 2018).

Nesse sentido, é indispensável a menção às Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que afirma, em seu art. 22, que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. A menção ao educando, no dispositivo referido, não diferencia

ter ou não qualquer diagnóstico que traga limitações para o seu desenvolvimento escolar. Inclui, portanto, todos os alunos.

O ensino para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) requer abordagens adaptadas e sensíveis às características individuais desses alunos. No entanto, para além dos fatores que incluem o aluno com autismo, tratados desde o primeiro tópico desta pesquisa, é de extrema importância identificar a atuação do professor no processo de inclusão.

De acordo com Ponte (1994), os professores no ensino fundamental desempenham um papel fundamental no desenvolvimento educacional, emocional e social dos alunos. Suas responsabilidades abrangem diversas áreas e têm um impacto significativo na formação dos alunos nessa fase. Independente da disciplina, é sua responsabilidade desenvolver planos de aulas práticas, alinhados aos objetivos educacionais, que promovam a aprendizagem dos alunos. Além disso, deve apresentar o conteúdo de forma clara e acessível, utilizando métodos de ensino variados para atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos, manter um ambiente de sala de aula seguro, organizado e propício à aprendizagem, implementando estratégias de gerenciamento de comportamento.

De acordo com Camargo e Bosa (2009, p.68) “proporcionar aos alunos com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária, possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo”. A presença de tais discentes em sala, como visto, exige uma conduta diversa do professor, que além das suas demandas naturais, terá que adaptar sua atuação para o pertencimento do aluno ao grande grupo escolar.

Em pesquisa realizada por Farias, Maranhão e Cunha (2008) com o objetivo de discutir sobre a prática profissional de duas professoras e suas crianças com autismo em classes de educação infantil, pôde-se concluir que um dos principais desafios referentes à inclusão do aluno com autismo é o receio dos professores, seja pelo desconhecimento sobre a condição de autista ou por não perceberem uma evolução rápida de forma explícita no processo de aprendizagem. O estudo em questão evidencia um desafio significativo no âmbito da inclusão educacional para alunos com autismo, destacando a barreira que é o recebimento de alguns profissionais ao lidar com indivíduos autistas. Esse recebimento pode ser originado, em parte, pelo desconhecimento sobre as características específicas do espectro autista (TEA) ou

pela compreensão diante da perspectiva de não obterem as respostas desejadas em suas disciplinas com esses alunos.

Em outra pesquisa, Benitez e Domeniconi (2014) buscaram implementar e avaliar uma capacitação externa para professores de sala de aula regular, educação especial e pais, com o objetivo de criar condições que possibilitem o ensino compartilhado de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual e autismo. No estudo, foi observado que são necessárias capacitações que proporcionem a troca de informações para o planejamento pedagógico dos professores. Além disso, complementam que os pais deveriam ser incluídos no processo de aprendizagem.

A conclusão ressalta a necessidade de programas de formação contínua que proporcionem uma troca significativa de informações entre os profissionais da educação. Essa troca não apenas contribui para o enriquecimento do repertório dos professores, mas também favorece o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas e eficazes para atender às demandas específicas dos alunos com TEA.

Além disso, a pesquisa destaca um aspecto crucial ao sugerir a inclusão dos pais no processo de aprendizagem. Reconhecer os responsáveis como parceiros ativos no desenvolvimento educacional de alunos com TEA é uma abordagem que visa fortalecer a colaboração entre a escola e a família. Essa inclusão pode ser benéfica ao estabelecer uma comunicação mais eficaz, compartilhando ensinamentos sobre o progresso do aluno e alinhando estratégias entre o ambiente escolar e o ambiente doméstico.

Ao adotar uma perspectiva que envolve tanto os profissionais da educação quanto os pais, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais integrado e centrado no aluno com TEA. A colaboração entre esses dois pilares fundamentais da vida do aluno contribui para um suporte mais abrangente, monitorando a importância da continuidade e consistência entre os contextos escolar e familiar para melhorar o aprendizado e o desenvolvimento desses alunos. Essa abordagem coesa, baseada na compreensão mútua e na troca de conhecimentos, pode ser um fator-chave para promover uma educação inclusiva e eficaz para alunos com TEA.

Portanto, para além das investigações com o desenvolvimento dos alunos com TEA, é necessário incluir nos debates e pesquisas a preocupação dos professores e profissionais em atender às expectativas dos alunos e de seus familiares.

2.3.2 Formação para Profissionais Rumo à Educação Inclusiva

Como fora citado anteriormente, é importante que existam meios de formação continuada para os profissionais que já atuam nas instituições de ensino. Para além dos professores, todo o corpo de funcionários das escolas deve estar apto a cuidar de situações que envolvam alunos com TEA. Nesse momento, o foco irá se manter sobre o professor, em razão do objetivo da pesquisa.

De acordo com Favoretto e Lamônica (2014), a necessidade de especialização dos professores é um imperativo importante diante da diversidade de desafios que esses alunos podem enfrentar em ambientes educacionais convencionais. A especialização não apenas capacita os educadores a compreenderem as questões do TEA, mas também os equipa com as ferramentas necessárias para proporcionar uma educação inclusiva e eficaz e, nesse sentido, Medeiros (2023, p.16) reforça que:

A educação para a diversidade pressupõe a preparação do professor e do sistema educacional com a valorização do profissional como educador, por meio de apoio e estímulo ao aperfeiçoamento das escolas, para a oferta do ensino, o apoio e a parceria da Educação Inclusiva e a promoção do trabalho em equipe.

Assim, um aspecto fundamental a ser considerado na formação de professores é a diversidade regional e socioeconômica do Brasil, que se reflete nas universidades, responsáveis pela capacitação de uma parcela significativa dos docentes. Esse fator é essencial e deve ser analisado com atenção, especialmente no que se refere aos investimentos necessários para promover o intercâmbio e a disseminação do conhecimento acadêmico (GATTI, 1996).

Dentro de um treinamento, os professores especializados são treinados para compreender as características específicas desse transtorno. Isso inclui a variedade de desafios de comunicação, as peculiaridades no comportamento social e as preferências sensoriais distintas. Essa compreensão profunda é fundamental para adaptar estratégias de ensino e promover uma interação mais eficaz com os alunos no espectro (FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014).

Esse pensamento trazido pelos autores corrobora com a ideia de Passerino, Bez e Vicari (2013) no sentido de que a especialização permite que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas personalizadas para atender às necessidades

individuais de cada aluno e isso pode envolver adaptações no currículo, implementação de métodos de ensino diferenciados e o uso de recursos específicos para otimizar o processo de aprendizagem. Além disso, inclui o estímulo à participação em atividades escolares, o desenvolvimento de habilidades sociais e a criação de oportunidades para interações significativas com colegas.

