

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI - CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

SUÊNI PEREIRA DE ARAGÃO COUTEN

**PRÁTICAS ESCOLARES NA INCLUSÃO DE ALUNOS/AS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA**

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2023

SUÊNI PEREIRA DE ARAGÃO COUTEN

**PRÁTICAS ESCOLARES NA INCLUSÃO DE ALUNOS/AS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA**

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
URI - Câmpus de Frederico Westphalen
- como requisito final para a obtenção
do Título de Mestra em Educação.**

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Cadoná

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2023

C894p Couten, Suêni Pereira de Aragão
Práticas escolares na inclusão de alunos/as com transtorno do
espectro autista / Suêni Pereira de Aragão Couten. – 2023.
97 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do
Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen,
2023.

Orientadora: Dra. Eliane Cadoná.

1. Autismo. 2. Educação inclusiva. 3. Políticas públicas
educacionais. I. Cadoná, Eliane. II. Título.

CDU 37

SUÊNI PEREIRA DE ARAGÃO COUTEN

**PRÁTICAS ESCOLARES NA INCLUSÃO DE ALUNOS/AS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Cadoná

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliane Cadoná (Orientadora)

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Profa. Dra. Hildegard Susana Jung

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Lucy Mari Duso Pacheco

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

AGRADECIMENTOS

Não foi, e não é fácil aprender que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é a marca das lições diárias de outras tantas pessoas. É tão bonito, quando a gente entende que a gente é tanta gente, onde quer que a gente vá. É tão bonito, quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que pense estar.

(Gonzaguinha - Caminhos do Coração, 1982).

A Deus, pelo fôlego de vida e por sua presença graciosa, porque dele e por ele, e para ele são todas as coisas (Rom: 11:36). Obrigada Deus!

À professora Eliane Cadoná pela oportunidade de aprender e crescer sob sua orientação, Obrigada!

Agradeço à banca examinadora, pelo trabalho de análise e contribuições essenciais para finalizar essa pesquisa. Aos e às Professoras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, pelos momentos de estudos e reflexões.

Agradeço em especial a meu esposo, pela compreensão e ajuda, por sempre me incentivar. Ele é responsável por eu ter chegado até aqui. Ao meu filho Gabriel, que quando está presente, posso contar com seus cuidados e ajuda, Obrigada!

À Mirela, sempre junto com todo seu carinho e cuidado, sempre perguntando: O mestrado já acabou?

À minha mãe Edimar (Dimá), minha irmã Suêide e minha cunhada Nayara, por me proporcionarem momentos de tranquilidade para viajar em prol dos estudos, por cuidarem de minha filha com tanto amor e carinho, Obrigada!

Às e aos colegas que conhecemos durante esta jornada, e ao nosso amigo Sinésio (*in memoriam*), que nos proporcionou momentos de alegria e muitas risadas.

À minha amiga Josi, pelas incontáveis horas de mensagens e áudios via WhatsApp, trago aqui as palavras dela “amiga que Deus trouxe de longe pra mim”.

Obrigada à Clessência e Lú, pela acolhida. Sou imensamente grata, Obrigada Meninas!

Obrigada à Larynny e Tânia por estarem sempre me incentivando e à Gabrielly e Weilla, pela ajuda com a tecnologia.

Aos meus irmãos em Cristo da Igreja Presbiteriana de Nova Xavantina, em especial ao PG Sal da Terra, pelas orações e apoio. Obrigada!

Agradeço a todos/as, as pessoas que não foram aqui mencionadas, que, direta ou indiretamente, de alguma forma, contribuíram com esse trabalho. Muito Obrigada!

RESUMO

Este trabalho resulta de uma pesquisa de natureza qualitativa, com delineamento bibliográfico em sua primeira etapa e com idas a campo, e em sua segunda etapa, possuindo caráter descritivo, com uso de entrevistas semiestruturadas e análise de discurso. Teve como tema a análise, junto a professores/as de alunos/as com Transtorno do Espectro Autista (TEA), seus coordenadores e diretores, o lugar deste no ensino escolar de crianças, na perspectiva das políticas públicas de educação brasileiras em vigência. Pretendeu compreender que noções de sujeito estão postas nas políticas públicas de educação direcionadas às crianças com transtorno do espectro autista; problematizar noções epistemológicas que embasam a prática docente, no que tangem ao ensino de crianças com transtorno do espectro autista, e visualizar que práticas a escola desenvolve, no que se refere ao ensino de crianças com transtorno do espectro autista. Teve como participantes do estudo gestores/gestoras e professores/professoras de alunos/alunas diagnosticados/diagnosticadas com autismo (TEA) de 1º a 5º ano do ensino fundamental das escolas municipais de Nova Xavantina - Mato Grosso. Como principais resultados, o estudo aqui desenvolvido destaca: a importância do acolhimento e parceria da família e do aluno/a, e principalmente uma atenção maior para os/as alunos/as com necessidades educacionais especiais intelectuais e/ou mentais no processo de inserção e inclusão educacional dentro do espectro. Por último, e não menos importante, destaca a capacitação de qualidade para toda a equipe escolar como via de acesso à inclusão. Como conclusão, entende-se da importância de se atentar às políticas públicas de educação inclusivas e às práticas escolares direcionadas a estudantes com TEA, tornando a educação mais inclusiva e acessível a todos/as, visando contribuir na perspectiva de assegurar não só o acesso, e sim a permanência à educação de qualidade, e assim melhorar o desenvolvimento intelectual e social desses estudantes, garantido através das políticas de educação.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Inclusão; Escola; Autismo.

ABSTRACT

This work is the result of a qualitative research, with a documentary design in its first stage and field work in its second stage, having a descriptive character, using semi-structured interviews for data collection (field research) and discourse analysis, based on Foucauldian perspectives. Its objective is to analyze, together with teachers of students with autism spectrum disorder (ASD), their coordinators and directors, the role of autism in the school education of children, from the perspective of public education policies, in the municipal schools of Nova Xavantina/MT. It also aims to examine the notions of subjectivity embodied in the public policies targeting this population. The specific objectives are to understand the notions of subjectivity present in the public education policies targeting children with autism spectrum disorder; to identify the epistemological notions that underpin teaching practices related to the education of children with autism spectrum disorder; to determine the practices developed by schools in relation to the education of children with autism spectrum disorder. The subjects of this research project will be managers and teachers of students diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) from 1st to 5th grade of the municipal schools in Nova Xavantina/Mato Grosso. The data collection instrument we will use for this research is the semi-structured interview, which Manzini (2004) describes as an investigation guided by a previously prepared script, composed of semi-structured questions, allowing for flexible organization and expansion of the questions as information is provided by the interviewee. The proposed theme aims to highlight the importance of paying attention to inclusive public education policies and school practices, in order to make education more inclusive and accessible to all, aiming to contribute to ensuring not only access but also the continuity of quality education, and thus improve the support for students with ASD, not only in terms of inclusion, but also in terms of their intellectual and social development, which is guaranteed through education policies.

