

**URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES**

**CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN – RS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

VANESSA SILVA OLIVEIRA

**DESAFIOS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA EM SALA DE AULA COMUM: CONSIDERAÇÕES NA PERSPECTIVA
DO DIREITO EDUCATIVO**

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2024

VANESSA SILVA OLIVEIRA

**DESAFIOS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA EM SALA DE AULA COMUM: CONSIDERAÇÕES NA PERSPECTIVA
DO DIREITO EDUCATIVO**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Canan.

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2024

O52d Oliveira, Vanessa Silva

Desafios na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista em sala de aula comum: considerações a partir dos pressupostos do Direito Educativo / Vanessa Silva Oliveira. – 2024.

102 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2024.

Orientadora: Dra. Silvia Regina Canan.

1. Autismo. 2. Educação especial. 3. Inclusão. 4. Direito Educativo. 5. Políticas públicas educacionais. I. Canan, Silvia Regina. II. Título.

CDU 37

VANESSA SILVA OLIVEIRA

**DESAFIOS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA EM SALADE AULA COMUM: CONSIDERAÇÕES NA PERSPECTIVA
DO DIREITO EDUCATIVO**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen.

Frederico Westphalen, 27 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Canan
(PPGEDU/URI)

Prof.^a Dr.^a Tania Mara Zancanaro Pieczkowski
(PPGE/UNOCHAPECÓ)

Prof Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer
(PPGEDU/URI)

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus por me conceder a oportunidade de ingressar no mestrado e permitir que eu realizasse um sonho tão significativo. Através desta jornada, pude dedicar-me ao estudo e compreender mais profundamente a situação das crianças com autismo e os desafios enfrentados pelos educadores em salas de aula comuns ao ensiná-las.

Quero expressar minha imensa gratidão aos meus pais, principalmente a minha mãe Luiza, cujo apoio e incentivo foram fundamentais em toda essa trajetória. Sua constante colaboração em outras tarefas me proporcionou a disponibilidade necessária para me dedicar à essa pesquisa.

À minha filha, agradeço por sua compreensão nas ocasiões em que precisei me ausentar, para cumprir com os estudos. Seu apoio e compreensão foram essenciais para mim.

À minha irmã Dúnia, maior incentivadora neste projeto. Que Deus lhe retribua em dobro por todo o apoio, motivação e conforto que ela me proporcionou nos momentos de cansaço e desânimo. Sua força e confiança foram imprescindíveis.

Ao nosso grupo de estudo, composto por Tatiane Gil, Gracielly, Josy e Iloene, expresso minha profunda gratidão. Obrigada por todo apoio, troca de conhecimento, por ouvirem meus desabafos e me encorajarem a seguir em frente. Com a amizade e apoio de vocês, tudo se tornou mais fácil. Em especial, agradeço à minha amiga de longa data, Gracielly, por me convidar a enfrentarmos juntas essa etapa de nossas vidas e por me acolher tão bem em sua casa sempre que precisei me deslocar. Sua hospitalidade foi ímpar.

A todos os colegas do curso, minha gratidão. Deixo expresso o meu pesar pela ausência do nosso querido José Sinézio, que infelizmente não alcançou conosco essa conquista. Que ele descanse em paz.

Agradeço também a todo o corpo docente e funcionários do IBG pela receptividade e acolhimento.

E, de maneira especial, expresso minha sincera gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Silvia Canan, que foi um verdadeiro anjo em minha vida. E aos demais professores do curso, pela paciência, carinho e incentivo. Todos foram essenciais para que eu não desistisse nos momentos de dificuldade. Obrigada por acreditarem em mim, por todo o apoio e incentivo ao longo deste percurso.

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo primeiramente a Deus, que é essencial em minha vida, o autor do meu destino e meu guia constante. Sua presença é um socorro presente nos momentos de angústia. À toda minha família, em especial à minha irmã Dúnia e minha mãe Luiza, expresso minha profunda gratidão. Com carinho e apoio incondicionais, elas não pouparam esforços para me ajudar a alcançar esta etapa da minha vida.

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen – RS
Rua Assis Brasil, nº 709, Bairro Itapagé, CEP 98400-000
Frederico Westphalen – RS.

Direção do Câmpus

Diretora Geral: Dr.^a Elisabete Cerutti
Diretor Acadêmico: Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares
Diretor Administrativo: Ms. Alzenir José de Vargas

Curso

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado em
Educação: Prof.^a Dr.^a Luci Mary Duso Pacheco

Disciplina

Dissertação

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Canan

Mestrando

Vanessa Silva Oliveira

Linha de Pesquisa

Políticas Públicas e Gestão da Educação

Temática

Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolha dos descritores e as temáticas dos trabalhos.....	27
Quadro 2 - Relação dos descritores com os trabalhos escolhidos e meio de publicação	28

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
CF	Constituição Federal
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei das Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPG	Programa de Pós-graduação
PPGDEU	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação
TIDs	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações para a Educação, a Ciência e a Cultura
URI	Universidade Regional do alto Uruguai e das Missões

RESUMO

Este estudo se concentra nos desafios enfrentados na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em salas de aula comum, abordando a perspectiva do Direito Educativo. O problema associado ao objetivo geral da pesquisa consiste em identificar e compreender os principais desafios associados à inclusão de alunos com TEA em salas de aula regulares, considerando os pressupostos do Direito Educativo. Buscou-se: identificar os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão de alunos com TEA em salas de aula regulares; analisar os pressupostos do Direito Educativo relacionados à inclusão de alunos com TEA e sua aplicabilidade na prática escolar; investigar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para promover a inclusão de alunos com TEA, considerando as diretrizes legais e educacionais vigentes; propor alternativas e estratégias para aprimorar a inclusão de alunos com TEA em salas de aula regulares, alinhadas aos princípios do Direito Educativo e às necessidades específicas desses alunos. A pesquisa bibliográfica foi adotada para investigar os desafios associados à inclusão de alunos com TEA em salas de aula regulares, a partir da análise de onze trabalhos relevantes sobre o tema, constituídos no estado do conhecimento, utilizando diferentes metodologias, como pesquisas de campo e entrevistas. A relevância deste estudo está na contribuição para uma sociedade mais justa e inclusiva, promovendo uma educação igualitária. O trabalho visa também fornecer reflexões para futuras transformações nas práticas educacionais, direcionadas aos professores de salas de aula comuns e a todos os profissionais envolvidos na Educação Especial. Dentre os principais resultados, o estudo revelou os desafios enfrentados pelos professores no contexto da inclusão escolar de alunos com TEA, destacando a importância da formação contínua dos professores e da parceria entre escola, família e profissionais de saúde; identificou-se a necessidade de adaptação de ambientes e materiais para atender às necessidades diferenciadas dos alunos com TEA. Concluiu-se que o papel do professor na inclusão é essencial, sendo necessário sua abertura a mudanças e adaptações necessárias, o conhecimento sobre o TEA e a valorização dos alunos. Além disso, é fundamental proporcionar ambientes e materiais adaptados, considerando as especificidades individuais dos alunos com TEA. A análise considerou os pressupostos do Direito Educativo, destacando a importância de uma abordagem educacional que promova a humanização e valorize ideais educacionais sólidas.

Palavras-chaves: Inclusão, educação, TEA, aprendizagens e desafios, direito educativo.

ABSTRACT

This study focuses on the challenges faced in the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular classrooms, from the perspective of educational law. The problem associated with the general objective of the research is to identify and understand the main challenges associated with the inclusion of students with ASD in regular classrooms, considering the assumptions of the Right to Education. The aim was to: identify the main challenges faced by teachers in the process of including students with ASD in regular classrooms; analyze the assumptions of Educational Law related to the inclusion of students with ASD and their applicability in school practice; investigate the pedagogical practices used by teachers to promote the inclusion of students with ASD, considering the current legal and educational guidelines; propose alternatives and strategies to improve the inclusion of students with ASD in regular classrooms, in line with the principles of Educational Law and the specific needs of these students. Bibliographical research was adopted to investigate the challenges associated with the inclusion of students with ASD in mainstream classrooms, based on the analysis of eleven relevant works on the subject, constituted in the state of knowledge, using different methodologies, such as field research and interviews. The relevance of this study lies in its contribution to a fairer and more inclusive society, promoting equal education. The work also aims to provide reflections for future transformations in educational practices, aimed at teachers in ordinary classrooms and all professionals involved in Special Education. Among the main results, the study revealed the challenges faced by teachers in the context of school inclusion of students with ASD, highlighting the importance of continuous teacher training and the partnership between school, family and health professionals; the need to adapt environments and materials to meet the differentiated needs of students with ASD was identified. It was concluded that the role of the teacher in inclusion is essential, requiring openness to changes and necessary adaptations, knowledge about ASD and valuing students. In addition, it is essential to provide adapted environments and materials, taking into account the individual specificities of students with ASD. The analysis considered the assumptions of Educational Law, highlighting the importance of an educational approach that promotes humanization and values solid educational ideals.

Keywords: Inclusion, education, ASD, learning and challenges, educational law.

Translated with DeepL.com (free version)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 AUTISMO: UM BREVE HISTÓRICO	38
2.1 Desafios da inclusão de crianças com TEA na escola	42
3 A RELEVÂNCIA DO DIREITO EDUCATIVO E SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	47
3.1 Capacitação docente: enfrentando desafios na educação de alunos autistas	52
3.2. Inclusão assertiva à luz dos aspectos legais.....	57
4 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES	63
4.1 Desenvolvimento profissional: o caminho para uma escola para todos	63
4.2 O papel do professor na inclusão	67
4.3 Ações dos professores na inclusão.....	69
4.4 A hipótese da inclusão na perspectiva da Jurisprudência Terapêutica	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	105

1 INTRODUÇÃO

A presença de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um assunto de considerável importância na atualidade educacional. O TEA, uma condição neurológica que impacta o progresso da comunicação, interação social e comportamento, varia em suas expressões e graus de severidade. A inclusão desses alunos nas escolas regulares é uma ação que visa a oferta de uma educação equitativa e de qualidade. Entretanto, esse processo de inclusão apresenta desafios específicos que envolvem desde a preparação dos profissionais da educação até a adaptação de práticas pedagógicas e estruturas físicas das escolas. Nesse contexto, é fundamental compreender as necessidades individuais desses alunos e adotar abordagens inclusivas que considerem sua diversidade e singularidade, visando proporcionar uma experiência educacional enriquecedora e significativa para todos.

O presente estudo “Desafios na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista em sala de aula comum: considerações a partir do Direito Educativo”, é parte dos estudos desenvolvidos na linha de Pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da Educação, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação e no Núcleo de Estudos Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista, na linha de políticas e Formação de Professores.

A inclusão de alunos com TEA em salas de aula comuns tem sido um desafio cada vez mais presente no contexto da educação. O Direito Educativo preconiza o acesso e a participação de todos os alunos à educação, respeitando-se suas particularidades. No entanto, a implementação efetiva desse direito esbarra em uma série de desafios que envolvem tanto aspectos estruturais quanto pedagógicos. Nesta perspectiva, é necessário compreender e refletir sobre as considerações e pressupostos do Direito Educativo, para superar as dificuldades e contratempos da inclusão de alunos com TEA em sala de aula comum. O TEA abrange uma ampla gama de características e necessidades individuais, o que exige uma abordagem personalizada e adaptada às demandas específicas de cada aluno.

A inclusão desses alunos no ambiente escolar requer uma série de adaptações, tanto físicas quanto metodológicas (Biachi, 2017). A adaptação do ambiente físico abrange a remoção de obstáculos estruturais e o fornecimento de meios que facilitem a locomoção e a interação dos alunos com TEA (Benini *et al.*, 2016). Arruda *et al.* (2018) explicam que a adaptação metodológica envolve a personalização de métodos de ensino, recursos de aprendizado e processos de avaliação, de forma a contemplar as características e potencialidades de cada aluno.

A inclusão de alunos com TEA demanda uma formação adequada e contínua dos professores, para que estes possam compreender as especificidades do transtorno (Ferreira, 2017). Nesse sentido, a colaboração entre a instituição escolar, os membros familiares e os especialistas em saúde emerge como um elemento essencial, voltado para a comunicação efetiva de dados, a partilha de vivências e o estabelecimento de um ambiente que promova a inclusão e o apoio mútuo. (Barbosa, 2018). É importante esclarecer que o termo “troca de experiências” não significa literalmente que as experiências individuais são específicas de uma pessoa para outra, mas sim que há um compartilhamento de conhecimento e perspectivas entre esses grupos para benefício mútuo, o termo refere-se ao diálogo aberto e colaborativo entre a escola, a família e os profissionais de saúde para discutir estratégias de apoio, entender as preocupações e os desafios enfrentados, e buscar soluções conjuntamente para criar um ambiente mais propício às individualidades dos alunos.

Nesse contexto significa a necessidade da comunicação eficaz para melhorar a educação e o bem-estar das crianças, e não a transferência literal de experiências pessoais de uma pessoa para outra. É uma abordagem colaborativa e baseada em informações que visam promover o desenvolvimento saudável e o sucesso acadêmico das crianças. Diante desses desafios, é fundamental promover discussões e reflexões sobre as considerações a partir do direito educativo para a inclusão de alunos com TEA em salas de aula comum. A busca por soluções efetivas passa pelo reconhecimento da diversidade, pelo respeito às diferenças individuais e pela promoção de um ambiente inclusivo, que valorize e potencialize o desenvolvimento de todos os alunos, respeitando suas particularidades educacionais.

Acerca do autismo, um dos desafios mais importantes enfrentados no campo educacional é o processo de inclusão educativa, que pode ser compreendido como uma complexa balança, na qual a capacidade do estudante é cuidadosamente equilibrada com a busca por uma aprendizagem de qualidade e um rendimento escolar predominante. A inclusão escolar representa um processo contínuo de ressignificação social. Para que esse processo ocorra de maneira eficaz, é necessário que o sistema educacional se mantenha em constante estado de atualização e adaptação, em colaboração com a comunidade, que deve demonstrar uma compreensão sólida e uma valorização substancial dessa temática (Carvalho e Nascimento, 2018).

Os órgãos políticos agem sumariamente na implementação de políticas que favoreçam o ensino individualizado de cada aluno, para que receba uma educação equitativa e de qualidade, acesso e oportunidades de aprendizagem, independentemente de suas habilidades, necessidades ou características individuais. Isso implica a consideração de diversos aspectos

relacionados a uma educação inclusiva, capaz de atender às diversas necessidades educacionais especiais, visando a promoção do desenvolvimento cognitivo adequado e a melhoria no aprendizado dos alunos envolvidos nesse contexto (Vasconcelos *et al.*, 2020).

A motivação subjacente a este estudo emerge da necessidade premente de compreender e abordar os desafios enfrentados no processo de inclusão de estudantes com o TEA no ambiente educacional. A relevância pessoal se conecta intimamente com a aspiração por uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual as oportunidades de desenvolvimento sejam iguais para todas as crianças. No contexto social, esta pesquisa visa contribuir para a promoção de uma educação igualitária e inclusiva, que estimule a participação ativa e o sucesso de todos os estudantes. No âmbito nacional, este estudo procura preencher lacunas de conhecimento e oferecer perspectivas enriquecedoras para o aprimoramento das práticas educacionais relacionadas ao TEA.

Refletir sobre a condução de uma educação eficaz destinada às crianças com o TEA implica analisar com zelo os elementos que envolvem a inclusão e acessibilidade nas dependências escolares. Acessibilidade vai além do simples acesso físico, que inclui a presença de rampas e tecnologias assistivas para atender às especificidades das pessoas que apresentam deficiências físicas. Trata-se de um conceito abrangente que engloba a garantia de que todos os alunos participem efetivamente do ambiente educacional. Isso envolve não apenas a adaptação de infraestrutura física, mas também o desenvolvimento de currículos flexíveis e métodos de ensino inclusivos que considerem as diversas necessidades de aprendizado dos alunos com TEA.

A acessibilidade também abarca a promoção de um ambiente educativo propício à participação, à valorização e respeito para todos os alunos. Nesse sentido, é essencial promover a conscientização sobre a diversidade e a inclusão, tanto entre os alunos quanto entre os membros internos da comunidade escolar (professores e funcionários), para criar uma cultura escolar capaz de auxiliar no pleno desenvolvimento de todos os estudantes.

Para que a inclusão aconteça é essencial que os recursos pedagógicos sejam adaptados de forma diferenciada, levando em consideração o tempo e a avaliação das particularidades de cada aluno, o que significa reconhecer que as crianças com TEA têm características e ritmos de aprendizagem únicos. Portanto, as estratégias pedagógicas devem ser flexíveis e personalizadas, de modo a atender às especificidades de cada aluno, mediante a utilização de abordagens educacionais baseadas em evidências, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), bem como a incorporação de tecnologias assistivas e apoios individualizados.

Ao abordar questões relacionadas à acessibilidade, recursos pedagógicos diferenciados e avaliação individualizada, nossa pesquisa buscou melhorar a qualidade da educação para essas crianças, mas também chamar a atenção para que a sociedade busque um ambiente educacional que valorize a diversidade e promova igualdade de oportunidades para todos os estudantes. É importante ressaltar que a condução dessa pesquisa não se condicionou às conclusões definitivas, mas sim, em torna-la uma fonte de informações que pudessem subsidiar futuras discussões e aprimoramentos nas políticas e práticas educacionais voltadas para crianças com TEA. Por meio de uma abordagem imparcial e baseada em evidências, espera-se que este estudo contribua para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Assim, a escola deve ser um ambiente acolhedor, seguro, incluir e promover a diversidade e o respeito mútuo independente da origem ou características dos alunos. Uma educação inclusiva e de qualidade também deve ter a colaboração entre professores, pais, funcionários e profissionais da saúde e não ser responsabilidade somente dos professores, mas de toda comunidade escolar.

A formação dos professores precisa ser contínua e atualizada pois eles receberão alunos com diferentes necessidades e características individuais, incluindo aqueles com deficiências, transtornos de aprendizagem e outras condições, devendo o currículo também ser adaptado atendendo as necessidades desses alunos com diferentes habilidades e características. Outra ação importante para uma educação de qualidade é o monitoramento e o progresso dos alunos, esse *feedback*, associado à opinião dos pais, proporcionará verificar a eficácia das práticas pedagógicas inclusivas bem como o desempenho dos alunos incluídos.

É preciso levar em consideração o que determina o modo de ser do aluno, condutas que justificam as subjetividades de cada um, para isso se faz necessário estar a par da história de vida na qual ele está inserido, estar atento à conduta comportamental da criança com TEA, o que ela externa, o que me mostra que é capaz de fazer independentemente e o que precisa da mediação do professor. E isso fez perceber o papel de um professor na vida do educando; o quanto o trabalho é relevante, gratificante e deve passar por transformações permanentes, buscar possibilidades de ações de intervenções que tragam qualidade de vida para todos os eles.

Tendo como fios condutores algumas das questões aqui elencadas, construímos essa dissertação, a qual é composta pelas seguintes partes:

Neste capítulo inicial (Introdução), apresentamos uma visão geral do tema que abordamos no trabalho. A justificativa para o estudo destaca a importância e relevância da abordagem ao tema. Além disso, o estado do conhecimento é revisado, identificando lacunas que necessitam de maior investigação. Apresentamos os Caminhos Metodológicos,

descrevendo os métodos e abordagens utilizados na pesquisa, discutindo questões relacionadas à metodologia, como a coleta e análise de dados, e outras considerações metodológicas relevantes para a construção de nossa investigação.

No Capítulo 2 exibimos um histórico sobre o autismo, destacando sua evolução ao longo do tempo, bem como marcos importantes na compreensão e diagnóstico do autismo, mudanças nas políticas e práticas relacionadas a essa condição.

No Capítulo 3 abordamos a importância do Direito Educativo e sua relação com as políticas públicas educacionais, especialmente no contexto da inclusão de alunos com necessidades especiais. São discutidas leis e regulamentações pertinentes, bem como desafios e oportunidades para promover uma educação inclusiva.

Exploramos no Capítulo 4 o papel dos professores na promoção da inclusão escolar e as ações que podem ser realizadas para facilitar esse processo. São discutidas estratégias de formação e capacitação de professores, bem como práticas pedagógicas inclusivas.

Na seção das Considerações Finais apresentamos as conclusões do estudo, destacando os principais resultados obtidos. São feitas reflexões sobre as implicações no estudo e possíveis recomendações para futuras pesquisas ou práticas educacionais.

Por fim, são listadas todas as fontes bibliográficas citadas ao longo de nosso trabalho, fornecendo ao leitor uma base para aprofundar-se nos temas abordados.

Em 2013, optei por fazer o curso de Educação Especial e Inclusiva com o intento de auxiliar as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem, bem como problemas de interação por conta de se sentirem em condições diferenciadas dos alunos ditos “normais”. E foi através do curso de Educação Especial que me senti ainda mais estimulada a aprofundar-me nesse tema, com intuito de buscar melhores condições educativas, para poder contribuir na qualidade de vida escolar desses educandos considerados “diferentes”.

Durante o curso procurei me aprofundar nas pesquisas relacionadas às propostas metodológicas para os professores, que visavam incluir os alunos com deficiências em salas comuns de ensino aprendizagem. Sabemos que a ciência, é fruto de pesquisa e essa deve ser um atributo e um artefato de motivação da formação permanente para o exercício dos profissionais da educação. Ainda com anseio de que poderia repensar sobre a práxis pedagógica e promover reflexões sobre a inserção de todos os educandos no processo de ensino aprendizagem, me desafiei a ingressar no Mestrado em Educação com o objetivo de ampliar conhecimentos que subsidiem o cotidiano docente, visando possibilitar a superação dos desafios enfrentados pelos professores no que diz respeito aos alunos com TEA em sala de aula comum, e também afim

de encontrar possíveis alternativas que contribuam de forma educacional, política, cultural ou social, já que a inclusão perpassa os aspectos educacionais.

Em uma das minhas atuações como professora da sala de recurso da Rede Estadual de Ensino de Barra do Garças – Mato Grosso, uma das atribuições era auxiliar os educandos especialmente no que se refere a dificuldades cognitivas enfrentadas por alguns detentores de algumas especificidades de transtornos, para incluí-los e sanar as dificuldades que comprometiam o processo de apropriação de aprendizagem, experiência que muito enriqueceu e complementou o meu crescimento profissional. Deste modo, corroboro que os desafios profissionais que permeiam o fazer do pedagogo comprometido com uma educação de qualidade, despertam não só a necessidade, anseio e empatia pela busca mais densa sobre o tema pretendido para essa pesquisa, mas sim por acreditar que esse processo de desafios e inclusão escolar das crianças com TEA transcorre pela promoção de adaptações e adequações de ações e avaliações a serem abordadas no campo escolar.

Reitero, diante das experiências que tenho vivido e acompanhado de outros professores, que a formação dos docentes necessita ser pautada no enriquecimento profissional de suas ações as quais estabelecem formas de ser específicas considerando as demandas internas e externas às escolas. É de suma importância o planejamento com a singularidade de cada um, o que planejar e o que não antecipar em determinadas ocasiões. Pela prática que trago, penso ser determinante em uma escola inclusiva o olhar atento a cada caso em sua particularidade, respeitar as diferentes formas de ser que os sujeitos apresentam, suas limitações, capacidades e potencialidades, que precisam ser descobertas na relação diária que terei que estabelecer com ele.

Com a oportunidade de ter trabalhado tanto em sala de aula comum, quanto em sala de recursos multifuncionais onde, na segunda, a atenção é voltada exclusivamente para o aluno incluído e após ter vivenciado essas duas experiências percebi que, tanto em um ambiente quanto em outro, devemos considerar a capacidade de aprendizagem do aluno com TEA pautado não somente em função de um diagnóstico clínico. É preciso também em uma perspectiva social, seu cotidiano, os anseios dos responsáveis pela criança, o acesso as leis destinadas a pessoas com autismo e a interação familiar junto à comunidade escolar.

Sendo assim, compreendo que, se as práticas educacionais direcionadas e desenvolvidas para / e com o aluno incluído, estiverem embasadas nas considerações descritas acima, o ensino e a aprendizagem se tornarão mais eficazes e o educador alcançará de forma mais satisfatória a consolidação do objetivo planejado.

Para além de lutas familiares percebi a necessidade de investir esforços sobre a educação de autistas, sobretudo a partir da oportunidade de fazê-lo em espaços académicos. O ensino aprendizado para crianças autistas contribui para o desenvolvimento infantil e possibilita a compreensão diária, motivando-o a colaborar consideravelmente no meio em que vive. Os professores e educadores são primordiais nessa mediação e podem focar não só no conteúdo abordado em sala de aula, como também na aprendizagem que tenha significado para o aluno com TEA, desde que detenham do conhecimento adequado para essa prática docente, o que se torna um desafio maior pelos percalços encontrados no caminho do educador.

Entretanto, a inclusão educacional e a seriedade do assunto precisa ser melhor discutida e (re)conhecida pela sociedade. Nesse contexto, o professor enfrenta muitos desafios no processo de inclusão de aluno com TEA na sala de aula regular e que estes desafios em muito estão alistados à formação inicial que não tem provido informação adequada sobre o tema. Do mesmo modo, quando o professor tem o conhecimento sobre o assunto, por conseguinte, encontra mais probabilidades de realizar a inclusão, pois, vale-se de meios adequados para fazê-lo.

O autismo, também conhecido como TEA, é uma condição neurológica substancial que afeta o desenvolvimento cerebral, influenciando o comportamento, a comunicação, as interações sociais e os padrões de pensamento de uma pessoa. O TEA é caracterizado por uma diversidade de sintomas, de leves a moderados níveis de gravidade, daí o termo “espectro”, que abrange a condição da pessoa. Indivíduos com TEA podem apresentar uma variedade de desafios, incluindo dificuldades na comunicação (fala, gestos e movimentos), padrões repetitivos de comportamento, interesses restritos e intensos, hipersensibilidade sensorial ou insensibilidade a estímulos sensoriais, dificuldades na compreensão das emoções dos outros e na participação em interações sociais típicas.

O termo “autista” é frequentemente utilizado para se referir a uma pessoa diagnosticada com autismo ou que está no espectro do autismo. No entanto, frisamos que muitas pessoas preferem usar a linguagem centrada na pessoa primeiro, como “pessoa com autismo”, enfatizando que o autismo é apenas uma parte de quem são, não os definindo completamente. O diagnóstico do TEA é feito com base na observação do comportamento e no histórico de desenvolvimento da pessoa, geralmente realizado por uma equipe multidisciplinar de profissionais de saúde, como psiquiatras, psicólogos, pediatras e terapeutas ocupacionais. O diagnóstico precoce e a intervenção adequada são essenciais para ajudar as pessoas com TEA a desenvolverem suas habilidades, maximizarem seu potencial e enfrentarem os desafios associados à condição. Embora o autismo possa trazer desafios significativos, muitas pessoas

com TEA também possuem habilidades excepcionais em áreas específicas, como música e arte. Com o apoio certo, essas habilidades podem ser cultivadas e usadas de maneira produtiva ao longo da vida.

Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2023), a legislação educacional brasileira, representada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), estabelece que a educação especial constitui uma modalidade integrada ao sistema educacional, permeando todas as etapas, níveis e modalidades de ensino. Este entendimento implica na garantia de recursos, apoios e profissionais qualificados destinados aos estudantes que possuam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação ao longo de sua trajetória escolar.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), implementada a partir de 2008, reafirma o compromisso estabelecido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, confirmada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006. Tal política preconiza que o ambiente escolar deve ser um espaço de convivência inclusiva, onde todas as pessoas, independentemente de suas características individuais, possam interagir de forma plena e respeitosa. Para tanto, é necessário realizar uma constante revisão dos sistemas de ensino, políticas educacionais, conceitos e práticas pedagógicas, visando promover a transformação das escolas para torná-las cada vez mais acessíveis a todos. (Brasil, 2023).

A identificação e a superação de obstáculos (arquitetônicas, sociais, de comunicação e outras) que dificultam o processo de escolarização são atribuições compartilhadas por todos os membros da equipe escolar, sendo fundamental a atuação do AEE. Este suporte pode se dar por meio de estratégias como a utilização de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), práticas colaborativas e outras iniciativas inclusivas, visando assegurar o pleno acesso ao currículo escolar por parte dos estudantes com necessidades educacionais especiais. (Brasil, 2023).

Para promover efetivamente a educação inclusiva, faz-se necessário um compromisso com a transformação do sistema educacional, o que demanda investimentos significativos em formação de profissionais, infraestrutura escolar, transporte adaptado, tecnologia assistiva e outros recursos. Além disso, é imprescindível o estabelecimento de um diálogo constante com as esferas governamentais, como estados e municípios, bem como com o alunado da educação especial e suas famílias, a fim de garantir uma efetiva participação e atendimento às necessidades desses indivíduos. (Brasil, 2023).

Quanto aos eixos da PNEEPEI, conforme Brasil (2023), a expansão do acesso à educação inclusiva é um objetivo central, alcançado por meio de várias estratégias.

Primeiramente, realiza-se uma busca ativa para identificar estudantes com necessidades especiais, garantindo que nenhum seja deixado para trás. Abrem-se abertas novas turmas na educação infantil, proporcionando oportunidades desde cedo. Para atender às demandas iniciais, há um investimento significativo na atenção precoce, visando fornecer suporte adequado desde o início.

Outro aspecto fundamental é a busca pela qualidade e permanência dos alunos. Isso inclui a ampliação do transporte escolar acessível, garantindo que todos os estudantes tenham acesso às escolas. Promove-se a acessibilidade nas instalações escolares, tornando-as adequadas para todos. A oferta de salas de recursos multifuncionais é ampliada, proporcionando espaços de apoio necessário. Também é assegurado o atendimento educacional especializado a todos os estudantes público-alvo da educação especial, enquanto se regulamenta o trabalho de profissionais de apoio escolar para garantir um suporte adequado.

A produção de conhecimento é elementar nesse processo. Apoiam-se pesquisas sobre educação inclusiva, visando aprimorar constantemente as práticas educacionais. Há suporte específico para pesquisadores com deficiência, promovendo uma perspectiva diversificada. Investimentos significativos são feitos na gestão de informações para garantir transparência e qualidade em todos os aspectos do sistema educacional.