A necessidade de especialização e formação continuada para professores que lidam com alunos com o Espectro Autista (TEA) é de extrema importância, especialmente em contextos em que as graduações antigas não contemplavam melhorar a educação inclusiva. Durante muitos anos, os currículos de formação inicial para a educação básica não abordaram de maneira eficaz as questões relacionadas com a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, como os com TEA. Isso resultou em uma lacuna significativa no preparo dos professores para lidar com a diversidade presente em sala de aula, particularmente no que diz respeito a alunos com autismo (MANTOAN, 2013).

De acordo com Mantoan (2013), a formação inicial de professores muitas vezes não os prepara para os desafios da inclusão, o que torna a formação continuada um componente crucial para que os docentes se atualizem e desenvolvam habilidades específicas para atender às necessidades desses alunos. A autora destaca que a inclusão exige um “novo olhar” por parte dos educadores, que deve ser acompanhado de um processo contínuo de capacitação.

Além disso, professores mais experientes, formados antes da implementação de políticas públicas externas para a educação inclusiva, enfrentam desafios adicionais. Como apontado por Skrtic e Sailor (2017), a adaptação à educação inclusiva e às novas abordagens pedagógicas requer um esforço contínuo, especialmente para aqueles que foram formados em um contexto em que a inclusão ainda não era uma prática disseminada. Mesmo com anos de experiência, esses professores necessitam de formação continuada para garantir que suas práticas pedagógicas estejam alinhadas às exigências da educação inclusiva.

Nesse contexto, a necessidade de especialização dos professores para lidar com alunos com TEA representa um passo essencial na busca por uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. Ao reconhecer a complexidade e a diversidade de desafios que os estudantes com TEA podem enfrentar, a

especialização proporciona aos educadores as ferramentas e conhecimentos necessários para oferecer um suporte educacional personalizado e eficaz.

A formação de professores tem sido um tema recorrente na discussão sobre a inclusão de alunos autistas. Segundo Baptista (2016, p. 234), “a formação de professores em relação à educação inclusiva ainda é precária, e a falta de preparo para lidar com alunos com TEA é uma realidade”. Diante disso, é fundamental repensar a formação inicial e continuada dos professores, para que esses estejam aptos a trabalhar com a diversidade dos alunos em sala de aula.

Um dos impasses enfrentados pelos professores é a falta de conhecimento sobre o TEA e suas características. De acordo com Bosa (2015, p. 183), “o desconhecimento do TEA, sua complexidade e suas implicações, pode levar os professores a desenvolverem práticas inadequadas em sala de aula”. Dessa forma, é importante que a formação dos professores conte com o conhecimento sobre o TEA, suas causas, sintomas e tratamentos, para que possam desenvolver práticas pedagógicas mais efetivas.

Outro desafio enfrentado pelos professores, muitas vezes, é a falta de recursos e estratégias para trabalhar com alunos com TEA em sala de aula.

Conforme Fernandes e Maia (2018, p. 392), “os professores relatam dificuldades em adaptar a metodologia, a comunicação e a interação em sala de aula, e também em lidar com comportamentos desafiadores dos alunos com TEA”. Nesse sentido, é importante que a formação dos professores conte com o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e recursos didáticos específicos para atender às necessidades dos alunos com TEA.

Além disso, é importante ressaltar que a inclusão de alunos com TEA em sala de aula não é uma tarefa fácil e exige esforços conjuntos da escola, família e sociedade. Segundo Mantovani e Silva (2018, p. 288), “a inclusão escolar dos alunos com TEA requer ações coordenadas de diferentes áreas e profissionais, envolvendo professores, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros”. Portanto, é fundamental que a formação de professores em relação à inclusão de alunos com TEA esteja integrada a uma perspectiva mais ampla, que envolva a formação de outros profissionais e ações políticas voltadas para a inclusão.

Cabe ressaltar que a formação de professores é um aspecto fundamental para a inclusão de alunos com TEA na escola regular. É importante que os professores

estejam preparados para lidar com a diversidade dos alunos em sala de aula, bem como que a formação contemple o conhecimento sobre o TEA e suas características, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e recursos didáticos específicos e a integração com outras ações políticas e profissionais voltadas para a inclusão.

Além disso, é fundamental que os professores estejam abertos ao diálogo e à colaboração com os pais e profissionais de saúde que acompanham o aluno com TEA. Segundo Oliveira et al. (2019, p. 18), "a participação da família e dos profissionais de saúde é essencial para a inclusão escolar do aluno com TEA, e o professor deve estar disposto a trabalhar em equipe para garantir o melhor desenvolvimento do aluno". Isso fortalece o processo de inclusão, criando uma rede de apoio que contribui para a adaptação das práticas pedagógicas e o acompanhamento contínuo das necessidades do aluno, promovendo um ambiente mais acolhedor e eficaz para seu aprendizado.

É importante destacar que a inclusão escolar de alunos com TEA é um desafio que exige esforços conjuntos de professores, gestores, profissionais de saúde, famílias e da própria sociedade. Como afirmam Oliveira et al. (2019, p. 19), "a inclusão escolar não se resume à adaptação física do espaço escolar, mas requer mudanças na forma de pensar e de agir da comunidade escolar e da sociedade em geral". Assim, a especialização não se limita à compreensão das características específicas do TEA, mas se estende à capacidade de desenvolver estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades individuais de cada aluno. Isso implica em reconhecer a singularidade de cada aluno no espectro autista e adaptar o ambiente de aprendizado, materiais didáticos e métodos de ensino para otimizar seu potencial de aprendizagem (PASSERINO; BEZ; VICARI, 2031).

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para obter uma compreensão aprofundada do tema, adota-se uma metodologia descritiva e exploratória, de abordagem qualitativa. A pesquisa busca explorar e descrever as experiências e desafios enfrentados por professores no contexto da educação inclusiva, com foco específico no atendimento de alunos com Espectro Autista (TEA). Dessa forma, foi realizado um levantamento bibliográfico, que permitiu identificar conceitos e teorias sobre a importância da formação docente para a inclusão de alunos com deficiência.

O tipo de pesquisa utilizado foi a pesquisa de campo, planejada com o intuito de coleta de dados diretamente dos sujeitos interessados, ou seja, dos professores do Ensino Fundamental II da Escola Municipal de Ensino Fundamental II Prof.^a Maria do Socorro Aragão Liberal, escolhida como universo da pesquisa, devido ao vínculo profissional da pesquisadora em formação com a instituição, onde atua na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse contexto favoreceu a compreensão das práticas pedagógicas e dos desafios vividos pelos professores, possibilitando uma observação direta e detalhada das necessidades e dificuldades enfrentadas no atendimento de alunos com TEA.