Keywords: Public policies; inclusion; school; autism.

LISTAS DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado;
ABA	Abordagens de Comportamentos Aplicada;
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais;
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas de Saúde;
DSM. V	Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais;
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente;
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência;
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação;
MEC	Ministério da Educação;
NEE	Necessidades Educacionais Especiais;
ONU	Organização das Nações Unidas;
PAEE	Professor de Atendimento Educacional Especializado;
PC	Parceria Coletiva;
PNE	Plano Nacional Educacional;
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
TCLI	Termo de consentimento Livre Institucional;

LISTAS DE FIGURAS

Figura 01: Minha primeira escola	11
Figura 02: Distribuição das teses e dissertações por tipo de instituição	17
Figura 03: Pesquisa por ano de defesa	18
Figura 04: Teses e dissertações por regiões	18
Figura 05: Dados sobre sexo dos/as pesquisadores/as	19
Figura 06: A Lei 14.626 de 2023, estende o direito ao atendimento prioritário para pessoas com transtorno do espectro autista	41
Figura 07: Matrícula na educação especial por tipo de deficiência	42
Figura 08: Mapa de Nova Xavantina/MT	47
Figura 09: Escola Municipal Coronel Vanique, Distrito Ministro João Alberto	49
Figura 10: Sexo dos/as alunos/as autistas atendidos/as pelos/as professores/as entrevistados/as	50

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA E CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA.....	10
1.1. Estado do conhecimento.....	15
1.2. Tema.....	24
1.3. Problema da pesquisa	24
1.4. Questões norteadoras	24
1.5. Objetivo geral	25
1.6. Objetivos específicos.....	25
2. AUTISMO: UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA E CONCEITO	26
3. O QUE FALAM AS PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO DE ALUNOS/AS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	33
4. CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS	46
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	56
5.1. Papel da escola na perspectiva docente, no que tange ao ensino de alunos/as autistas	59
5.2. A família e o seu papel na escolarização dos/as filhos/as	61
5.3. Metodologias de Aprendizagem	68
5.4. Formação	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS.....	84
ANEXOS	90
Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Participação em Pesquisa	91
Anexo B: Termo de Autorização Institucional	93
Anexo C: Roteiro para a Entrevista com Diretor/a e Coordenador/a	95
Anexo D: Roteiro para a Entrevista com Professor/a	96

1. INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA E CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, abordagem bibliográfica na primeira etapa e pesquisa de campo na segunda etapa. Tem por objetivo descrever a experiência de professores/as que trabalham com alunos/as diagnosticados/as com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do 1º ao 5º ano do ensino fundamental nas escolas municipais de Nova Xavantina, localizada no leste do estado de Mato Grosso, na região conhecida como depressão do Araguaia. À aproximadamente 674,2 quilômetros a leste da capital do estado, Cuiabá. Para coletar os dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e a análise foi feita com base nas perspectivas foucaultianas.

Primeiramente, trago aqui um pouco da minha trajetória de vida, que lugar ocupo na educação e o que me levou à escolha desse tema. Na sequência, abordarei o problema da pesquisa, as questões norteadoras, assim como objetivos geral e específicos que nortearam o presente estudo. Sigo estes escritos trazendo uma contextualização teórica do meu tema de estudo, o método de minha pesquisa e, na sequência, os resultados de meu estudo empírico.

Nasci no Município de Nova Xavantina, no Estado de Mato Grosso, onde morei com meus pais na zona rural deste município até os treze anos de idade. Meu pai e minha mãe eram empregados e, no dia 26 de dezembro de 1994, mudamos da zona rural para a cidade de Nova Xavantina, onde moro desde então.

De acordo com o IBGE, no dia 14 de abril de 1944, é lançada a pedra fundamental de Xavantina pelo Coronel Vanique, às margens direitas do rio das Mortes, nome que homenageia os povos indígenas que vivem na região. Em 1976, criou-se o distrito de Nova Brasília, às margens esquerdas do rio das Mortes. Na prática, era apenas um município, e ambos os distritos brigavam pelo nome. No dia 3 de março de 1980, após acaloradas discussões e apaziguados os ânimos, De Nova Brasília se tomou o termo Nova, e se lhe agregou o de Xavantina, passando a ser Nova Xavantina.

Ainda, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2022), a cidade possui uma população estimada de aproximadamente 25.000 habitantes. A economia de Nova Xavantina é baseada principalmente na agropecuária, sendo a produção de soja, milho e gado de corte e mineração as principais atividades econômicas do município. Além disso, o turismo também

possui destaque pela quantidade de atrativos naturais, como: praias, rios e cachoeiras e o imenso potencial para o ecoturismo, devido à sua localização próxima ao Parque Nacional do Araguaia, que atrai visitantes interessados na contemplação da natureza e práticas de pesca esportiva.

Minha trajetória escolar começou na fazenda Aruama S/N, na zona rural de Nova Xavantina, Mato Grosso, aos dez anos de idade. Eu e meus dois irmãos começamos a estudar todos na mesma série. Na época, meu irmão tinha nove anos e minha irmã, oito anos. Estudamos ali por três anos, e fizemos a 1ª, 2ª e 3ª séries em uma sala multisseriada, com alunos da 1ª a 5ª série. Meu pai trabalhava como marceneiro e minha mãe tocava a cantina da fazenda e, durante esses três anos, foi também a merendeira de nossa escola.

Figura 01: Minha primeira escola.



Fonte: Cedida por moradores da fazenda.

A foto acima é da primeira escola que estudei, na zona rural de Nova Xavantina, hoje, com a pintura desgastada, seguindo mesmo tom de anos atrás. A escola era simples, e a cerca que dividia o terreno da escola e da minha casa era de capim cidreira. Na verdade, o ambiente escolar era constituído por uma grande sala com carteiras de modelo antigo, que suportavam duas crianças sentadas para estudar. Esta mesma sala era usada para servir as refeições para os/as trabalhadores/as da fazenda.

Não tínhamos parquinhos, nem balanços, porém, um gramado a perder de vista com pés de manga de várias espécies, e uma densa mata do outro lado da estrada. Era um ótimo pátio para as brincadeiras de bola, de queima, bete, pega-pega, dentre outras. Alguns metros abaixo havia um córrego de águas cristalinas.

Antes de ir para a escola, já sabíamos escrever o nome completo, conhecíamos as vogais e o alfabeto. Foram três anos de pura simplicidade e, no primeiro ano, todos/as nós aprendemos a ler e escrever.

Estudei em quatro escolas diferentes e terminei o ensino médio na Escola EJA, para jovens e adultos/as.