A formação dos profissionais também é priorizada. Investe-se na capacitação de professores das salas comuns, preparando-os para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos. Os professores de atendimento educacional especializado recebem treinamento específico para oferecer um suporte especializado. Gestores educacionais também são treinados sobre a importância da educação inclusiva, garantindo uma abordagem holística. Por fim, ações de letramento em educação especial na perspectiva da educação inclusiva e modelo social da deficiência são realizadas para os trabalhadores do Ministério da Educação, promovendo uma compreensão abrangente e atualizada do assunto.

O TEA diagnosticado como a CID 11 é um distúrbio do neurodesenvolvimento. De acordo com informações do site Canal Autista¹, nos Estados Unidos, 1 em cada 36 crianças de 8 anos é identificada como tendo autismo, o que representa aproximadamente 2,8% da população nessa faixa etária. Esses dados foram divulgados pelo CDC (Centro de Controle e Prevenção de Doenças) do governo dos EUA em sua atualização bienal, que se baseia em informações coletadas em 2020. Esse estudo científico, que envolveu mais de 226 mil crianças,

¹ Revista Autismo é qualidade de informação, é isenção, é pioneirismo no mundo. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/>. Acesso em: 25 set. 2023.

revela um aumento significativo em relação ao dado anterior, divulgada em dezembro de 2021, que apontava uma taxa de 1 em 44 crianças com autismo (com dados de 2018). É importante observar que, no Brasil, ainda não dispomos de números oficiais sobre a prevalência do autismo.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2008) assegura o direito à educação escolar para pessoas com autismo. Portanto, é responsabilidade da escola a avaliação diagnóstica, uma vez que representa o primeiro ambiente de interação social para a criança, distante de seus familiares. É nesse contexto que a criança pode enfrentar desafios significativos para se adaptar às normas sociais, uma tarefa particularmente árdua para um indivíduo autista, conforme afirma Santos (2008).

Para tanto é necessário ao docente tenha conhecimento sobre o assunto para atuar de forma assertiva, o que o tornará um mediador e responsável, hábil por abrir um leque de oportunidades como: as habilidades em potencial, as melhores didáticas e estratégias pedagógicas devido à singularidade de cada aluno e atividades adaptadas de acordo com o desenvolvimento da criança autista. Diante desse cenário, com essa pesquisa existe a pretensão de enfatizar o quanto é importante e necessário que os profissionais da educação se aprofundem mais nos estudos sobre a inclusão, sobretudo a inclusão de alunos autistas em sala regular (Brasil, 2010).

Nesse viés realizamos esse estudo sobre o autismo e os desafios encontrados pelos professores, a fim de verificar mais de perto como acontece a inclusão de alunos autistas, e também por acreditar que a prática correta em consonância com a formação permanente do professor é a base do sucesso de uma educação inclusiva efetiva, ainda que a inclusão não fique sob a responsabilidade docente. Esse estudo é importante para todas as pessoas que estão envolvidas com a inclusão, mas principalmente para os professores de sala de aula regular, porque tem como finalidade promover o desenvolvimento profissional, e a possibilidade de aprender a trabalhar com alunos detentores de diferentes necessidades e habilidades, pode ainda auxiliar nas adaptações de suas práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos com diferentes habilidades e condições especiais.

A problemática central deste estudo foi identificar os desafios na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista em sala de aula comum: considerações a partir dos pressupostos do Direito Educativo, que originou a **pergunta desta pesquisa**: Quais são os principais desafios associados à inclusão de alunos com transtorno do espectro autista em salas de aula regulares, considerando os pressupostos do Direito Educativo?

O **objetivo geral** da pesquisa é, a partir da pesquisa bibliográfica, investigar os desafios associados à inclusão de alunos com TEA em salas de aula regulares, considerando os pressupostos do Direito Educativo. Isso implica compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de inclusão desses alunos e identificar estratégias para superar tais desafios, baseadas em fundamentos legais e educacionais.

Os **objetivos específicos** da pesquisa são: Identificar os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão de alunos com TEA em salas de aula regulares; Analisar os pressupostos do Direito Educativo relacionados à inclusão de alunos com TEA e sua aplicabilidade na prática escolar; Investigar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para promover a inclusão de alunos com TEA, considerando as diretrizes legais e educacionais vigentes; Propor alternativas e estratégias para aprimorar a inclusão de alunos com TEA em salas de aula regulares, alinhadas aos princípios do Direito Educativo e às necessidades específicas desses alunos.

Esses objetivos direcionam nossa pesquisa para uma análise aprofundada dos desafios enfrentados pelos professores no contexto da inclusão escolar de alunos com TEA, bem como para a busca de soluções e práticas pedagógicas mais eficazes, fundamentadas em princípios legais e educacionais.

O estado do conhecimento consiste, segundo Morosini e Fernandes (2014), em identificar e registrar a produção científica de uma área específica em um determinado período de tempo, e envolve um processo de categorização e análise que leva à reflexão e síntese do conhecimento acumulado sobre uma determinada temática. Ao examinar uma ampla gama de fontes, como periódicos, teses, dissertações e livros, o estado do conhecimento busca entender as principais descobertas, tendências e lacunas de pesquisa dentro de uma área específica.

Uma característica fundamental do estado do conhecimento é sua capacidade de contribuir para a incorporação do novo na monografia ou trabalho acadêmico; por meio de revisão da literatura existente, os pesquisadores têm a oportunidade de resumir o conhecimento atual, e identificar áreas que ainda não foram exploradas ou que carecem de investigação mais aprofundada. Essa abordagem permite que os pesquisadores incorporem novas perspectivas, descobertas ou abordagens em seu trabalho, enriquecendo assim a discussão e contribuindo para o avanço do conhecimento na área.

Nesse contexto, impera reconhecer os avanços ocorridos nos últimos anos no Brasil no âmbito do ensino especializado direcionado a crianças com necessidades especiais, particularmente aquelas diagnosticadas com TEA. No entanto, é evidente que, frequentemente, as famílias dessas crianças também carecem de suporte e orientação sobre o TEA, a fim de

proporcionar um ambiente propício para o desenvolvimento e o futuro desses indivíduos, oferecendo-lhes oportunidades e perspectivas mais amplas.

Somente nos anos 2000, houve colocação do atendimento educacional especializado, conhecido como AEE, o que traz a configuração de necessidade de existir um suporte mais abrangente para os alunos através de atividades, aulas comuns, que sigam a base comum curricular, e a existência de um professor de apoio, e/ou um profissional especializado. Essa modalidade de ensino foi criada no ano de 2000 no Brasil, através da LDB 9.394/96, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência na escola de alunos com necessidades educacionais especiais. O AEE é oferecido de forma complementar ou suplementar à educação regular, em busca da inclusão escolar e do desenvolvimento integral de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ele é destinado a alunos que necessitam de apoios e recursos adicionais para superar barreiras e alcançar os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

O atendimento oferecido pelo AEE é realizado por professores especializados e conta com recursos pedagógicos e tecnológicos adequados aos alunos, em salas de recursos multifuncionais, em horários complementares ao ensino regular, ou mesmo em sala de aula comum, com o apoio do professor comum. Entre as atividades desenvolvidas no AEE, estão o atendimento individualizado, a adaptação de materiais didáticos, o uso de recursos de tecnologia assistiva, o desenvolvimento de habilidades sociais e de autonomia, além do acompanhamento pedagógico e psicológico dos alunos e orientações às famílias e aos professores. Desde sua criação, o AEE tem sido uma importante ferramenta na promoção da inclusão educacional e social de pessoas com deficiência no Brasil, contribuindo para o fortalecimento de uma educação inclusiva.

Ao receber um aluno com desafios de interação social, dificuldades com normas sociais e adaptação ao ambiente escolar, a escola muitas vezes se depara com interpretações equivocadas desse comportamento, erroneamente associando-o à falta de educação e disciplina. Devido à lacuna de conhecimento, alguns profissionais da educação encontram dificuldades para discernir e identificar as particularidades de um estudante com TEA, especialmente aqueles de funcionamento elevado e com comprometimento leve.

É importante que os professores saibam que o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades com aptidões de interação social, ansiedade severa, comportamento obsessivo e repetitivo distraído e estereotipado. Além disso, os pacientes com esse transtorno introduzem padrões limitados de interesse em atividades

específicas, hiperatividade e uma maior tendência ao vício em Internet (American Psychiatric Association, *et al.*, 2014).

Assim percebemos a necessidade de uma profissionalização mais ampla e completa, com os recursos adequados dentro da sala de aula, afim de proporcionar um atendimento especializado. O atendimento educacional especializado é definido no § 1º como “um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados de forma institucional, oferecidos de maneira complementar ou suplementar à formação dos estudantes no ensino regular”. O Decreto nº 6.571, datado de 17 de setembro de 2008, foi revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011, que, em seu artigo 1º, trata das diretrizes para a efetivação do dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial, e estabelece uma série de princípios e medidas que visam garantir a inclusão e o acesso à educação de qualidade para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Essas orientações abrangem a asseguarção de um sistema educacional aberto a todos os indivíduos, sem qualquer forma de discriminação e pautado na equidade de oportunidades (ponto I), a promoção da aprendizagem contínua ao longo da vida (ponto II), a rejeição da exclusão do sistema educacional convencional com base em alegações de deficiência (ponto III) e a provisão de educação fundamental gratuita e obrigatória, com ajustes adequados conforme as necessidades individuais (ponto IV). O documento ainda propõe o fornecimento do suporte necessário dentro do contexto do sistema educacional convencional, a implementação de medidas de suporte personalizadas e eficazes para otimizar o progresso acadêmico e social, a priorização da educação especial dentro das instituições de ensino regulares e o respaldo técnico e financeiro por parte do Estado às organizações sem fins lucrativos especializadas em educação especial. O artigo define também o público-alvo da educação especial como pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A promulgação dessa legislação conferiu respaldo legal à educação inclusiva, garantindo a oferta de um ensino de qualidade que considera e respeita as características individuais de aprendizagem de cada aluno, incluindo suas limitações. Como resultado desse marco legal, observou-se um aumento significativo no número de crianças matriculadas nas escolas, que adotaram a abordagem da educação inclusiva. No entanto, ainda há muito o que melhorar para atender plenamente às necessidades dessa população, pois o progresso alcançado até o momento está aquém do necessário (Cunha, 2014).

São muitos os estudiosos como Kanner (1943), Asperger (1944) e Wing (1991), que procuraram explicações para as causas do autismo. Porém poucos são os avanços sobre como ou por que das causas desse transtorno. Entender que esta condição é um desafio enfrentado por muitos pesquisadores que buscam respostas ainda não encontradas é apenas um dos motivos para dar continuidade ao estudo do tema da pesquisa. Algumas características são bem gerais e marcantes.

Pesquisas como: “Formação docente e inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: algumas reflexões” (Oliveira, 2016), apontam que os primeiros estudos se deram em 1911 pelo psiquiatra austríaco Eugen Brauwle. Em 1943 a partir de suas observações Leon Kanner relaciona as características das crianças autistas ao conceito de “mãe geladeira”². Em 1944 o pesquisador austríaco Hans Asperger denomina o comportamento infantil através da observação dos sintomas de “Síndrome de Asperger”, a partir daí os estudos começaram a ser mais detalhados e aprofundados. Dessa forma algumas práticas educacionais passaram a ser testadas dentro das salas de aulas, algumas com sucesso e outras nem tanto, percebendo, assim, uma problemática atual necessitando sempre ser estudada, modificada e atualizada como as demais práticas pedagógicas. Segundo Mazzota (2005):

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes³, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil (Mazzota, 2005, p. 17).

A inclusão é um tema que demanda adaptações para promover a igualdade, quando as ações incluem adaptabilidade, todas as pessoas têm a mesma oportunidade de se envolver e participar. Desse modo, pode-se melhorar a equidade e reduzir as desigualdades em nossa sociedade. Isto posto, apresentaremos nessa dissertação práticas, ações e estratégias que vão ao encontro da necessidade do aluno com TEA, com propósito de auxiliar os pais, docentes e por conseguinte os alunos incluídos, pois elas serão norteadoras e facilitarão a mediação do processo de ensino aprendizagem minimizando os anseios dos sujeitos envolvidos no processo inclusivo.

² Teoria proposta por Bruno Bettelheim em seu livro “A fortaleza vazia”, a qual culpabilizava os pais, especialmente as mães, pelo autismo de suas crianças, sugerindo que sua falta de afeto e calor emocional levava ao desenvolvimento do autismo. Leo Kanner inicialmente concordou com essa ideia, até perceber que alguns pais também tinham uma carga genética do autismo, afetando sua interação com as crianças. Ele posteriormente se desculpou publicamente por endossar essa teoria. Com o progresso da medicina, afirma-se que essa suposição não é verdadeira, e o autismo é reconhecido como uma condição complexa com múltiplos fatores contribuintes, incluindo predisposição genética.

³ No ano em que foi publicado o livro, utilizava-se a nomenclatura deficiente, hoje já não se refere as pessoas com deficiências dessa forma, a maneira que se utiliza hoje é PCN (pessoas com necessidades especiais).

Para redigir a presente pesquisa e evidenciar a sua relevância vários critérios foram levados em consideração, um dos principais é se ela tem sentido e importância acadêmica e portanto, partindo do estudo de alguns autores como: Fernandes (2016), Camargo (2023), Silva (2023), Magalhães (2020), Barbosa (2018), Fumes (2018) e da análise de trabalhos acadêmicos com relatos de professores de escolas públicas, sobre os principais desafios apontados por eles para incluírem alunos com TEA em sala de aula comum, nos empenhamos em analisar e propor ações que atendam os anseios de toda a classe envolvida na luta por uma educação de qualidade voltada às crianças incluídas, principalmente as crianças com TEA.

Com intento de facilitar a busca de informações utilizamos 5 descritores os quais nos possibilitaram uma busca mais rápida, mais eficiente e mais precisa das informações, facilitando assim a identificação dos desafios e perspectivas estudados nos trabalhos já que foi possível filtrarmos os dados a partir de termos específicos e palavras-chaves que definem melhor os objetivos da pesquisa.

Para a coleta de dados iniciamos a busca dos 5 descritores elencados a seguir, no Portal da CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, onde foram realizadas análises dos estudos referentes aos descritores relacionados com o tema abordado em nosso trabalho, são eles: inclusão, educação, TEA, aprendizagens e desafios, direito educativo. Mesmo partindo de forma mais específica pesquisando cada descritor individualmente, encontramos inúmeros resultados, fazendo-se necessário realizarmos uma busca mais precisa, utilizando um refinamento para cada descritor pesquisado. Nesse caso, foram inseridas as palavras-chaves, alternando-as e acrescentando AND, entre elas, foram encontrados os seguintes números de pesquisas relacionados a cada descritor.

Em um período compreendido entre 2015 a 2023 localizamos 99 trabalhos sobre “Inclusão” and “TEA”, “Inclusão” and “Aprendizagem” 183 estudos encontrados, “Inclusão” and “Desafios” and “TEA” nos deparamos com 16 pesquisas e sobre “Inclusão” and “Educação” and “autismo” apareceram 127 trabalhos, “Inclusão” and “Direito a Educação” encontramos 99 trabalhos. Toda a busca foi feita no Portal da Capes. Após a aplicação dos filtros apuramos uma busca mais sucinta das publicações relacionadas com o tema da nossa pesquisa, ficando definida a observação e a análise de 11 artigos de acordo com as palavras-chaves que catalogamos acima, e que melhor se encaixavam para nortear nosso trabalho.

Após selecionarmos esses 11 trabalhos produzimos uma tabela (Quadro 1). Para melhor organização e sistematização dos dados: Utilizamos os descritores na primeira coluna e o título e a quantidade de trabalhos relacionados a cada descritor na segunda coluna, para organizar e sistematizar as informações coletadas de forma mais clara, já que a tabela permitirá uma

categorização mais adequada dos descritores, o número dos trabalhos voltados para aquele tema e o título do trabalho que foi selecionado como objeto de nossa pesquisa.

Quadro 1 - Escolha dos descritores e as temáticas dos trabalhos

Descritores	Temáticas dos Trabalhos
1- “Inclusão” <i>and</i> “TEA”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. 2. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. 3. Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE. 4. A relevância da educação inclusiva e o autismo no ensino regular brasileiro.
2- “Inclusão” <i>and</i> “aprendizagem”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. 2. Avaliação da aprendizagem em contexto de inclusão escolar. 3. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo.
3- “Inclusão” <i>and</i> “desafios” <i>and</i> “TEA”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pontos e contrapontos no universo do atendimento educacional especializado para educandos com transtorno do espectro autista. 2. Formação docente e inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: algumas reflexões. 3. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista.
4- “Inclusão” <i>and</i> “educação” <i>and</i> “autismo”	<ol style="list-style-type: none"> 1. A inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió.
5- “Inclusão” <i>and</i> “direito educativo”	<ol style="list-style-type: none"> 2. Educação: Dever -Direito do Estado, 3. Direito-Dever do cidadão. 4. Inclusão de crianças e adolescentes na escola pública.

Fonte: Autoria própria (2023).

Com intuito de reconhecer e dar crédito às ideias e informações obtidas de outras fontes e também para situar o trabalho em um contexto mais amplo de conhecimento existente sobre o assunto em questão, elaboramos o Quadro 2, com os descritores, e respectivamente o nome e a Universidade de cada autor que tornou mais fácil a comunicação e o compartilhamento das informações obtidas em outras pesquisas que foram de extrema valia para nossa, pela analogia que fazem com o tema do nosso estudo, bem como pela clareza ao transmitir conhecimento

para o público em geral, uma vez que as informações padronizadas se tornam mais acessíveis para compreensão do leitor.

Quadro 2 - Relação dos descritores com os trabalhos escolhidos e meio de publicação

Descritores	Autores	Revista
“Inclusão” <i>and</i> “TEA”	Síglia Pimentel Höher Camargo, Gabrielle Lenz Da Silva, Renata Oliveira Crespo Calleb, Rangel De Oliveira, Suelen Lessa Magalhães	Educação em Revista, 2020. Ver em: https://www.scielo.br/j/educ/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/abstract/?lang=pt
	Marily Oliveira Barbosa, Neiza de Lourdes Frederico Fumes	Revista Educação Especial, 2018. Ver em: https://www.redalyc.org/journal/3131/313158866008/html/
	Adriano Hidalgo Fernandes, Rosane Gumiero Dias da Silva	Caderno PDE Volume 1, 2016. Ver em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/sinopses2016/educacao_especial_sinopse.pdf
	Tatiana Schimitz da Silva, Lucio Mauro Rocker dos Santos	Revista Brasil Escola Acadêmica de Pós-graduação em Educação Especial do Instituto Rhema Educação.
“Inclusão” <i>and</i> “Educação” <i>and</i> “Autismo”	Daniela Mendonça Ribeiro, Ninive Rodrigues Cavalcanti de Melo, Ana Carolina Sella	Revista Educação Especial, 2017. Ver em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/25264
“Inclusão” <i>and</i> “Desafios” <i>and</i> “TEA”	Marily Barbosa Neiza de Loudes Frederico Fumes	Revista Ibero Americano, 2016. Ver em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8567
	Maria da Luz dos Santos Oliveira	Repositório UFPB, 2020.
	Francisco Lindoval de Oliveira	Revista Educação Pública Ver em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista
	Márcia Marim Patrícia Braun	Periódicos UFSM, 2018

		Ver em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33103
	Karla Tomaz Faria Maria Cristina Trigueiro Veloz Teixeira; Luiz Renato Rodrigues Carneiro Victor Amoroso Cristiane Silvestre de Paula	Periódicos UFSM
“Inclusão” and “Direito Educativo”	Orlando Rochadel Moreira	Repositório UFS

Fonte: Autoria própria (2023).

Esta busca pelas publicações com a finalidade de organizar o Estado do Conhecimento foi realizada no dia 26 de junho de 2022. Em cada descritor, foi acrescentado a palavra *AND* e alternado com a palavra *Inclusão*, sendo que após aplicar os filtros, vários trabalhos se repetiram em filtros distintos. No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram utilizados para refinar a pesquisa algumas seleções de tópicos como: Tipo de recurso - artigo, idioma - português, assunto - *Education*, Educação, Autismo e Educação especial, País - Brasil, período entre 2015 a 2022. Para cada trabalho publicado foi destacado e inserido no quadro acima o descritor, quantidade de artigos e a fonte de publicação do material.

Após analisar as publicações, verificamos os títulos que tinham uma relevância maior em consonância com o objetivo do trabalho, selecionamos os mais significativos, dentre eles, 11 trabalhos também analisados através dos resumos, e aqueles com maior adjacência com o tema de investigação, “Desafios na Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista em Sala de aula comum”. Consideramos importante mencionar o contexto que norteou a estruturação da pesquisa o qual será fundamentado e embasado em trabalhos investigativos com diferentes metodologias como, pesquisas de campo, pesquisas bibliográficas, entrevistas, observações de práticas educativas destinadas ao aluno com TEA, investigação do cotidiano do aluno incluído, questionários com relatos colhidos do ponto de vista dos profissionais de educação envolvidos na questão da inclusão, dentre outros, trabalhos edificados em definições teóricas de outros autores bem como outros trabalhos já efetivados.

Para representar esse trabalho nos apropriamos de alguns títulos analisados, lidos e refletidos, mencionados na Tabela 1, que se relacionam diretamente com a temática da pesquisa que produzimos sobre a Inclusão de alunos com TEA, direcionadas ao público-alvo:

Professores da Educação Especial; possibilitando assim reflexões que contribuam para possíveis transformações nas ações educacionais

Dos 11 títulos analisados que mais se aproximam com o estudo em questão, alicerçados nos resumos dos artigos selecionados e pela proximidade com o tema abordado nesse estudo, registramos as propostas e objetivos que concomitantemente contribuem para essa pesquisa. Na Tabela 2 exibimos a quantidade de artigos encontrados no site de periódicos da CAPES, com os respectivos descritores, quantidades de estudos nas buscas posteriores aos filtros aplicados, universidade de origem e a revista publicada bem como o ano de publicação. Citamos adiante trabalho de autores como Camargo, Silva, Calleb e Magalhães (2020), que consideramos relevante e descreveremos sobre o resumo e a intencionalidade de postar cada um deles em nossa obra, a título de exemplo do que embasou nossa pesquisa. Seguem alguns resumos.

A pesquisa de Camargo *et al.* (2000) investigou as dificuldades enfrentadas por professores de alunos com TEA em escolas regulares e públicas de Pelotas – Rio Grande do Sul. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas direcionadas para 19 professores cujos alunos são incluídos nessas escolas, e receberam e analisados a análise de conteúdo. Os resultados destacam a necessidade de oferecer formação continuada mais específica, especialmente em relação ao manejo comportamental e pedagógico, para criar um ambiente inclusivo propício à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com TEA.

O estudo de Barbosa e Fumes (2018) analisou os desafios enfrentados por profissionais de educação ao trabalhar com alunos com TEA em ambientes de ensino regular, utilizando uma abordagem baseada no materialismo histórico dialético, que envolveu ações práticas e estudo de caso com diversos profissionais (professores, profissionais de apoio e coordenadores pedagógicos). Os dados foram coletados por meio de observações, entrevistas e sessões reflexivas para desenvolver um Plano Educacional Individualizado (PEI). Os resultados revelaram que, embora os profissionais apoiassem a inclusão escolar, enfrentavam vários desafios na prática, o que levou à criação do PEI para melhorar a aprendizagem do aluno. Este plano facilitou o diálogo entre os profissionais, permitindo uma visão mais ampla das capacidades do aluno e o desenvolvimento de estratégias para promover sua inclusão na escola.

O artigo de Fernandes e Silva (2016) é bibliográfico e versa sobre a inclusão de alunos com autismo na rede regular de ensino, focando na aplicação do projeto de Intervenção Pedagógica intitulado “O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Educação Inclusiva”, voltado para professores do Programa de Desenvolvimento Educacional em 2016 e 2017. O projeto resultou em um curso de extensão oferecido aos professores do Colégio Estadual Ribeiro de Campos, em Goioerê - Paraná, e demais docentes da rede estadual de ensino do

município, com o objetivo de fornecer conhecimentos sobre as características do aluno com TEA, incluindo história, legislação, diagnóstico e tratamento, e ampliar o repertório de práticas pedagógicas adequadas para atender às necessidades educacionais dos alunos com TEA na rede regular de ensino. O artigo os desafios da inclusão nas escolas regulares, especialmente a formação dos professores para lidar com alunos autistas e garantir uma aprendizagem bem-sucedida.

Ribeiro et al (2017) afirmam que o movimento pela inclusão escolar tem levado a um aumento das matrículas de estudantes com autismo nas escolas regulares. No entanto, esses estudantes enfrentam desafios devido aos seus déficits na comunicação, interação social e comportamentos restritos e repetitivos, sendo as intervenções educacionais essenciais para ajudar essas crianças. Mas é necessário avaliar como elas estão sendo incluídas no ensino regular. Os autores investigaram a inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió, a partir da perspectiva de 26 professores e dois auxiliares de ensino de 22 escolas, que caracterizaram 30 estudantes com autismo. Os resultados mostraram que os professores têm deficiências na formação específica para ensinar alunos com autismo, refletindo na falta de planejamento, materiais e avaliações adequados. Isso indica que a inclusão desses estudantes não está cumprindo seu principal objetivo de promover a aprendizagem por meio de atenção individualizada.

Segundo Barbosa e Fumes (2016), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) busca novas abordagens para apoiar a permanência dos alunos com necessidades especiais na escola regular, incluindo aqueles com TEA. Este estudo qualitativo investigou a visão de uma professora de AEE sobre o TEA e os alunos com esse transtorno, por meio da observação direta, de palestra e entrevista semiestruturada para coletar dados, analisados por análise de conteúdo. A professora atendia três alunos com TEA, possuindo conhecimentos científicos e religiosos sobre o assunto. Ela destacou desafios e satisfações ao acompanhar o progresso educacional dos alunos e considerou suas possibilidades de inclusão na escola regular.

De acordo com o estudo realizado por Oliveira (2020), o desafio da inclusão escolar de crianças com autismo na rede regular de ensino levanta questões sobre o papel do professor nesse processo. O professor atua como mediador, facilitando a participação do aluno autista nas atividades da sala de aula. É fundamental garantir uma educação adaptada para atender às necessidades especiais dos alunos, e também importante, o educador promover a autonomia e a comunicação dos estudantes. Diante das diversas características do autismo, como dificuldades de interação e linguagem, o apoio no processo de ensino-aprendizagem se torna essencial. A legislação brasileira, incluindo a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, assegura o acesso à educação para todos, incluindo alunos com autismo, e estabelece diretrizes para sua inclusão na escola regular.

O estudo realizado por Marin e Braun (2018) traz que a avaliação escolar, embora fundamental, muitas vezes privilegia a homogeneidade, o que gera desafios quando há estudantes com necessidades específicas. Este trabalho discute a avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar, destacando a importância de práticas educativas ajustadas às necessidades de alunos com deficiência intelectual ou autismo. Utilizando revisão da literatura e relatos de experiência em escolas do Rio de Janeiro, o estudo revela a escassez de pesquisas sobre o tema e destaca a importância da mediação e de práticas de avaliação bem estruturadas para promover o desenvolvimento desses alunos.

No Brasil, o aumento das matrículas de crianças diagnosticadas com TEA nas escolas regulares é notável, conforme revelam os dados do Instituto Pensi (Pesquisa e Ensino em Educação Infantil). No último levantamento escolar, quase 300 mil alunos com autismo estavam registrados nos níveis de ensino infantil, fundamental ou médio, tanto em instituições públicas quanto privadas, no ano de 2021. Esse crescimento representa um aumento de 280% em comparação a 2017, quando havia cerca de 77 mil matrículas de crianças com TEA. Apesar desses números significativos, educadores e especialistas afirmam que essa cifra representa apenas uma fração do contingente de alunos autistas que poderiam estar frequentando as salas de aula. Estima-se que apenas no Brasil haja mais de 1,5 milhões de pessoas com autismo, destacando a discrepância entre os números de matrículas e a estimativa da população autista. Embora a inclusão escolar seja um direito assegurado por leis e princípios de direitos humanos, a existência de uma política nacional não garante sua implementação efetiva. É crucial compreender os diversos fatores que podem influenciar esse processo de inclusão em diferentes contextos culturais.

Essas informações refletem um aumento quantitativo e um avanço importante na inclusão de crianças com TEA no sistema educacional. Esses números indicam uma acentuada preocupação e reflexão sobre a importância da educação inclusiva e o reconhecimento dos direitos educacionais de todas as crianças. Além disso, a expansão das matrículas de crianças com TEA também desafia as escolas e educadores a adotarem abordagens mais inclusivas e eficazes, promovendo um ambiente educacional mais diversificado e enriquecedor.

Essa tendência crescente de inclusão de alunos com TEA nas escolas comuns ressalta a importância de explorar e compreender os desafios e oportunidades associadas a esse processo.

Ao fazê-lo, podemos contribuir para a melhoria contínua das práticas educacionais e garantir que todas as crianças tenham uma educação equitativa e de qualidade (Cunha, 2014).

Um dos trabalhos que consideramos pertinente com o nosso projeto foi sobre o tema “Os desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores”, o objetivo de Camargo, Silva, Calleb, e Magalhães, autores da pesquisa desenvolvida junto a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e publicada pela Educação em Revista (2020), foi analisar a percepção dos professores diante da inclusão de crianças com TEA, considerando os desafios e as possibilidades desse processo que os autores dessa publicação utilizaram.

Camargo, Silva, Calleb e Magalhães (2020) citaram Mantoan (2006) para argumentar que a educação inclusiva deve eliminar todas as formas de discriminação e proporcionar aos alunos o atendimento de suas necessidades, assegurando-lhes acesso e permanência de qualidade na rede regular de ensino. É importante considerar que o processo de inclusão pode levar anos para ser plenamente efetivado, uma vez que requer uma reorganização tanto da escola quanto da sociedade como um todo.

Após analisarmos os trabalhos elencados na Tabela 1, percebemos que a inclusão perpassa leis e estatutos, e que as experiências, a prática e a teoria por parte dos docentes são relevantes na perspectiva de que o educador precisa aumentar a compreensão sobre o aspecto inclusivo seus desafios e o que pode ser alcançado a partir de suas vivências, sendo ele e o educando os protagonistas da inclusão.