Para a coleta de dados reais, utilizou-se uma entrevista como técnica principal, identificando-a como um recurso eficaz para obtenção de informações em profundidade, conforme destacado por Marconi e Lakatos (2010). As entrevistas foram estruturadas e conduzidas buscando o respeito à confidencialidade e ao conforto dos participantes. O roteiro da entrevista, detalhada nos anexos finais, abordou temas como as dificuldades causadas na prática inclusiva, a preparação dos professores para lidar com as necessidades de alunos com TEA e suas percepções sobre os recursos pedagógicos mais eficazes. Esse instrumento permitiu explorar as concepções dos professores sobre inclusão, assim como as estratégias pedagógicas que utilizam e as lacunas identificadas em sua formação.

No início do processo, foi realizada uma identificação da quantidade de alunos com deficiência presentes na escola, a fim de compreender o contexto geral da inclusão na instituição. Posteriormente, foram aplicados questionários para identificar os maiores desafios dos professores em relação à Educação Inclusiva de alunos com TEA.

A caracterização dos professores entrevistados incluiu aspectos como a formação acadêmica, experiência profissional e capacitações específicas na área de educação inclusiva. A análise dos dados obtidos possibilitou identificar tanto as concepções dos professores sobre inclusão quanto os principais recursos e práticas que são importantes no trabalho com alunos com TEA.

Com base nos resultados, foi elaborado um produto educacional, constituído de uma Cartilha, com orientações e recursos pedagógicos destinados a apoiar os professores na prática inclusiva. Esse material visa fornecer estratégias e sugestões práticas, alinhando-se às necessidades relacionadas aos docentes e promovendo um suporte concreto para aprimorar o atendimento dos alunos com TEA. A cartilha também busca atender ao objetivo geral da pesquisa, que consiste em investigar e compreender os principais impasses enfrentados pelos professores no processo de inclusão, bem como aos objetivos secundários concernentes, em suma, em oferecer um material de apoio que contribua para uma educação inclusiva mais eficaz e acolhedora na escola.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na cidade de Monteiro-PB, como parte do estudo conduzido por esta pesquisadora, foram entrevistados 11 professores da Escola Maria do Socorro Aragão. O objetivo central desta pesquisa foi investigar os desafios enfrentados pelos professores em suas práticas inclusivas e, a partir disso, elaborar uma Cartilha de orientações para atender às necessidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Além do objetivo principal, foram estabelecidos, como dito, objetivos secundários, que incluíam, entre outros, a investigação dos impasses enfrentados pelos professores em relação às práticas inclusivas em geral e a elaboração de uma cartilha específica para alunos com TEA.

Durante as entrevistas, conduzidas pela autora de acordo com a metodologia do trabalho, os professores responderam a uma série de perguntas. Perguntas essas que abordaram diversos aspectos, desde a definição de inclusão escolar até as estratégias utilizadas para lidar com os desafios identificados.

Entre os principais obstáculos revelados pelos professores estão a falta de preparo da escola para receber alunos com necessidades especiais, especialmente aqueles com TEA, e a escassez de recursos e suporte disponíveis.

As estratégias adotadas pelos professores variaram, desde a realização de atividades adaptadas até a busca por recursos na internet. A avaliação do desempenho dos alunos com TEA também foi discutida, revelando uma diversidade de experiências entre os professores.

As principais dificuldades enfrentadas pelos alunos com TEA na escola foram identificadas, incluindo a falta de compreensão por parte dos colegas e a ausência de adaptações adequadas no ambiente escolar. Para lidar com as necessidades individuais desses alunos, os professores relataram buscar formas de personalizar o ensino e oferecer apoio adicional quando necessário.

As mudanças necessárias para tornar a escola mais inclusiva para alunos autistas foram discutidas com base nas respostas dos professores. Essas mudanças incluem não apenas a disponibilização de recursos e suporte adequados, mas também a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão em todos os níveis.

Nesse cenário, serão abordados individualmente as problemáticas trazidas pelos profissionais em relação às entrevistas:

4.1 Inclusão Escolar

As respostas dos professores sobre o que eles acreditam ser inclusão escolar revelam uma variedade de perspectivas e entendimentos sobre o tema.

Um dos professores enfatizou que a inclusão escolar se manifesta como "a prática da equidade", destacando a importância de tratar todos os alunos de forma justa e igual, independentemente de suas diferenças. Essa visão está alinhada com a ideia de que a inclusão promove um ambiente onde todos os alunos têm oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento, como defendido por autores como Stainback e Stainback (1999).

Outro professor enfatizou a importância da inclusão para o desenvolvimento de diversos aspectos e habilidades dos alunos, tanto aqueles com deficiência quanto aqueles sem deficiência. Essa perspectiva ressalta o potencial da inclusão para promover o crescimento pessoal e acadêmico de todos os alunos, conforme discutido por Booth et al. (2000).

Outra resposta destacou o aspecto emocional da inclusão, descrevendo-a como um meio de fazer o aluno com dificuldades e/ou necessidades de atenção especial se sentir parte da comunidade escolar. Essa visão enfatiza a importância de criar um ambiente acolhedor e de apoio para todos os alunos, contribuindo para o seu bem-estar emocional e social, como discutido por autores como Avramidis e Norwich (2002).

Um professor adicionou que a inclusão só ocorre de fato quando o aluno é realmente inserido em todo o contexto escolar. Essa perspectiva destaca a necessidade de ir além da simples presença física do aluno na sala de aula, buscando garantir sua participação plena em todas as atividades e interações escolares, conforme discutido por autores como Lipsky e Gartner (1997).

Outra visão apresentada foi que a inclusão escolar acontece quando atende às necessidades de todos os alunos, possibilitando o alcance dos objetivos educacionais, a aprendizagem, a socialização, o acesso e permanência naquele espaço, além de permitir novas experiências no contexto daquele aluno e adolescente. Essa

abordagem ampla ressalta a importância de uma inclusão abrangente que não se limite apenas à adaptação física, mas que também promova oportunidades de crescimento e desenvolvimento para todos os alunos, conforme discutido por autores como Florian (2007).

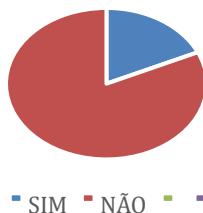
Por fim, um dos professores destacou a inclusão como um meio de integrar o aluno com necessidades especiais. Essa visão enfatiza a importância de garantir que todos os alunos se sintam parte da comunidade escolar, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade, conforme discutido por autores como Villa et al. (2000).