Formada em Normal Superior pela faculdade São Francisco de Assis - FASFA, cursei pós-graduação *Lato Sensu* em Psicologia Institucional e em Alfabetização e Letramento nas Séries Iniciais, ambas pela Faculdade Phênix de Ciências Humanas e Sociais do Brasil.

Atualmente, sou mestranda, através Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI - Campus de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, em parceria com o Instituto Buzines Group de Educação Superior e Pesquisa LTDA - IBG de Rondonópolis, Mato Grosso.

Atuo na educação pública desde 2010, e sou professora efetiva no município de Nova Xavantina, Mato Grosso, desde o ano de 2015. É constante o desafio enfrentado por colegas e gestores/as para atender alunos e alunas com transtorno do espectro autista, principalmente no que se refere ao alcance de políticas públicas que atendam as necessidades educacionais e a inclusão desses/as alunos/as, tão específicas e únicas para cada criança diagnosticada.

As escolas brasileiras têm o grande desafio de incluir, promovendo aprendizagem de todos/as, incluindo pessoas com deficiência ou necessidades educacionais e/ou emocionais. A escola não é só o local para aprender os conteúdos das disciplinas curriculares. É também o lugar onde se prima pela socialização, integração, valorização da diversidade, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e emocional para formar seus/as alunos/as cidadãos/as críticos/as para o convívio em sociedade.

Diante dessa evidência, mais do que nunca as escolas brasileiras contam com políticas públicas que gerem mudanças na vida daqueles e daquelas que têm necessidades educacionais especiais.

Dentro do contexto da educação, percebemos, nos últimos anos, inquietações e indagações que impulsionam o ressurgimento da importância das políticas públicas, bem como das instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e validação.

Ao pesquisarmos o que são políticas públicas em livros e artigos científicos, chegamos à conclusão de que são ações, decisões, objetivos e metas tomadas pelos governos e desenvolvidas sob direção da esfera municipal, estadual ou federal, com a finalidade de resolver problemas específicos e garantir o melhor interesse público que afeta todos/as os cidadãos/as, com foco em assuntos diversos, a exemplo da sexualidade, escolaridade, questões étnico-raciais, religião, meio ambiente ou classe social. É válido destacar ainda que abrangem todas as áreas da nossa vida.

Porém, cabe destacar que as políticas públicas não se resumem a ações do governo em prol do bem-estar de uma sociedade. Elas funcionam como condição de possibilidade para que ordens sociais sejam criadas e mantidas e para que outras práticas e verdades sejam estabelecidas (Veiga-Neto, 2019). Desse modo, há que se ter, paralelo ao movimento de reivindicação pelo alcance de políticas públicas, o olhar crítico sobre elas, bem como para o modo como operam em meio à vida das pessoas.

Embora falemos aqui de políticas públicas de inclusão escolar, queremos deixar claro que essa não é função só da escola, já que o ato de incluir é de toda sociedade a qual o/a aluno/a está inserido/a. No que diz respeito ao poder público, o item 66 da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, s/p) indica que:

Políticos em todos os níveis, incluindo o nível da escola, deveriam regularmente reafirmar seu compromisso para com a inclusão e promover atitudes positivas entre as crianças, professores e público em geral, no que diz respeito aos que possuem necessidades educacionais especiais.

O presente trabalho, como um conjunto de ações direcionadas à pessoa com TEA, tem por finalidade facilitar o processo de inclusão e a garantia desse direito através da concretização das políticas públicas para a inclusão de alunos/as com transtorno do espectro autista.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no último censo escolar de 2021, quase 300 mil alunos/as com autismo estavam matriculados/as na Educação infantil, Ensino fundamental ou

médio das redes pública e privada do país. A alta é de 280%, se comparada a 2017, quando havia 77 mil.

Porém, dados recentes (Brasil, 2023) que apontam os números do Censo Escolar 2022 revelam que há 405 mil crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculadas em classes comuns e outras 24 mil em classes exclusivas na educação básica brasileira. Com o intuito de promover uma educação inclusiva para esses/as estudantes, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu uma Diretoria de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, cuja missão é desenvolver políticas, programas e ações voltados para garantir o direito à educação de todos/as os/as alunos/as.

Com o crescente número de matrículas, é fundamental que o Estado crie políticas públicas que os/as defendam e proporcione educação de qualidade e condições igualitárias de convívio em sociedade. Carvalho, Salermo e Araújo (2017, p. 34) ressaltam que:

Muitas das dificuldades em relação à inclusão educacional podem ser associadas não à dificuldade em trabalhar com uma condição de deficiência, mas às dificuldades de um sistema educacional, que persiste há décadas, sistema este que necessita transformar-se para superar os métodos tradicionais e adaptar-se à nova realidade social vivenciada.

A escola necessita ampliar seu conhecimento sobre a realidade da criança que precisa ser incluída, no caso, aqui, a criança autista, e aprofundar o conhecimento de todos/as envolvidos/as, principalmente sobre o neurodesenvolvimento, aspecto que afeta a criança com esse transtorno.

A partir dessas perspectivas, é válido apresentar o que fala Sánchez (2012, p. 13):

[...] 'a educação inclusiva centra-se em como apoiar as qualidades e as necessidades de cada um e de todos os alunos na escola'. É a partir do princípio do respeito à diversidade que se firma o movimento da inclusão social. De maneira nenhuma se propõe a negação das diferenças, mas sim o respeito a elas. Não se propõe a igualdade, do tipo 'somos todos deficientes', mas a equidade: a todos, oportunidades iguais, a cada um segundo sua necessidade. Não se trata de preparar para integrar, mas de incluir e transformar.

Pensando na necessidade individual de cada aluno/a, visualizei, nos últimos anos, a presença de autistas aumentar em minha escola. Nunca trabalhei com uma criança diagnosticada com autismo em sala de aula. Como coordenadora, até então,

me vi, a partir daí, desafiada a ajudar o/a professor/a a dar conta dos processos de ensino e aprendizagem de alunos/as autistas.

O autismo não fazia parte dos meus estudos e do meu cotidiano profissional, que era voltado para as dificuldades de aprendizagem como: discalculia, dislalia, disortografia, dislexia, dentre outras. Aos poucos, foram surgindo crianças com características autistas, diagnóstico que nos instigou a pesquisar sobre, para atender melhor os/as alunos/as diagnosticados ou com características do espectro.

Confesso que muitas vezes não sabia o que fazer, daí surgiu a necessidade de pesquisar sobre o assunto e o principal desafio é, neste momento, de como agir na prática com esses/as alunos/as com características únicas e tão diversificadas.

Sou grata por poder aprofundar os estudos, em nível de mestrado, e ter uma orientadora que aceitou o desafio de estudar comigo sobre esse tema tão relevante e atual, abrangendo também as políticas públicas de educação e práticas escolares na inclusão de alunos/as com transtorno do espectro autista.