Na pesquisa realizada por Camargo, Silva, Calleb e Magalhães (2020), também foi demonstrado que os aspectos comportamentais do aluno com autismo constituem-se como um dos principais desafios no processo de inclusão em sala de aula comum. Contudo há relatos nos quais esses desenvolvimentos comportamentais foram abrandados ao logo do processo de escolarização devido a rotina escolar, através da interação com os colegas e o acolhimento da turma, o trabalho lúdico e a realização das atividades em grupo, sendo esses aspectos positivos para a inclusão.

Outra dissertação de mestrado que contribuiu para nossa pesquisa foi a de Barbosa e Fumes (2016), nela uma professora relata através de uma entrevista sobre a dúvida do diagnóstico de um aluno com Síndrome de Down.

O Gilvan é [...] “O Gilvan ainda não tem definição. Eu pedi uma reavaliação dele agora, mas estão [familiares] tentando marcar uma reavaliação [...] não é que ele tenha, ele funciona, em alguns momentos, como uma criança autista, mas que isso não possa ser o autismo, possa ser uma outra síndrome que a gente ainda não sabe o que é que é”. (Barbosa e Fumes, 2016, p. 86 - Entrevista Recorrente, 2013).

O laudo médico do educando, dizia que ele possuía síndrome de Down com suspeita de TEA, porém após dois meses de observação a professora chegou à conclusão de que o aluno não pertencia a categoria de criança com TEA, a professora relatou que o educando Gilvan devia ter a Síndrome de Down e alguma outra síndrome que teria de ser investigado e não mais se enquadrava como TEA. O Gilvan é uma criatura que eu não sei como seguir. Eu não consigo que ele fique 15 minutos na sala, mas eu tenho que conseguir algo” (Barbosa e Fumes, Diário de campo – dia 22/05/2013, p. 87).

Segundo a entrevista da pesquisa citada, a professora: “Ele tinha dificuldades em realizar o solicitado por não conseguir permanecer sentado e perseverar nas atividades, nos poucos momentos que as fazia era quando a professora trazia algo de seu agrado, como por exemplo, os personagens infantis” (Barbosa e Fumes, 2016, p. 474).

De acordo com o trabalho, a criança continuou a frequentar a sala de recursos multifuncionais, mas deixou de ser observado pelas características do TEA. Ao analisar o comportamento das crianças autistas em sala de aula, o professor pode identificar quais estratégias de ensino funcionam melhor para a criança, quais atividades são mais motivadas e envolventes, quais situações ou estímulos podem ser desafiadores ou estressantes para a criança, e quais são as habilidades e áreas que precisam de mais atenção e apoio.

Esse fato sobre o aluno Gilvan foi apresentado para refletirmos sobre o quanto as consequências das ações do professor e da comunidade escolar é importante para a vida acadêmica do aluno. O atendimento educacional inclusivo está centralizado no educador, pelo fato da família acreditar que ele possui conhecimento e capacitação necessários para isso. Refletir sobre que formação os profissionais da educação vêm recebendo para lidar com a inclusão, uma vez que a demanda e a responsabilidade que ele possui é muito grande, essa é uma proposta desse estudo, o qual apresentaremos a seguir o problema, as questões e os objetivos específicos.

Foi possível verificar durante o levantamento do Estado do Conhecimento que esse estudo, é de grande relevância tanto social quanto educacional dentro de sua proposta, pois a Inclusão é um tema que perpassa o ambiente escolar e necessita ser melhor compreendido afim de aperfeiçoar a educação e a interação dos alunos com TEA, fazendo com que o ensino aprendizado progrida de forma mais agradável no qual os sujeitos envolvidos possam abarcar os elementos que estão sendo direcionados a eles.

Abordamos a **metodologia de pesquisa** adotada para investigar como as dissertações e as teses vêm tratando as questões de inclusão dos alunos com TEA, considerando os pressupostos do Direito Educativo. A metodologia é o instrumento de organização que liga a

teoria à prática que à fundamenta, formando o conjunto de procedimentos, técnicas e estratégias adotadas para realizar uma pesquisa, um estudo ou um projeto. A escolha e descrição adequadas da metodologia são essenciais para garantir a validade e confiabilidade do estudo, fornecendo as informações que permitem a nós, pesquisadores, explorar a temática com solidez.

De acordo com Freitas (2000, p. 105), “Os métodos de pesquisa podem ser quantitativos e qualitativos e devem estar associados à escolha dos objetivos da pesquisa”. No que diz respeito aos métodos de pesquisa quantitativa, Soares (2019) explica que estes são empregados para mensurar percepções, respostas, sensações, comportamentos e atitudes de um grupo específico (público-alvo), utilizando uma amostra que seja estatisticamente representativa do mesmo. Essa abordagem visa fornecer resultados que possam ser validados estatisticamente, oferecendo insights sobre o universo em questão. Sobre o método qualitativo, de acordo com Ramires; Pessoa (2013):

A pesquisa qualitativa tem como identidade o reconhecimento da existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, de uma interdependência viva entre sujeito e objeto e de uma postura interpretativa, constituindo-se como um campo de atividade que possui conflitos e tensões internas. A palavra qualidade deriva de *qualitas* e significa essência. Assim, qualidade designa parte essencial, aquilo que é mais importante e determinante. Qualidade sinaliza o horizonte da intensidade, que vai além da extensão. Significa outra dimensão fundamental de fenômenos qualitativos, que é sua busca de profundidade e plenitude. (Ramires e Pessoa, 2013, p. 25).

Assim como as considerações de Ramires e Pessoa (2013) descritas acima, num primeiro momento cogitamos a ideia de aprofundar nossa pesquisa com estudo de caso, entrevistas e questionários, realizados com professores de Mato Grosso, afim de obter relatos de profissionais da educação que trabalham com alunos incluídos, com o intuito de identificar principalmente os impasses experimentados pelos professores de sala de aula regular e os desafios que enfrentam em suas práticas educativas voltadas para as crianças com limitações, principalmente as que apresentam condições impostas pelo autismo, que não se concretizaram.

Também fez parte do nosso foco, entender e compreender o que seria uma prática eficaz e não exclusiva para os alunos incluídos, e até que ponto a formação dos professores tem auxiliado para um ensino de qualidade. Porém, em um segundo momento, despertou a dúvida da maneira que os professores de outras realidades e regiões do Brasil se apropriavam do conhecimento para lidar com esses alunos e de que forma o utilizavam mediante a problemática dos desafios de incluir alunos autistas em sala de aula comum. A partir daí decidimos investigar trabalhos já publicados e que consideramos relevantes e que contribuíram para nossa pesquisa na circunstância encontrada.

Isto posto, optamos pela pesquisa bibliográfica e adotando a abordagem filosófica **hermenêutica** considerada nas suas duas vertentes: a epistemológica e a ontológica. Na vertente epistemológica, a ênfase recai sobre a interpretação dos textos, considerando que o escopo da pesquisa abarca a análise de obras de diversos autores. Segundo Gadamer (2002), a interpretação textual é um processo fundamental para a compreensão do conhecimento presente nos textos. Por outro lado, a vertente ontológica da hermenêutica remete à interpretação da realidade subjacente aos textos, reconhecendo que a análise de trabalhos originários de contextos diversos resultará em percepções e realidades distintas. Dessa forma, a abordagem hermenêutica adotada nesta pesquisa nos permite uma análise aprofundada tanto do conhecimento contido nos textos quanto das diversas realidades que eles representam.

Para desenvolver uma pesquisa de abordagem filosófica hermenêutica, é fundamental seguir algumas etapas orientadas pelos pressupostos teóricos de Gadamer (2002). Inicialmente, deve-se realizar uma revisão bibliográfica abrangente sobre o tema em questão, no caso, os desafios na inclusão de alunos com TEA em sala de aula comum, à luz dos princípios do direito educativo. Essa revisão bibliográfica permitirá uma compreensão mais profunda das diferentes perspectivas filosóficas e teóricas que informam a inclusão educacional, bem como dos aspectos legais e normativos relacionados ao direito à educação para pessoas com deficiência.

Em seguida, é importante selecionar textos relevantes que abordem a temática sob diferentes prismas, incluindo obras de filósofos, juristas, pedagogos e profissionais da área da educação especial. Com base em Gadamer (2002), a interpretação desses textos, precisa ser conduzida de maneira dialógica, considerando o conteúdo explícito bem como os pressupostos filosóficos subjacentes e as diferentes perspectivas interpretativas presentes na literatura.

Ao analisar os desafios na inclusão de alunos com TEA, é fundamental adotar uma postura crítica em relação às concepções tradicionais de educação e deficiência, buscando compreender os processos de exclusão e estigmatização que podem ocorrer em contextos educacionais convencionais. Nesse sentido, a hermenêutica gadameriana enfatiza a importância da fusão de horizontes entre pesquisador e texto, permitindo uma compreensão mais profunda e contextualizada das questões em análise.

É relevante promover um diálogo interdisciplinar entre a filosofia, o direito educativo e a prática pedagógica, buscando identificar possíveis soluções e estratégias para enfrentar os desafios identificados na inclusão de alunos com TEA. Essa abordagem hermenêutica possibilita uma reflexão crítica sobre as políticas e práticas educacionais existentes, bem como o desenvolvimento de propostas que promovam uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

A abordagem filosófica hermenêutica, conforme delineada por Gadamer (2002), considera tanto a vertente epistemológica quanto a ontológica, destacando a importância da interpretação contextualizada dos textos e da compreensão da realidade subjacente a eles. Essa abordagem reconhece a complexidade e a interconexão entre linguagem, texto e mundo, enfatizando a necessidade de uma hermenêutica sensível e reflexiva para a construção do conhecimento.

As pesquisas realizadas para construção desse estudo se apoiam em autores que abordam a inclusão de alunos com TEA em sala de aula comum, o intuito é analisar os desafios e conquistas enfrentados pelos professores para incluir respectivamente esses alunos nessas salas. Para tanto procuramos compreender, interpretar e analisar determinados comportamentos observados e acompanhados em outros estudos, os quais citamos na Tabela 1, e de diferentes experiências com professores de salas comuns, coletadas pelos autores também citados na mesma tabela, através de instrumentos variados para complementar a observação dessas práxis.

2 AUTISMO: UM BREVE HISTÓRICO

Nos últimos anos, têm ocorrido avanços significativos nos processos e abordagens em relação aos alunos com TEA. Uma das mudanças mais importantes é a transição de uma visão deficitária para uma perspectiva de neurodiversidade, que assente a diversidade de funcionamento cerebral e cognitivo. Isso implica em uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação aos alunos com TEA, enfatizando suas habilidades e potenciais individuais, ao invés de focar apenas em suas dificuldades.

Outro avanço significativo é a ênfase na intervenção precoce e na individualização do suporte educacional. Programas de intervenção precoce têm mostrado resultados promissores na melhoria das habilidades de comunicação, interação social e autonomia de crianças com TEA. Além disso, reconhece-se a importância de adaptações curriculares e de estratégias pedagógicas personalizadas para atender às necessidades específicas de cada aluno com TEA.

Tecnologias assistivas e recursos educacionais também têm auxiliado na promoção da inclusão e no apoio ao aprendizado de alunos com TEA. *Softwares* e aplicativos específicos, dispositivos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e outros recursos tecnológicos podem facilitar a comunicação, o acesso ao currículo e a participação ativa dos alunos com TEA na sala de aula e na comunidade escolar.

Além disso, tem havido um crescente reconhecimento da importância da formação e capacitação de professores e profissionais da educação para trabalhar de forma eficaz com alunos com TEA. Programas de capacitação e desenvolvimento profissional que fornecem conhecimento sobre o TEA, estratégias de ensino inclusivas e maneiras de apoiar o bem-estar emocional e social dos alunos têm se mostrado essenciais para promover práticas educacionais mais inclusivas e de alta qualidade.

Embora muitos progressos tenham sido feitos, ainda há o que se superar na garantia de uma educação de qualidade e inclusiva para todos os alunos com TEA. A colaboração entre educadores, profissionais de saúde, famílias e comunidade é fundamental para identificar e implementar as melhores práticas e recursos disponíveis, garantindo assim que cada aluno com TEA alcance êxito na educação escolar. É preciso conhecer o conceito de TEA para compreender seu histórico, sendo essas ações fundamentais, por diversas razões.

O conhecimento do histórico do TEA permite entender como o conceito e a compreensão dessa condição evoluíram ao longo do tempo, por incluir mudanças nas definições, critérios diagnósticos e entendimento das causas subjacentes. Ao estudar o histórico do TEA, é possível reconhecer abordagens antigas que podem ter sido problemáticas, como

como a teoria da “mãe geladeira”. Também, porque permite reconhecer os avanços e progressos alcançados ao longo do tempo, como as descobertas científicas, desenvolvimento de intervenções e terapias eficazes, melhorias na inclusão escolar e social, entre outros.

Esse conhecimento pode ajudar a sensibilizar a sociedade em geral para a importância da compreensão e aceitação das pessoas com TEA, contribuindo para combater estigmas, preconceitos e discriminações, promovendo uma cultura de inclusão e respeito. Ao entender como o TEA foi abordado no passado e quais foram os desafios enfrentados, podemos nos orientar para o futuro, identificando áreas de melhoria e necessidades não atendidas, o que pode direcionar políticas públicas, práticas clínicas, pesquisas e outras iniciativas.

O TEA é uma condição relacionada ao desenvolvimento neurológico que afeta a comunicação, as interações sociais e os padrões de comportamento. Essa condição se manifesta de maneira diversificada, com variações significativas na intensidade e nas características dos sintomas apresentados. Sua história é rica e remonta a séculos atrás. O termo “autismo” tem suas origens na palavra grega “Autos”, que significa “voltar-se para si mesmo”. Ainda que o termo tenha sido formalmente introduzido em 1911 por Eugen Bleuler, que o associou principalmente às observações em pessoas esquizofrênicas, os primeiros relatos de comportamentos que hoje podem ser associados ao autismo remontam a um período muito anterior (Bleuler, 2005).

Um marco notável na história do autismo foi o estudo de Jean-Marc-Gaspard Itard no início do século XIX, por volta de 1800, que envolveu a educação de Victor, uma criança que demonstrava características autísticas. Esse estudo pioneiro proporcionou uma visão inicial das complexidades do autismo, embora na época o termo “autismo” ainda não fosse utilizado. Esses registros históricos indicam que as observações e o conhecimento das características associadas ao autismo têm raízes que se estendem muito antes do século XX (Cunha, 2014).

Novas pesquisas como “As perturbações autísticas do contato afetivo” (Kanner, 1943) foram surgindo por volta do ano de 1943, com o público infantil que apresentava traços e comportamento distintos em comparação com outras crianças da mesma idade, como, o isolamento externo, a preferência por objetos inanimados ao invés de pessoas, a não aceitação de mudanças na sua rotina, repetir as falas das pessoas, entre outros traços que não eram considerados comuns a outras crianças.

No século XX começou a se desenvolver a compreensão científica com a publicação de um artigo do médico austríaco Leo Kanner em 1943, descrevendo um grupo de onze crianças que apresentavam um conjunto de sintomas peculiares, como dificuldade em se comunicar, comportamentos repetitivos e interesse restrito em determinados objetos ou assuntos (Benini *et*

al., 2016). Ele cunhou o termo “autismo infantil precoce” para descrever essa condição, que mais tarde seria conhecida como TEA. Kanner também associa a expressão “mãe geladeira”, conforme mencionamos.

A interpretação de Kanner foi contestada ao longo dos anos e é amplamente considerada problemática e prejudicial. As mães dessas crianças foram estigmatizadas e culpadas injustamente pela condição de seus filhos, o que levou a um grande sofrimento emocional para elas (Oliveira, 2021). Posteriormente, o escritor emitiu uma declaração pública para se retratar desse conceito, considerando que ele provocou considerável debate e angústia entre as famílias. (Silva, 2012). A ideia de que o autismo é causado por uma “mãe geladeira” ou por uma mãe emocionalmente distante foi refutada por estudos posteriores. Porém hoje sabemos que o TEA é uma condição complexa que é influenciada por múltiplos fatores, incluindo genética e ambiente, e que a culpa ou o estigma não têm lugar na compreensão ou no tratamento da condição.

No ano de 1944, o psiquiatra suíço Hans Asperger observando um grupo de 400 crianças com habilidades intelectuais incitadas, enfrentando dificuldades na interação social, ausência de empatia e pouca ou nenhuma participação em atividades sociais, ausência de coordenação motora ou movimentos reduzidos, dificuldades na comunicação e linguagem e hiper foco em alguns assuntos, nomeou a condição observada de “psicopatia autística”, mais tarde conhecida como “Síndrome de Asperger” cuja característica mais marcante era a grande capacidade para abordar detalhadamente um assunto. (Silva, 2012).

No final dos anos 1960, o Transtorno do Espectro do Autismo era conhecido como “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento” (TIDs). O termo “Autismo” era frequentemente utilizado para se referir a uma condição mais grave dentro do TEA. A nomenclatura TEA foi adotada pelo Brasil em 2012, a Política Nacional de Proteção dos direitos de pessoas com transtornos do Espectro Autista, termo que agrupa em uma única categoria os “autismos”. A síndrome de Asperger e o transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação são categorias do espectro do autismo, uma condição neurodevelopmental que afeta a comunicação, interação social e comportamento.

O autismo é caracterizado por dificuldades na comunicação verbal e não verbal, padrões repetitivos de comportamento e interesses restritos. A síndrome de Asperger é considerada uma forma mais leve de autismo, onde os indivíduos geralmente têm habilidades linguísticas mais desenvolvidas, mas ainda enfrentam desafios significativos na interação social e podem ter interesses obsessivos em temas específicos. O transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação é uma categoria usada para casos em que os sintomas do autismo estão

presentes, mas não se encaixam claramente nas definições do autismo ou da síndrome de Asperger. Esses indivíduos podem exibir uma variedade de características autistas, mas não se enquadram em uma categoria específica. (Brasil, 2012). Isso reflete a compreensão atual de que o autismo é um espectro, e que as diferenças individuais em habilidades e desafios podem variar amplamente entre as pessoas com o transtorno.

Em meados de 1980 após estudos científicos mais consolidados o TEA deixou de ser considerado esquizofrenia e passou a ser conhecido de forma diferente, com diagnósticos mais cautelosos e criteriosos sobre o tema foram evidenciados e o quadro autístico passou a ser tratado como um distúrbio do desenvolvimento (Silva, 2012).

Em 2013, surgiram manuais a fim de definir e alinhar o autismo, esses manuais serviam como guia médico, eram denominados de CID 10 E DSM III posteriormente passou a ser o DSMIV e DSM V, na versão em Português apresenta cinco tipos clínicos na categoria TID (transtorno invasivo de desenvolvimento): “Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem Outra Especificação” (Memnon, 2014, p. 8-10). No ano de 2012, com as mudanças expressivas para o diagnóstico de autismo foi adotado finalmente o termo TEA (Oliveira, 2016).

O Dia Mundial de Conscientização do Autismo (*World Autism Awareness Day- WAAD*), foi decretado pela ONU em 02 de abril de 2007, e o Brasil comemorou com vários símbolos importantes, estes, iluminados pela cor azul, iniciativa que marcou o fortalecimento e integração dos países que apoiam o WAAD. Em São Paulo no dia 8 de agosto de 1983, foi fundada por um grupo de pais a AMA (Associação de Amigos do Autista) com o intuito de “acolher, informar e capacitar famílias e profissionais” a associação também prestava ações sociais que auxiliavam as famílias que necessitavam de apoio (Silva, 2012 p. 114).

Outras associações engajadas na luta por direitos igualitários das crianças com autismo também foram fundamentais para a conscientização da sociedade, a exemplo da AMA que realizou o “I Encontro de Amigos Autistas” a ABRA que tem como lema “a União faz a Força” também é uma instituição que se preocupa com a inclusão no Brasil. (Silva *et al*, 2012, p. 115).

Hoje em dia sabe-se que o TEA é amplamente reconhecido como uma condição complexa que requer procedimentos específicos e adaptados, para ajudar as pessoas com TEA a alcançar seu pleno potencial. E “não se restringe a raça, cor ou grupo social e não tem ainda uma explicação científica para seu surgimento” (Orrú, 2012, p. 23 *apud* Oliveira, 2016). Embora o percurso histórico sobre o autismo tenha demonstrado significativos avanços no que se refere ao seu conceito, diagnóstico, tratamento, legislação, escolarização, entre outras questões, são necessários novos estudos capazes de esclarecer suas causas e possibilitar o

desenvolvimento das pessoas com autismo em todos os aspectos (físico, afetivo, social e cognitivo), de modo a garantir-lhes melhor qualidade de vida (Silva, 2020).

Os autistas podem enfrentar desafios ao serem incluídos principalmente em sala regular, por causa das características do TEA e das dificuldades que podem surgir em ambientes sociais e educacionais. Assim sendo, é importante ressaltar que a inclusão efetiva de alunos com TEA requer estratégias de apoio e adaptação, incluindo o uso de comunicação alternativa e aumentativa, modificações no ambiente físico e nas atividades, treinamento de habilidades sociais e envolvimento de profissionais especializados.

No processo de inclusão é possível que haja falta de entendimento e assentimento por parte dos colegas e professores, o que pode levar ao isolamento social, ao estigma e ao bullying. O fator comunicação restrita e interação social podem dificultar a participação plena em atividades de grupo e a construção de amizades, afetando assim a relação entre aluno e professor. Nesse sentido o professor acaba passando por desafios que dificultam a sua prática pedagógica direcionada a esses alunos.

2.1 Desafios da inclusão de crianças com TEA na escola

O conceito de inclusão se refere à ideia de garantir que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, sejam valorizadas e tenham as mesmas oportunidades de participar livremente da sociedade. É um processo de transformação social que visa criar uma sociedade equitativa e respeitosa da diversidade humana (Silva et al., 2020). A inclusão é uma questão importante para muitas pessoas, incluindo aqueles com deficiências físicas, bem como pessoas de diferentes origens culturais, étnicas, raciais e sociais.

Incluir é promover a aceitação e o respeito pela diversidade, reduzir estereótipos e o estigma em busca de uma sociedade equitativa para todos (Fernandes, 2017). É um processo contínuo e desafiador, que exige mudanças culturais e políticas públicas para garantir que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades e recursos suficientes para progredir (Hartmann, 2023).

Na educação, a inclusão não é diferente, e deve incluir crianças com deficiências, crianças de diferentes origens culturais, étnicas, raciais e sociais, e crianças com outras necessidades especiais. Para promover a inclusão na escola, é necessário um ambiente acolhedor e adaptado para a diversidade de necessidades dos alunos (Pelin, 2013). Isso abrange a implementação de políticas de educação inclusiva, como a adoção de recursos pedagógicos e tecnológicos que garantam a todos os alunos o acesso ao conteúdo, bem como a disponibilidade

de serviços de apoio, como professores de apoio, terapeutas e psicólogos escolares (Carneiro, 2017).

A escola é inclusiva quando requer a sensibilização dos professores, funcionários e alunos em relação à diversidade e à importância da recepção e do respeito pelas diferenças (Pereira, 2019). Isso pode ser feito por meio de programas de treinamento e sensibilização, bem como pela promoção de atividades e eventos que enfatizem a importância da inclusão e da diversidade (Lopes, 2020). Além disso, requer uma abordagem individualizada para atender às necessidades específicas de cada aluno (Souza, 2023). Isso significa que os professores devem ser capazes de adaptar sua metodologia de ensino e acomodar as diferenças de aprendizagem e necessidades dos alunos (Lima et al., 2021).

Por essa perspectiva, a escola também pode ser considerada excludente, quando não oferece igualdade de oportunidades e acesso a todos os alunos, independentemente de suas características, necessidades ou circunstâncias individuais. Existem várias situações em que a exclusão pode ocorrer no contexto educacional como, a falta de recursos e estrutura nas escolas, também a falta de acessibilidade física, materiais didáticos adaptados e recursos de apoio, dificultam a participação plena dos alunos com necessidades especiais no ambiente escolar. Destacamos outro fator excludente, como nos expõe Montoan (2017, p. 243) “O maior empecilho para que uma educação inclusiva, de fato, possa acontecer é a intransigência e a resistência da escola no sentido de mudar e acolher os alunos que não alcançam o modelo historicamente firmado sobre o aluno ideal”.

Vários são os desafios, dentre os quais, podemos citar outros, que são a resistência e a falta de compreensão por parte de alguns colegas professores e até mesmo da comunidade escolar como um todo. A inclusão requer uma mudança de mentalidade e o comprometimento de uma cultura inclusiva, onde todos os alunos sejam acolhidos e valorizados em suas diferenças.

Concordamos que nos últimos 15 anos muitas alterações legais foram feitas, o que significam avanços para a vida cotidiana da pessoa com TEA, dentre elas: a criação do Dia Mundial da Conscientização do Autismo em 2007, as Políticas Nacionais de Proteção dos Direitos da Pessoa Autista 2012 com a Lei nº 12.764/12, a aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência 2015 com a Lei nº 13.145/15, o Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo 2018, Lei nº 13.652, a Carteira de Identificação (Ciptea) 2020, Lei nº 13.977 e a Atualização da nomenclatura em 2022. Ainda assim, necessitamos aprofundar ainda mais nosso conhecimento sobre o tema autismo, afim de que possamos amenizar os desafios enfrentados principalmente na Educação Inclusiva.

Com base em informações evidenciadas a partir das análises de dissertações e teses de doutorado sobre inclusão já apontadas nesse estudo, percebemos afirmações importantes de relatos de professores entrevistados e observados, que tiveram experiências com alunos autistas em sala comum. Esses estudos muito contribuíram para ampliar o conhecimento e elucidar sobre as questões de inclusão dos alunos com TEA, bem como fornecer informações importantes para aprimorar as práticas pedagógicas e promover o desenvolvimento desses alunos.

A partir de dissertações que foram analisadas que a Lei 12.746, 2012 foi um marco na vida acadêmica das pessoas com TEA e como consequências do que estabelece a lei, houve um aumento significativo de inclusão de crianças com TEA em salas comuns. Outros fatores que cooperaram para esse crescimento foram as mudanças nas práticas de diagnóstico: os critérios diagnósticos para o autismo vêm se modificando ao longo do tempo, o que pode ter levado a mais crianças sendo diagnosticados com autismo e encaminhados para a escola.

Várias alterações nas políticas educacionais também ocorreram: muitos países introduziram políticas que encorajaram que as escolas fossem mais inclusivas e acomodassem alunos com necessidades especiais, incluindo alunos com autismo. Essas políticas levaram a uma maior aceitação de alunos com TEA nas escolas comuns. Por conseguinte, aumentou a conscientização sobre o autismo.

É possível perceber que nas últimas décadas, houve uma maior conscientização sobre o autismo e uma melhoria na compreensão do espectro autista. Isso levou a um aumento na identificação de crianças com autismo, o que por sua vez, possibilitou que elas tivessem a oportunidade de participar ativamente de salas de aula comuns. Esses avanços na identificação desenvolvem para promover uma educação mais inclusiva, onde crianças com autismo são bem-vindas e têm a chance de aprender e se desenvolver ao lado de seus colegas, ou seja, a identificação contribui para a oportunidade de inclusão, sem sugerir que a falta de identificação impede a participação em salas de aula comuns.

Com o aumento do número de alunos com TEA nas escolas regulares, houve uma maior demanda por recursos educacionais, como salas de aulas especiais, tecnologias assistivas e treinamento de professores, mais disponíveis do que no passado, tornando mais viável a inclusão de alunos com autismo nas escolas regulares. É fato que todas essas conquistas colaboraram para acomodar e incluir alunos com TEA na escola e, embora haja leis e Políticas Públicas que asseguram a inserção de pessoas com deficiências nas redes de ensino, acreditamos que haja outras dificuldades envolvidas neste processo (Schmidt *et al.*, 2016).

Esse tema causa muitas polêmicas, principalmente em relação ao desconhecimento e “pré conceito”, ou seja, julgamentos e diagnósticos rasos e estereotipados que rotulam as crianças quanto a aparência e comportamento. Essas dificuldades relacionadas à presença de crianças com autismo em sala de aula são evidenciadas em alguns estudos brasileiros realizados com professores representando para eles um desafio nos centros educacionais comuns que se deparam com dificuldades relacionadas a educação destinadas às crianças com TEA em salas de aulas comuns.

A partir do que nos foi possível observar nos trabalhos de dissertações e teses já analisados, os professores têm diversos pontos de vista sobre o TEA, demonstrando inclusive sua necessidade de enquadrar o aluno na categoria de TEA (Barbosa e Fumes, 2018). Outro fator desafiador para o processo de inclusão de alunos com TEA é o despreparo dos pais nas práticas educativas com o filho, concepções equivocadas das equipes educacionais para mediação comportamental e práticas pedagógicas não sustentadas em evidências científicas.

Mediante a isto, Oliveira (2016) expõe que as escolas devem promover competências acadêmicas, mas também habilidades de interação socioemocional, comunicação interpessoal, tanto verbal quanto não verbal, habilidades de convívio social, interesses diversos, e estabelecer rotinas estruturadas para a vida escolar. É também importante proporcionar ambientes planejados para prevenir ou reduzir problemas comportamentais, como movimentos repetitivos do corpo e gestos, comportamentos agressivos ou autoagressivos, e reações sensoriais exageradas ou diminuídas a estímulos, entre outros desafios. A escola é primordial no processo de desenvolvimento de uma criança e, quando o currículo não está de acordo com as ações de manejo e simulações adaptadas, o ensino aprendido pode ser prejudicado, para além da escola há também a necessária preparação do professor.

Conforme Barbosa e Fumes (2018), a formação do professor envolve tanto a aquisição de conhecimentos teóricos quanto a prática pedagógica em sala de aula. É importante que os professores tenham uma formação sólida em sua área de atuação e estejam atualizados em relação às tendências e inovações pedagógicas, às tecnologias educacionais e às demandas do mundo de trabalho. Um professor bem-preparado é capaz de compreender as necessidades individuais dos alunos, criar um bom ambiente de aprendizagem, desenvolver práticas pedagógicas eficientes e avaliar o processo de aprendizagem de forma criteriosa, visto que cada criança requer uma atenção específica devido as diversas condições a que o autismo se apresenta.