Essas diferentes perspectivas destacam a complexidade do conceito de inclusão escolar e a importância de considerar as diversas dimensões envolvidas na promoção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

4.2 Preparação da escola para atender aos alunos com necessidades especiais

Gráfico 1 - Preparação para atendimento aos alunos com necessidades especiais.

Você acredita que sua escola está preparada para receber alunos com necessidades especiais, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista?



Fonte: Produzido pela Pesquisadora (2024).

Das onze pessoas entrevistadas, apenas duas afirmaram acreditar que a escola está preparada para atender aos alunos com necessidades especiais, enquanto nove expressaram dúvidas ou negatividade em relação a essa preparação. Essa disparidade de respostas sugere uma falta de consenso entre os professores sobre a eficácia da preparação da escola para receber alunos com necessidades especiais, especialmente os autistas.

Essa falta de preparação pode ter diversas consequências para os alunos autistas, impactando não apenas seu desempenho acadêmico, mas também seu bem-

estar emocional e social. Como aponta Avramidis e Norwich (2002), a falta de suporte adequado pode resultar em experiências negativas para os alunos com necessidades especiais, afetando sua autoestima e seu senso de pertencimento à comunidade escolar.

A preparação da escola para receber alunos autistas envolve uma série de aspectos, incluindo a formação e o suporte adequados aos professores, a adaptação do ambiente físico e a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas. Lipsky e Gartner (1997) ressaltam a importância de uma abordagem colaborativa e de apoio mútuo entre os profissionais da escola para garantir o sucesso da inclusão de alunos com necessidades especiais.

No entanto, a falta de preparação adequada pode resultar em desafios significativos para os professores, que podem se sentir despreparados para lidar com as necessidades específicas dos alunos autistas. Isso pode levar a uma sobrecarga de trabalho e estresse emocional para os professores, conforme discutido por Florian (2007).

Diante desse cenário, é importante que as escolas invistam em programas de formação continuada e ofereçam suporte adequado aos professores para lidar com as necessidades dos alunos autistas. Além disso, é fundamental promover uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão, criando um ambiente acolhedor e de apoio para todos os alunos, conforme destacado por Villa, Thousand e Nevin (2000).

Em suma, a falta de preparação da escola para receber alunos autistas representa um desafio significativo para a promoção da inclusão escolar. É essencial que as escolas reconheçam essa questão e tomem medidas concretas para garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo e acolhedor.

4.3 Principais impasses na promoção da inclusão dos alunos com TEA na sala de aula e estratégias utilizadas para lidar com estes obstáculos.

As respostas dos professores sobre os principais impasses enfrentados ao tentar promover a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala de aula destacam uma série de desafios encontrados na Instituição.

Um dos impasses mencionados foi a questão da quantidade de alunos por turma. Essa sobrecarga pode dificultar a atenção individualizada necessária para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA. Como ressalta Avramidis e Norwich (2002), turmas superlotadas podem dificultar a implementação de práticas inclusivas eficazes, especialmente para alunos com necessidades especiais.

Além disso, a falta de material didático e de preparação da equipe de professores foi citada como outro obstáculo. A escassez de recursos e suporte adequados pode comprometer a qualidade do ensino oferecido aos alunos com TEA, conforme discutido por Villa, Thousand e Nevin (2000).

A sobrecarga de conteúdos e a pressão por resultados em disciplinas específicas, como português e matemática, também foram mencionadas como impasses. Essa demanda excessiva pode limitar a capacidade dos professores de oferecer um trabalho individualizado e atender às necessidades diversificadas dos alunos, incluindo aqueles com TEA, como destacado por Lipsky e Gartner (1997).

Outro desafio apontado foi a falta de espaço e materiais adequados para acomodar e atender às necessidades dos alunos com TEA. A infraestrutura escolar desfavorável pode criar barreiras adicionais à inclusão desses alunos, conforme discutido por Florian (2007).

A ausência de um professor de apoio capacitado para atender eficientemente os alunos com TEA também foi destacada como um impasse significativo. A falta de suporte adicional pode sobrecarregar os professores e dificultar a implementação de estratégias inclusivas eficazes, como ressaltado por Stainback e Stainback (1999).

Além desses desafios práticos, um professor destacou a importância de compreender as limitações e promover a socialização dos alunos com TEA. Essa abordagem ressalta a necessidade de uma abordagem inclusiva que leve em consideração não apenas as necessidades acadêmicas, mas também as emocionais e sociais dos alunos, conforme discutido por Booth et al. (2000).

Por fim, a falta de preparo dos próprios professores foi reconhecida como um obstáculo significativo para promover a inclusão de alunos com TEA. Essa falta de preparação pode refletir a necessidade de investimento em programas de formação continuada e suporte adequado para os professores lidarem com as demandas complexas da educação inclusiva, como discutido por Avramidis e Norwich (2002).

Nesse sentido, os professores podem desenvolver planos de ensino individualizados e adaptar o currículo para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA. Isso pode envolver a simplificação de materiais, a quebra de tarefas em etapas menores e a utilização de recursos visuais, para auxiliar na compreensão dos conteúdos.

Além disso, a Instituição pode estabelecer uma equipe multidisciplinar composta por professores, psicólogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais, o que pode facilitar o compartilhamento de conhecimentos e experiências, além de promover uma abordagem colaborativa para o desenvolvimento de estratégias de ensino e suporte aos alunos com TEA.

Essas são apenas algumas das estratégias que os professores podem adotar para lidar com os impasses enfrentados ao promover a inclusão de alunos com TEA na sala de aula. É importante reconhecer que cada aluno é único e pode responder de maneira diferente às diferentes estratégias, portanto, é essencial adotar uma abordagem individualizada e flexível para atender às suas necessidades específicas.

4.4 Preparação dos professores para lidar com alunos com TEA em sala de aula

Alguns professores mencionaram que se preparam lendo e pesquisando sobre o assunto. Essa abordagem reflete a importância da busca por conhecimento e atualização constante sobre as características do TEA e as melhores práticas para atender a esses alunos. Como destacado por Booth, Ainscow e Kingston (2000), a formação contínua dos professores é essencial para promover a inclusão e o sucesso acadêmico dos alunos com TEA.

Outro aspecto mencionado pelos professores é a comunicação clara e objetiva, aliada à paciência e à escuta ativa. Essa abordagem ressalta a importância de estabelecer uma relação empática e de confiança com os alunos com TEA, proporcionando um ambiente acolhedor e de apoio para seu desenvolvimento. Como ressaltado por Florian (2007), a comunicação eficaz é fundamental para promover a participação e o engajamento dos alunos com TEA na sala de aula.