1.1. Estado do conhecimento

Dando início a nosso trabalho com objetivo principal de analisar as recentes pesquisas realizadas sobre as políticas educacionais públicas voltadas para a inclusão de estudantes autistas entre os anos de 2017 e 2021, procuramos compreender como essas políticas são implementadas e quais são as práticas educacionais adotadas para a inclusão desses/as alunos/as. O foco, nesta sessão, são os estudos desenvolvidos nessa esfera, no intuito de melhor justificar a relevância de nosso estudo e conhecer a realidade da pesquisa nacional sobre o assunto.

Para embasar nossa pesquisa, realizamos uma busca em duas plataformas: o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e o Google Acadêmico. Utilizamos cinco palavras-chave para encontrar os estudos relevantes. No total, somaram 43 dissertações e nove teses que abordam as políticas educacionais públicas para a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista, no ambiente escolar.

A busca dos estudos para justificar esta pesquisa se deu através de cinco descritores pesquisados, em um primeiro momento, na plataforma do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, vinculada à Plataforma Sucupira e, em um segundo momento, no Google Acadêmico; ao todo, como mostra a tabela abaixo,

foram levantadas 43 dissertações e nove teses que abordam as políticas públicas de educação para inclusão de crianças com transtorno do espectro autista no âmbito escolar.

Em um estudo realizado por Fischhoff *et al.* (1981) sobre identificação de lacunas no conhecimento, o termo “estado do conhecimento” é utilizado para se referir ao conjunto de informações existentes sobre uma determinada área de estudo. Já no campo da gestão do conhecimento, Nonaka e Takeuchi (1997) falam sobre a importância de mapear o estado do conhecimento existente em uma organização como forma de identificar lacunas e oportunidades de melhoria.

Outros autores que abordam o conceito de estado do conhecimento são Cook *et al.* (2004), que o utilizam para descrever o panorama atual de conhecimento em uma determinada área, destacando também a importância de revisões sistemáticas da literatura para atualizar esse estado. O estado do conhecimento é amplamente utilizado na pesquisa científica e na gestão do conhecimento para descrever o panorama atual de informações e estudos disponíveis em uma área específica de conhecimento.

Tabela 01: Número de Teses e Dissertações por descritor

DESCRITORES	DISSERTAÇÕES	TESES
POLÍTICAS DE INCLUSÃO AND AUTISMO	29	01
AUTISMO AND LEGISLAÇÃO EM EDUCAÇÃO	01	0
AUTISMO AND POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO	04	08
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA AND LEGISLAÇÃO EM EDUCAÇÃO	02	0
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA AND POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO	06	01
TOTAL	42	10

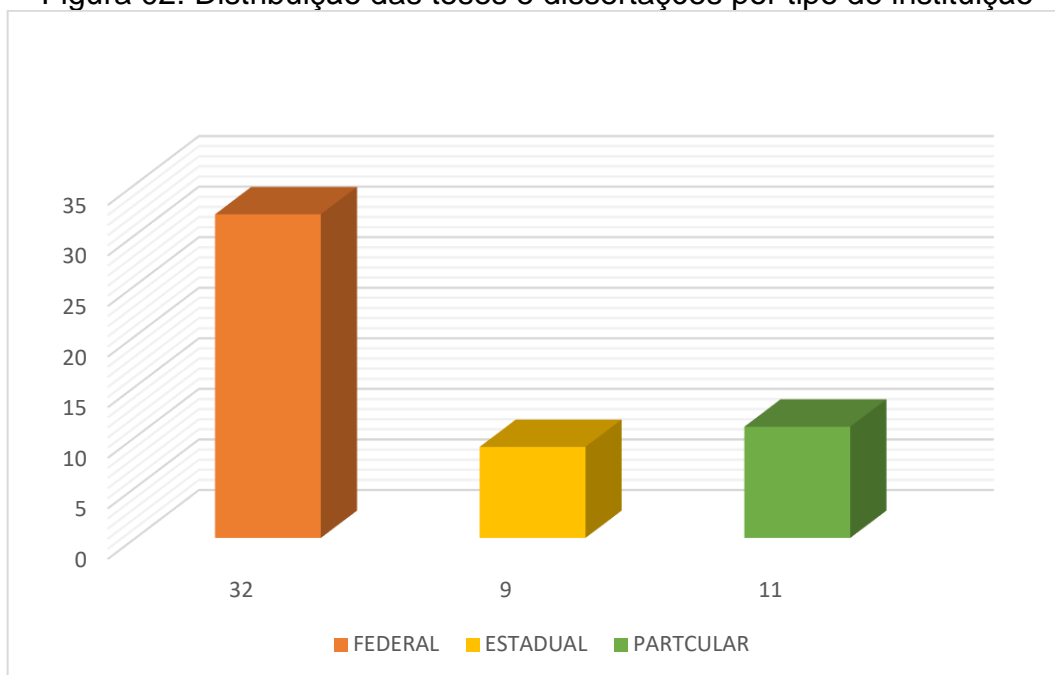
Fonte: Elaborada pelas Autoras (2022).

A tabela acima mostra que há mais dissertações do que teses acerca dos descritores pesquisados. Podemos ainda verificar, através dos dados, que o descritor Autismo AND Políticas públicas de educação apresentou o maior número de teses. Já o descritor Políticas de inclusão AND autismo apresentou o maior número de pesquisas e maior número de dissertações.

Primeiramente, foram salvos todos os achados e seus resumos para leitura, identificação e seleção dos textos que eram pertinentes à temática da pesquisa. Mesmo utilizando descritores diferentes, observamos que alguns trabalhos se repetiam.

Apresentamos ainda, aqui, a distribuição de teses e dissertações por instituições de ensino. Em meio à pesquisa, foram identificadas 32 teses e dissertações produzidas em universidades federais, nove em universidades estaduais e 11 delas em universidades privadas.