O estudo de dissertações sobre esse tema nos permite compreender alguns dos principais desafios enfrentados pelos professores em relação aos alunos com autismo em salas regulares

como, a comunicação, o comportamento, a sensibilidade sensorial, o acesso ao currículo e a formação e capacitação dos professores. A dificuldade de comunicação é uma das características do autismo e pode afetar o seu desempenho escolar e a sua interação com os colegas, havendo a necessidade de o professor preparar-se para lidar com essa dificuldade e criar métodos adequados para incentivar maior interação e comunicação do aluno com o ambiente escolar estimulando a socialização da criança.

Não podemos negar que o autismo também pode estar associado a outras síndromes e o aluno apresentar comportamentos desafiadores, como agressividade, impulsividade, hiperatividade, dentre outros. Diante dessas situações é necessário que o professor estabeleça uma relação de confiança com ele, através de um diálogo aberto, respeito mútuo e escuta ativa. Quando um aluno com TEA sente que seu professor o compreende e o apoia, é mais provável que ele responda positivamente às orientações e direcionamentos, afirma Oliveira (2016).

Sensibilidade sensorial a estímulos como barulhos, luzes e texturas, também são características marcantes nas pessoas com autismo e podem afetar o seu desempenho escolar e a sua interação com o ambiente escolar. O professor precisa usar metodologias e estratégias em sala de aula e adaptar o ambiente escolar para atender às necessidades desses alunos (Rodrigues, 2019). Outro fato relevante está na possibilidade ou não de acessar o currículo escolar. Esse fator pode afetar o desempenho e aprendizado do aluno com TEA, algumas estratégias pedagógicas diferenciadas e recursos de tecnologia assistiva podem auxiliar o desenvolvimento cognitivo da criança de forma que ela consiga assimilar melhor o que foi transmitido (Nascimento et al., 2022).

Considerando as reflexões expostas, entendemos que é preciso dar ênfase na relevância do professor de se atualizar e se capacitar em formações específicas e de forma contínua, para lidar com as necessidades e características dos educandos. Também é importante que os professores recebam suporte pedagógico e psicológico adequados para lidar com os desafios das práticas educativas com todos os alunos, sejam eles incluídos ou não, a fim de garantir uma educação de qualidade e uma sociedade mais justa e inclusiva. Nesse sentido, estamos falando e nos posicionando favoravelmente à inclusão de alunos com TEA, como direito inalienável do ser humano, abordagem que o Direito Educativo nos ajuda a compreender.

3 A RELEVÂNCIA DO DIREITO EDUCATIVO E SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O poder legislativo em suas esferas federal, estadual e municipal, é um importante órgão responsável pela elaboração e aprovação de leis, pela fiscalização das ações do poder executivo, pela aprovação de orçamentos públicos, entre outras funções que visam a garantia, o bem comum e o equilíbrio do Estado democrático bem como das Políticas Públicas que beneficiam a sociedade (Silva, 2019).

Nesse contexto, aliado ao poder legislativo, surge o ramo do direito de Políticas Públicas com foco no campo educacional, destacando-se como um órgão de extrema importância para a sociedade. Esse ramo jurídico estabelece normas e regulamentos relacionados ao sistema educacional, visando garantir que a todos seja oportunizada uma educação equitativa e de qualidade, seja qual for a sua condição social, econômica, de gênero ou outras.

Abrange o direito à educação básica, que é obrigatória e gratuita, além do acesso a níveis mais avançados de ensino, a organização do sistema educacional e a proteção dos direitos das crianças. De acordo com a Constituição Federal do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), o direito à educação é assegurado a todos os cidadãos, sejam eles brasileiros bem como estrangeiros residentes no país. O acesso à educação básica obrigatória é considerado um direito público subjetivo, o que significa que qualquer indivíduo pode exigir do poder público a sua implementação efetiva.

Pela perspectiva apresentada, tecemos relação entre o Direito Educativo e as políticas públicas que transversalizam esse estudo. São diversas as definições sobre o que sejam Políticas Públicas. Em nosso entendimento fundamentado em Macedo (2018), elas são um conjunto de ações, programas e medidas praticadas pelo Estado que visam o desenvolvimento social e garantir o acesso aos direitos fundamentais, como a educação. Elas têm uma relação íntima com o Direito Educativo uma vez que as Políticas Públicas na Educação são meios de efetivar os direitos educacionais previstos na legislação.

Os direitos fundamentais são direitos humanos essenciais e universais reconhecidos em nível internacional, que são considerados fundamentais para garantir a todos: a dignidade, liberdade e equidade. Alguns dos principais direitos fundamentais incluem: direitos à vida e à integridade física; garantia da vida e direitos à liberdade e segurança pessoal; direitos à igualdade e não discriminação; direitos à liberdade religiosa; direitos à privacidade e à família; direitos sociais, econômicos e culturais; direitos políticos; direitos à justiça e garantias processuais.

Esses são apenas alguns exemplos dos direitos fundamentais reconhecidos internacionalmente, e sua lista pode variar de acordo com as legislações de cada país e com os tratados internacionais assinados por eles. São frequentemente registrados em documentos legais, como constituições nacionais, tratados internacionais de direitos humanos e declarações universais de direitos. Alguns dos principais documentos que trazem os direitos fundamentais incluem: Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH); Constituições Nacionais; Convenções Internacionais de Direitos Humanos - como o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC); Cartas de Direitos - como a Carta Canadense de Direitos e Liberdades. Esses documentos servem como referência legal e moral para garantir que os direitos fundamentais sejam respeitados e protegidos em nível nacional e internacional.

Em relação à Política Pública, de acordo com Souza (2007, p. 71), ela se resume como o “campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações”. A elaboração de políticas públicas representa o momento em que os governos democráticos transformam suas promessas e agendas eleitorais em iniciativas e medidas concretas destinadas a gerar impactos ou transformações tangíveis na sociedade. (Guareschi *et al.*, 2016). Nesse sentido entendemos que o Direito Educativo e as Políticas Públicas estão intensamente relacionados, uma vez que as Políticas Públicas de Educação são complementares e têm como objetivo garantir comum acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos, promovendo a igualdade social e a formação de cidadãos conscientes e críticos (Bonvechio *et al.*, 2021).

Ao longo dos anos várias normas constitucionais, leis federais e decretos que regem os direitos da pessoa com deficiências foram criadas, por exemplo a Lei nº 13.146/2015 a qual preconiza que é dever do Estado, da família, da comunidade da escola e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. Também o Decreto nº 3.298/1999 - Este decreto regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e estabelece normas para a inclusão das pessoas com deficiência em diversos setores da sociedade, incluindo educação, trabalho e saúde (Resende *et al.*, 2021).

Em 1990 com a elaboração do Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), ficou definido como dever do Estado garantir o atendimento médico e educacional especializado às crianças e adolescentes com deficiências e de lá pra cá algumas leis que beneficiaram diretamente as pessoas com deficiências principalmente no âmbito escolar como a Lei nº 10.845 de 5 de março de 2004 que institui o Programa de Complementação ao Atendimento

Educacional Especializado em escolas regulares às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências (Soares *et al.*, 2022). A Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista a Lei nº 12. 764/2012 e estabelece que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, garante o atendimento educacional especializado, e determina que as escolas regulares devem oferecer atendimento educacional especializado e inclusivo para as pessoas com autismo, ou consultas especializadas (Souza, 2021).

Sob a perspectiva do Direito Educativo (DE), entendemos que quando crianças autistas são inseridas em escolas regulares, elas podem se tornar parte integrante da comunidade escolar e ajudar a promover a inclusão de pessoas com autismo em outros contextos sociais. A inclusão também pode contribuir para a conscientização e o combate ao preconceito e à discriminação em relação às pessoas com autismo. Ao serem inseridos em escolas regulares, os alunos têm a oportunidade de serem desafiados e estimulados em seu desenvolvimento cognitivo e acadêmico.

Piaget (1994) propõe que o desenvolvimento infantil ocorre em quatro fases distintas: Sensório-Motor (0 a 2 anos), Pré-Operatório (2 a 7 anos), Operatório-Concreto (7 a 11 anos) e Operatório-Formal (11 anos em diante). Embora todos os indivíduos passem por essas fases, o início e término de cada uma podem variar de acordo com estímulos recebidos do ambiente, como família, contexto social e escola. Estímulos adequados durante essas fases são essenciais para o desenvolvimento da criança, permitindo que ela explore sua singularidade e construa sua identidade.

Cada idade tem, em si mesma, a identidade própria, que exige uma educação própria, uma realização própria, enquanto idade e não enquanto preparo para outra idade. Cada fase da idade tem sua identidade própria, suas finalidades próprias, tem que ser vivida na totalidade dela mesma e não submetida a futuras vivências que muitas vezes não chegam. (Arroyo, 1994 *apud* Sciavo, 2007, p. 03).

Dos dizeres de Arroyo compreendemos a importância de reconhecer e respeitar as características específicas de cada fase da vida, enfatizando que cada idade possui sua própria identidade e demanda uma abordagem educacional adequada. Essa ideia pode ser exemplificada em diversas situações. Na infância, as crianças estão em um estágio de desenvolvimento marcado pela curiosidade, pela exploração do mundo ao seu redor e pela formação de vínculos afetivos. Portanto, uma educação voltada para essa faixa etária deve ser lúdica, estimulante e centrada no aprendizado por meio da experimentação e da interação social.

Já na adolescência, os jovens enfrentam desafios relacionados à construção da identidade, à busca por autonomia e ao desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Nesse contexto, uma educação que leve em conta essas particularidades pode incluir atividades que estimulem a reflexão crítica, o diálogo e a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

Arroyo também destaca a importância de vivenciar cada fase da vida em sua totalidade, sem antecipar as experiências atuais a esperas futuras que por ventura não se realizem. Isso remete à necessidade de valorizar o momento presente e de oferecer oportunidades de aprendizado que estejam alinhadas com as necessidades e interesses dos indivíduos em cada estágio de desenvolvimento. Essa abordagem contribui para promover o desenvolvimento integral dos sujeitos e para prepará-los para os desafios e oportunidades que surgirão ao longo de suas vidas.

Nesse contexto, conforme expõem Barbosa e Fumes (2018), as escolas regulares oferecem um currículo mais amplo e exigente do que as escolas especiais, o que pode ser muito importante para o desenvolvimento intelectual das crianças autistas. Porém não basta apenas inserir a criança é preciso desenvolver e adaptar a metodologia adequando-a para trabalhar com cada criança com TEA. Barbosa e Fumes (2018) pontuam que é indispensável que o professor saiba as particularidades de seu educando bem como suas dificuldades, pois assim poderá planejar ações e atividades que contribuam com sua aprendizagem, de acordo com sua condição. Cabe aos professores elaborarem estratégias que auxiliem ao educando na aquisição de habilidades que sejam pré-requisitos para a efetivação e outras (Lemos *et al.*, 2014).

As políticas e práticas na área da inclusão, especialmente a Educação Especial têm evoluído ao longo do tempo, impulsionadas por diversas declarações como as da ONU. Um dos documentos relevantes nesse contexto foi o “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”, adotado durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em Salamanca, na Espanha no dia 07 de junho de 1994: a Declaração de Salamanca, um marco na educação inclusiva (Ziemba, 2022). Seu principal objetivo foi promover a educação inclusiva como um direito fundamental de todas as crianças. Este documento também estabelece diretrizes e princípios para promover a igualdade de oportunidades e a plena participação de pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida, e enfatiza a importância de garantir que a educação para pessoas com deficiência seja integrada ao sistema educacional.

Leis, decretos e documentos já mencionados, como a Declaração de Salamanca, amparam as pessoas com deficiência são fundamentais para garantir o pleno desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. A Declaração de Salamanca influencia as políticas educacionais em todo o mundo, promovendo a ideia de que as escolas devem adotar abordagens

inclusivas que atendam às necessidades de todos os alunos. Ela destaca a importância da adaptação do ambiente escolar, do currículo e das práticas pedagógicas para garantir a participação e o progresso desses alunos.

A Declaração de Salamanca reforça o princípio de que a inclusão não beneficia apenas os alunos com deficiência ao mesmo tempo em que enriquece a experiência educacional de todos os alunos, promovendo a compreensão mútua, o respeito à diversidade e o desenvolvimento de habilidades sociais importantes. Portanto, no contexto atual, a Declaração de Salamanca continua a ser uma referência fundamental para orientar as políticas e práticas educacionais em relação aos alunos com TEA, promovendo uma abordagem inclusiva que valoriza a diversidade e busca garantir o pleno desenvolvimento de cada aluno. Além das leis e documentos existentes, é necessário que façamos um esforço contínuo para assegurar os direitos adquiridos ao longo dos anos (Oliveira, 2016). Isso requer ações concretas por parte dos governos, escolas, educadores e da sociedade como um todo.

Nessa perspectiva, encontra-se o DE, que pode ser analisado não só como um conjunto de leis, mas como um conjunto de ações e medidas que perpassam os aportes constitucionais. Como é um termo não comumente utilizado, ele tem uma outra vertente que é uma disciplina relevante que interpreta diferentes fontes de estudo sobre questões multidisciplinares em pontos de vistas diversificados que abordam temas como: igualdade de oportunidades educacionais, inclusão de pessoas com deficiência, proteção dos direitos dos estudantes, incluindo a liberdade de expressão, responsabilidade dos pais e responsáveis pela educação de seus filhos, leis, normas, regulamentos, e princípios que versam sobre os direitos dos indivíduos que estão direto ou indiretamente ligados no processo de ensino aprendizagem (Orth, 2023). Em outras palavras, podemos nos referir o DE à dimensão prática e concreta do direito à educação, incluindo o desenvolvimento de Políticas Públicas, a oferta de recursos educacionais e a formação de professores.

Explicam-nos Fensterseifer e Battisti (2019), que o Direito Educativo (DE) é um campo ainda pouco explorado no Brasil, destacando o papel da Rede Internacional de Investigação em Direito Educativo (RIIDE), responsável por promover discussões sobre esse tema em nível global. Os citados autores ressaltam que o capítulo brasileiro da RIIDE tem trabalhado de forma consistente nesse sentido. Além disso, descrevem o DE como uma área que conecta Educação e Direito, podendo ser considerado por alguns como uma disciplina autônoma, assim como o Direito Civil ou Penal, ou como um ramo específico do Direito Administrativo. No entanto, os referidos autores expõem que o DE não deve ser confundido com o direito à educação, pois

enquanto o último é um direito fundamental, o primeiro surge a partir do exercício desse direito e regula sua implementação.

Segundo Fensterseifer e Battisti (2019), o DE é uma disciplina dentro do campo jurídico, dedicada ao estudo das leis que regem o direito à educação, as políticas educacionais e outras normas relacionadas aos diferentes níveis de ensino. O DE tem a função de reunir, fundamentar, hierarquizar e classificar toda a legislação ligada à educação, bem como seus pressupostos e princípios, visando sua aplicação no contexto jurídico. Além disso, os mencionados autores ressaltam a abrangência do DE, que engloba o ensino da educação infantil à pós-graduação.

Na perspectiva do conflito é possível perceber que o DE é uma área do direito de suma importância, pois regulamenta questões administrativas, sociais e financeiras, além de questões conflituosas no ambiente escolar, sendo um instrumento norteador e neutralizador, objetivando a equidade e proteção dos direitos e deveres do aluno e do professor (Orth, 2023).

Porém ela por si só não é o suficiente para garantir um ambiente escolar sem margens de conflitos ou o cumprimento dos deveres legais da escola para com a Educação Especial (Avelino, 2020). Logo o papel do professor enquanto mediador deve estabelecer e integrar as teorias expressas nas políticas públicas educacionais em detrimento das práticas de ensino, mas também ter um olhar afetivo, visando evitar desordens nas relações pessoais e de indisciplina. É o que enfatiza Saviani (1985):

[...] o pedagogo responde pela mediação, organização, integração e articulação do trabalho pedagógico. Portanto, sugere a própria compreensão de que ser pedagogo significa ter o domínio sistemático e intencional das formas (métodos) através dos quais se deve realizar o processo de formação cultural. (Saviani, 1985, p. 8).

Fica clara a necessidade de uma abordagem integrada, que combine a regulamentação legal com a atuação mediadora e afetiva do professor para garantir um ambiente educacional eficaz e harmonioso. Assim garantindo, também ao educando o acesso aos recursos necessários, como materiais didáticos, tecnologia, instalações adequadas e professores capacitados. Ainda assim, mesmo com todo o respaldo que resguarda o aluno através das Políticas Públicas e os Direitos Educacionais, é necessário considerar estratégias para não criar um clima hostil que cause conflito ou dificulte as ações entre professores e alunos.

3.1 Capacitação docente: enfrentando desafios na educação de alunos autistas

O educador precisa estar sempre atento e analisar as condutas e atitudes do educando, e, diante delas, interpretar a fase de aprendizagem infantil, que pode refletir no desenvolvimento

cognitivo e moral da criança que está aprendendo a pensar de forma mais abstrata e a refletir sobre questões apresentadas pelo professor (Benini et al., 2016).

É comum que a criança quando está no processo de desenvolvimento cognitivo apresentem mudanças significativas em sua forma de pensar e agir, por isso o professor deve utilizar diferentes estratégias como por exemplo, a comunicação não verbal que realizamos com o nosso corpo, sem o uso da palavra falada, mas com gestos (Avelino, 2020). Outra ação é a postura e contato visual de forma que se torne fundamental entre professor e aluno, com o intuito de conscientizar e manifestar a importância dessa afinidade, seja por alunos diferentes, seja entre aluno e professor no processo de ensino aprendizagem (Souza e Silva, 2019).

Os educandos carecem de liberdade para se expressarem essa liberdade, deve ser observada por diferentes pontos de vista, pois um contexto que é relevante para o aluno pode não ser para o professor ou vice e versa. Nesse caso é fundamental que, o que for ensinado ou cobrado deve ser elaborado de forma consensual para que haja aceitação pelos envolvidos (Avelino, 2020).

Para Paulo Freire (2003), professor e o estudante devem vivenciar a liberdade em relação à autoridade do professor, pois essa autoridade é fundamental para fomentar o crescimento da autonomia dos alunos. No entanto, é importante ressaltar que... “sem os limites do professor e da professora, os alunos e alunas não podem saber. Isso é, o professor tem que impor os limites” (Freire, 2003, p. 146).

Essa também é uma forma de criar um ambiente sereno e pacífico, sem austeridade, e sem autoritarismo respeitando as diferentes posturas, respeitando diferentes opiniões, proporcionando diálogos onde todos possam falar e ser ouvidos sem perder o domínio da sala de aula ou abrir espaço para enfrentamentos entre professor e alunos ou entre os próprios alunos, corroborando com o que bem pontuam os documentos oficiais:

A educação inclusiva pressupõe novas relações pedagógicas centradas nos modos de aprender das diferentes crianças e jovens e de relações sociais que valorizam a diversidade em todas as atividades, espaços e formas de convivência e trabalho. Dessa forma, na efetivação do direito de todos à educação, o direito à igualdade e o direito à diferença são indissociáveis e os direitos específicos servem para eliminar as discriminações e garantir a plena inclusão social (Brasil, 2006, p. 05).

Isso significa que a igualdade de oportunidades e o respeito à diferença são fundamentais para a inclusão de todos os alunos. Um exemplo prático disso seria a implementação de estratégias de ensino que atendam às particularidades dos alunos com TEA. Poderia incluir o uso de materiais visuais, como cartões de comunicação, para facilitar a comunicação não verbal, ou a adaptação do ambiente escolar para minimizar estímulos

sensoriais excessivos. E promover atividades que incentivem a interação entre todos os alunos, independentemente de suas diferenças, contribui para a construção de um ambiente escolar inclusivo.

Ao aplicar os princípios da educação inclusiva, os direitos específicos dos alunos com TEA são respeitados, eliminando assim qualquer forma de discriminação e garantindo sua plena participação e inclusão social na escola e na comunidade. Isso beneficia os alunos com TEA e promove uma cultura escolar mais inclusiva e acolhedora para todos os alunos.

Desenvolver ações que estimam o bem comum para as diversidades e eliminam a discriminação é um grande passo para evitar esses possíveis conflitos originados em sala ou no ambiente escolar. Essas são algumas variantes para compreender o mundo que o aluno vive, seu cotidiano, suas inquietudes, seus anseios e o que o motiva, demonstrando que ele não é menos que o professor ou que os demais alunos.

Diante do exposto, faz-se necessário compreender que o direito à educação do aluno com TEA é relevante para uma educação efetiva, Comenius (2002) já afirma, porém, que é preciso aliar a metodologia adequada à dinâmica das aulas para que a mensagem que o professor objetiva transmitir para o aluno ou o aluno deseja transmitir para o professor seja compreendida de forma fluida para ambas as partes. Para o autor se quisermos educar bem uma criança devemos amá-la, do mesmo modo devemos proceder com os alunos em sala de aula.

Demonstrar uma postura de respeito mútuo entre professor e aluno, expressar sentimentos de empatia e positividade são ferramentas imprescindíveis para otimizar a boa convivência entre os jovens e entre alunos e professores, validando assim a educação. Reitero com a premissa de Comenius (2002):

[...] [leve]os estudantes sem dificuldades, sem enfado, sem gritos e pancadas, praticamente brincando e divertindo-se, aos mais elevados graus do saber. as escolas com um método mais eficaz, não só poderão manter-se em plena florescência como também melhorar indefinidamente (Comenius, 2002, p. 109).

A finalidade da afetividade é induzir o indivíduo a entender a sua própria personalidade e contribuir para que ele crie, corrija e ordene suas ideias, hábitos e tendências, a fim de capacitá-lo e incluí-lo na sociedade para atuar conscientemente levando em conta sua cultura e seu progresso social frente a diversas situações aproveitando as experiências que ele traz consigo. Um bom professor conhece muito mais que o conteúdo das disciplinas, ou o que está explícito no currículo, ele constrói uma relação frequente e saudável com o aluno, o que é um dos aspectos mais importantes da educação, pois o professor pode ser o maior influenciador positiva ou negativamente do desenvolvimento da criança.

De acordo com Silva (2022), para obter êxito educativo é preciso saber quais estratégias utilizar, quando, como e com quem utilizá-las, vai depender da demanda e necessidade de cada aluno, da bagagem e das experiências prévias de cada um, e a partir delas criar novas estratégias ou novas experiência de aprendizagem que vão ao encontro dos interesses e sejam significativos para os estudantes.

Outro fator relevante para ter êxito na Educação é o planejamento, ele é um detalhe pedagógico fundamental e deve ser planejado de forma que todos os educandos participem plenamente, independentemente de seu perfil individual. Isso significa que o planejamento deve ser flexível o suficiente para atender às necessidades e interesses de todos os alunos, desde os mais retraídos e introvertidos até os mais extrovertidos e participativos. Dessa forma, é possível promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor, onde cada aluno se sinta valorizado e estimulado a alcançar seu máximo potencial educacional.

Freire (2003), diz que todo ato educativo em si é um ato político, e que os espaços educacionais entre os membros e a comunidade educativa vai além das aulas. Sendo assim o ambiente deve ser cooperativo com trocas de conhecimento de maneira que o educador proporcione autonomia para que os estudantes assumam seu compromisso de aprendizagem e o professor se torne apenas o mediador na aquisição desse conhecimento. O autor enfatiza que:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer. (Freire, 2007, p. 86).

Para corroborar com o pensamento citado acima voltamos a frisar que, é essencial que o educador exerça seu papel democrático como um intelectual ativo e intervenha no processo educacional. Ele não deve se limitar a ser apenas um facilitador passivo. Para pensar sobre a democracia na educação, é necessário ter uma compreensão do que é a educação, reconhecendo seus limites e as diferentes esferas envolvidas. Para Freire (2003), a educação necessariamente envolve um programa, conteúdo, método e objetivos, juntamente com o respeito ao conhecimento existente e o direito das pessoas de aprimorarem aquilo que já sabem.

É sabido que, o DE é um direito fundamental de todas as pessoas, garantido por leis e políticas públicas que visam assegurar o acesso à educação de qualidade para todos. Diante dessa afirmação se faz necessário que o professor seja capacitado para lidar com outras situações desafiadoras em sala de aula, em situações conflitantes e situações que requerem capacitação para a prática docente com alunos incluídos, principalmente os autistas, os quais vem se projetando números alarmantes no Brasil a cada dia (Instituto Pensi, 2022) e se tornando

comum a inserção de crianças autistas em sala regulares e com isso os desafios enfrentados pelos professores de salas regulares para incluir essas crianças também tem se tornado cada vez maiores.

Segundo o último censo escolar, quase 300 mil alunos com autismo estavam matriculados nos ensinos infantil, fundamental ou médio das redes pública e privada em 2021. A alta é de 280% se comparada a 2017, quando havia 77 mil. Números que chamam a atenção, mas, segundo educadores e terapeutas, representam apenas uma parcela do universo que deveria frequentar a sala de aula. Só de autistas, no Brasil, seriam mais de 1,5 milhões de pessoas, segundo estimativas. (Instituto Pensi, 2022)

O censo indica que há uma lacuna entre o número de matrículas de alunos com autismo e a população total afetada por essa condição. Assim, no caso das pessoas com autismo, o direito é ainda mais importante, pois além dos DEs, que são assegurados na Constituição Federal para todos, as pessoas com autismo são protegidas pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil/MEC/SEESP, 2008). Essas leis garantem o direito à educação inclusiva, que deve ser adaptada às necessidades educacionais dos indivíduos de cada pessoa com autismo, sendo a educação primordial no processo de inclusão e do desenvolvimento desses indivíduos (Brasil, 2008).

Entre as medidas de garantia ao direito educacional de pessoas com autismo estão a inclusão em escolas regulares, a oferta de atendimento educacional especializado, a adaptação de materiais didáticos e atividades, o uso de recursos de tecnologia assistiva e a formação de professores para lidar com as especificidades desses alunos como citamos nas leis descritas acima. E ainda de acordo com Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva objetivam que:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (Brasil, 2008, p. 11).

O documento destaca a importância da modalidade de ensino que abrange todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, conhecida como atendimento educacional especializado (AEE). Essa modalidade oferece serviços e recursos específicos para atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, mas também orienta tanto os alunos quanto os professores sobre como utilizar esses recursos nas salas de aula regulares. Essa abordagem é importante para garantir que os alunos com necessidades especiais tenham acesso

a uma educação equitativa e de qualidade, que proporcione sua participação plena e efetiva no ambiente escolar.

Ao orientar os professores sobre como adaptar suas práticas de ensino e utilizar os recursos disponíveis, é importante capacitar os profissionais da educação para atender às diversas necessidades dos alunos, contribuindo para uma educação mais equitativa e acessível para todos. (Brasil, 2008). O AEE é uma ferramenta essencial para promover a inclusão e garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades individuais.

A educação para pessoas com autismo deve ser inclusiva e de qualidade, oferecendo oportunidades de desenvolvimento acadêmico e pessoal, e respeitando a individualidade de cada pessoa. Para isso, é fundamental que os profissionais da educação estejam capacitados para lidar com as necessidades específicas dos alunos com autismo, e que haja um esforço conjunto da sociedade para promover a inclusão e respeito aos direitos desses indivíduos.

3.2. Inclusão assertiva à luz dos aspectos legais

A inclusão assertiva é uma abordagem que visa promover a inclusão de forma deliberada, proativa e eficaz, garantindo acesso igualitário e qualitativo a todos os alunos na educação. Ela envolve a implementação de estratégias e práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam a diversidade de habilidades, necessidades e características dos alunos, sem excluir ou marginalizar qualquer indivíduo.

Essa abordagem está fundamentada no princípio da educação inclusiva, que preconiza a participação plena e efetiva de todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais, na vida escolar e na comunidade educacional. A inclusão assertiva vai além de simplesmente admitir os alunos em ambientes educacionais regulares; ela implica na adoção de medidas concretas para garantir que esses alunos recebam o apoio que precisam para seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

Uma referência que pode embasar essa definição é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que destaca a importância da educação inclusiva e afirma que as pessoas com deficiência têm o direito à educação em um ambiente inclusivo, baseado no respeito pela diversidade e na igualdade de oportunidades. Essa convenção reconhece a necessidade de políticas e práticas que promovam a inclusão assertiva como um elemento essencial para garantir os direitos humanos e a dignidade de todas as pessoas com deficiência.

Os direitos fundamentais são devidos à pessoa humana e sua garantia é uma evolução no novo modelo de sociedade que vem se desenvolvendo, em especial, a partir do século XX. Segundo Silva (2014), os direitos da pessoa humana são indisponíveis e necessários para assegurar a todos uma existência livre, digna e igualitária. O princípio da dignidade humana encontra previsão no inciso III, do artigo 1º da Constituição Federal de 1988:

Art. 1: A República Federativa do Brasil, tomada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamento: (...)
III – a dignidade da pessoa humana. (CF/1988)

A Constituição Federal reconhece a existência e a eminência dos direitos fundamentais, transformou-os em valor supremo da ordem jurídica quando os declara como fundamentos da República Federativa do Brasil, constituída em Estado Democrático de Direito. Logo, a interpretação dos demais preceitos constitucionais e legais hão de fazer-se à luz daquelas normas constitucionais que proclamam e consagram direitos fundamentais, as normas de direito fundamental. Dessa forma, a pessoa com autismo deve ter respeitada a sua dignidade humana e, por consequência, todos os direitos que dela decorrem, como o direito à vida, à integridade física e à sua autonomia enquanto ser humano livre e igual (Brasil, 2012).

A Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelece, em seu artigo 53, o direito à educação como uma das garantias fundamentais das crianças e adolescentes, promovendo a inclusão assertiva ao afirmar que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Já a LDB de 1996, reforça a importância da inclusão na educação brasileira. No artigo 2º, a LDB estabelece que a educação deve ser oferecida a todos, sem discriminação de qualquer natureza, e no artigo 4º, destaca que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, inclusive para aqueles que apresentem qualquer tipo de deficiência. Portanto, tanto o ECA quanto a LDB reforçam a necessidade e o compromisso do Estado em promover uma educação inclusiva e de qualidade, garantindo o pleno acesso e participação de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, de forma assertiva.