Além disso, os professores reconhecem a importância de adaptar as atividades de acordo com o grau de deficiência do aluno com TEA. Essa abordagem individualizada reflete a compreensão da diversidade de necessidades e habilidades

entre os alunos com TEA, conforme discutido por Stainback e Stainback (1999). A adaptação das atividades pode incluir estratégias para promover a socialização, o desenvolvimento de habilidades sociais e a autonomia dos alunos com TEA na sala de aula.

Outra estratégia mencionada é a observação constante do aluno e a adaptação das situações e atividades de acordo com seu nível de conforto e desenvolvimento. Essa abordagem reflexiva e sensível destaca a importância de uma prática pedagógica flexível e centrada no aluno, que leve em consideração suas necessidades individuais e promova seu crescimento e aprendizado, como discutido por Avramidis e Norwich (2002).

As respostas dos professores destacam a importância da formação contínua, da comunicação eficaz, da adaptação das atividades e da observação atenta do aluno como estratégias essenciais para lidar com alunos com TEA em sala de aula. Essas abordagens refletem um compromisso com a inclusão e o apoio ao desenvolvimento integral de todos os alunos, independentemente de suas necessidades individuais.

4.5 *Recursos oferecidos pela escola na inclusão dos alunos com TEA*

De uma forma geral, as respostas dos professores sobre como a escola atua para facilitar o atendimento dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) destacam a importância da presença de cuidadores, equipe multidisciplinar e psicólogo como elementos-chave no suporte a esses alunos.

A presença de cuidadores é mencionada como uma estratégia fundamental para facilitar o atendimento dos alunos com TEA. A presença desses profissionais pode proporcionar um suporte individualizado e auxiliar na implementação de estratégias específicas para atender às necessidades desses alunos. Como destacado por Florian (2007), a presença de cuidadores pode ajudar a promover a inclusão e o sucesso dos alunos com TEA na escola.

Além disso, a presença de uma equipe multidisciplinar é citada como outra medida importante adotada pela escola para facilitar o atendimento dos alunos com TEA. Essa equipe pode ser composta por profissionais de diferentes áreas, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, que trabalham em conjunto para oferecer suporte abrangente aos alunos com necessidades especiais. Como

ressaltado por Booth, Ainscow e Kingston (2000), a colaboração entre profissionais de diferentes áreas é essencial para garantir a eficácia das práticas inclusivas na escola.

A presença de um psicólogo na equipe também é mencionada como uma medida importante para facilitar o atendimento dos alunos com TEA. O psicólogo pode oferecer suporte emocional e comportamental aos alunos, além de auxiliar na elaboração de estratégias para lidar com desafios específicos relacionados ao TEA. Como discutido por Villa, Thousand e Nevin (2000), o apoio psicológico pode ser crucial para promover o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos com TEA.

Essas respostas destacam a importância da presença de cuidadores, equipe multidisciplinar e psicólogo como estratégias adotadas pela escola para facilitar o atendimento dos alunos com TEA. Essas medidas refletem um compromisso com a promoção da inclusão e o suporte abrangente aos alunos com necessidades especiais, contribuindo para um ambiente escolar mais acolhedor e acessível para todos.

4.6 Desempenho dos alunos em sala de aula

O desempenho dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula pode variar significativamente de acordo com o grau de autismo que possuem. Em muitos casos, alunos com um grau menos elevado de TEA são capazes de acompanhar os demais alunos de forma bastante satisfatória.

Os alunos com TEA são únicos em suas habilidades, necessidades e estilos de aprendizagem. Alguns podem apresentar dificuldades significativas em áreas como comunicação, interação social e comportamento, enquanto outros podem exibir um funcionamento mais próximo do típico, com dificuldades menos pronunciadas.

Para alunos com um grau menos elevado de TEA, pode ser possível acompanhar o currículo padrão e participar das atividades da sala de aula com sucesso. Com apoio adequado, como estratégias de ensino diferenciadas, suporte emocional e comportamental e adaptações no ambiente de aprendizagem, esses alunos podem alcançar resultados acadêmicos comparáveis aos de seus colegas sem TEA.

É importante reconhecer que cada aluno com TEA é único e seu desempenho em sala de aula será influenciado por uma variedade de fatores, incluindo suas

habilidades individuais, nível de apoio disponível e ambiente escolar. Portanto, uma abordagem individualizada e centrada no aluno é essencial para garantir o sucesso acadêmico e o bem-estar de todos os alunos, independentemente do grau de autismo que possuem.

4.7 Principais dificuldades dos alunos com TEA no ambiente escolar

De acordo com os professores, os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam uma série de desafios no ambiente escolar que podem impactar significativamente seu aprendizado e desenvolvimento. Uma das principais dificuldades é a comunicação, tanto verbal quanto não verbal. Muitos alunos com TEA têm dificuldade em expressar seus pensamentos e sentimentos, bem como em entender as nuances da linguagem e as pistas sociais dos outros. Isso pode resultar em dificuldades de interação social, outro desafio comum enfrentado por esses alunos. Eles podem ter dificuldade em desenvolver relacionamentos com colegas e em participar de atividades de grupo, o que pode levar à exclusão social e ao isolamento.

Além disso, alunos com TEA frequentemente enfrentam dificuldades em lidar com mudanças na rotina e em se adaptar a novas situações. Eles podem preferir manter uma rotina estruturada e podem sentir ansiedade ou desconforto diante de mudanças inesperadas. Essa inflexibilidade pode dificultar a transição entre atividades e salas de aula, bem como o envolvimento em projetos ou eventos especiais.

Outro desafio importante é a sensibilidade sensorial aumentada que muitos alunos com TEA experimentam. Eles podem ser facilmente sobrecarregados por estímulos sensoriais como luzes brilhantes, sons altos ou texturas desconfortáveis. Isso pode interferir em sua capacidade de se concentrar em atividades escolares e de se envolver plenamente no ambiente de aprendizagem.

Além disso, alunos com TEA podem enfrentar dificuldades acadêmicas em áreas como leitura, escrita e matemática, bem como habilidades sociais. Eles podem precisar de apoio adicional e estratégias de ensino diferenciadas para alcançar sucesso acadêmico. Além disso, comportamentos desafiadores, como agressão, autolesão ou birras, podem surgir como uma forma de expressar frustração ou dificuldades de comunicação.