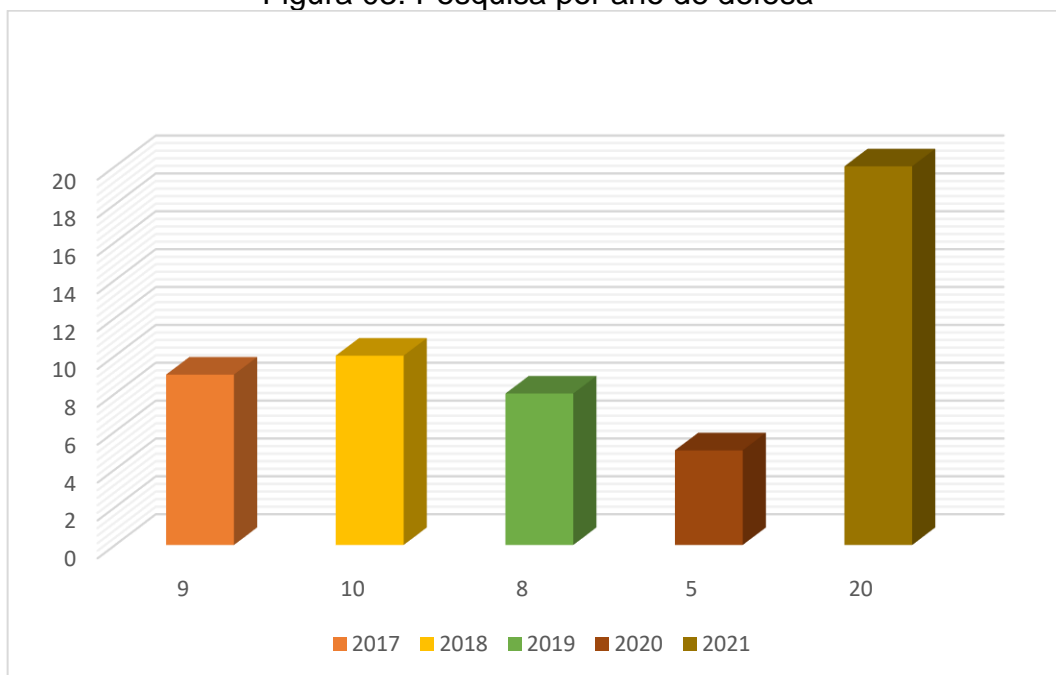
Figura 02: Distribuição das teses e dissertações por tipo de instituição



Fonte: Elaborado pelas Autoras (2022)

Com o intuito de colecionar informações acerca da produção acadêmica referente ao assunto abordado, considerando as abordagens das políticas públicas de educação e das práticas escolares na inclusão de estudantes com autismo, foi realizado um estudo limitado às pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, entre 2017 e 2021. O gráfico apresentado demonstra que a maior parte das pesquisas foi conduzida no ano de 2021.

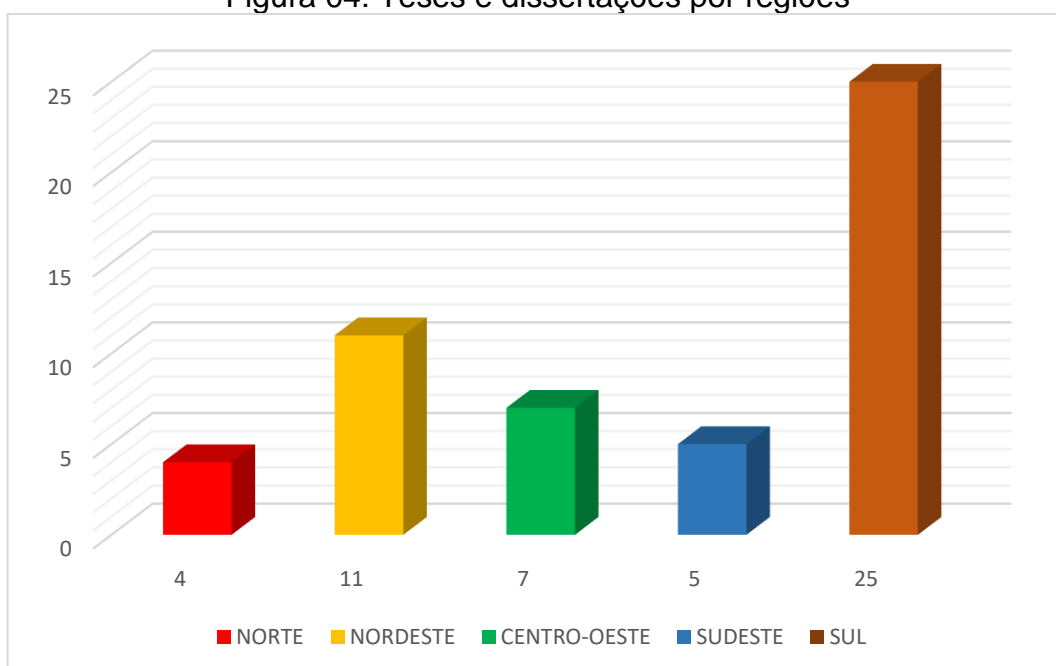
Figura 03: Pesquisa por ano de defesa



Fonte: Elaborado pelas Autoras (2022)

Analisando o gráfico abaixo, podemos observar que a quantidade de teses e dissertações selecionadas varia de acordo com os descritores mencionados anteriormente. Dentre as regiões do país, a região Sudeste possui a menor quantidade de trabalhos acadêmicos, seguida pela região Centro Oeste, Nordeste, Norte e Sul.

Figura 04: Teses e dissertações por regiões

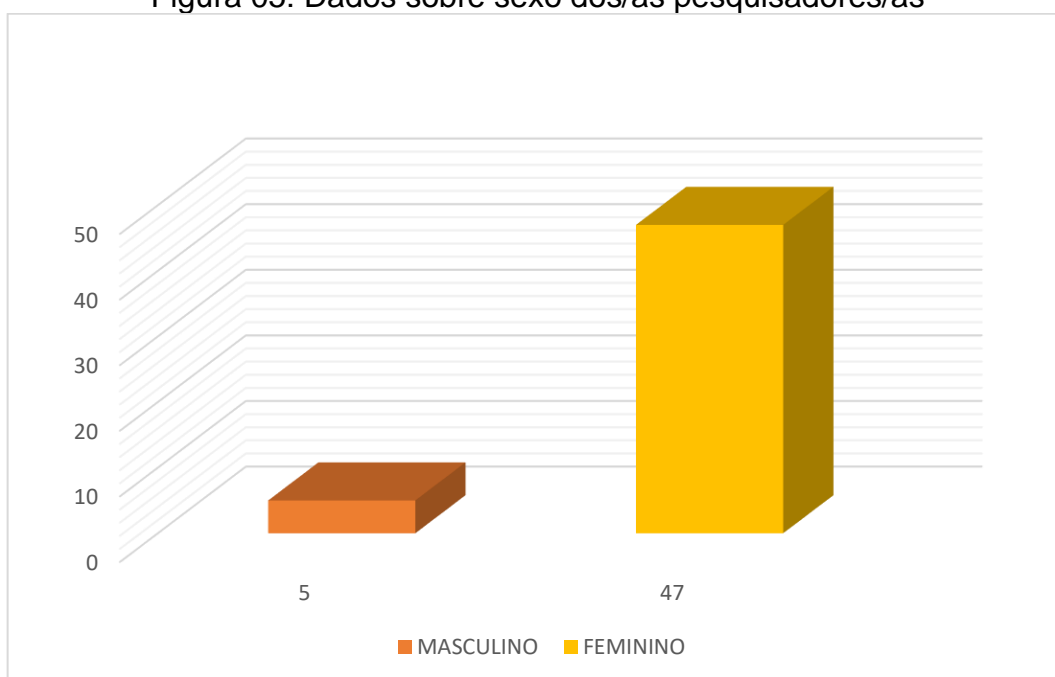


Fonte: Elaborado pelas Autoras (2022)

No entanto, ao consultar a plataforma sucupira, que está ligada à Capes, encontramos dados diferentes com relação ao número de programas de pós-graduação oferecidos. Por exemplo, a região Norte é a que possui menos programas de mestrado e doutorado, com um total de 283 programas. Em seguida, temos as regiões Centro-Oeste, com 397 programas, Nordeste, com 960 programas, Sul, com 974 programas, e Sudeste, com expressivos 19.799 programas de pós-graduação. Esses resultados comprovam que a região Centro Oeste é uma das que oferece poucas opções de cursos de mestrado e doutorado.