A Lei nº 12.764 foi precursora no tema por anteceder a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, oferecendo assim aos portadores de TEA uma proteção adequada referente a diversas esferas sociais, inclusive a educação. A Lei estabeleceu conceitos importantes para o tratamento legal dos autistas. No artigo 1º, §1º, incisos I, II e III, pode ser observada uma

definição precisa para o diagnóstico dessas pessoas, enquanto o § 2º do referido artigo esclarece a questão da capacidade civil das pessoas portadoras de TEA ao afirmar que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (Brasil, 2012).

Além das inovações mencionadas, a Lei nº 12.764 introduziu contribuições preciosas no âmbito educacional, como pode ser observado em seu artigo 3º, o qual atribui diversos direitos para a pessoa com TEA, como o direito à educação e ao ensino profissionalizante, ao acompanhamento especializado para os alunos incluídos nas classes regulares, caso se comprove necessário.

O Artigo 3º estabelece os direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, garantindo: a) o direito à vida digna, integridade física e moral, livre desenvolvimento da personalidade, segurança e lazer; b) proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; c) acesso a ações e serviços de saúde abrangentes, incluindo diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional, nutrição adequada, medicamentos e informações relevantes para diagnóstico e tratamento; d) acesso à educação, ensino profissionalizante, moradia adequada, mercado de trabalho, previdência social e assistência social. Esses direitos visam garantir o bem-estar e a inclusão social das pessoas com transtorno do espectro autista. (Brasil, 2012).

É possível constatar, a partir das atribuições do artigo 3º da Lei nº 12.764, que foi instituído um avanço para a inclusão dos portadores de TEA na educação comum, logo que o direito ao acompanhante especializado foi facilitado a partir da simples comprovação de sua necessidade. Anteriormente, o direito a esse acompanhante poderia ser mais difícil de obter, com requisitos mais rigorosos ou burocráticos. No entanto, com esta lei, essa necessidade pode ser comprovada de forma mais direta e menos complicada, simplificando o processo para os portadores de TEA e suas famílias. Como dito, o artigo 3º e, do mesmo modo que o artigo 7º da lei comentada trouxe uma contribuição relevante, não apenas para os portadores de TEA, mas para todas as pessoas com deficiência. Tal artigo estabeleceu como infração administrativa própria, passível de ser aplicada às autoridades e gestores escolares competentes, a recusa da matrícula de alunos com alguma espécie de deficiência.

Ao introduzir o direito ao acompanhante especializado não apenas às pessoas portadores de TEA, mas sim de qualquer tipo de deficiência, a Lei nº 12.764 e o Decreto n. 8.368 fez jus à efetividade de um sistema educacional inclusivo, em consonância aos termos da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, como demonstra o caput de seu artigo 5 destaca o compromisso dos Estados Partes em promover a igualdade e eliminar a discriminação contra pessoas com deficiência. Reconhece-se o princípio da igualdade perante a lei, garantindo

proteção legal igualitária e eficaz, sem discriminação com base na deficiência. Para assegurar esse princípio, os Estados Partes se comprometem a proibir qualquer forma de discriminação e a adotar medidas apropriadas para oferecer adaptações razoáveis. Essas adaptações visam garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso equitativo aos direitos e oportunidades, promovendo sua inclusão plena na sociedade. A abordagem analítica ressalta a importância dessas medidas na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos tenham acesso igualitário aos benefícios da lei e sejam protegidos contra a discriminação com base na deficiência. (Brasil, 2012).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é um marco para o Direitos Humanos e para seu público destinatário. Sendo um dos tratados do direito internacional, a Convenção surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência. Conforme o art.7, os Estados Partes assumem o compromisso de garantir que as crianças com deficiência desfrutem plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em condições de igualdade com as demais crianças. O princípio do superior interesse da criança é prioritário em todas as ações relacionadas às crianças com deficiência, assegurando que suas necessidades e interesses sejam considerados em primeiro lugar. (Brasil, 2012)

É garantido às crianças com deficiência o direito de expressar livremente sua opinião sobre questões que as afetem, sendo sua opinião devidamente valorizada de acordo com sua idade e maturidade. Esse direito é protegido em igualdade de oportunidades com as demais crianças. É essencial que as crianças com deficiência recebam atendimento adequado, levando em consideração suas necessidades específicas relacionadas à deficiência e à sua faixa etária, para que possam exercer plenamente esse direito fundamental. Essa abordagem reflete o compromisso dos Estados Partes em promover a participação ativa e a inclusão das crianças com deficiência na sociedade, garantindo que seus direitos sejam respeitados e que suas vozes sejam ouvidas. A consideração do superior interesse da criança e o respeito à sua capacidade de expressão são aspectos fundamentais na promoção da igualdade de oportunidades e na proteção dos direitos dessas crianças. (Brasil, 2012).

A Convenção tem como objetivo primordial promover, proteger e garantir que todas as pessoas com deficiência desfrutem plenamente de seus direitos humanos e liberdades fundamentais, enquanto promove o respeito pela sua dignidade inerente. Em essência, busca superar as barreiras externas para reabilitar a sociedade, permitindo que todas as pessoas sejam acolhidas, administrando suas diferenças e integrando a diversidade. O reconhecimento igual perante a lei, conforme estabelecido no artigo 12 do Decreto nº 6.949/2009, é fundamental. A

contribuição principal da Convenção reside no reconhecimento da autonomia e capacidade das pessoas com deficiência, em igualdade de condições com as demais, como elementos essenciais de sua dignidade e participação na vida social, familiar e política. A autonomia, como base para a capacidade de agir, é uma necessidade humana que sustenta diversos direitos.

É importante notar que todos possuem, em diferentes graus, uma capacidade de agir. O discernimento é crucial para orientar o exercício dessa capacidade, especialmente quando as escolhas têm implicações jurídicas pessoais ou para terceiros. No entanto, o foco está no discernimento necessário, não no diagnóstico médico de uma deficiência psíquica ou intelectual em si.

De acordo com o psicopedagogo Eugênio Cunha (2011), o aluno com TEA possui uma forma diferenciada de responder a estímulos, fator que repercute na sua maneira de interagir socialmente. Logo, verifica-se que a pessoa com TEA tem o direito de ter assistência compatível com suas necessidades. Em virtude do que foi exposto, constata-se a relevante contribuição da Lei n. 12.764/2012 para a inclusão e proteção das pessoas portadoras de TEA.

Segundo Menezes (2015), especialmente em relação ao ambiente escolar, a referida lei proporcionou o estabelecimento de leis objetivas que contribuiriam para garantir o acesso dos portadores de TEA e de todas as pessoas portadoras de deficiência, ao ambiente escolar regular e ao acompanhamento especializado, nos casos em que esse for necessário. Nesse sentido, a educação inclusiva compreende a ideia de uma escola com condições de acesso, condições de aprendizagem e de permanência. Ou seja, fazer com que a criança ou adolescente com deficiência esteja dentro da sala de aula, com os demais colegas, com o auxílio e os recursos necessários à sua aprendizagem.

A pessoa com autismo tem possibilidade de participar do programa de aprendizagem para a pessoa com deficiência, a partir dos 14 anos, não sendo necessário preencher requisito relativo a grau de escolaridade. O autista será contratado como jovem aprendiz, fazendo jus ao recebimento de salário e outros benefícios decorrentes da relação de trabalho (Kanz, 2019).

Existem os direitos que são garantidos pela Lei nº 12.764/2012, em que a pessoa com autismo tem a possibilidade de estudar e trabalhar, conforme suas capacidades (Brasil, 2012). Ainda, independentemente do TEA, todos os indivíduos menores de 18 anos têm direitos garantidos por lei, delineando um conjunto de prerrogativas que visam assegurar seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em um ambiente de liberdade e dignidade. No Brasil, o acesso à educação em escolas regulares era um direito universalmente reconhecido. Especificamente para alunos com TEA, havia diversas leis que garantiam sua inclusão nesse contexto educacional. Uma legislação de destaque é a Lei Brasileira de Inclusão

da Pessoa com Deficiência (LBI), promulgada em 2015, que considerava como crime qualquer ato de discriminação que resultasse na recusa de matrícula por parte de escolas, sejam públicas ou privadas.

A pessoa com autismo de acordo com o previsto na Lei n.º 12.764/2012, tinha o direito a um acompanhante especializado, desde que fosse comprovada a necessidade, lembrando que o acompanhante precisava ser especializado em autismo, educação inclusiva ou desenvolvimento infantil. Assim, a Lei n.º 12.764/12 em seu artigo 3º, parágrafo único, era expresso dando direito ao autista, que possuía necessidades específicas, como no caso em tela, a um professor auxiliar de forma integral e individualizada, com adequada formação.

4 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES

Neste capítulo adentramos na relevante discussão sobre o protagonismo dos professores na efetivação da inclusão escolar, destacando as diversas ações que podem ser empreendidas para tornar o ambiente educacional mais acolhedor e acessível a todos os alunos. Discutimos as estratégias de formação e capacitação docente, visando fortalecer suas habilidades e competências para lidar com a diversidade presente nas salas de aula contemporâneas. Abordamos as práticas pedagógicas inclusivas, fundamentais para garantir que cada estudante, independentemente de suas características individuais, tenha igualdade de oportunidades e acesso a uma educação de qualidade. Oferecemos um conjunto de reflexões e orientações práticas para impulsionar esse processo de maneira eficaz e abrangente.

4.1 Desenvolvimento profissional: o caminho para uma escola para todos

Após estudar as análises feitas a partir das pesquisas desenvolvidas em níveis de mestrado e doutorado que revelam os principais desafios enfrentados na formação dos professores para incluir alunos com TEA nas escolas comuns, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscamos compreender como os educadores se preparam para desenvolver efetivamente sua prática docente nesse contexto (Silva, 2016). Estes são responsáveis por garantir a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades. “A inclusão escolar, quando se pensa na formação de professores, passa por um processo de aprendizagem que começa pela tomada de consciência de que todos os alunos podem aprender, desde que ofereçam oportunidades e condições que atendam às suas necessidades educacionais” (Mantoan, 2006, p. 25).

Para tanto os professores precisam estar capacitados para identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência e saber como atender essas necessidades por meio de estratégias pedagógicas adaptadas. Além disso, precisam ter conhecimento sobre as leis e políticas educacionais que regem a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência.

Pensar a formação docente como oferta de recursos a partir de um amplo conhecimento docente, que lhe proporcione melhor visibilidade e importância pública, permitindo aos professores a participação nas discussões e decisões públicas acerca da educação (Nóvoa, 2017). De outro modo: inclui a ciência no trabalho docente, permeada pela troca de experiências em sala de aula e conhecimentos adquiridos durante as formações, são fatores relatados nos

trabalhos pesquisados, os quais percebemos que contribuem para que a medição do ensino aprendido atinja um melhor resultado e façam jus aos direitos preconizados pelos documentos já citados.

Um ambiente agradável e um clima favorável também fazem parte do rol das diretrizes, já mencionadas acima, para um ensino aprendido efetivo destinado as crianças incluídas em sala de aula regular e são estratégias e habilidades que o professor deve se atentar na forma de conduzir o dia a dia e as dinâmicas em sala de aula. Algumas ações como escutar os alunos, analisar suas reações, seus comportamentos, suas atitudes e a sua motivação diante da turma, contribuem para otimizadas estratégias de planejamento.

Frisa-se algumas ações as quais citaremos adiante, que permeiam a boa convivência com o grupo de professores e produz mais bem resultados de aprendizagem. Um ensino aprendido completo e eficaz, que prepare o aluno para a vida pessoal, profissional e social e que vai além da simples transmissão de conhecimentos, visando a importância do desenvolvimento de habilidades e competências, como pensamento crítico, criatividade, comunicação, colaboração e resolução de problemas e que seja uma educação inclusiva, equitativa e acessível a todos os alunos, independentemente de suas origens sociais, econômicas ou culturais.

Em nosso entendimento, a partir de estudos e da prática, entre os desafios mais comuns identificados nas pesquisas estudadas enfrentados pelos professores na inclusão de alunos com TEA destaca-se, o desconhecimento específico sobre o transtorno e suas características, bem como a falta de estratégias de ensino adequadas para atender às necessidades desses alunos. A falta de recursos e apoio especializado nas escolas são apontados como obstáculos, fatores que deveriam ser diferentes, já que é através da formação e do apoio de órgãos responsáveis que se pode assegurar que o educador assuma plenamente seu papel social. Nesse sentido citamos a Declaração de Salamanca (1994):

A colaboração externa dada por pessoal de apoio das várias agências, departamentos e instituições, tais como professores - consultores, psicólogos educacionais, terapeutas de fala e terapeutas ocupacionais, deve ser coordenada a nível local. Uma estratégia eficaz tem consistido na mobilização da participação comunitária por "grupos de escolas", os quais podem assumir uma responsabilidade coletiva na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos da sua área e devem ter competência para repartir os recursos da forma que o entendam. Tais soluções incluirão também os serviços não educativos, pois, na verdade, a experiência demonstra que os serviços educativos podem retirar grandes benefícios se for feito um maior esforço na rentabilização de todos os recursos existentes (Declaração de Salamanca, 1994, p. 31).

Destarte enfatizamos também que, a formação é importante para promover a mudança de atitudes e comportamentos em relação à inclusão. Os professores precisam compreender que

a inclusão é um processo dinâmico e que requer a colaboração de todos os envolvidos no processo educativo, incluindo os próprios alunos com deficiência, suas famílias e os demais profissionais da educação. Ferreira (2011, p. 89) reforça a ideia que “A formação de professores para a inclusão deve ser entendida como um processo que abrange não apenas o conhecimento das características dos alunos com deficiência, mas também como atitudes, valores e crenças que norteiam a prática docente”.

Essa formação não pode ser entendida, somente, como um processo de transmissão de conhecimentos teóricos, mas sim como um processo de construção de saberes que se dá a partir da experiência do professor em sua prática pedagógica, deve ser orientada por uma teoria crítica da educação, que permita ao professor compreender a realidade social em que está inserido e atuar de forma consciente e transformadora sobre esta (Fernandes e Silva, 2016). É um processo que deve se dar ao longo da vida profissional do docente, envolvendo a articulação entre teoria e prática, de modo a permitir uma prática pedagógica crítica e reflexiva.

É válido que as crianças com TEA, estejam integradas nas escolas e tenham a oportunidade de participar de todas as atividades oferecidas. Para alcançar esse objetivo, é necessário adaptar o currículo de forma a promover uma inclusão escolar assertiva, que implica em garantir que essas crianças tenham acesso igualitário a todas as atividades escolares, adaptando o currículo e o ambiente escolar para atender às suas necessidades específicas. Isso envolve não apenas permitir que essas crianças estejam presentes na escola, mas de modo especial, proporcionar apoio e recursos adequados para que elas possam participar plenamente das atividades educacionais.

Nesse contexto, adaptar o currículo é fundamental para garantir uma inclusão eficaz, pois permite que o ensino seja personalizado de acordo com as habilidades e características individuais de cada criança com TEA, incluindo-se estratégias de ensino diferenciadas, uso de recursos visuais, comunicação alternativa, entre outras práticas pedagógicas adaptadas. A inclusão escolar assertiva envolve a promoção de um ambiente escolar onde todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas – o que requer a sensibilização dos professores, colegas de classe e equipe escolar para as necessidades e potenciais das crianças com TEA, bem como o estabelecimento de práticas de apoio e inclusão dentro da escola. Assim Ropoli, (2010) argumenta:

Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo. Este não pode se resumir às experiências acadêmicas, mas se ampliar para todas as experiências que favoreçam o desenvolvimento dos alunos normais ou especiais. Sendo assim, as atividades de vida

diária podem se constituir em currículo e em alguns casos, talvez sejam “os conteúdos” que serão ensinados (Ropoli, 2010, p. 90).

O currículo deve abranger os conteúdos teóricos bem como as habilidades, competências e atitudes necessárias para o exercício da docência inclusiva. A formação de professores está intimamente ligada ao currículo da formação inicial e continuada, já que é por meio dele que se estabelecem bases para uma prática pedagógica inclusiva (Barbosa, 2018).

A formação de professores precisa contemplar não apenas os conhecimentos teóricos, mas também a prática pedagógica. Segundo Pimenta (2012), a formação de professores deve estar centrada na reflexão crítica sobre a prática pedagógica, de modo a permitir que o professor desenvolva uma postura investigativa e reflexiva sobre sua própria prática.

Estudos como “Formação docente e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: Algumas reflexões” (Oliveira, 2016), indicam que a formação dos professores precisa incluir conteúdos teóricos e práticos sobre o TEA, abordando tanto os aspectos clínicos quanto os pedagógicos, fornece às pessoas comprometidas com a inclusão, estratégias eficazes de ensino, adaptadas às necessidades individuais dos alunos com TEA, e promover a conscientização sobre a importância da inclusão e da valorização da diversidade é imprescindível para uma prática de qualidade.

Foram destaques na pesquisa de Oliveira (2020), a importância de que professores aprendam com experiências práticas durante a formação, a fim de permitir que desenvolvam habilidades de adaptação curricular, comunicação efetiva e manejo comportamental. A colaboração entre os profissionais da educação e os especialistas em TEA também é enfatizada como uma estratégia importante para fortalecer a formação dos professores nesse contexto.

De fato, a formação contínua tende a ser essencial para todos os professores terem aprimoramento, uma vez que os educadores acompanhem o processo de evolução global e posicionem a educação no contexto da modernidade, tornando-a cada vez mais atraente para os alunos. Dessa forma, os alunos compreenderão que na escola estão enriquecendo seu conhecimento.

Posto isto, é nesse processo que os professores podem refletir sobre sua prática pedagógica, as estratégias aplicadas na aprendizagem dos alunos e avaliar os erros e acertos para melhor definir, ajustar e adaptar suas abordagens de acordo com as necessidades individuais dos alunos. E uma possível sugestão para superar esses obstáculos, é investir em uma formação abrangente, que integre teoria e prática, e promova a colaboração entre os profissionais da educação e os especialistas em TEA.

4.2 O papel do professor na inclusão

O Artigo 1 da Lei, também conhecido como Lei de Berenice Paina, afirma: “Artigo 1§ 2º: Uma pessoa com transtorno do espectro do autismo é considerada uma pessoa com deficiência para todos os efeitos legais” (Lei MEC 12.764 / 2012). Na sala de aula do professor de mediação, os alunos com necessidades educacionais (como os autistas) precisam entender a escola, mas precisam entender os métodos pedagógicos e psicológicos que apoiam qualquer possibilidade de que a criança possa precisar. Para que esse profissional não se sinta só, devido a esses fatores, é necessário estabelecer uma parceria com a família e a escola.

Muitas pessoas ainda confundem com integração, a integração defende os direitos das pessoas com deficiência e busca integrá-las à sociedade, inclusive garantindo a todos direitos incondicionais ou mesmo restritos. A tolerância escolar dos alunos autistas não é apenas com os alunos da escola, mas sua interação ocorre em todo o ambiente escolar. Neste ambiente, as necessidades dos alunos incluem não apenas as necessidades físicas, mas também todos os aspectos dos métodos de ensino. Atividades combinadas com toda a organização profissional da escola. Ropoli (2010), acredita:

Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo. Este não pode se resumir as experiências acadêmicas, mas se ampliar para todas as experiências que favoreçam o desenvolvimento dos alunos normais ou especiais. Sendo assim as atividades de vida diária podem se constituir em currículo e em alguns casos, talvez seja os conteúdos que serão ensinados (Ropoli, 2010, p. 90).

Existem várias opiniões sobre a admissão de pessoas com autismo nas escolas. No entanto, todos eles geram a mesma visão de que as escolas precisam estar preparadas para aceitar e ensinar os alunos. Porém, os professores precisam ser treinados e preparados, e perceber que sua participação nesse processo é fundamental para que a escola alcance realmente essa tolerância. Incorporar alunos autistas em escolas de educação formal é útil para alunos com necessidades educacionais especiais, bem como a chamada educação normal para alunos e professores e funcionários administrativos. Porque é muito importante incluir as pessoas com autismo na escola, no processo de ensino, na escola, vamos despertar as atitudes de unidade e igualdade dos alunos e orientar os indivíduos a mudarem as suas atitudes perante a sociedade.

Para que os professores recebam ajuda na educação, é necessário que os alunos com TEA obtenham apoio pedagógico para que possam desenvolver plenamente as habilidades cognitivas e sociais e orientar melhor os professores nas necessidades dos pacientes autistas em vários graus. É imprescindível formar professores para lidar com alunos com autismo, pois o

profissional é um dos principais responsáveis pela construção do saber docente para o aluno no processo de formação.

Os alunos com autismo enfrentam uma série de dificuldades ao ingressar nas escolas comuns. As dificuldades passam a fazer parte do trabalho diário dos professores e da escola como um todo, para uma melhor adaptação ao ensino e aprendizagem desta criança. Assim, adequar o currículo da instituição, a necessidade que leva à inclusão chega à escola antes mesmo dos professores serem devidamente preparados e capacitados, e a solução que esses profissionais encontram é a capacitação em serviço por meio de programas de educação continuada.

A Lei do Autismo, foi fruto da conquista da mãe da autista Berenice Piana. Entre os benefícios dessa lei para o paciente autista, destacamos o direito à obtenção de um parceiro profissional. A Lei enfatiza em seu artigo 2º que, em caso de comprovação de necessidades especiais, as pessoas com transtorno do espectro do autismo são incluídas nas aulas de educação formal e têm direito a acompanhantes especializados (Brasil, 2012, artigo 2º).

Para Leite (2015), a importância de um acompanhante especializado já está sendo adotada em muitos estados do Brasil a nomenclatura de cuidador tem por objetivo acompanhar o aluno, auxiliando o professor, de modo a realizar as adaptações necessárias. Sendo assim um trabalho momentâneo para com o seu aluno com necessidades educacionais especiais, enquanto ele conquista a sua autonomia dentro dos espaços escolares. No Brasil as salas de aula são bastante numerosas, o acompanhamento especializado traz uma segurança para os pais de que seu filho estará amparado quando necessitar de ajuda para driblar suas dificuldades diante da nova sociedade em que este inserido.

Para o professor, representa um suporte importante há plena consciência que nos dias atuais, para uma criança autista desenvolver suas habilidades e aprendizagem na sociedade, é indispensável que estejam inseridas na escola, mas devido a uma formação do professor, não sendo uma formação específica, este pode deixar a desejar ao ser trabalhado com esse público. Muitas vezes ficando a cargo do profissional da sala de atendimento educacional especializado.

A educação inclusiva não se refere apenas ao espaço físico, mas também à condição ou estado de existência, implicando um sentimento de pertencimento e aceitação, está mais relacionada à forma como o professor responde às diferenças de cada pessoa, do que à configuração de Educação Especial. A investigação sobre a necessidade de formação inclusiva de professores enfatiza a relevância da análise baseada na intervenção profissional do professor e no desenvolvimento de um processo de formação personalizado baseado em problemas (Madureira e Leite, 2017).

Sob esse olhar é mais possível contribuir para o desenvolvimento profissional eficaz. Nessa perspectiva, a falta de compreensão do autismo e as crenças que o cercam, parecem interferir na prática docente dos professores, pois muitos professores deturpam o conceito de TEA, principalmente no que se refere à comunicação com esses alunos (Weizman, 2020).

4.3 Ações dos professores na inclusão

Ao inserir uma criança com TEA, o professor adotará uma metodologia de ensino pautada na perspectiva do desenvolvimento da linguagem, quando necessário, o aluno será fortalecido para aprender de forma diferente dos outros, o que significa que o professor terá isso na formação a mesma ferramenta para esta mediação entre professores e alunos com autismo e alunos em ensino regular. Os métodos e ferramentas que podem facilitar a aprendizagem dos alunos autistas foram desenvolvidos e, como resultado, seu processo inclusivo foi desenvolvido. Embora esses recursos não tenham sido originalmente criados para escolas normais, nada impede que sejam usados para apoiar a inclusão de crianças autistas em salas de aula normais.

Por este motivo, o período em que a criança autista frequenta a escola é uma novidade para ela e traz profundas transformações das suas experiências e das suas rotinas, as quais devem ser incorporadas em seus comportamentos. Elas somente aprenderão por meio da estimulação dos professores, da dedicação e de uma prática educacional inclusiva. Este trabalho deverá ser planejado, bem definido e articulado entre o pedagogo, o educador especial, o monitor e a família de forma que incentive sempre estas crianças na conquista da sua autonomia e do seu desenvolvimento pleno nas suas relações sociais.

A inclusão escolar, ao fazer parte da vivência das crianças autistas desde o diagnóstico precoce é muito importante, pois os resultados das aprendizagens e ganhos positivos na qualidade de vida destas crianças só serão alcançados em conjunto com outras intervenções terapêuticas que proporcionarão também vários benefícios para o desenvolvimento psicológico, cognitivo e emocional deste público. Segundo Schmidt (2014), as ingerências para o autismo envolvem:

[...] a ação coordenada de vários profissionais, numa abordagem transdisciplinar. O autismo é transtorno amplo, necessitando intervenções de diferentes áreas do conhecimento que incluam todos os comprometimentos da criança, mas que, sobretudo, focalizem as suas potencialidades (Schmidt, 2014, p. 297).

A fala do autor evidencia a importância do trabalho realizado em parceria com diferentes profissionais, tanto no acompanhamento médico quanto no atendimento das terapias às crianças

autistas. Por esta razão, é importante que o professor esteja aberto e interessado em trabalhar de forma coordenada com outros profissionais para adquirir conhecimentos na sua prática que auxiliem a construção de uma aprendizagem significativa e que promova o desenvolvimento das potencialidades dessas crianças.

Para que esse processo se efetive, o professor deverá buscar informações em relação a criança autista, participando junto com a educadora especial das entrevistas que são realizadas com os pais ou responsáveis. Nestas entrevistas será feito um diagnóstico precoce que irá conter informações sobre o contexto familiar e da criança, como: a questão econômica da família, se os pais são casados, se tem mais filhos, como é o comportamento do autista dentro do ambiente familiar, quais são seus afetos, interesses e características.

É indispensável que, o professor saiba compreender o que expressa o documento do diagnóstico, e as informações referentes ao transtorno como as possíveis origens da deficiência que podem ser genéticas, biológicas e ambientais. Observe as características comportamentais da criança para coletar informações de avanços e dos comprometimentos de interação social, comunicação, comportamentos de repetição e estereotípias que precisam ser trabalhados. O professor pode buscar também, saber sobre o tratamento, averiguar se a criança faz uso de alguma medicação e se ela está sendo tratada por uma equipe de especialistas multidisciplinar (pediatra, neurologista, psiquiatra, fonoaudióloga, psicólogo, educador especial, pedagoga, dentre outros).

O professor precisará de formação pedagógica e continuada para nortear o processo de ensino da criança autista com compromisso, sensibilidade, humanidade, rejeitando qualquer forma de preconceito. O trabalho na sala de aula terá que ser em conjunto com a educadora especial, a monitora e a família para fazer as intervenções o mais precoce possível, respeitando os graus de comprometimento e especificidades da criança.

Por esta razão, o ensino que será ofertado pelo professor terá necessidade de adaptações curriculares, estratégias diferenciadas às especificidades do autista, recursos didáticos em materiais visuais colorido e concreto, ações do pedagogo para intervir quando a criança estiver desinteressada ou em crise durante alguma atividade, adequação do mobiliário na organização do espaço físico da sala de aula. O professor e a escola, nessa perspectiva, assumirão o compromisso e se capacitar para trabalhar com estas crianças.

No processo de inclusão da criança autista na escola, o professor é visto como mediador⁴, pois é ele quem tem o primeiro contato com a criança e permeia o contato dela com

⁴ No processo de inclusão, o **mediador** é alguém que intervém entre duas partes ou grupos para ajudá-los a encontrar um terreno comum ou resolver disputas. No contexto educacional, um mediador é alguém que facilita a

a sala de aula, ele é o responsável por incluí-la nas atividades com toda a turma. O professor tem a responsabilidade de estudar e analisar o desenvolvimento da criança autista, assim como, tornar a sala de aula um ambiente no qual todas as crianças reconheçam as diferenças entre elas e as incentive no desenvolvimento do afeto e da solidariedade na relação umas com as outras.

Cabe ao professor buscar desenvolver na criança autista a autoconfiança e a independência já que estas são características ausentes em sua personalidade e que dificilmente ela conseguirá adquirir sozinha. Ao professor cabe planejar atividades que respeitem o grau de dificuldades que esta criança possui, para que apreenda novos conteúdos e se desenvolva na educação escolar. Enfim, o professor é o ser facilitador da aprendizagem, conquistando a simpatia, a confiança e o interesse da criança em aprender e sentir-se motivada e envolvida no processo de aprender. Sobre isso, Orrú (2003) citado por Barbosa (2013), diz que:

É imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas [...] (Orrú *apud* Barbosa, 2013).

Em relação ao que o autor descreve, é possível identificar que a função de facilitador da aprendizagem, é um papel desenvolvido por eles e que tem a ver com promover o desenvolvimento do aluno, a aprendizagem e o entrosamento com a classe da melhor maneira possível. Facilitação que envolve entre outras ações como o trabalho de “observar a criança para avaliar seus possíveis estímulos e estilos de aprendizagem. Envolve ainda, “planejar as atividades para a criança e para a turma, considerando as peculiaridades da criança” Madureira e Leite, (2017, p 76).

Ainda, sobre a importância do facilitador no ambiente escolar, fica evidente o quanto a sua participação pode promover a realização de um bom trabalho com o aluno autista. Entende-se que, a função de facilitador, seja exercida tanto pelo professor da turma quanto pelo monitor. É necessário que haja a participação destes facilitadores que possam fazer essa mediação com

interação entre os alunos, promove a comunicação eficaz e auxilia no gerenciamento de conflitos; ele pode ajudar a garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de participar das atividades da sala de aula. Eles podem facilitar a interação entre os alunos com e sem deficiência, promover a compreensão mútua e auxiliar na resolução de conflitos para criar um ambiente inclusivo e acolhedor. Um **facilitador** é alguém que torna as coisas mais fáceis ou acessíveis para os outros; eles simplificam processos complexos, removem obstáculos e criam condições propícias para o aprendizado. O facilitador pode adaptar o ambiente e as atividades da sala de aula para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência, e pode fornecer suporte adicional, recursos alternativos e estratégias de ensino diferenciadas para garantir que todos os alunos tenham acesso ao currículo e oportunidades de aprendizado significativas. Um **monitor** é alguém que observa, supervisiona ou acompanha uma situação para garantir que tudo esteja funcionando corretamente; podem estar atentos a mudanças, progresso ou dificuldades. O monitor pode acompanhar de perto o progresso acadêmico, social e emocional dos alunos com deficiência na sala de aula inclusiva, e podem identificar áreas de necessidade, avaliar a eficácia das estratégias de ensino e intervenções, e ajustar o apoio conforme necessário para garantir o sucesso dos alunos.

o aluno. Através destes mediadores é que muitas vezes vai se estabelecer o vínculo da criança com os demais colegas e pessoas do ambiente escolar.