Essas dificuldades podem afetar não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar emocional e social dos alunos com TEA. É essencial que educadores e profissionais de apoio estejam cientes desses desafios e trabalhem em conjunto com os alunos, suas famílias e uma equipe multidisciplinar para fornecer o apoio e os recursos necessários para promover um ambiente escolar inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

4.8 *Mudanças necessárias ao atendimento dos alunos com TEA*

Os professores destacaram várias mudanças necessárias para melhorar o atendimento dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar, refletindo um desejo de promover uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades individuais desses alunos.

Uma das mudanças mencionadas foi a necessidade de reduzir a quantidade de alunos por turma. Os professores expressaram que turmas superlotadas dificultam a atenção individualizada e o suporte necessário para alunos com TEA, destacando a importância de classes com menor número de alunos para garantir um ambiente de aprendizagem mais adequado e inclusivo.

Além disso, os professores enfatizaram a importância de disponibilizar mais material didático e recursos pedagógicos específicos para atender às necessidades dos alunos com TEA. Eles destacaram a escassez de materiais adaptados e a necessidade de mais recursos para apoiar o ensino e a aprendizagem desses alunos de maneira eficaz.

Outra mudança sugerida foi o investimento em programas de formação continuada e capacitação para os professores. Os professores reconheceram a importância de adquirir conhecimentos e habilidades específicas para lidar com os desafios complexos associados ao ensino de alunos com TEA, enfatizando a necessidade de apoio e desenvolvimento profissional contínuo nessa área.

Assim, de acordo com Medeiros (2023, p.16):

A educação inclusiva lida com as diferenças individuais que estão no ambiente escolar, dando atenção para as experiências, formas de compreensão, dificuldades e capacidades que precisam ser levadas em consideração no ato educativo, individualmente. Dessa forma, considera-se que deve formar o professor para trabalhar com as diferenças, numa

perspectiva inclusiva, sendo a formação continuada um instrumento que fortalece formação inicial.

Além disso, os professores destacaram a importância de disponibilizar um maior suporte individualizado para os alunos com TEA, incluindo a presença de professores de apoio e profissionais multidisciplinares capacitados para atender às necessidades específicas desses alunos. Eles ressaltaram a importância de uma abordagem holística que leve em consideração não apenas as necessidades acadêmicas, mas também as necessidades emocionais, sociais e comportamentais dos alunos com TEA.

Essas mudanças sugeridas pelos professores refletem um compromisso com a promoção da inclusão e do sucesso acadêmico dos alunos com TEA, bem como a necessidade de adaptar o ambiente escolar e as práticas educacionais para atender às suas necessidades individuais. Essas mudanças podem contribuir para criar um ambiente escolar mais inclusivo, acolhedor e eficaz para todos os alunos, independentemente de suas habilidades e desafios.

5. CONCLUSÃO

Este trabalho buscou compreender os fundamentos teóricos e práticos da educação continuada e inclusiva, com foco no atendimento educacional de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Inicialmente, foi apresentado um breve histórico do TEA, destacando como a evolução do entendimento sobre o transtorno impactou a forma de acolher esses alunos na sociedade e, especialmente, na escola.

Os desafios enfrentados por alunos com TEA na jornada educacional foram analisados à luz dos obstáculos que surgem no ambiente escolar, desde a preparação inadequada das instituições até as dificuldades enfrentadas pelos profissionais de educação. Diante disso, o estudo salientou a importância dos movimentos de empatia e estratégias para ampliar a compreensão e aceitação desses alunos, promovendo uma abordagem mais humana e sensível.

A reflexão sobre o conceito de educação inclusiva foi além dos rótulos diagnósticos, propondo um caminho em que o foco está na criação de ambientes que valorizem a individualidade e as potencialidades de cada aluno com TEA. Nesse sentido, novas perspectivas foram discutidas para o ensino inclusivo, enfatizando a necessidade de especialização contínua para profissionais e o papel fundamental dos direitos humanos na garantia de uma educação digna e inclusiva.

A análise dos dados revelou tanto os avanços quanto os impasses na implementação da inclusão escolar para alunos com TEA. A preparação das escolas e dos professores, assim como os recursos oferecidos, foram identificados como pontos críticos que precisam ser aprimorados para garantir um ambiente de aprendizagem adequado. Através do uso de estratégias pedagógicas específicas, a superação dos obstáculos foi sugerida como um caminho para proporcionar aos alunos com TEA uma experiência educacional mais rica e significativa.

A criação da cartilha pedagógica representa um recurso essencial para apoiar os professores na prática inclusiva de aulas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa cartilha visou fornecer orientações práticas e sugestões de atividades adaptadas, auxiliando no planejamento de aulas e estratégias que respeitem as especificidades das aulas com TEA, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e acolhedor. O desenvolvimento da cartilha baseou-se nas necessidades identificadas durante a pesquisa, destacando a importância da formação continuada

dos educadores e do acesso a materiais que possam enriquecer suas práticas pedagógicas. Assim, o material também fomenta a colaboração entre os profissionais da escola, famílias e especialistas, fortalecendo a rede de apoio ao aluno e garantindo que os princípios da educação inclusiva sejam efetivamente aplicados.

Conclui-se que, embora haja avanços, ainda são necessárias mudanças profundas nas práticas educacionais, tanto na formação de professores quanto na estrutura escolar, para que o processo inclusivo seja eficaz e promova o pleno desenvolvimento dos alunos com TEA.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sônia Regina de; VIÉGAS, Rosemari Fagá; TRISTÃO, José Américo Martelli. **Políticas de avaliação do ensino básico: A educação matemática no Brasil.** Pesquisa em Debate, Ed. Especial, 2009.

ASPERGER, Hans. "Os 'Psicopatas autistas' na infância." Arquivo de Psiquiatria e Doenças Mentais, vol. 117, nº 1, p. 76-136, 1944.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAUJO, Aline Soares Storch de; AFONSO, Maria Lúcia Miranda. A educação em direitos humanos na educação infantil: formação de sujeitos de direitos. **Rev. Elet. Educ.**, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 46-60, abr. 2018.

AVRAMIDIS, Elias; NORWICH, Brahm. Atitudes dos professores em relação à integração/inclusão: uma revisão da literatura. **European Journal of Special Needs Education**, n.17, v.2, p. 129-147, 2002.

BAPTISTA, Cláudia Regina Alves. Educação Inclusiva e Direitos Humanos: a busca por uma escola para todos. In: **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 57, p. 229-240, mai./ago. 2016.