Os dados do gráfico abaixo revelam que as mulheres têm maior interesse na pesquisa sobre o assunto. Embora não seja o objetivo dessa pesquisa abordar as questões relacionadas ao gênero que transversa esse tema, é interessante destacar essa informação.

Figura 05: Dados sobre sexo dos/as pesquisadores/as



Fonte: Elaborado pelas Autoras (2022)

Os trabalhos abaixo foram selecionados para uma leitura detalhada, por serem pertinentes à pesquisa.

Tabela 02: Trabalhos selecionados para a pesquisa

Tema	Autor(a)	Ano
Políticas públicas para a inclusão do estudante com transtorno do espectro autista na educação infantil no município de Colombo-PR	Sandra Aparecida Bonvechio.	2021
Narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Beatriz Catharina Bassotto	2018
Por uma inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que ultrapasse o prescrito nas Políticas Públicas	Deibia Sousa Rodrigues Teixeira	2019
Relações entre família e escola: a parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com autismo	Daniele Francisca Campos Denardin de Bittencourt	2021
Inclusão da criança com autismo na educação infantil: compreendendo a subjetividade materna	Sandra Regina de Oliveira	2019
Autismo e inclusão na educação infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores	Maria da Guia Souza.	2019
Inclusão escolar e autismo: a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008 sob a ótica da análise do comportamento	Neide Lucia Soares Calazans	2021
Narrativas sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em uma escola municipal de educação básica de Cuiabá-MT	Sandra Pavoeiro Tavares Carvalho	2017
Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um estudo em contexto de escolarização no estado de São Paulo	Aline Roberta Tacon Dambros	2021

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2022)

Para entender melhor o tema da pesquisa sobre políticas públicas de educação e práticas escolares na inclusão de alunos/as com transtorno do espectro autista, buscamos ideias em trabalhos selecionados. Um desses trabalhos é o de Sandra Aparecida Bonvechio (2021), que destaca a importância da inclusão na educação infantil.

Com o descritor transtorno do espectro autista AND políticas públicas de educação, o referido trabalho, intitulado "Políticas públicas para a inclusão do estudante com transtorno do espectro autista na educação infantil", é relevante para a composição do estado do conhecimento desses escritos. O estudo aborda o tema da inclusão de alunos/as com transtorno do espectro autista no contexto das políticas públicas de educação, o que se alinha com o tema da pesquisa que está pautada nas perspectivas de políticas públicas de educação e práticas escolares na inclusão de alunos/as com transtorno do espectro autista.

Através da pesquisa, é possível concluir que o termo inclusão vem sendo utilizado e discutido em nossa sociedade enquanto sinônimo de igualdade e respeito à diferença e à educação, principalmente de alunos/as com transtorno do espectro

autista. Evidencia a necessidade de cumprir a legislação e debater mais sobre políticas públicas para tornar a inclusão de alunos com TEA mais efetiva.

Outro aspecto importante evidenciado no estudo é o papel da família, da sociedade, da escola e dos/as professores/as na inclusão escolar de alunos/as com TEA. A relação entre família e escola, na perspectiva da autora, precisa ser mais próxima e as relações com profissionais de saúde também são relevantes para os encaminhamentos necessários às crianças com TEA. O trabalho em equipe e a integração de conhecimentos de diferentes áreas são fundamentais, e a legislação oferece suporte para que as ações iniciadas na escola possam se expandir para a sociedade.

Uma vez que temos como meta compreender o papel desempenhado pela família, sociedade, escola e professores/as no processo de inclusão escolar de alunos/as com TEA, contamos com a colaboração de Bassotto (2018) para obter informações relevantes sobre o assunto em questão.

A autora discute a importância da família, sociedade, escola e professores/as na inclusão escolar de alunos/as com TEA (Transtorno do Espectro Autista). Destaca a correlação entre maternidade e relações familiares, ressaltando o impacto do diagnóstico e os sentimentos de culpa e aceitação da mãe. Existe, segundo ela, uma distância entre a relação da família com a escola. A pesquisa destaca a importância das relações familiares com os profissionais de saúde, pois isso pode influenciar nos encaminhamentos necessários para as crianças com TEA. A autora revela ainda a importância do trabalho integrado entre escola, professores, profissionais de saúde e famílias, utilizando os conhecimentos de diversas áreas na busca de uma educação inclusiva. A legislação também é destacada como um suporte para ações que visam a inclusão escolar e sua extensão para a sociedade.

Conforme pesquisa realizada por Teixeira (2019), em um estudo de caso com um aluno de 12 anos de idade diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e inserido em uma Classe Especial de uma escola pública do Distrito Federal, a inclusão escolar de crianças com TEA deve primar pelo bem-estar e pelo cumprimento de um direito humano indiscutível: o direito de convivência, participação e interação igualitária na sociedade.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Teixeira (2019), em seu estudo indica que, independentemente da forma como se apresenta a inclusão escolar no ambiente educacional, seja por meio de classes especiais ou regulares, é

imprescindível que a criança com TEA seja considerada como um sujeito que possui um lugar na escola. Para que a escola se torne verdadeiramente inclusiva, é necessário que haja reflexões embasadas na ética do sujeito, na valorização da alteridade, no exercício de responsabilidade e no respeito às diferenças, aos direitos, às limitações e às possibilidades de cada indivíduo que faz parte do cotidiano escolar.

Para Bittencourt (2021), a generalização das habilidades aprendidas no ambiente escolar para outros contextos, como a casa, é um desafio constante na prática escolar. Isso pode dificultar o processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as, especialmente aqueles/as com necessidades especiais. Portanto, é importante utilizar a Parceria Colaborativa (PC) e intervenções pedagógicas que levem em consideração os interesses e preferências individuais dos/as estudantes, de forma a adaptar as estratégias e apoiar o trabalho do/a professor/a, promovendo a colaboração e impulsionando o desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com Oliveira (2019), o transtorno do espectro autista não é apenas uma condição diagnóstica, pois traz consigo influências culturais que se desenvolveram ao longo da história, a exemplo do caráter taxativo que damos a quem destoa do padrão que criamos para conviver em sociedade. Assim, tanto as pessoas com autismo como suas famílias, especialmente as mães, são impactadas por fatores culturais e históricos relacionados à compreensão e aceitação social do transtorno. É importante reconhecer que as diferentes formas de lidar com a criação de crianças autistas não podem ser compreendidas sem considerar as experiências de vida e os relacionamentos sociais das famílias, que agora precisam se adaptar a essa nova realidade de cuidar de seus/as filhos/as com autismo. Essas experiências não podem ser separadas das histórias pessoais das mães e dos contextos sociais em que estão inseridas, já que ainda, infelizmente, são as principais cuidadoras dessas pessoas.