O objetivo almejado será atingido mediante a atuação conjunta do professor e do monitor. De acordo com Cunha (2013), a mediação entre estímulo e resposta é essencial, transformando a intenção de ensinar em prática docente e a intenção de aprender em aprendizagem. Nesse sentido, o mediador desempenha um papel fundamental, provocando estímulos que levam às respostas desejadas. Acredita-se que sua intervenção seja primordial para o desenvolvimento do aluno, ao fornecer os recursos necessários para que ele progrida em seu ambiente escolar, ao mesmo tempo em que observa e avalia seu desempenho.

O monitor assume a responsabilidade de oferecer cuidado e apoio às crianças com TEA em diversas atividades do cotidiano, como comunicação, alimentação, higiene, locomoção, interação social e cuidados pessoais. Essa assistência é prestada especialmente quando o aluno não consegue realizar essas tarefas de forma autônoma. Assim, tanto o mediador quanto o monitor desempenham papéis complementares e essenciais para o desenvolvimento integral do aluno com TEA.

Segundo a Nota nº 20/2015 (MEC/SECADI/DPEE, das Orientações ao Sistema de Ensino visando ao cumprimento do art. 7º da Lei nº 12.764/12 regulamentada pelo Decreto 8364/2014, p. 41 a 42):

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil/MEC/ SECADI/DPEE, 2015).

A Nota Técnica nº 20/2015, ressalta a responsabilidade que os sistemas de ensino devem assumir na organização e oferta da educação especial no ponto de vista da educação inclusiva. Cabe, aos sistemas de ensino, o compromisso de garantir o acesso e a permanência das crianças com deficiências na escola, acompanhadas por pessoas especializadas, quando for necessário o apoio delas, nas atividades que as crianças precisarem de ajuda para conseguirem avançar no desenvolvimento das suas aprendizagens.

A importância da função dos monitores tal como preconiza a legislação acima pode ser verificada em respostas obtidas junto aos entrevistados. De acordo com Madureira e Leite, (2017), ao monitor cabe o papel de auxiliar esta criança em suas demandas na sala de aula, no pátio, enfim, no ambiente escolar. Este auxílio deve distinguir-se indo além de cuidados com locomoção higiene e alimentação, pois no caso de crianças com TEA, as possibilidades de

desenvolvimento cognitivo são maiores que nas deficiências, fazendo com que a atuação deste profissional seja complementar a do professor e, portanto, ambos precisam atuar em conjunto, ou seja, o monitor precisa estar ciente do planejamento do professor para intervir adequadamente, bem como subsidiar o professor com informações.

Nessa linha, Nóvoa (2017, p. 49), afirma que “os professores do ensino regular e do AEE precisam trabalhar de forma articulada com o profissional de apoio, visando sempre a independência e a autonomia do aluno a fim de que esse profissional possa ser, se possível, gradativamente afastado”. Ele ressalta também que o profissional de apoio não é o responsável pelo ensino desses alunos, uma vez que é o professor da turma que possui essa responsabilidade.

O que evidencia que o profissional de apoio exerce uma grande função dentro do ambiente escolar, sendo este um intermediário entre professor e aluno, que o auxiliará na comunicação entre os dois sujeitos, assim como no auxílio aos cuidados de alimentação, higiene e locomoção. Mas, sendo de total responsabilidade do professor, a elaboração das atividades pedagógicas que serão trabalhadas com o aluno autistas e os demais alunos. A presença e o apoio do monitor são de extrema importância na escola para auxiliar o trabalho pedagógico do professor em relação à criança autista, mediando as relações de aprendizagens pedagógicas e sociais dessa criança com os demais colegas e adultos neste ambiente. Lembrando que como afirma a autora essa função deve ser apenas na mediação e nos cuidados com esse aluno.

Há de se pensar também nos desafios enfrentados pelos professores. Sobre eles, podemos ressaltar primeiramente o desconhecimento sobre o transtorno e suas características. Observa-se através das leituras que muitos profissionais da área da educação desconhecem o que é o autismo e suas principais características.

Beyer (2007) afirma que os professores se sentem despreparados por lhe faltar o entendimento sobre inclusão escolar, bem como a formação conceitual adequada e condições de trabalho. Assim, reafirma-se que muitos professores ainda desconhecem as características e comportamentos que envolvem o transtorno, a falta de formação vinculada ao conhecimento sobre a educação especial, os recursos didáticos que podem ser trabalhados, a falta de investimento na qualificação desses profissionais. Pois sabe-se que para um bom desempenho do educador no ensino aprendizagem é fundamental que o docente conte com todos os recursos que lhe propiciaram ao êxito. Para Beyer (2007), o professor em sala de aula é:

[...] fundamental para que a ação educativa junto aos alunos com necessidades educacionais especiais tenha margem razoável de sucesso. Assim, tanto a formação inicial como a formação continuada do professor em serviço devem englobar conceitos e uma prática pedagógica que criem as condições para uma prática educativa coerente com o projeto inclusivo (Beyer, 2007, p. 80).

Nesse sentido, a presença do professor frente ao trabalho pedagógico com as crianças portadoras do autismo, para ter sucesso na aprendizagem, precisa reunir conhecimento teórico sobre essas deficiências e os comprometimentos que elas acarretam para suas vidas. Sobretudo é necessário que o docente busque formação continuada sempre e com isso, adote uma prática incentivadora que potencialize a aprendizagem dessas crianças especiais diante das atividades que serão propostas.

As respostas obtidas nas entrevistas das dissertações lidas reforçam o diagnóstico apresentado por Beyer no que se refere a um dos desafios referente ao desconhecimento das características e do comportamento de crianças com TEA. Esse aspecto fica expresso na fala de um dos professores: “Acredito que o maior desafio para os professores esteja nos mitos e no desconhecimento das características de crianças com TEA de uma maneira geral, num primeiro plano, seguido da dificuldade de interação e linguagem, nos casos mais severos”.

Segundo Cunha (2013), a prática da observação transforma o professor em um pesquisador, possibilitando-lhe registrar de forma imparcial o que percebe. Essa abordagem permite ao educador adquirir conhecimento sobre o aluno, suas habilidades, bem como suas limitações. Esse processo de conhecimento se inicia já no primeiro contato, seja com os pais ou diretamente com o estudante. No entanto, é importante ressaltar que são as virtudes e potenciais do aluno que devem ser priorizadas no trabalho pedagógico, não as suas dificuldades. Essa abordagem valoriza o indivíduo como um todo, focando no desenvolvimento de suas habilidades e na promoção de seu crescimento pessoal e acadêmico.

Os dizeres de Cunha (2013) explicitam a importância da observação como uma ferramenta fundamental para o professor no contexto educacional, pois ao observar os alunos, o professor se torna um pesquisador, capaz de registrar suas observações de forma imparcial, sem preconceitos, podendo assim, conhecer melhor cada aluno, compreendendo suas qualidades, mas também suas limitações. Além disso, fica claro que o processo de observação começa desde o primeiro contato com os pais ou o próprio estudante. Essa observação inicial é essencial para compreender as características individuais de cada aluno e iniciar um trabalho pedagógico eficaz.

Cunha (2013) também destaca a importância de focar nas virtudes e possibilidades dos alunos, em vez de apenas nas dificuldades, o que sugere uma abordagem positiva e centrada no potencial de cada aluno, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo e estimulante.

Outro desafio mencionado por Oliveira (2016) foi o relativo às dificuldades no processo de comunicação com as crianças. Este aspecto representando uma barreira no processo de

ensino e aprendizagem das crianças com autismo, com respeito as dificuldades de interação comunicacional com as crianças autistas, faz-se necessário buscar alternativas metodológicas para superação dessa barreira, conforme Oliveira (2016):

[...] o aluno autista tem maior dificuldade em se comunicar e leva um tempo maior para entender e realizar as tarefas. As atividades devem ser mais visuais e concretas, ou seja, quando trabalho a letra “A” mostro o a, mostro a imagem de um avião e mostro um avião. É importante se dar valor pra aquilo que o aluno consegue realizar, ele pode não vir a escrever a letra a, mas reconhece um avião. Ele pode não gostar de cantar, mas gosta de dançar é preciso respeitar as individualidades (Oliveira, 2016, p. 9).

Autores como Cunha (2013) e Oliveira (2016), enfatizam as dificuldades de se comunicar com o aluno autista, fazendo com que ele compreenda o que este professor quer transmitir. Nesse sentido, Cunha (2013), aponta que em qualquer contexto educacional, a comunicação eficaz é fundamental para estabelecer uma conexão significativa com o aluno. Isso implica em adotar uma abordagem afetiva, utilizando expressões claras e diretas. Estratégias como estabelecer contato visual, chamar o aluno pelo nome, se identificar e nomear objetos são essenciais para promover uma comunicação efetiva. É preciso auxiliar o aluno a compreender seus sentimentos, desejos, vontades e necessidades também é crucial. Essas ações facilitam a compreensão do conteúdo e fortalecem o vínculo entre o aluno e o professor, promovendo um ambiente propício para o aprendizado e o desenvolvimento do aluno. Essa abordagem valoriza a individualidade do aluno, reconhecendo suas necessidades específicas e promovendo uma interação respeitosa e empática entre o educador e o estudante.

Cunha (2013) nos informa que para uma criança autista não verbal a situação ainda é mais difícil, pois por mais que ela esteja inserida em um ambiente que a estimule, isto não será garantia de que ela conseguirá desenvolver a linguagem o que poderá acarretar sérios comprometimentos para o seu desenvolvimento. Porém, se a criança autista, seja ela mais ou menos verbal estiver em um ambiente onde os profissionais estejam atentos em criar estratégias ou ferramentas que auxiliem na sua comunicação, através de instrumentos visuais, isso já estará possibilitando o seu desenvolvimento dentro do ambiente escolar e possibilitando a elas uma aprendizagem significativa dentro das suas possibilidades.

A partir do momento em que os professores se apropriam das informações na coleta de dados da entrevista inicial com pais e educador especial, eles já passam a ter alguns elementos que lhe serão úteis para poder planejar o ambiente da sala de aula, onde esse aluno será recebido. Com esses subsídios, o docente já tem um breve conhecimento do seu aluno, mesmo ainda não tendo feito contato com ele. Por essa razão, o professor precisará levar em consideração as

características do autista como: questão da socialização, agitação, agressividade, se a criança tem uma linguagem verbal ou não verbal, linguagem visual e coordenação motora. A necessidade da criança deve ser avaliada em separado, a medida que a criança trabalha de forma mais independente e este tipo de estruturação deve ser reduzida gradativamente.

O professor precisa levar em consideração os objetivos a serem alcançados, se as áreas de trabalho estão localizadas em menor ponto de distração, se a criança vai compreender o tema proposto, se os espaços de lazer e jogos são amplos, se a programação da atividade possibilita mudanças em caso de desinteresse por parte da criança, se a programação é individualizada, etc., afirma ainda Cunha (2013, p. 109), que o espaço da sala de aula deve proporcionar.

Os materiais que serão trabalhados para o desenvolvimento da criança autista assim como os mobiliários adaptados fisicamente com o educando, com a sua estatura, idade e dinâmica. Vão da prática para a teoria, percorrendo o caminho inverso da abstração de origem puramente teórica. Adiciona-se a esses elementos a postura do professor. Haverá momentos em que a atenção do aluno com o espectro autista será vivificada por um instigante tema ou por um espaço acolhedor. Trata-se da afetividade em sala de aula.

A partir dessas informações, o professor deverá ter a sensibilidade de buscar um planejamento que se adapte as características desse aluno. Desse modo, o docente sabendo que no transtorno do espectro autista existe uma restrição da linguagem, mas que sua percepção visual é bem desenvolvida, ele poderá selecionar materiais visuais concretos que não contenham muita informação como: cartões com figuras ou objetos e na sua sequência o nome, ou quando o docente for dar alguma instrução verbal muito longa, o ideal é que seja mais por estímulos visuais do que verbais, já que os autistas possuem dificuldades com sequências verbais.

Todas essas questões implicam em metodologias. Orrú (2009, p. 61) afirma que: “o método TEACCH, utiliza estímulos visuais e audiocinestésico visuais para produzir comunicação, as atividades são programadas individualmente e mediadas por um profissional”. Portanto na sala de aula, o ideal é que o professor esteja atento para amenizar os sons altos como: o som da sua voz, barulhos de classes arrastando, gritos das outras crianças, pois os autistas possuem muita sensibilidade sonora e isso lhes incomoda. Na alfabetização dessas crianças, caso apresente muitas dificuldades na coordenação motora, o professor pode estar usando como recurso o auxílio de um computador, pois na maioria das vezes os autistas possuem grande agilidade no manuseio dessas ferramentas eletrônicas (Nóvoa, 2017).

Nesse particular, podemos destacar a relevância de espaços e de um ambiente com informações essenciais que favoreçam a comunicação. Nesse sentido, ressaltam a importância

sobre a disposição de objetos e da utilização de materiais que sejam essenciais para um trabalho com as crianças de modo a obter o melhor aproveitamento com elas evitando a dispersão e o desvio de foco. Na visão dele, “a sala de aula deve ter apenas informações essenciais, como chamadinha, alertas para o que é legal e o que não é legal fazer, calendário, como está o tempo, aniversários, informações que favoreçam a comunicação. No material é importante o destaque dado à cor azul, pois esta favorece a tranquilidade da criança (Nóvoa, 2017).

Embora os estudos abordem diferentes temas específicos, como as estratégias de ensino, adaptações curriculares ou a influência do ambiente escolar no desenvolvimento da criança autista, é possível identificar uma ideia comum entre eles. Essa ideia converge para a importância do ambiente estrutural da sala de aula na promoção do aprendizado efetivo para crianças autistas.

Os autores das dissertações analisadas destacam a necessidade de um ambiente escolar que seja adequado e adaptado às características e necessidades específicas das crianças autistas. Eles concordam que esse ambiente deve ser concebido de forma a facilitar o aprendizado de maneira simples e objetiva, evitando sobrecarregar o aluno com muitas informações. Essa linha de raciocínio enfatiza a importância da simplicidade e clareza na organização do espaço físico da sala de aula, bem como na apresentação de materiais educacionais e instruções. A ideia central é criar um ambiente que minimize distrações, reduza a ansiedade e proporcione uma experiência de aprendizado acessível e eficaz para crianças autistas.

Portanto, embora os estudos possam abordar diferentes aspectos relacionados à educação de crianças autistas, eles convergem para a mesma conclusão: a necessidade de um ambiente estrutural na sala de aula que seja favorável ao aprendizado simplificado e objetivo, contribuindo assim para o desenvolvimento acadêmico e social desses alunos.

Sobre esse aspecto Cunha (2013) explica a necessidade de saber o que o aluno mais gosta de desenvolver, e a partir daí, o professor elabore um plano pedagógico capaz de ser trabalhado com o aluno autista, procurando sempre utilizar da afetividade como componente principal para que haja o vínculo, e a partir daí o aprendizado. Ressaltando que as atividades que serão trabalhadas com o educando não devem ser atividades longas, pois muitos autistas têm dificuldades de manter o foco de atenção por muito tempo. Além disso, “no ambiente da sala de aula, os materiais de desenvolvimento e os mobiliários coadunam fisicamente com o educando, com a sua estatura, idade e dinâmica” (Cunha, 2013, p. 109).

Outro elemento captado nas pesquisas aponta para problemas e carências estruturais das escolas e como elas impactam na dificuldade ou ausência de recursos materiais à disposição de professores e alunos com TEA, sugerindo a importância que possuem tais recursos no

planejamento de objetivos e atividades com os autistas. Em relação a esse ponto destaca-se a importância de um planejamento adequado para atender essa clientela na falta de recursos que deveriam ser disponibilizados pelos órgãos responsáveis. Assim, as autoras Turchiello *et al.*, (2014 *apud* Nóvoa, 2017) ressaltam:

[...] a importância do professor da AEE, ao prever a utilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, acompanhar como se da sua aplicabilidade e funcionalidade nos demais espaços da escola, principalmente na sala de aula comum, pois o uso de determinadas estratégias pode ser significado e entendido de diferentes maneiras pelos demais profissionais que se relacionam com os alunos, bem como não atender às necessidades desses. Portanto, a orientação e o contato direto são importantes para a avaliação das ações e a definição de mudanças e revisões necessárias dos planos traçados (Turchiello *et al.*, 2014, p. 61 *apud* Nóvoa, 2017).

Complementando, Turchiello *et al.*, (2014 *apud* Nóvoa, 2017) destacam a importância da colaboração entre o professor da sala de aula e o professor do AEE no acompanhamento do aluno com necessidades especiais. Ambos os professores trabalham em conjunto para informar e avaliar se os serviços e recursos oferecidos estão permitindo a participação plena do aluno nas atividades escolares. Com base nessas informações, são realizadas análises e revisões das estratégias e recursos utilizados, além de ajustes no plano de AEE do aluno, se necessário. Esse processo colaborativo visa garantir que o aluno receba o suporte adequado para seu desenvolvimento educacional e inclusão na escola regular. As informações coletadas fornecem embasamento teórico para essa abordagem colaborativa e destacam a importância da cooperação entre os profissionais da educação para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Diante da perspectiva da inclusão das crianças com necessidades especiais nas escolas regulares, os professores devem estar atentos com a adaptação que estas crianças vão ter no ambiente escolar. Essa adaptação deve estar relacionada com os outros recursos que serão utilizados para a elaboração de atividades que serão trabalhadas com as crianças autistas.

Através da adaptação, o professor terá tempo para conhecer seu aluno, especificamente quais as reais necessidades que ela demanda e o que poderá ser trabalhado para ajudar na sua aprendizagem, pois cada criança possui uma especificidade diferente da outra. A partir da observação, o professor poderá utilizar como recurso o modelo de ensino estruturado proposto por Eric Schopler, em 1972, o método de TEACCH (Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Dificuldades de Comunicação Relacionadas) conforme Benini *et al.*, (2016).

Sob a perspectiva do método, Farrell (2008), relata que esse método possui quatro componentes que ajudam na organização do ensino como: primeiro a sistematização da organização na sala, que aborda como serão disponibilizados os móveis dentro da sala, os

materiais e o espaço para poder dar significado a esse ambiente, segundo a esquematização dos horários diários, que tratam de esquemas utilizados para as realizações das atividades sendo que nessas atividades conterão figuras, desenhos ou objetos que auxiliem na representatividade da tarefa e para a sua execução, terceiro se refere ao sistema de trabalho que visa à interação do professor com o aluno para assim auxiliá-lo nas atividades, e quarto e último a estrutura visual que se refere a atividades específicas que auxiliam o aluno na sua organização visual, pois a maioria dos autistas são mais visuais do que verbais.

Segundo Farrell (2008, p. 94), o ensino estruturado consiste em “aumentar a independência e manejar os comportamentos, levando em conta as habilidades cognitivas, necessidades e interesses das pessoas com o transtorno, em como adaptar o ambiente de acordo com o aluno”. Assim, observa-se que o método estruturado se torna uma importante ferramenta para auxiliar os professores no ensino aprendizado, por se tratar de um material elaborado especificamente para trabalhar com crianças autistas, capaz de atender as principais diferenças neurológicas que existem no transtorno. Segundo Nóvoa (2017, p. 19), “[...] o objetivo do recurso é levar a criança, através de interações sucessivas, a comportamentos cada vez mais adaptados, permitindo-lhe compreender seu ambiente e dando-lhe a capacidade de agir sobre esse ambiente”.

É importante que o professor leve em consideração o nível cognitivo do seu aluno e o grau de autismo que a criança apresenta, para assim pensar em recursos que mais se adequem aquela criança. Conforme Cunha (2013), a sala de aula deve ser um lugar acolhedor e com potencialidades para serem explorados pelo aluno autista, bem como a colocação dos recursos visuais adequados as atividades a serem trabalhadas, não se esquecendo que algumas crianças não possuem a linguagem.

Alguns autistas podem aprender através de estímulos visuais e não através da linguagem, deve-se estimular a criança a utilizar materiais concretos que farão com que ela aprenda de maneira mais fácil, pois a mente pode relacionar uma palavra a uma figura. O uso de cartões contendo figuras de animais, objetos, fotos da família e junto seu nome são recursos que propiciam a criança a associar a palavra às figuras fazendo com que elas tenham mais facilidade em aprender, Os conceitos linguísticos podem ser difíceis de serem trabalhados apenas verbalmente por causa da assimilação por estes alunos. Trabalhar com materiais concretos se torna o mais indicado para a aprendizagem.

As pinturas, músicas, instrumentos musicais e desenhos assim com o uso do computador são atividades a serem explorados. Crianças mais velhas podem aprender através do toque e serem ensinados os significados das letras, com material de plástico para a atividade. Dessa

maneira, os educadores e monitores podem planejar um currículo que atenda às características e comportamentos dos alunos autistas para que só assim haja um desenvolvimento significativo na aprendizagem e a sua socialização escolar. Conforme Correia (2008), é importante:

Capacitar os professores e as escolas a trabalhar com um currículo que responda a estas exigências é, pois, o grande desafio que se coloca à própria escola e aos serviços de apoio”. Planificar a aprendizagem e a participação de todos os alunos sem recorrer a respostas estereotipadas e pré-definidas, procurar as melhores formas de adaptar ou modificar o currículo à diversidade das necessidades dos alunos, trabalhar em articulação com outros profissionais ou serviços, promover a colaboração e partilha de informações e experiências entre professores, dinamizar a produção de materiais curriculares, a observação mútua de aulas, a emergência de parcerias pedagógicas, incentivar a experimentação e inovação pedagógica (Correia, 2008, p. 47).

O trabalho do professor com a criança autista, compreende as suas características, visto que, existe uma grande amplitude de características que as diferem das demais crianças ditas “normais”. Uma vez que o professor entenda cada criança, ele tem melhores condições de elaborar estratégias baseadas na individualização e especificidade de cada uma, bem como programar atividades que contemplem o número das crianças; o espaço físico da sala de aula, se ele conta com um auxiliar, os recursos visuais bem como a metodologia de ensino a ser empregada.

No que se referem aos recursos, métodos de trabalho, rotinas, ambiente de sala de aula entre outros aspectos de organização do espaço de sala de aula, as pesquisas apontam o diálogo com abordagens consagradas como a dos autores mencionados acima. Pesquisas, como a de Cunha (2013), embora não façam referência diretamente ao método TEACH contém nelas elementos estruturados típicos dessa proposta. Assim, um espaço físico organizado de modo a deixar explícito ao aluno autista as rotinas do dia, que ele perceba os tempos das atividades, do lanche do recreio ou de ir pra casa. Também reforça a necessidade de se ter um espaço que permita a interação com os demais colegas da turma tendo em vista a facilidade que alguns alunos com TEA possuem para esse tipo aproximação.

Esses aspectos enfatizam a importância da organização cuidadosa das informações nas paredes, sugerindo o uso de calendários, dicas climáticas e painéis para proporcionar uma inclusão sistemática de dados. O objetivo é que a criança com autismo possa perceber a passagem do tempo e seguir um roteiro, antecipando eventos como entrada, atividades, lanche, recreio, saída e retorno para casa. Também aborda a proposta de espaços específicos na sala de aula para interação e atividades em grupo ou individuais como parte de uma abordagem estruturada no ensino, incluindo a quebra gradual de rotinas para melhor adaptação dos alunos.

Segundo Cunha (2013), em qualquer contexto educacional, a comunicação eficaz é fundamental para estabelecer uma conexão significativa com o aluno. Isso implica em adotar uma abordagem afetiva, utilizando expressões claras e diretas. Estratégias como estabelecer contato visual, chamar o aluno pelo nome, se identificar e nomear objetos são essenciais para promover uma comunicação efetiva. Auxiliar o aluno a compreender seus sentimentos, desejos, vontades e necessidades também é crucial. Essas ações não apenas facilitam a compreensão do conteúdo, mas também fortalecem o vínculo entre o aluno e o educador, promovendo um ambiente propício para o aprendizado e o desenvolvimento do aluno (Cunha, 2013). Essa abordagem valoriza a individualidade do aluno, reconhecendo suas necessidades específicas e promovendo uma interação respeitosa e empática entre o educador e o estudante.

Com relação a este aspecto, todas as respostas convergem ao sinalizar a importância da utilização de materiais com elementos visuais como jogos, brinquedos de montar, recicláveis etc., em oposição aos livros didáticos que são deficitários nesses elementos. O uso de estratégias musicais e sonoras também aparecem nas pesquisas, e algumas delas reforçam essa necessidade de que as experiências, gostos e vivências dos alunos sejam percebidas em momento prévio à definição de qual material ou estratégia a ser usada.

Quanto aos recursos, é preciso considerar, antes de tudo, o período de adaptação, pois ele serve para que o professor conheça a criança e esta o conheça, a turma e o ambiente. Então a partir destes momentos iniciais os recursos podem ser definidos observando a individualidade desta criança. Alguns materiais já são comprovadamente favoráveis como jogos/brinquedos de movimento, jogos/brinquedos de montar, giz de cera, jogos de memória e pareamento. Por outro lado, há brinquedos que podem ser desfavoráveis, com excessos sonoros ou luminosos. Entretanto, Nóvoa (2017) ressalta como fundamentais as experiências vividas e oferecidas a criança, pois possivelmente haverá situações em que o aluno gostou de movimentos com bandeiras coloridas, tiras de papel *crepon* com diferentes cores, bandinha rítmica e muita música na sala de aula e canções repetitivas.

Sob esse aspecto, Cunha (2013), aponta que para se trabalhar com os alunos autistas deve-se partir da observação para descobrir o que o aluno demonstra interesse e necessita de aprender nesse processo de aprendizagem. Os professores precisam fazer uma autoavaliação de si para descobrir o que pode ser utilizado na sua prática pedagógica, pois isso contribuirá para pensar em recursos educativos a serem utilizados com o aluno autista, que esteja vinculado às possibilidades do aluno e não ao interesse do professor.

O professor diante de uma dificuldade ou erro de seu aluno deve procurar nunca desqualificar aquele saber, mesmo compreendendo que o mesmo não está correto, deve-se

acolher esse aluno e jamais ignorá-lo ou puni-lo. Para Cunha (2013), o professor é encarregado de lidar com as falhas dos alunos, não simplesmente ignorá-las, pois os equívocos são elementos integrantes do contexto social e da existência humana. Aqueles que aprendem a lidar com esses erros cultivam a habilidade de avaliar a si mesmos, promovendo o desenvolvimento de um pensamento reflexivo e crítico. Dessa forma, o professor coloca-se como conhecedor desse transtorno e das características que há envolvem.

Ele terá por função orientar seu aluno em qualquer dificuldade, potencializando suas habilidades sempre tendo em mente que o autista é sujeito que também interage dentro dos seus limites e como qualquer criança pode errar ou até mesmo encontra dificuldade em saber lidar com suas limitações.

Dentro desta perspectiva Melo (2003) citado por Moraes (2015), acrescenta que, para estabelecer uma interação eficaz entre professor e aluno, é fundamental desenvolver habilidades que favoreçam o processo de aprendizagem. Inicialmente, o professor precisa compreender a relevância de seu papel para garantir que essa interação seja significativa, e se coloque na perspectiva do aluno, proponha atividades concretas que o auxiliem a interpretar o mundo ao seu redor. É necessário fornecer orientações claras, diretas e divididas em etapas para facilitar a compreensão do aluno, bem como utilizar estratégias de reforço positivo. Todos os recursos disponíveis devem ser explorados, desde que contribuam para ampliar as capacidades e habilidades do aluno.

Pois, o docente pode procurar acolher esse aluno e incentivá-lo a não desistir sempre buscando o reforço positivo, procurando estar atento ao utilizar os recursos adequadamente para que o aluno possa compreender como realiza-los. A fim de evitar reações negativas desse aluno em frente as atividades propostas. Contudo, Bossa (2006, p. 03), diz que o método TEACCH é: “um programa altamente estruturado que combina diferentes materiais visuais para aperfeiçoar a linguagem, o aprendizado e reduzir comportamentos inapropriados”. O que as leituras nos mostraram, é que o ensino estruturado desse programa tem por objetivos principais: habilitar pessoas autistas a se comportar de forma funcional e o mais independente possível; promover o atendimento adequado ao aluno, a família e para aqueles que convivem com ele; gerar conhecimentos clínicos e práticos sobre o autismo.

O professor da classe comum pode aplicar o método TEACCH, embora seja necessário adaptá-lo às necessidades específicas dos alunos e ao contexto da sala de aula inclusiva. No entanto, é importante reconhecer que a aplicação plena do método TEACCH pode ser desafiadora para um único professor em uma sala de aula inclusiva, devido às demandas variadas e complexas dos alunos. Algumas das estratégias desse método, como a organização

do ambiente físico, o uso de sistemas de organização visual e a implementação de rotinas estruturadas, podem ser aplicadas pelo professor da classe comum.

É fundamental considerar as necessidades individuais de cada aluno e adaptar as estratégias do TEACCH conforme apropriado. O professor pode colaborar com outros profissionais, como psicólogos escolares, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, para desenvolver e implementar planos de suporte individualizados que incorporem elementos do método TEACCH. Dessa forma, enquanto o professor da classe comum pode aplicar algumas das estratégias desse método, a colaboração interdisciplinar e a adaptação contextual são essenciais para atender efetivamente às necessidades dos alunos com autismo em um ambiente inclusivo.