BATISTA, Mikael Henrique Jesus; ROCHA, Welmer Danilo Rodrigues; ALMEIDA, Rômulo Bezerra de; NUNES, Tainá Soares; FERREIRA, Rhuena Kelber Abrão. **Tecnologia assistiva como ferramenta de inclusão escolar da pessoa com deficiência.** Educitec, Manaus, p. 169-181. 2018.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília (online), v. 20, n. 3, p. 371-386, set. 2014.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa em educação matemática: a prevalência da abordagem qualitativa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 2, 2012.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel; KINGSTON, Denise. **Índice para Inclusão: Desenvolvendo aprendizagem e participação nas escolas.** Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva, 2000.

BOSA, Cristina Andrade. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado.** Porto Alegre: Artmed, 2016.

BRAGA, Wilson. **Autismo: azul e de todas as cores: guia básico para pais e profissionais.** 1º Ed. São Paulo: Paulinas, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

CAMARGO, Sueli Petry Hahn; BOSA, Cristina Andrade. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade**. São Paulo, v.21, n.1, p. 65-74, 2009.

CARDOSO, Lorena Tamillys Silva. A afetividade na relação professor e aluno com TEA na educação infantil. **Revista Caparaó**, v. 2, pág. e9-e9, 2019.

CARMO, Bruna; FUMES, Nathália; MERCADO, Eduardo; MAGALHÃES, Lívia. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, n. 32, p. 113/ 1-28, 2019.

CARNEIRO, Rita de Cássia Azevedo. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CASANOVA, Suzana Assunção et al. Material didático adaptado para o ensino de Higiene e Saúde: Jogo da Memória Saudável para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 10, n. 8, pág. e28910817318-e28910817318, 2021.

CHANDLER, Lynn Kern; DAHLQUIST, Karen Lee. **Transtornos do Espectro do Autismo: Um Manual para Pais e Profissionais**. Londres: Routledge, 2015.

DE FREITAS, Marcos Cezar; GONÇALVES, Raelen Brandino. Alunos diagnosticados com TEA na escola pública: novos desafios, velhas dicotomias. **Horizontes**, v. 39, n. 1, p. e021018-e021018, 2021.

DE OLIVEIRA JENDREIECK, Céres. Dificuldades encontradas pelos profissionais da saúde ao realizar diagnóstico precoce de autismo. **Psicologia argumento**, v. 32, n. 77, 2014.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Transtornos do Espectro Autista: da teoria à prática**. São Paulo: Vozes, 2016.

DO CARMO CUPERTINO, Marli et al. Transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática sobre aspectos nutricionais e eixo intestino-cérebro. **ABCs Health Sciences**, v. 44, n. 2, 2019.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tárcia Regina da Silveira. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, Mar. 2015

FARIAS, Iara Maria de; MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque; CUNHA, Ana Cristina Barros da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, p. 365384, 2008.

FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 01, p. 103-116, 2014.

FERNANDES, Elenice Cammarosano de Oliveira; MAIA, Thaís Lacerda Campos. Políticas públicas de educação inclusiva no Brasil: uma análise a partir da literatura especializada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 3, p. 387-402, jul./set. 2018.

FLORIAN, Lani. **O Manual SAGE da Educação Especial**. SAGE Publications, 2007.

FREITAS, Marcos Cezar; GONÇALVES, Raelen Brandino. Alunos diagnosticados com TEA na escola pública: novos desafios, velhas dicotomias. **Horizontes**, v. 39, n. 1, p.557-572, 2021.

FREITAS, Sandra Scivoletto. **Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo: Atheneu, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas**. Brasília: UNESCO, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRIANELLI, Valéria Ribeiro; TOMAZELLI, João; SILVA, Carla Maria Ferreira Pinto da; FERNANDES, Carlos Silva. Diagnóstico precoce do autismo e outros transtornos do desenvolvimento, Brasil, 2013-2019. **Revista de Saúde Pública**, 2023.

GOMES, Flávia Pereira Martins; LOPES, Renata Evangelista. Inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista: desafios e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 12, n. 1, p. 129144, jan./mar. 2017.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-Posições**, v. 33, p.1-21, 2022.

KANNER, Leo. The birth of early infantile autism. **Journal of Autism and Childhood Schizophrenia**, v. 3, n. 2, p. 93-5, 1973.

LEONARDO, Pamela Paola; MENESTRINA, Tatiana Comiotto; MIARKA, Roger. **A importância do ensino da matemática na educação infantil**. I Simpósio Educação Matemática em Debate, SIMPEMAD, Joinville, SC, 2014.

LIMA, Raênia Suele Araújo de. **Criatividade nas Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar do Aluno com Transtorno do Espectro Autista – TEA: revisão bibliográfica**. Caicó, RN: 2021. 45f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ensino Superior do Seridó.

LIPSKY, David; GARTNER, Alan. **Educação Inclusiva e a Política da Diferença**. In: Stainback, William B., Stainback, Susan S. (Eds.), Questões controversas enfrentando a educação especial: Perspectivas divergentes. Boston: Allyn & Bacon, 1997.

MAGALHÃES, Eliane Ferreira Coutinho Barbosa. **Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores envolve a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação inclusiva: contexto, concepções e práticas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 1, p. 1130, jan./jun. 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARÔCO, João et al. **Transtorno do Espectro Autista: novas perspectivas**. São Paulo: Blucher, 2018.

MAZER, Sheila Maria; DAL BELLO, Alessandra Cristina; BAZON, Marina Rezende. Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. **Psicologia da educação**, n. 28, 2009.

MEDEIROS, Anna Clarice Alves. Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Repositório Institucional do Unifip**, v. 8, n. 1, 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “inclusivos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**, p. 60-83, 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Atendimento Educacional Especializado e inclusão de alunos com transtorno do espectro autista**. In: MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares**. Brasília: MEC, 2020.

MENDES, Graciela Monteiro Lara; SILVA, Fernanda Cristina Torres da. **Curriculum e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona, Estados Unidos, v. 22, n. 80, p. 1-19, ago. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. Ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 905-919, 2018.

MORAIS, Luana Ribeiro et al. Inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista: um estudo bibliográfico. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 5, n. 8, p. 45-57, ago. 2020.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, 2017.

OLIVEIRA, Karina Griesi; SERTIÉ, Andréa Laurato. **Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético**. Einstein (São Paulo), v. 15, p. 233-238, 2017.

OLIVEIRA, Renata Aparecida et al. Desafios e possibilidades na inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas**, v. 15, n. 1, p. 16-21, jan./jun. 2019.

PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosangela; VICARI, Rosa Maria. Formação de professores em comunicação alternativa para alunos com TEA: contextos em ação. **Revista Educação Especial**, p. 619-638, 2013.

PAULINO, Vanessa Cristina; CAIADO, Katia Regina Moreno. A construção do conceito de deficiência por estudantes sem deficiência, a partir de suas histórias de vida. **Educação em Foco**, v. 20, n. 32, p. 35-59, 2017.