A pesquisa também destaca a valorização de aspectos culturais na subjetividade das mães em diferentes contextos, como a família, a escola e a comunidade. Isso inclui o enfrentamento de preconceitos e estigmas associados ao diagnóstico de autismo. Em resumo, a autora ressalta a importância da parceria colaborativa entre a escola, a família e, especialmente, as mães para promover a inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista. Isso leva a reflexões sobre as condições complexas e singulares da inclusão escolar, abrindo

caminhos para ações mais efetivas por meio de uma colaboração mais estreita entre escola e família.

Precisamos destacar aqui, no entanto, que o processo de cuidado e inclusão de pessoas autistas não deve ser atribuído exclusivamente às mães, como se elas fossem as únicas a serem envolvidas nesse processo. A família, a escola e a sociedade como um todo também são responsáveis por essa tarefa, que, por muito tempo, sobrecarregou as mães com culpa pelo desenvolvimento do transtorno.

De acordo com Souza (2019), um estudo realizado na educação infantil mostrou que as crianças com transtorno do espectro autista enfrentam limitações no desenvolvimento acadêmico e funcional, devido, em parte, à formação inadequada dos/as professores/as. A falta de preparo docente para atender às demandas desse público contribui para esses resultados. Assim, o sucesso ou fracasso da educação dessas crianças depende do planejamento e das estratégias de ensino, das adaptações realizadas na escola e da formação continuada.

Calazans (2021) analisou as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) em relação às abordagens da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e das Práticas Baseadas em Evidência (PBE) para crianças com transtorno do espectro autista. No Brasil, as pessoas com TEA têm o direito garantido de matrícula em escolas regulares, resultando em um aumento significativo do número de crianças autistas nessas escolas. No entanto, é necessário garantir a eliminação de barreiras que impeçam a plena inclusão escolar dessas crianças.

Com a máxima de que somos todos/as iguais em nossas diferenças, a inclusão escolar tem deixado de cumprir um papel importante na vida de pessoas autistas, especialmente nas situações mais severas. A autora deixa clara a necessidade de revisão das práticas vigentes na Educação Especial brasileira para que se efetive o direito fundamental à educação de autistas.

A pesquisa de Carvalho (2017) aborda a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) e enfoca as dimensões que envolvem a atuação dos/as professores/as, como políticas públicas, organização escolar, formação docente e acesso e permanência na escola.

Os/as professores/as relataram suas experiências com alunos/as autistas, com deficiência física e deficiência intelectual, manifestando medo, ansiedade e insegurança ao trabalhar com essas crianças. Mesmo com formação em Pedagogia

e experiência no ensino, eles/as enfrentam dificuldades na aprendizagem das crianças com NEE e não se sentem preparados/as para lidar com elas, pois o processo de ensino requer uma reorganização da escola, da sala de aula, do currículo e das interações sociais.

A pesquisa revela que a inclusão escolar de crianças com NEE é um desafio que ainda precisa ser superado, pois as ações escolares não correspondem ao que os documentos propõem. Dambros (2018) destaca a falta de publicações relacionadas ao autismo no ambiente acadêmico e escolar, o que contribui para a criação de mitos e desconhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ela argumenta que, apesar das leis de inclusão, a inclusão de alunos/as autistas ainda enfrenta muitos obstáculos, exigindo capacitação dos/as professores/as, desmistificação do espectro autista e acesso a conhecimento científico e etapas mais avançadas de ensino.

A pesquisa mostra a importância da parceria entre família, escola e equipe de saúde, bem como a necessidade de políticas públicas e aumento do conhecimento sobre o autismo para promover a inclusão e combater o preconceito. É evidente que as políticas públicas de inclusão de alunos/as com NEE ainda precisam ser discutidas e analisadas, mesmo diante dos debates atuais sobre o tema.

1.2. Tema

O tema da pesquisa está pautado nas práticas escolares e na inclusão de alunos/as com transtorno do espectro autista

1.3. Problema da pesquisa

O problema de pesquisa que orienta o trabalho é: Qual o lugar do transtorno do espectro autista no ensino de alunos/as com transtorno do espectro autista nas escolas Municipais de Nova Xavantina/MT?

1.4. Questões norteadoras

Desse problema geral surgem três questões norteadoras, a saber:

-Que noções de sujeito estão postas nas políticas públicas de educação direcionadas aos/às alunos/as com transtorno do espectro autista?

-Que noções epistemológicas embasam a prática docente, no que tange ao ensino de alunos/as com transtorno do espectro autista?

-Que práticas a escola desenvolve, no que se refere ao ensino de crianças com transtorno do espectro autista?

1.5. Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa visou analisar, junto aos/os professores /as de alunos/as com TEA, qual o lugar do transtorno do espectro autista no ensino escolar, nas escolas municipais de Nova Xavantina/MT, bem como olhar para as noções de sujeitos impressas nas políticas públicas direcionadas a esse público.

1.6. Objetivos específicos

-Compreender que noções de sujeito estão postas nas ações docentes direcionadas aos alunos/as com transtorno do espectro autista;

-Problematizar o papel da escola, na perspectiva docente, no que tange ao ensino escolar de alunos/as com transtorno do espectro autista;

-Visualizar que práticas a escola desenvolve, no que se refere ao ensino de alunos/as com transtorno do espectro autista.

2. AUTISMO: UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA E CONCEITO

As informações para orientar a discussão deste capítulo são citadas frequentemente em textos atuais sobre o assunto, abordados também no CID 11 - Classificação Internacional de Doenças (CID) e principalmente está presente no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais quinta edição (DSM-V), publicado pela *American Psychiatric Association*, em 2013. Sua primeira versão foi publicada em 1994, e até hoje é usada por profissionais como guia diagnóstico e com fins de estudos científicos.

Os/as médicos/as brasileiros/as utilizam o CID (Classificação Internacional de Doenças) porque esta é uma ferramenta reconhecida internacionalmente para a classificação e codificação de doenças, transtornos, causas de morte e outros problemas de saúde. O CID é usado para estabelecer padrões consistentes de diagnóstico, permitindo a comparação de dados de saúde entre diferentes países e culturas.