Nesse sentido, o principal propósito do ensino estruturado é: “aumentar a independência e manejar os comportamentos, levando em conta as habilidades cognitivas, necessidades e interesses das pessoas com o transtorno, e como adaptar o ambiente de acordo com isso”. Outra ferramenta que pode ser utilizada para trabalhar com crianças autistas é a ABA, (Análise Aplicada do Comportamento), é considerada uma linha teórica da psicologia que propõem intervenções comportamentais na redução dos comportamentos autodestrutivos por parte das crianças (Mesibov e Howley (2003) citado por Farrell (2008, p. 94).

De acordo com Schmidt (2014, p. 299), as abordagens de modificação de comportamento visam transformar essa dinâmica, buscando eliminar os estímulos associados a comportamentos disfuncionais e promovendo a valorização exclusiva dos comportamentos desejados e mais adaptativos. Essas técnicas constituem uma ferramenta essencial na promoção da mudança de comportamento, proporcionando estratégias eficazes para reforçar positivamente os padrões de conduta desejados, enquanto desencorajam aqueles que são prejudiciais ou ineficazes. Ao adotar essas práticas, os professores podem auxiliar na promoção do desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos, incentivando a adoção de comportamentos mais saudáveis e funcionais.

Já para o programa PECS (Sistema de Comunicação por Trocas de Figuras), é um método que possibilita a aprendizagem de uma criança que não possuem a linguagem, fazendo o uso de figuras para se comunicar. Esse método tem como finalidade estimular a criança a se comunicar por meio de trocas de figuras, possibilitando ao autista manifestar seus desejos e necessidades no meio em que ele está inserido.

Conforme Schmidt (2014), as representações visuais são relevantes na consolidação e expansão dos comportamentos desejados, ao mesmo tempo em que oferecem um meio alternativo de comunicação para crianças que ainda não desenvolveram plenamente habilidades

verbais. A utilização de figuras como reforço subsequente tem o propósito de promover a incorporação do comportamento de usar os cartões como ferramenta de interação e expressão. Essa estratégia enriquece o repertório comportamental da criança e facilita sua capacidade de se comunicar efetivamente em situações em que a linguagem verbal ainda não está plenamente desenvolvida. No entanto, para que essa abordagem seja eficaz, é fundamental que a criança possua habilidades visuais de discriminação e seja capaz de associar as figuras aos objetos que elas representam. Essa prévia habilidade visual e cognitiva é essencial para o uso efetivo e compreensão do sistema de comunicação baseado em figuras.

Desse modo, a fala do autor apresenta o método dos cartões e figuras como uma forma de estimular a comunicação na criança autista, por meio do reforço comportamental da atividade para se comunicar, mesmo que ela não verbalize ainda qualquer palavra. Assim a realização desta tarefa, requer da criança habilidade visual para o manuseio dos cartões, possibilitando a ela conhecer e ao mesmo tempo fazer associações ao qual lhe permitirão atribuir lógica e sentido para o que ela está realizando. Portanto, a utilização desse programa pelos docentes possibilita a experimentação de outras práticas pedagógicas que não estão acostumados, e principalmente desenvolver as aprendizagens das crianças autistas por meio de atividades simples, diretas e objetivas estimulando o desenvolvimento de habilidades e competências conforme a criança for evoluindo no seu processo de conquistas.

Por outro lado, Schimidt (2014) pondera que mais importante do que a definição de um método específico para trabalho com as crianças é o reconhecimento das características e do perfil de cada uma delas. Ele pontua que os educadores e professores ainda não possuem formação e o conhecimento específico nos distintos métodos de ensino para crianças com autismo, devendo utilizar de leituras e do conhecimento adquirido de cada um.

Sendo assim, o mais positivo da experiência de Mantoan (2006) foi não estar “presa” a este ou aquele método, mas sim considerar as características e perfil de cada criança com TEA. Além do que as Educadoras Especiais ou os professores de AEE em sua maioria não possuem formação específica nos métodos e precisam dar conta da demanda destes alunos a partir de suas leituras e conhecimentos particularizados de cada um (Mantoan, 2006).

Segundo Schmidt (2014), as abordagens terapêuticas destinadas ao tratamento do autismo devem ser cuidadosamente escolhidas, levando em consideração uma avaliação abrangente do perfil individual da criança no momento da intervenção. Esta seleção deve ser orientada pela análise dos aspectos positivos e negativos das habilidades sociais, comportamentais e linguísticas da criança. É importante considerar as necessidades específicas e os desafios enfrentados pela criança em cada uma dessas áreas para garantir uma intervenção

eficaz e personalizada. Assim, é possível maximizar os benefícios terapêuticos e promover um desenvolvimento mais abrangente e significativo.

Schmidt (2014) enfatiza em sua fala, a necessidade de intervenções serem organizadas e planejadas para atender o público autista, correspondendo ao nível cognitivo que elas se encontram. Para isso, os professores e os profissionais que irão trabalhar com essas crianças precisam pensar e reformular seus objetivos a serem atingidos, de acordo com o nível de conhecimento que elas apresentam e procurando utilizar métodos que mais se adequem aos alunos.

Mantoan (2006) acredita que o envolvimento dos pais, dos professores, e da escola como parceiros frente à educação das crianças autistas, é de extrema importância para garantir a adaptação e aprendizagem dos estudantes. A família exerce grande influência no processo de construção de identidade de seus entes, pois é no seio familiar que a criança experiencia suas primeiras relações sociais, sua função é a de propiciar um ambiente de crescimento e desenvolvimento saudável. Em parceria com a família, a escola conseguirá acompanhar o desenvolvimento mais detalhado do aluno.

A família acaba se constituindo como mediadora no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, pois ela reconhece as necessidades do seu filho, sabe das coisas que ele gosta, as que não gosta, o que causa agitação na criança, o que causa felicidade, os brinquedos que mais chama sua atenção, o que não chama. Enfim, a família conhece bem todas as características e comportamentos da criança, e por isso pode ser um facilitador para auxiliar o professor no trabalho de ensino aprendizagem.

Em contraponto, Cunha (2013), diz que a parceria entre escola e família é parte fundamental na educação, de modo especial, em se tratando do processo de inclusão, que exige uma parceria entre ambas as instituições. Para tanto, é preciso manter sempre aberta a comunicação efetiva para que se consiga atingir os objetivos do ensino e da aprendizagem do aluno. Por isso, fica muito clara a necessidade de um momento prévio e de entrevista com os pais de modo a se obter um conhecimento mais aprofundado de cada aluno, aumentando a eficiência do planejamento e do trabalho ao longo do tempo.

Em relação a esse tema constatamos nas onze pesquisas estudadas que os autores mencionaram a importância da parceria entre escola-professor e família, pois, é através da família que se conseguirá chegar até esse aluno, conhecendo suas competências e dificuldades, para assim, o professor traçar seu plano pedagógico. Essa parceria nem sempre se constitui, tornado o processo pedagógico difícil. ressalta Cunha (2013), é no seio familiar, diante da

autoridade dos pais, que a criança apreende a reconhecer a importância do professor e de seus pares para o seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Ainda referente a esse mesmo aspecto, Nóvoa (2017) ressalta que: “é preciso, que a escola e o professor da AEE olhem para a família dos alunos atendidos como parceria no desenvolvimento da proposta inclusiva, já que ela terá condições de repassar informações acerca da história de vida dos sujeitos, de suas condições sociais, econômicas, culturais e de desenvolvimento e da atuação dos alunos fora da escola”. Acredita-se que relações de cooperação entre família e escola contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e potencializam as estratégias de ensino.

Dessa maneira, essa parceria se torna fundamental, pois através dela é que se poderá dar continuidade ao trabalho que o professor exerce dentro do ambiente escolar, possibilitando que o mesmo seja feito dentro do ambiente familiar, contando sempre com a orientação desse professor e todos os agentes envolvidos. Madureira e Leite, (2017) apontam que: “as famílias, precisam ser orientadas sobre o uso de recursos, pois se compreende que muitos deles precisam ser utilizados fora do contexto da escola.” Os recursos citados pela autora são: recursos de acessibilidade que contribuem para a orientação, mobilidade e comunicação do aluno, os quais ajudaram na melhora das suas relações familiares e sociais. Ressaltando que, para que o processo se torne eficaz é necessário o auxílio dos profissionais capacitados, que contará com encontros, reuniões, visitas, conversas e entrevistas que possibilitem a troca de informações entre os envolvidos.

Compreendemos que uma das melhores maneiras de obter sucesso no ensino é prezar pela educação inclusiva, pela interdisciplinarmente que nela se trabalha e se pode levar as crianças a serem membros participantes do processo ensino-aprendizagem. Mas, em sala de aula, reconhecemos a necessidade de um olhar bem específico para com as crianças, ainda mais quando se tem um aluno autista inserido na sala regular. Assim o professor precisa trabalhar para que o planejamento geral da classe seja articulado, cabendo-lhe mediar as aprendizagens das crianças por meio das propostas das rotinas.

Segundo Lopes (2011), citada por Barbosa *et al.*, (2013, p. 9), o papel do professor como o mediador, é definido como aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para seus aspectos, atribuindo significado à informação concebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento.

Por conseguinte, deve ter o auxílio do educador especial, pois este estará contribuindo com a organização dos aspectos da gestão da sala de aula e da avaliação das propostas futuras, para que esse aluno seja realmente incluído. Desta forma, Rodrigues e Spencer (2010) citada por Cioli (2014) apontam que:

Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógica se não conseguir incluir o aluno (Spencer (2010) citada por Cioli, 2014, p.14 -15).

Mediante a afirmação dos autores ressalta-se o importante papel do professor que acaba sendo muito mais relevante e indo muito mais além do que a intervenção prática na relação ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o docente precisa estar sempre em constante observação, analisando e refletindo sobre as atitudes e comportamentos do aluno no ambiente escolar, para assim poder agir de maneira ativa nas relações educativas que necessitem ser mais trabalhadas e mediadas.

Para o educador especial cabe a função de auxiliar a criança a realizar as atividades propostas em sala de aula, possibilitando a ela uma melhor compreensão juntamente com o pedagogo, estimulando o potencial criativo da criança, promovendo o desenvolvimento da sua confiança e de suas potencialidades. Segundo Cunha (2013), no ensino do aluno autista não há um único modelo ou estratégia que possa ser utilizada para efetivar a aprendizagem do aluno, cabendo ao professor, mediante a função social e construtivista da escola, observar a realidade do aluno, suas necessidades e a partir daí, elaborar meios possíveis de ensiná-lo.

Desta forma, os professores são membros atuantes, podem juntos elaborar os objetivos e desenvolver metodologias bem como realizar avaliações do trabalho empregado. Conclui-se então que um não pode trabalhar separado do outro, levando em consideração que a proposta pedagógica do ensino-aprendizagem das crianças com autismo requer especial atenção dos profissionais envolvidos juntamente com a participação dos pais ou responsáveis pela criança.

O processo de avaliação das crianças autistas deveria iniciar a partir de uma autoavaliação do professor e dos materiais que possui. Pois, nem sempre esses materiais serão recomendados para se trabalhar com estas crianças. As escolhas dos materiais que serão ofertados precisam estar vinculadas às necessidades da criança autista e não às características do professor.

O professor precisa aderir ao currículo da escola, tendo autonomia para estabelecer outro currículo, o que envolve diversas atividades, como jogos, leitura de aspectos simbólicos, avaliação de conteúdos emocionais e afetivos, e habilidades de aprendizagem. Na análise de

desenhos, é importante identificar vínculos emocionais e interesses do aluno, além de examinar seu desenvolvimento emocional, motor e cognitivo. Nos pareamentos, o foco está em investigar modelos de aprendizagem, esquemas lógicos de raciocínio, lateralidade e coordenação visuomotora, promovendo a discriminação visual, a percepção e a compreensão dos fenômenos como um todo, em vez de analisá-los em partes isoladas.

O professor pode avaliar a criança autista baseado no seu próprio desenvolvimento, e, conforme destaca Cunha (2013), sem preconceitos. Nóvoa (2017) pondera neste quesito um aspecto importante relativo a reconhecer os diferentes níveis de autismo quando do processo de avaliação. Relativo a este ponto, um deles afirma a importância de um processo de avaliação mais individualizado, considerando a existência de graus de autismo mais severos, no entanto, ao reconhecer a realidade do ensino na rede de ensino, elucida que há barreiras para uma avaliação diferenciada. Em suas palavras: “Creio que na rede regular os professores deveriam aplicar uma avaliação diferenciada, individualizada infelizmente sabemos que isso não ocorre”.

Ainda sobre a avaliação, Nóvoa (2017) também incorpora em suas respostas a necessidade de realização de avaliações individualizadas. Importante observar em sua resposta que a avaliação não deve ter como parâmetros valores como “certo” e “errado”, mas sim observar o processo de desenvolvimento do aluno com TEA como um todo. Esta avaliação deve considerar sempre o que foi traçado para esta criança e como ela respondeu ao que foi proposto. A partir de critérios individualizados e não considerar parâmetros coletivos, é o como a criança reagiu para se traçar novos objetivos e alcançar progressos. Tende-se a preponderar o desenvolvimento e não respostas ou comportamentos supostamente “certos ou errados” (Luck, 2019).

Compreendemos que a questão da avaliação individualizada, observando o processo de desenvolvimento desse aluno, não priorizando o certo ou errado. Sobre esse aspecto Cunha (2013), vem nos afirmar que a avaliação transcende a mera atribuição de valores, constituindo-se em uma prática objetiva voltada para a compreensão do comportamento do aluno perante os recursos educacionais. Nesse sentido, assume um caráter prospectivo, caracterizando-se como uma projeção antecipada de uma situação futura, embasada em informações de natureza mediadora e formativa. Na prática pedagógica, a avaliação consiste na análise do desempenho do aluno frente às atividades educacionais, com vistas a planejar as próximas etapas do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a avaliação representa o ponto de partida para a elaboração desse planejamento, constituindo-se em um elemento ímpar para o direcionamento das ações educativas.

Assim, a afirmação acima pontua que o processo de avaliação serve para verificar como está sendo o processo de desenvolvimento, ou aprendizagem desse aluno diante do trabalho pedagógico que vem sendo utilizado ou abordado pelo professor. Ainda sobre esse mesmo aspecto, Fernandes (2016) afirma que não se pode avaliar um aluno tomando outro como base, mas sim, diante do desenvolvimento do próprio aluno, considerado o que ele já produziu e o que poderá produzir.

Sob todas essas ponderações, compreendemos que cada aluno deverá ser avaliado dentro das suas características e subjetividades, não ficando sujeito a comparações com outros colegas no seu desenvolvimento cognitivo. Pois, isso poderá acarretar ao aluno frustração e dificuldades na sua evolução escolar. Ao elaborar um programa pedagógico, é imperativo que o professor considere atentamente a contribuição da avaliação da aprendizagem da criança autista, assim realizar uma avaliação contínua para verificar se o tema da aula está enriquecendo efetivamente o processo ensino-aprendizagem. Essa prática proporciona uma oportunidade valiosa para observar o desenvolvimento do aprendiz da criança autista.

A avaliação constante demonstra uma maior eficácia na identificação e correção de condutas de desinteresse por parte da criança autista. Nesse sentido, cabe ao professor, ao despertar a sensibilidade para avaliar, se o tema proposto em sala de aula está sendo adequadamente assimilado pela criança. Essa abordagem também garante uma maior precisão na responsabilidade profissional, evitando oportunidades para improvisações. Cabe ao professor ter plena segurança no tema escolhido e proposto para a aula, com o objetivo de transmitir à criança autista o bem-estar e o amor necessários para seu desenvolvimento.

Adicionalmente, ao adotar essa abordagem, é possível reduzir aspectos pouco mensuráveis no processo educacional, proporcionando uma maior clareza nos resultados obtidos. Essa prática facilita a correlação do aprendizado da criança autista com os objetivos previstos no currículo, promovendo uma abordagem mais eficiente e centrada no desenvolvimento integral do aluno.

No que diz respeito à estrutura curricular que aborda aspectos cruciais no processo de ensino-aprendizagem, entre os principais aspectos, está a observação feita referente ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola e a relação dele com a LDB. Ou seja, o PPP deve estar alinhado com as diretrizes apontadas pela LDB para a questão do TEA de modo que toda e qualquer estratégia ou ação pedagógica deva ser desenhada considerando as diferenças e particularidades dos alunos com TEA. O PPP deve estar afiado com as metas, objetivos e missão das escolas. Como a LDB prevê a inclusão creio que o projeto deva estar em consonância com este objetivo. Como a clientela é diferenciada ele deve ser adaptado à

realidade de sua comunidade escolar. Estratégias e metodologias devem ser repensadas para que a aprendizagem seja eficaz e eficiente (Cunha, 2013).

Em linha similar referente a relação entre PPP e normativas nacionais, mesmo sem mencionar diretamente, pondera-se que as escolas não possuem currículos adequados com proposta pedagógica para as crianças com TEA. Segundo o autor na organização de um currículo deve-se considerar “o grau de habilidades e competências a serem exigidas e desenvolvidas, os objetivos a serem alcançados. Não existem currículos no programa pedagógico nas escolas preparados para TEA (Nóvoa, 2017).

Silva (2012, p. 56) contribui com a compreensão da construção do currículo adequado, elencando alguns elementos que nele devem constar em relação aos alunos com TEA: “se estamos trabalhando com TEA leve, moderado ou grave; se tem outros transtornos ou deficiência associados; as preferências e demandas da criança; o tempo diferenciado na aprendizagem; os modos de aprender, que não são padrões, como nos neuro típicos”. Ao pensar nos objetivos para a organização do currículo pedagógico para o aluno com TEA, o professor precisa levar em conta as especificidades da criança, procurar se ater mais no que precisa ser estimulado e desenvolvido com este aluno.

O professor necessita observar e traçar estratégias, a partir do que o autista lhe indicar, investindo um tempo maior para se atingir objetivos de maiores necessidades para este público. Segundo Projeto Escola Viva (2000, p. 21), “o professor pode priorizar determinados objetivos para um aluno, caso essa seja a forma de atender às suas necessidades educacionais.” de fato, o pedagogo pode planejar como objetivos gerais do currículo trabalhar mais com a socialização, estimulando esse aluno a interagir com outras pessoas, fazendo-o participar de atividades em grupo. Observar com qual criança, ele se identifica mais pois, essa criança poderá estar incentivando o aluno autista a se adaptar na sala de aula e no ambiente escolar, o professor também deve trabalhar para prevenir os comportamentos que são considerados agressivos e estimular os comportamentos que são considerados positivos, como: afeto, carinho, gentileza e amor, possibilitando a esse aluno expressar seu potencial e aprender juntamente com seus colegas a se superar.

Desse modo, trabalhar para diminuir as dificuldades psicomotoras e equilíbrio, descobrindo métodos para lidar com os comportamentos que são considerados dificuldades de comunicação como a fala, socialização e imaginação, realizando planejamentos de aula que contemplem atividades com aspectos lúdicos, musicais e esportivos que estimulem a criança a participar do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Riviéri (1995), citada por Boettger *et al* (2013), é importante desenvolver atividades que estimulem a linguagem e a comunicação.

Estas são tão fundamentais sendo que Mesibov e Shea (1998) as apresentam como um dos objetivos do Programa TEACCH.

Destaca-se, a importância que seria o professor trabalhar também atividades que preparem o aluno para a vida como: higiene, alimentação, como se vestir e questões relacionadas a trabalho, pois isso proporcionaria ao aluno mais autonomia para o futuro promovendo o seu desenvolvimento psicossocial e cognitivo. Conforme Nilsson (2003) citada por Boettger *et al* (2013), os alunos devem realizar as atividades que estimulem exercícios funcionais para a vida cotidiana e para o trabalho, a fim de torná-los realmente independentes.

De acordo com Nóvoa (2017), quanto a questão dos objetivos, estes sinalizam os aspectos dos objetivos buscarem a inclusão e socialização do aluno, para isso fazendo uso de ferramentas e métodos pedagógicos adequados aos autistas. Nesta perspectiva e em diálogo em certa medida com o exposto pelo referencial teórico acima, assim indica que o estabelecimento de objetivos gerais deve se preocupar com o desenvolvimento social da criança e neste sentido afirma que deve haver uma preocupação em permitir com que ela se aproxime do aprendizado disponível para as demais crianças de modo a não se criar distanciamentos entre as crianças com TEA e as outras.

Souza e Silva (2019), apontam para o elemento inclusão e socialização no estabelecimento de objetivos gerais na formulação do currículo. Um deles menciona que os objetivos devem promover a socialização do aluno, procurando ao mesmo tempo desenvolver a aprendizagem, tendo como instrumento o próprio professor, os colegas e o monitor; associados a métodos didáticos proporcionando recursos pela instituição e órgãos governamentais. Em reforço a esta dimensão, na experiência dos autores com crianças autistas afirma que “tinham como meta promover a inclusão de todos os alunos autistas, suas famílias e educadores na prática dos esportes. Já outro educador afirma quanto aos objetivos gerais, que estes devem qualificar os processos de aprendizagem, ampliando e aprofundando conhecimento, a socialização, o brincar, a comunicação (mesmo quando não é verbal), por meio da Comunicação Alternativa (Nóvoa, 2017).

Cunha (2013), por sua vez, pontua vários objetivos de modo mais sistematizado e que dialogam com uma metodologia preocupada mais em reconhecer as individualidades das crianças com TEA, apenas para citar alguns: usar uma forma simples e direta de comunicação com os alunos; desenvolver tarefas simples evoluindo conforme a condição de aprendizagem do aluno; trabalhar a rotina e aos poucos sua desconstrução; executar tarefas simples e complexas, como abrir e fechar portas, guardar os brinquedos, recolher o prato da mesa (Souza e Silva, 2019).

No trabalho do docente, a proposição curricular poderá abarcar de maneira subjetiva alguns preceitos da aprendizagem, que poderão ser ensinados ao aluno com autismo e também aos demais alunos como: a percepção da importância das pessoas próximas; o reconhecimento da amizade como algo valioso; o desenvolvimento de vínculos afetivos e afeto; a compreensão de que a interação com todos os colegas na escola é benéfica para o aprendizado; a compreensão de que dominar as rotinas diárias pode promover independência e autossuficiência; o entendimento de que compartilhar sentimentos e interesses é uma forma de se comunicar e é parte integrante dos processos de inclusão, conforme ressalta Cunha (2013).

Cunha (2013) menciona que, os professores ao exercerem o seu trabalho pedagógico devem promover uma organização curricular, estimulando os alunos autistas e os demais alunos à convivência, a construção de uma linguagem e de laços afetivos que possibilitem a socialização e ao aprendizado. Outra autora que contribuiu para esse pensamento a respeito da linguagem e laços afetivos é Orrú (2009), onde aponta que:

[...] o professor que trabalha com seu aluno autista, na perspectiva do desenvolvimento da linguagem, contribuirá como agente de mediações para a reconstituição e a melhora da vivência emocional de seu aluno para que seu ser, muitas vezes revelado em suas ações, transcenda as reações afetivas imediatas para outras mais duradoras (Orrú, 2009, p. 111).

A autora em sua fala, evidência a importância do trabalho realizado por professores que adotam uma metodologia centrada no desenvolvimento de uma comunicação simples e direta, ao trabalhar com seus alunos autistas para guiá-los na melhora de sua consciência emocional e cognitiva, possibilitando que as manifestações de comportamentos considerados estranhos revelem suas reais intenções. Diante da perspectiva da inclusão das crianças com necessidades especiais nas escolas regulares, os professores devem estar atentos com a adaptação que estas crianças vão ter no ambiente escolar.

Nesse sentido, conforme expõe Baptista (2002, p. 109), “[...] para uma educação efetivamente inclusiva é necessário que o processo educativo seja desenvolvido a partir da recriação da prática pedagógica, da importância dada à ação e à centralidade do sujeito, a flexibilidade da estrutura metodológica, a participação de todos”. Assim, faz-se necessário que os pais sejam conscientes e se coloquem à disposição para apoiar a escola para potencializar o aprendizado do filho. O professor com sua função precisa identificar, reconhecer as necessidades e habilidades da criança autista, para informar a família sobre o desenvolvimento do filho, buscando auxiliar os pais para que participem da vida escolar da criança, para que haja um desenvolvimento significativo, dentro ou fora da escola.

4.4 A hipótese da inclusão na perspectiva da Jurisprudência Terapêutica

A hipótese de que condutas que buscam incluir pode reforçar as diferenças entre alunos é uma questão complexa, que pode ser discutida à luz da Jurisprudência Terapêutica (JT), que é uma abordagem interdisciplinar que examina o impacto do direito e do sistema jurídico no bem-estar emocional e psicológico das pessoas.

Fensterseifer e Batisti (2015) elucidam que a JT é um conceito recentemente introduzido no Brasil, mas já utilizado nos Estados Unidos desde o final dos anos oitenta. Essa abordagem visa utilizar o direito como uma ferramenta terapêutica para promover ganhos psicossociais para os sujeitos envolvidos em questões jurídicas. O termo foi impresso por David Wexler em 1987, propondo que o direito atue como um agente terapêutico.

A JT ampliou sua aplicação para várias áreas do direito, incluindo saúde mental, direito penal, direito de família, entre outros ramos. Seu objetivo é questionar as consequências psicossociais da aplicação da lei e buscar transformações que promovam uma vida de cuidado para os indivíduos envolvidos. Essa abordagem considera três aspectos principais: a criação de novos mecanismos jurídicos ou formas de aplicação da lei existente, a formulação de novas leis ou reformulação de leis anteriores, e o papel e comportamento dos operadores do direito ao longo do processo, explicam Fensterseifer e Batisti (2015).

A JT é multidisciplinar, envolvendo conceitos e práticas de áreas como criminologia, sociologia, serviço social, entre outras; busca produzir dados empíricos que possam fundamentar a aplicação de mecanismos jurídicos terapêuticos, visando agregar valor e promover transformações positivas na vida dos indivíduos afetados pela lei. Os resultados das práticas jurídicas terapêuticas podem ser chamados de “terapêuticos” quando produzem consequências positivas para os indivíduos, e “antiterapêuticos” quando são prejudiciais. A JT busca promover práticas terapêuticas para todos os envolvidos em processos legais, consolidando a humanização do direito e a aplicação dos direitos humanos, afirmam Fensterseifer e Batisti (2015).

No entanto, conforme complementam Fensterseifer e Batisti (2015), a eficácia de um mecanismo terapêutico só pode ser avaliada empiricamente, demonstrando seus efeitos positivos na vida psicossocial dos indivíduos afetados. Assim, a JT representa uma abordagem inovadora que busca utilizar o direito como uma ferramenta para promover o bem-estar emocional e psicossocial dos sujeitos envolvidos em questões legais.

Quando aplicada à educação, a TJ pode ajudar a entender como certas práticas destinadas à inclusão podem inadvertidamente perpetuar as diferenças entre os alunos. Por

exemplo, ao implementar programas de inclusão que fornecem suporte adicional a certos alunos com necessidades especiais, pode-se criar uma percepção de desigualdade entre os alunos. Os alunos que recebem esse suporte adicional podem sentir-se estigmatizados ou segregados do restante da classe, o que pode reforçar as diferenças percebidas.

Da mesma forma, políticas de avaliação diferenciadas ou adaptações curriculares para alunos com necessidades especiais podem criar uma divisão entre os alunos, destacando suas diferenças em vez de promover a inclusão verdadeira e igualitária. Essas práticas podem levar a sentimento de injustiça entre os alunos e prejudicar o ambiente educacional como um todo.

No entanto, é importante notar que a inclusão genuína requer não apenas a implementação de políticas e programas, mas também uma mudança na cultura e na mentalidade da comunidade escolar. Isso significa criar um ambiente onde todos os alunos se sintam valorizados, respeitados e incluídos, independentemente de suas diferenças individuais. A TJ pode ser usada para examinar as políticas de inclusão bem como as práticas e atitudes que promovem um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

A discussão sobre como as condutas que buscam incluir podem reforçar as diferenças entre os alunos é complexa e requer uma abordagem sensível que leve em consideração os aspectos legais e jurídicos, os impactos psicológicos e emocionais das políticas educacionais. Porém, como afirmam Fensterseifer e Batisti (2015)

Os limites do TJ ainda não foram definidos. Pode-se entender que até o momento estamos descobrindo novos cenários em que ela possa ser desenvolvida para trazer efeitos “terapêuticos” aos envolvidos. Muitos outros institutos jurídicos comportam o olhar do TJ, mas ainda não foram enfrentados/avaliados (...) (Fensterseifer e Batisti (2015, p. 14).

Sugere-se a necessidade contínua de explorar e adaptar essa abordagem para melhor atender às necessidades dos envolvidos no sistema educacional.

As expectativas em relação aos alunos com TEA variam significativamente entre pais, professores e gestores, o que deve ser considerado ao avaliar as práticas e desafios relacionados à sua inclusão em sala de aula comum. Pais muitas vezes desejam que seus filhos com TEA tenham oportunidades iguais às de outros alunos, buscando um ambiente inclusivo que promova o desenvolvimento acadêmico e social de seus filhos.

Por outro lado, professores podem sentir a pressão de atender às necessidades diversificadas de uma classe inclusiva, preocupados com a capacidade de proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos, incluindo aqueles com TEA. Gestores educacionais, por sua vez, podem estar focados em garantir o cumprimento das políticas de inclusão e na eficiência operacional da escola, buscando equilibrar as necessidades individuais

dos alunos com TEA com os recursos disponíveis. Essas diferentes expectativas refletem a complexidade da inclusão de alunos com TEA e destacam a importância de abordagens flexíveis e colaborativas que considerem os diversos elementos nelas envolvidos.

Um estudo realizado por Viljoen et al. (2021) descreve os resultados de uma revisão exploratória sobre estudos relacionados ao TEA, focando nas características demográficas desses estudos, seus objetivos e metodologias. Inicialmente, foram identificados 2419 registros, dos quais 33 artigos foram incluídos após a remoção de duplicatas e a aplicação de critérios de inclusão/exclusão. A maioria dos estudos foi realizada em países de alta renda especialmente nos Estados Unidos. Poucos estudos foram conduzidos em países de baixa e média renda, como Ásia, África e Oriente Médio. Os estudos abordaram uma variedade de temas relacionados ao TEA, incluindo a compreensão dos pais, funcionamento diário, habilidades sociais, sinais de alerta para diagnóstico, e fatores culturais e ambientais.