PONTE, João Pedro da. O desenvolvimento profissional do professor de matemática. **Educação e matemática**, p. 9-20, 1994.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em revista**, p. 143-156, 2009.

RATTO, Ana Beatriz; RIBEIRO, Thaís Cristina. **Transtorno do Espectro Autista: diagnóstico e tratamento**. São Paulo: Manole, 2019.

RIBEIRO, Fernanda Teixeira. Com número de diagnósticos em crescimento vertiginoso, Transtorno do Espectro Autista ainda é desafio para pesquisa neurológica. **Jornal da UNESP**, 15 de fevereiro de 2023.

ROSADO, Adélia Carneiro da Silva; CAMPOS, Kátia Patrício Benevides. Inclusão de alunos com autismo na educação infantil: do Direito Constitucional à realidade da escola pública. Dossiê temático especial: "Educação: Direito constitucional indispensável às democracias". **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, Pouso Alegre, v. 39, n. 2, p. 445-463, jul/dez. 2023.

SALUM, Giovanni Abrahão et al. Estudo de coorte de alto risco para transtornos psiquiátricos na infância: justificativa, desenho, métodos e resultados preliminares. **Revista internacional de métodos em pesquisa psiquiátrica**, v. 24, n. 1, p. 58-73, 2015.

SANTOS, Raquel Pereira; ALMEIDA, Pedro Luiz. **Inclusão Escolar e AEE: desafios e práticas pedagógicas**. Porto Alegre: Editora Escolar, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. **Revista Poiesis Pedagógica**, vol. 9, nº 1, p. 7-19, janeiro/junho de 2012.

SCHMIDT, Carlo et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: teoria e prática**, v. 18, n. 1, p.222-235, 2016.

SEBASTIAN HEREDERO, Eladio. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, p. 193208, 2010.

SILVA, Ana Carolina. **Atendimento Educacional Especializado: uma abordagem inclusiva**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 2, p. 917, 2018.

SILVA, Anna Karina Braga Bezerra; FONSECA, Géssica Fabiely; DE ARAÚJO BRITO, Max Leandro. O estudante com autismo na educação infantil: concepções dos profissionais da sala de aula regular e do AEE. **TEXTURA Revista de Educação e Letras**, v. 20, n. 43, 2018.

SILVA, Lázara Cristina da; REIS, Jane Maria dos Santos (Orgs.). **Retratos e pinturas da formação continuada de professores em educação inclusiva e especial no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SKRTIC, Thomas M.; SAILOR, Wayne. **Inclusão para Indivíduos com Autismo: Tornando-a Realidade nas Escolas.** Nova York: Teachers College Press, 2017.

SOUZA, Mariana Aparecida; OLIVEIRA, Daniel Augusto. **Formação continuada de professores do AEE: necessidades e práticas.** In: **Anais do Congresso Nacional de Educação Inclusiva**, Rio de Janeiro, 2019. p. 115123.

STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão: Um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

STEFFEN, Bruna Freitas et al. Diagnóstico precoce de autismo: uma revisão literária. **Revista saúde multidisciplinar**, v. 6, n. 2, 2019.

TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasilia Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, p. 296-299, 2008.

TENENTE, Luiza. 1 a cada 36 alunos tem autismo, diz CDC; entenda por que número de casos aumentou tanto nas últimas décadas. **G1 Educação**, 02 de abril de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/02/1-a-cada-36-criancas-tem-autismo-diz-cdc-entenda-por-que-numero-de-casos-aumentou-tanto-nas-ultimas-decadas.ghtml>. Acesso em: 29 out 2023.

TRAVERS, Jason; TINCANI, Matt; LANG, Russell. **Escalarização Eficaz para a Educação Responsiva à Comunidade de Estudantes com Transtornos do Espectro do Autismo.** Nova York: Springer Science & Business Media, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

VILARONGA, Carolina Alves Ribeiro; MENDES, Edmerson Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VILLA, Richard; THOUSAND, Jacqueline; NEVIN, Ann. **Aprendizagem Inclusiva: Práticas de sucesso para o ensino fundamental.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZAFFT, Christopher E.; RICHARDS, M. Nicole; LEVINE, Michael H. "Autismo e Educação Inclusiva: Política, Prática e Realidade". **Liderança e Política nas Escolas**. v. 16, n. 1, p. 1-22, 2017.

ANEXO A – ENTREVISTAS APLICADAS AOS PROFESSORES

Esta entrevista foi desenvolvida para coletar informações sobre a experiência e as percepções de professores da educação regular em relação à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. A entrevista é composta por duas partes: a primeira visa levantar dados profissionais do docente, enquanto a segunda parte foca nas práticas, desafios e estratégias relacionadas à inclusão de alunos com TEA. As respostas serão utilizadas como base para a análise qualitativa na dissertação, contribuindo para a compreensão dos desafios e das oportunidades no processo de inclusão escolar.

1ª PARTE: DADOS PROFISSIONAIS

1.1. Identificação:

(Resposta do entrevistado)

1.2. Série que leciona:

(Resposta do entrevistado)

1.3. Possui Pós-Graduação?

(Resposta do entrevistado)

1.4. Quanto tempo leciona?

(Resposta do entrevistado)

1.5. Quanto tempo leciona alunos com Autismo?

(Resposta do entrevistado)

2ª PARTE: DADOS DA PESQUISA

1.6. Como você define inclusão escolar?

(Resposta do entrevistado)

1.7. Você acredita que sua escola está preparada para receber alunos com necessidades especiais, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

(Resposta do entrevistado)

1.8. Quais são os principais impasses que você enfrenta ao tentar promover a inclusão de alunos com TEA na sua sala de aula?

(Resposta do entrevistado)

1.9. Quais estratégias você utiliza para lidar com esses impasses?

(Resposta do entrevistado)

1.10. Como você se prepara para lidar com alunos com TEA em sala de aula?

(Resposta do entrevistado)

1.11. Que recursos e/ou suporte a escola oferece para ajudar na inclusão de alunos com TEA?

(Resposta do entrevistado)

1.12. Como você avalia o desempenho dos alunos com TEA em sua sala de aula?

(Resposta do entrevistado)

1.13. Quais são as principais dificuldades que os alunos com TEA enfrentam na escola?

(Resposta do entrevistado)

1.14. Como você lida com as necessidades individuais dos alunos com TEA em sua sala de aula?

(Resposta do entrevistado)

1.15. Em sua opinião, quais são as mudanças mais necessárias para tornar a escola mais inclusiva para alunos autistas?

(Resposta do entrevistado)