Viljoen et al. (2021) examinaram as perspectivas dos pais em relação às funções corporais, atividades e participação, fatores ambientais e fatores pessoais. Doze estudos exploraram a perspectiva dos pais sobre as funções corporais, a maioria dos estudos era de países de alta renda, com apenas dois de países de baixa e média renda. As preocupações dos pais estavam principalmente relacionadas às funções mentais, como funções psicossociais globais, funções mentais da linguagem, funções emocionais, funções de atenção e funções psicomotoras.

Doze estudos examinaram as perspectivas parentais relacionadas às atividades e participação. Os temas comuns incluíam comunicação, linguagem, interações interpessoais e relacionamentos, tarefas gerais e demandas, autocuidado e educação e aprendizado. As preocupações dos pais estavam principalmente relacionadas a déficits em habilidades sociais, comunicação e linguagem, além de problemas comportamentais e de autoajuda.

Doze estudos abordaram fatores ambientais, incluindo serviços, sistemas e políticas, família, atitudes sociais e profissionais de saúde. Em países de baixa e média renda, a falta de serviços especializados e o estigma social foram temas importantes, enquanto em países de alta renda, as preocupações incluíam acesso limitado a serviços, problemas de qualidade e atitudes negativas de profissionais de saúde. Cinco estudos exploraram fatores pessoais, como forças individuais, condições de saúde associadas e crenças espirituais. Os estudos de países de alta renda destacaram qualidades positivas, como inteligência e senso de humor, enquanto em países de baixa e média renda, as preocupações estavam mais relacionadas a condições de saúde associadas e crenças espirituais.

Essas descobertas destacam a complexidade das experiências e preocupações dos pais de crianças com TEA, mostrando como essas preocupações podem variar de acordo com o contexto socioeconômico e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar artigos, dissertações e teses que abordaram a inclusão de alunos com TEA à luz dos pressupostos do DE. Buscamos compreender como essas pesquisas refletiram sobre a prática docente e os desafios enfrentados na formação de professores para a inclusão de alunos com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em sala de aula comum.

Exploramos o conceito de DE (Fensterseifer e Battisti, 2019) e sua aplicação nas questões de inclusão, especialmente focalizando o amparo legal para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para alunos com TEA. Examinamos artigos, dissertações e teses, destacando as abordagens utilizadas para tratar as questões de inclusão de alunos com TEA. Identificamos os principais enfoques, metodologias e conclusões desses estudos, e desafios evidenciados.

Realizamos a análise crítica das práticas docentes mencionadas nas pesquisas, buscando compreender como os professores lidaram com a inclusão de alunos com TEA. Além disso, identificamos as ações e estratégias propostas para contribuir com a formação dos professores, visando melhorar o processo de inclusão. Mediante outras pesquisas de mestrado e doutorado e ainda com embasamento teórico em alguns autores que ampararam a construção dessa dissertação como Freire e Mantoan, compreendemos os desafios enfrentados na formação de professores para incluir alunos com TEA nas escolas comuns nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa análise identificamos tendências, obstáculos e possíveis soluções apontadas pela comunidade acadêmica. Nossa metodologia incluiu revisão da literatura.

Observamos que a dificuldade de crianças com TEA em participar de atividades escolares pode estar intimamente relacionada às características do transtorno, por exemplo, relacionadas a interesses restritos e flexibilidade para realizar tarefas não preferidas. É um conjunto muito peculiar de características que se refletem em dificuldades comportamentais e precisam ser entendidas de acordo com os interesses e preferências dos alunos e seu difícil conhecimento.

Vimos a necessidade de o professor estar constantemente se capacitando em cursos específicos para que possa conhecer mais profundamente sobre o tema para colocar em prática as melhores estratégias e conhecimentos absorvidos nas capacitações. É de conhecimento que muitas faculdades não formam os profissionais em educação inclusiva, logo, deverão procurar capacitações para a área, no ambiente escolar, muitas vezes estão associados à realização de atividades preferenciais e/ou aos itens em sala de aula desencadeada pelas características do

TEA, a rigidez da restrição de interesse e/ou a rigidez da sequência de atividades ou personalidade.

Os desafios na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista em sala de aula regular, considerando os pressupostos do Direito Educativo, podem incluir: Muitos professores podem não ter formação adequada para lidar com as necessidades específicas dos alunos com TEA, o que impacta a qualidade da inclusão. As salas de aula regulares nem sempre estão preparadas para atender às necessidades de alunos com TEA, seja em termos de estrutura física ou de recursos pedagógicos. Profissionais da educação podem não estar completamente cientes das leis e diretrizes que regem a inclusão, prejudicando a aplicação efetiva dessas normativas.

Alunos com TEA podem enfrentar estigma e preconceito por parte de colegas e até mesmo de alguns profissionais, o que pode prejudicar sua adaptação e desenvolvimento social e emocional. A adequação do currículo para atender às necessidades específicas de alunos com TEA pode ser desafiadora e exigir esforços adicionais por parte dos educadores, podem apresentar desafios na comunicação, o que requer estratégias específicas por parte dos professores para facilitar a interação e compreensão.

A ausência de recursos adequados, como profissionais de apoio, salas de recursos e materiais específicos, pode comprometer a eficácia da inclusão. Desenvolver métodos de avaliação que considerem as particularidades de aprendizagem dos alunos com TEA é um desafio, pois métodos tradicionais podem não ser adequados.

A colaboração entre escola e famílias é essencial, mas pode ser desafiadora devido à falta de compreensão mútua e de estratégias efetivas de envolvimento. Cada aluno autista é único, e respeitar essa individualidade, adaptando estratégias conforme necessário, para uma inclusão bem-sucedida. Enfrentar esses desafios demanda um esforço conjunto da comunidade educacional, incluindo professores, gestores, familiares e órgãos responsáveis pela formulação de políticas educacionais.

Receber apoio de toda equipe escolar também é um fator que se destaca na prática educacional inclusiva, reforçando a afirmação de que a atuação do professor vai além do contexto que o circunda, é preciso tempo para planejar, suporte da equipe diretiva como acesso a materiais especializados, dentre outros, essenciais para que a inclusão possa ocorrer de fato nas práticas.

Fernandes (2016) e Silva (2012) corroboram que alguns indivíduos, especialmente crianças, tendem a se retrair em um universo misterioso e singular, enquanto outros apresentam desafios que podem passar despercebidos inicialmente. Entre as crianças diagnosticadas com TEA, é comum observar padrões de linguagem peculiares, como falar na terceira pessoa, e

dificuldades em expressar emoções de maneira convencional. Muitas delas tendem a ser monótonas em suas interações, concentrando-se em temas específicos de interesse próprio, o que pode prejudicar a fluidez do diálogo e a capacidade de relatar eventos passados de forma coerente. A compreensão de diferenças sociais, como ironias e provérbios, também é frequentemente desafiadora para essas crianças; os comportamentos autísticos não são determinados pela cultura de uma sociedade, mas sim, pelas características individuais das pessoas diagnosticadas com TEA, o que transcende fronteiras geográficas, étnicas e religiosas.

Por esse motivo, é importante a observação dos aspectos comportamentais afim de identificar as necessidades individuais que é de suma importância, pois cada criança é única e tem necessidades específicas que precisam ser atendidas para que ela possa ter sucesso na escola. Analisar o comportamento ajuda a identificar essas necessidades e, assim, proporcionar um ambiente de interação e de aprendizagem adequado para cada criança.

Para a nossa pesquisa, foram selecionados 11 estudos que abordam a inclusão de alunos com TEA em salas de aula regulares. Esses estudos foram agrupados de acordo com diferentes temáticas, como “Inclusão”, “TEA”, “Educação”, “Aprendizagem” e “Direito Educativo”. Cada trabalho investigou desafios específicos enfrentados pelos professores no processo de inclusão desses alunos, levando em consideração aspectos legais e educacionais.

Os estudos analisados forneceram conhecimentos sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, as dificuldades enfrentadas pela escola pública paranaense, a construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem e os pontos e contrapontos no atendimento educacional especializado para educandos com TEA, entre outros temas relevantes. E destacaram a importância da formação continuada dos professores, da parceria entre escola, família e profissionais de saúde, e da adaptação de ambientes e materiais para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA. Também revelam a importância de práticas de avaliação estruturadas e o aumento na conscientização sobre a educação inclusiva, mas alertam para a necessidade de abordagens mais eficazes para garantir uma educação de qualidade para todos.

Esses estudos contribuíram para uma compreensão mais aprofundada dos desafios e das possíveis soluções relacionadas à inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar comum, além de ressaltarem a importância de uma abordagem educacional que promova a humanização, valorizando os aspectos cognitivos, emocionais, éticos e sociais dos alunos, e reconhecendo o papel fundamental dos professores na promoção da inclusão e no apoio ao desenvolvimento desses alunos.

Ao abordar os 11 trabalhos nosso intuito foi compreender os desafios enfrentados pelos professores ao acolher alunos com TEA em ambientes educacionais tradicionais, abordando desde questões relacionadas à adaptação curricular até aspectos sociais e de aprendizagem. Buscamos examinar como os preceitos do DE podem embasar e orientar práticas inclusivas mais eficazes. Com o desfecho desta pesquisa, almejamos contribuir para os estudos que discutam a inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares, fornecendo conhecimentos práticos e embasados que possam auxiliar educadores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas na criação de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos e acessíveis a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

Em relação aos principais obstáculos enfrentados pelos professores ao integrar alunos com TEA em ambientes de sala de aula convencionais (objetivo específico 1), vimos que são diversos e abrangem tanto questões estruturais quanto pedagógicas e sociais. Os estudos analisados evidenciaram que muitos professores e membros da comunidade escolar podem apresentar resistência à inclusão de alunos com TEA, devido à falta de compreensão sobre as necessidades e potenciais desses alunos. Isso pode resultar em estigmatização, preconceito e falta de apoio adequado. A falta de recursos materiais, tecnológicos e estruturais nas escolas pode atrapalhar as práticas inclusivas; a ausência de salas de aula adaptadas, materiais didáticos específicos e tecnologias assistivas pode limitar o acesso e a participação plena dos alunos com TEA.

A falta de acessibilidade física e digital nas escolas pode excluir alunos com TEA, dificultando sua locomoção e interação com o ambiente escolar, bem como seu acesso ao conteúdo educacional. O despreparo dos professores para atender as necessidades específicas dos alunos com TEA é um grande obstáculo, devido à ausência de formação adequada em educação inclusiva e conhecimento sobre o TEA, o que também pode dificultar a adaptação do currículo, o manejo de comportamentos desafiadores e a promoção da comunicação e interação dos alunos.

As características do TEA, como dificuldades de comunicação e comportamentos estereotipados, podem afetar o desempenho escolar e a interação dos alunos com o ambiente escolar. Os professores precisam estar preparados para lidar com essas dificuldades e desenvolver estratégias adequadas de apoio e intervenção. Além disso, a sensibilidade sensorial dos alunos com TEA a estímulos como luzes, sons e texturas podem interferir em seu desempenho e bem-estar na sala de aula, sendo necessário que os professores estejam cientes dessas questões e adaptem o ambiente escolar para atender às necessidades sensoriais dos alunos.

Alguns alunos com TEA podem enfrentar dificuldades em acessar o currículo escolar devido às suas características individuais e necessidades de aprendizagem, cabendo aos professores, utilizarem estratégias pedagógicas diferenciadas e recursos de tecnologia assistiva para garantir que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo educacional e possam desenvolver seu potencial. Para superar esses obstáculos e promover uma educação inclusiva e de qualidade para alunos com TEA, é fundamental investir em formação e capacitação dos professores, disponibilizar recursos e estrutura adequados nas escolas, promover a conscientização e o respeito à diversidade, e desenvolver estratégias pedagógicas individualizadas que atendam às necessidades específicas de cada aluno.

Em relação aos princípios do DE relacionados à integração de estudantes com TEA e sua implementação na prática educacional (objetivo específico 2), os estudos analisados nos permitem afirmar que esta abordagem é importante para garantir que os alunos com necessidades especiais tenham acesso a uma educação de qualidade e que sua inclusão seja efetiva e significativa. Além disso, o documento ressalta a importância da formação de professores para lidar com as especificidades dos alunos com autismo e outras deficiências, garantindo que eles possam oferecer um suporte adequado e promover o desenvolvimento desses alunos. Essa preparação docente é fundamental para criar um ambiente educacional inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e capazes de alcançar seu pleno potencial tanto na escola como na sociedade. O documento ressalta a importância da formação de professores para lidar com as especificidades dos alunos com autismo e outras deficiências, garantindo que eles possam oferecer um suporte adequado e promover o desenvolvimento desses alunos.

Para concluir, os fundamentos do DE pertinentes à inclusão de alunos com TEA destacam-se pela sua base legal sólida, que assegura o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos, independentemente de suas condições. A legislação brasileira, incluindo a CF de 1988, leis específicas como a Lei nº 13.146/2015 e a Lei nº 12.764/2012, bem como os documentos como a Declaração de Salamanca e as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecem diretrizes e princípios para promover a igualdade de oportunidades e a plena participação de pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA, no sistema educacional.

Esses fundamentos não se limitam apenas ao aspecto legal, mas também abrangem a prática pedagógica, exigindo uma abordagem inclusiva que leve em consideração as necessidades individuais dos alunos com TEA. Isso envolve a adaptação do currículo, o uso de estratégias de ensino diferenciadas, o oferecimento de recursos e suportes adequados e a

formação de professores capacitados para atender às demandas desses alunos. Portanto, a aplicabilidade desses fundamentos na prática pedagógica envolve não apenas o cumprimento das leis e diretrizes, mas também o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva, que valorize a diversidade, promova o respeito mútuo e proporcione oportunidades de aprendizado significativas para todos os alunos, incluindo aqueles com TEA.

Com base nas análises realizadas a partir das pesquisas desenvolvidas em níveis de mestrado e doutorado, que destacam os desafios enfrentados na formação dos professores para incluir alunos com TEA nas escolas regulares, bem como nas normativas legais e diretrizes educacionais vigentes, identificamos algumas estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes para promover a inclusão efetiva desses alunos (objetivo específico 3).

Em síntese, as estratégias pedagógicas incluem: capacitação e formação continuada dos professores para identificar e atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com TEA; adaptação do currículo, utilizando estratégias de ensino diferenciadas e recursos visuais; Criação de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, com sensibilização de toda a equipe escolar; colaboração interdisciplinar entre os profissionais da educação e especialistas em TEA; parceria com as famílias dos alunos com TEA para desenvolver planos de apoio individualizados; reflexão e prática pedagógica crítica, buscando constantemente aprimoramento e aprendizado; utilização de metodologias específicas, como o método TEACCH, adaptadas às necessidades individuais dos alunos.

E ainda: trabalho em equipe multidisciplinar para oferecer suporte abrangente aos alunos com TEA; adaptações curriculares e utilização de recursos didáticos adequados; mediação e facilitação da aprendizagem, promovendo o interesse e a participação ativa dos alunos; comunicação visual e individualização do ensino, considerando as dificuldades de comunicação dos alunos com TEA; avaliação individualizada para acompanhar o progresso e desenvolvimento dos alunos com TEA; desenvolvimento social e afetivo, promovendo a socialização e o estabelecimento de laços afetivos na escola. Essas estratégias visam garantir uma educação inclusiva e de qualidade, respeitando as individualidades e promovendo o pleno desenvolvimento de todos os alunos.

Garantir a inclusão efetiva de alunos com TEA em salas de aula regulares é um desafio que requer abordagens inovadoras e sensíveis às necessidades específicas desses alunos, ao mesmo tempo em que se alinham aos princípios do Direito Educativo. Para aprimorar esse processo, é fundamental considerar diversas alternativas e abordagens que promovam um ambiente educacional inclusivo e acolhedor para todos os estudantes (objetivo específico 4). Dentre as possíveis sugestões, temos o investimento em programas de formação continuada que

capacitem os professores a compreenderem melhor o TEA, suas características e como adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades desses alunos, o que inclui treinamentos sobre estratégias de ensino diferenciadas, comunicação alternativa e manejo de comportamentos desafiadores.

Sugerimos a flexibilização curricular, permitindo que os alunos com TEA tenham acesso a um currículo adaptado às suas necessidades e interesses, é outra sugestão, que pode incluir a redução da carga horária, adaptação de atividades e avaliações, e o oferecimento de recursos de apoio, como materiais visuais e tecnológicos. Criar ambientes sensorialmente amigáveis nas salas de aula, considerando as sensibilidades sensoriais dos alunos com TEA, envolvendo a redução de estímulos visuais e sonoros excessivos, a disponibilização de espaços de descanso e a utilização de materiais sensoriais que promovam a calma e o bem-estar. Implementar programas de mentoria entre alunos, onde estudantes mais experientes possam oferecer apoio e orientação aos colegas com TEA, com o objetivo de promover a inclusão social e fortalecer os laços de amizade e empatia dentro da comunidade escolar.

Realizar atividades de sensibilização e educação para a diversidade, para os alunos, os professores e os funcionários da escola, valendo-se de palestras, *workshops*, debates e campanhas de conscientização sobre o TEA e outras deficiências, visando reduzir o estigma e promover uma cultura de respeito e inclusão. Incentivar a participação ativa dos pais dos alunos com TEA no processo educacional, promovendo parcerias entre escola e família, por meio de reuniões periódicas para discussão do progresso do aluno, o compartilhamento de estratégias eficazes de apoio em casa e na escola, e o envolvimento dos pais em atividades escolares.

Investir em recursos tecnológicos acessíveis que possam auxiliar os alunos com TEA em seu processo de aprendizagem, como os aplicativos educacionais, *softwares* de comunicação alternativa, dispositivos de acessibilidade e outras ferramentas que possam facilitar a interação e a participação dos alunos na sala de aula. Essas alternativas e abordagens, quando implementadas de forma integrada e colaborativa, têm o potencial de aprimorar significativamente o processo de inclusão de alunos com TEA em salas de aula regulares, proporcionando um ambiente educacional mais equitativo, diversificado e acolhedor para todos os estudantes.

Diante dos desafios na inclusão de alunos com TEA em salas de aula regulares, concluímos que é primordial adotar uma abordagem que utiliza múltiplos métodos ou abordagens para lidar com os desafios tão complexos, para garantir uma inclusão efetiva. Investimentos em formação docente, conscientização sobre diversidade e acesso a recursos adequados são fundamentais; a colaboração entre escola, famílias e órgãos educacionais é

essencial. Para futuras pesquisas, sugerimos investigar a eficácia de programas de formação continuada para professores, explorar o impacto das estratégias de conscientização sobre o ambiente escolar e examinar práticas inclusivas em diferentes contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

APA (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION). **Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais** (DSM IV TR). 4. ed. ver. Porto Alegre: Artmed. 2002.

ASPERGER H. “Autistic Psychopatley “in childhood (trans. V. Frith). *In*: Frith V. **Autism and Asperger Syndrome**. Cambrige: Cambrige Univescity Press: 1944-1992. p.37-62.

ARRUDA, Jalsi Tacon et al. Educação de pessoas que apresentam transtorno do espectro autista: perspectivas da inclusão. **REVISTA UNIARAGUAIA**, v. 13, n. 2, p. 39-49, 2018.

AVELINO, Wagner Feitosa. Formação docente e inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista. **Formação@ Docente**, v. 12, n. 1, p. 139-155, 2020.

BARBOSA, Marily Oliveira. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 299-310, 2018.

BENINI, Wiviane; CASTANHA, André Paulo; BENINI, W. Castanha. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. **Cadernos PDE, Paraná**, v. 1, 2016.

BONVECHIO, Sandra Aparecida. **Políticas públicas para a inclusão do estudante com transtorno do espectro autista na educação infantil no município de Colombo-PR**. 2021. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1871>. Acesso em: 24 de set. 2023.

BRASIL. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei>.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Planalto do Governo. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

BRASIL, Ministério da Educação. 2008. **Seja um professor**. Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP22/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. **Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Portal de legislação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 23 out. 2023

BRASIL. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 2010. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoepessoascomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/SEESP, 2000, vol. 6

BEYER, H. O. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial: **Revista inclusão**, v. 2, 8-12. 2007.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade.** Porto Alegre: 2009, vol.21, n.1, p. 65-74. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>. Acesso em: 21 de out. de 2023.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; Da SILVA, Gabrielle Lenz; CALLEB, Renata Oliveira Crespo; OLIVEIRA, Rangel De; MAGALHÃES, Suelen Lessa. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: Diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/abstract/?lang=pt>

CARNEIRO, Samira Fontes. **O processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista na escola pública.** 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/8461>. Acesso em: 24 de set. 2023.

CARVALHO, Brunna Stella da Silva; NASCIMENTO, Lilian Ferreira do. O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina–PI. **Revista Educação Especial**, p. 677-690, 2015.

CIPTEA, Carla; MARIN, Aline. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**, 33(142079), 1-30, 2020.

CORREIA, L. de M. *In:* MORGADO, José Carlos. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares.** Porto. 2008.

CIOLI, Gabriela Celestino: **Inclusão de autistas na escola regular: Reflexões iniciais.** UEM; Maringá: 2014.

CUNHA, E. Autismo na escola: **Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas** / Eugênio Cunha. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.** 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2015.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** Rio de Janeiro: Wak, 2014.

CUNHA, Eugênio. **A experiência de Matheus, um aluno autista, na escola.** Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/experienciamatheus-aluno-autista-escola-482092.shtml> Acesso em: 24 de set. 2023.

DE LIMA, Paula Alves; VIEIRA, Estela Aparecida Oliveira; DE FARIA, Arlete Vilela. Desafios da inclusão da criança com transtorno do espectro autista na educação infantil. **Educação Inclusiva: Práticas e Perspectivas**, p. 29, 2021.

FARRELL, M. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas:** guia do professor. Tradução Mari Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: **Artmed**, 2008. 104 p.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio; BATTISTI, Fernando. Direito educativo, ética e Therapeutic Jurisprudence: interlocuções possíveis. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 20, n. 1, p. 36-49, jan./abr. 2019.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulquério; BATISTA, Fernando. Jurisprudência Terapêutica: Implicações éticas no direito contemporâneo. **Revista Direito e Inovação**, FW, v. 3, n. 3, jul. 2015, p. 2-16.

FERNANDES, Adriano Hidalgo; SILVA, Rosane Guimero Dias. Formação do professor para a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (Tea) na rede regular de ensino. **Paraná: Governo do Paraná**, v. 1, p. 1-17, 2016.

FERNANDES, Auristela de Oliveira. **Práticas docentes e a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista em escolas do município de Alegrete, RS.** 2017. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/2456> Acesso em: 24 de set. 2023.

FERNANDES, Jaluza et al. Desenvolvimento infantil do autista, barreiras e conquistas na inclusão escolar: um estudo de caso. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 10, n. 1, 2018.

FERREIRA, Roberta Flavia Alves. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil:** o desafio da formação de professoras. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método:** Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica. Petrópolis: Vozes, 2002.

GUARESCHI, Taís; ALVES, Marcia Doralina; NAUJORKS, Maria Inês. Autismo e políticas públicas de inclusão no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 246-250, 2016.

INSTITUTO PENSI. **A inclusão escolar da criança autista melhora, mas ainda é pequena.** Publicado em: 18 abr. 2022. Disponível em: <https://institutopensi.org.br/a-inclusao-escolar-da-crianca-autista-melhora-mas-ainda-e-pequena/>

KANNER L. Autistic disturbances of affective contact. **Nerv Child.** 1943. Acessado em: 13 ago. 2014.

LEITE, José Suélio Lourenço. **Equações de 1º grau: a importância de práticas interligadas ao cotidiano do aluno** / José Suélio Lourenço Leite. João Pessoa, 2019.

LEITE, Rita de Cássia Curvo. Os direitos da personalidade. In: SANTOS, Maria Celeste Cordeiro Leite dos (Coord.). Biodireito: ciência da vida, os novos desafios. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2011.

LOPES, Caroline Oliveira. **Transtorno do espectro autista: um estudo bibliográfico sobre a evolução do conceito e as estratégias de inclusão propostas no período de 1996 a 2020**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) -Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

MADUREIRA, Isadora.; LEITE, Tatiana. Educação inclusiva e formação de professores: uma visão integrada. **Revista Diversidades**, ano 5, n. 17, p. 12-16, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política de Educação Especial**. 2. Ed. Brasília – DF: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 24 de set. 2023.

MORAES. Joyceane. **O Direito protetivo no brasil após a convecção sobre a proteção da pessoa com deficiência: impactos do novo CPC e do Estatuto da Pessoa com Deficiência. Civilistica.com** || a. 4. N. 1. 2015.

MANTOAN, M. T. E.. **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus Editora. Portal da Educação, 2006. Disponível em: obrasill.com/pringer/teorias-da-aprendizagem-sociohistorica-deVygotsky, acesso 24 de set. 2023.

MESIBOV, G. Formal and informal measures on the effectiveness of the TEACCH Programme. **Autism Int J Res Prac**. 2007; 1(1):25-35

MESIBOV, G., & Howley, M. (2003). Accessing the curriculum for pupils with autistic spectrum disorders. **Using the TEACCH programme to help inclusion**. New York: David Fulton Publishers

MESIBOV, G. B.; SHEA, V. The TEACCH Program in the Era of Evidence-BasedPractices. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v.40, n.5, p. 570-579, Maio 2010. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10803-009-0901-6>. Acesso em: 23 mar. 2023.

MESIBOV, G. B.; SHEA, V. **Evidence-Based Practices and Autism**. **Autism**, v.15, n.1, p.114–133, set. 2011. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362361309348070>. Acesso em: 23 mar. 2023

MELO, Luiz Eduardo Vasconcelos de. **Gestão do conhecimento: conceito e aplicações**. São Paulo: Érica, 2003.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, jul.-dez. Porto Alegre, 2014. P. 154-164.

NASCIMENTO, Sarah Maria Cabral et al. Formação em ensino superior e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão narrativa da literatura. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 15, n. 10, p. e11176-e11176, 2022.

NÓVOA, António (2017). “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”, **Cadernos de Pesquisa**, vol. 47 (116), pp. 1106-1133. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt> Acesso em: 28 de jan. 2024.

OLIVEIRA, Adriana Machado. **A importância da inclusão do aluno com transtorno do espectro autista nas classes regulares de ensino**. 2018. Tese de Doutorado. Universidade Candido Mendes. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografiaspublicadas/posdistancia/54601.pdf> Acesso em: 24 de set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Obtido de <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx>. Acesso em 10 mar.2023.

ORRÚ, Silvia Ester, **Autismo. Linguagem e Educação: Interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ORTH, Arlete Cherobini. Educação especial em tempos de pandemia: a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista através das aulas não presenciais. **Revista Conhecimento Online**, v. 1, p. 119-135, 2023.

PELIN, Leonice. **Estratégias para a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista**. 2013. Disponível em: <http://riut.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/20880>. Acesso em: 24 de set. 2023.

PEREIRA, Tailana Nogueira. **Transtorno do Espectro Autista na escola: desafios e perspectiva da educação inclusiva no município de Candeias**. 2019. Disponível em: https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1488/1/2019_proj_tailanapereira.pdf. Acesso em: 24 de set. 2023.

RAMIRES, Julio Cesar de L; PESSÔA, Vera Lúcia S. (Org.) **Geografia e pesquisa qualitativa: nas trilhas da investigação**. Uberlândia: Assis, 2009, p. 123-138.

RESENDE, Mariana Oliveira da Costa; FERREIRA de Araújo, Max André; JAQUEIRA, Manoela. Políticas públicas de inclusão do aluno autista na educação básica brasileira. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 5, n. 14, p. 21-30, 2021.

RODRIGUES, Isabel Sousa. **Percepção de professores sobre a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) -Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.MEC.gov.br>. acesso em 22 de outubro de 2023.

SILVA, Isabel Medeiros da. **Transtorno do espectro autista: formação de professores para a inclusão no ensino fundamental**. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/1828>. Acesso em: 22 out. 2023

SILVA, Juliana Jesus da; PERES, Cristiane Pereira; PRZYLEPA, Mariclei. **A prática pedagógica do professor de apoio na inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/57465>. Acesso em: 22 out. 2023.

SILVA, Juliany Helena Tavares da. **Perspectivas de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino regular**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14718>. Acesso em: 22 out. 2023.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 21ed. São Paulo: Malheiros, 2002.

SILVA, Rui. **Gerações de direitos fundamentais**. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/33070/geracoes-de-direitos-fundamentais>>. Acesso em: 22 de outubro de 2023.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular - Entenda o Autismo**. Rio de Janeiro. ED. Fontanar, 2012.

SCHMIDT, C. **Estresse, autoeficácia e o contexto de adaptação familiar de mães de portadores de Transtorno Global de Desenvolvimento**. Porto Alegre, 2014

SOARES, Rosângela Teles Carminati . **A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas**. 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6184>. Acesso em: 03 de dez. 2023.

SOUZA, Andiara Cristina de; SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. Incluir não é Apenas Socializar: as contribuições das tecnologias digitais educacionais para a aprendizagem matemática de estudantes com transtorno do espectro autista. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 33, p. 1305-1330, 2019.

SOUZA, Luana Lima de. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no sistema regular de ensino para promoção de aprendizagens**. 2023. Disponível em: <https://dspace.uniceplac.edu.br/handle/123456789/2236>. Acesso em: 03 de dez. 2023.

SOUZA, Neila Nádia de Oliveira Lobo. Políticas públicas para inclusão de alunos com o transtorno do espectro Autista-TEA na rede municipal de ensino de Iranduba-AM. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 4, p. 34246-34255, 2021.

VILJOEN, Marisa; MAHDI, Soheil; SHELLY, James; VRIES, Petrus J. de. Parental perspectives of functioning in their children with autism spectrum disorder: A global scoping review. *Autism*, 2021, v. 25(1) 176–198. sagepub.com/journals-permissions DOI: 10.1177/1362361320950055 journals.sagepub.com/home/aut

WING, Lorna. A abordagem educacional para crianças autistas, teoria, prática e avaliação: *In: GAUDERER E. Christian: Autismo e outros atrasos do desenvolvimento*. Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. Brasília: CORDE, 1993 a.p.83-89.

ZIEMBA, Mariluci Ferreira. **Educação física escolar e suas contribuições para alunos com transtorno do espectro autista.** 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/781>. Acesso em: 03 de dez. 2023.