No caso específico dos transtornos do neurodesenvolvimento, o DSM-V oferece critérios e diretrizes para o diagnóstico desses transtornos, incluindo o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas diretrizes, juntamente com as informações e conhecimentos clínicos de profissionais da área da saúde, auxiliam no processo de diagnóstico e tratamento adequado desses transtornos.

Em resumo, profissionais da saúde utilizam o CID como uma ferramenta internacionalmente reconhecida para classificar e codificar doenças, enquanto o DSM-V é detalhado nos critérios e diretrizes para diagnóstico de transtornos mentais, como os do neurodesenvolvimento.

Em 1908, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler (1960) cunhou o termo 'autismo'. Desde então, a história do autismo tem sido trilhada por trilhões de mentes curiosas, sedentas por explorar as profundezas desse mundo interior que continua a nos surpreender com sua complexidade.

Leo Kanner (1943), médico renomado, desempenhou um papel histórico crucial no estudo do autismo. Em seu artigo científico pioneiro intitulado "Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo", publicado em 1943, Kanner (1943) foi o primeiro a mencionar e descrever as características do autismo. Seu trabalho identificou 11 crianças que apresentavam sinais distintos de isolamento social, habilidades de comunicação limitada e comportamentos repetitivos.

A contribuição de Kanner (1943) estabeleceu o conceito de autismo como um distúrbio do desenvolvimento. Ele ilustrou que crianças afetadas pelo autismo enfrentavam dificuldades em estabelecer interações sociais normais desde a infância, dificuldades que não podiam ser explicadas por fatores ambientais ou familiares.

Após a publicação seminal de Kanner (1943), médicos e pesquisadores da área começaram a investigar e estudar o autismo. Em 1944, Hans Asperger, médico austríaco, ofereceu uma contribuição significativa através da descrição de um grupo de crianças com características semelhantes às observadas por Kanner (1943), porém com habilidades de linguagem mais preservadas.

Ao longo das décadas seguintes, a pesquisa e o estudo sobre o autismo progrediram, conduzindo a avanços substanciais na compreensão do transtorno. Em 1980, a Associação Americana de Psiquiatria, por meio da inclusão do autismo no DSM-III, estabeleceu oficialmente o autismo como um diagnóstico clínico.

Desde então, a comunidade de pesquisadores/as e profissionais de saúde tem dedicado tempo e esforços para investigar as causas, tratamentos e intervenções relacionados ao autismo. A conscientização em torno do transtorno tem aumentado significativamente e tem havido uma mudança de foco para valorizar a neurodiversidade das pessoas com espectro autista. O TEA não é doença, mas sim, uma condição neurológica que afeta principalmente a comunicação social e o comportamento socialmente adequado. Segundo o DSM-V, é definido como um distúrbio do neurodesenvolvimento que envolve sintomas persistentes de deficiências na comunicação e interação social, bem como padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Para Piovesan (2017), o autismo é uma condição do desenvolvimento neurológico caracterizado por prejuízo em dois domínios: um relativo à comunicação social, e o outro pela presença de padrões repetitivos e estereotipados de comportamentos ou interesses. Embora se caracterize em meio a esses dois domínios, cada autista irá manifestá-los de maneira diferente, alguns com maior comprometimento e maior prejuízo, ou menor comprometimento e menor prejuízo. De acordo com a autora, o autismo é um transtorno extremamente comum, embora poucas pessoas saibam disso.

Visualizam-se dificuldades na comunicação e interação social, na expressão e compreensão das emoções e na interação social e de grupo. O autismo é

considerado um espectro porque a gravidade dos sintomas pode variar de indivíduo para indivíduo e porque suas causas são multifacetadas e, embora estudos já revelem inclusive características genéticas associadas, não são elas as únicas a explicarem o seu desenvolvimento. Consideram-se, em meio ao diagnóstico e tratamento, aspectos psíquicos, congênitos e sociais, sendo estes últimos inclusive atrelados ao acesso ao diagnóstico precoce e ao modo como a sociedade interage e investe educacionalmente e afetivamente na pessoa com TEA. Assim, o autismo envolve fatores ambientais, associados a genéticos e fisiológicos. Nos ambientais, considera-se a idade avançada dos pais, prematuridade extrema e exposição intrauterina a questões teratogênicas.

O autismo é um distúrbio que afeta uma grande parcela da população infantil e tem características que podem ser identificadas desde cedo. Tais dificuldades podem se manifestar na falha em manter contato visual, expressar emoções e fazer amigos, bem como no uso repetitivo da linguagem e dificuldades para iniciar e manter diálogos. Esses sintomas são importantes para a identificação precoce e para a implementação de medidas terapêuticas efetivas.

A mudança de abordagem no diagnóstico do espectro autista representa uma transformação significativa na compreensão e abordagem do transtorno. Anteriormente, os critérios diagnósticos eram mais restritivos e focados em comportamentos específicos, dificultando o reconhecimento e diagnóstico preciso do autismo, além de apresentar focos que não olhavam para sua complexidade e diversidade.

O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados no DSM-IV de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner (1943), autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger.

No entanto, vale lembrar que o DSM-IV foi substituído pelo DSM-V em 2013, e agora, de acordo com o DSM-V (2013, p. 51), as condições anteriormente classificadas como autismo, sem outras especificações são todas englobadas sob o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) que abrange uma vasta gama de condições, como mencionada anteriormente. Essa unificação foi fundamental para a compreensão de que o autismo varia em um espectro, com diferentes níveis de gravidade e manifestações.

Isso significa também que o diagnóstico atual é feito com base em um espectro amplo, que inclui uma variedade de sintomas e níveis de gravidade, que vai desde casos mais leves, onde as pessoas podem ter dificuldades na interação social e na comunicação, até casos mais severos, nos quais as habilidades sociais e cognitivas são mais impactadas.

Outra mudança relevante é a inclusão de critérios mais atualizados e específicos para o diagnóstico em diferentes idades, desde a infância até a idade adulta. É importante destacar também que o diagnóstico deve ser feito por profissional especializado/a, e sempre levando em conta as particularidades de cada indivíduo.

Anteriormente, o diagnóstico era frequentemente realizado apenas na infância, o que levava a muitos adultos/as não diagnosticados/as e sem acesso a cuidados e intervenções adequadas. Hoje, reconhece-se que o autismo pode ser identificado tardiamente, e muitos/as adultos/as têm buscado esclarecimento e apoio, possibilitando o desenvolvimento de estratégias para lidar com as dificuldades relacionadas ao transtorno.

Por fim, a mudança de abordagem também envolveu uma maior ênfase na perspectiva centrada na pessoa no espectro autista. Isso significa ouvir e valorizar as experiências e opiniões das pessoas autistas, considerando-as especialistas em suas próprias vidas. Essa abordagem mais inclusiva busca garantir que as decisões e intervenções sejam baseadas nas necessidades e desejos das pessoas no espectro, promovendo a autonomia e a igualdade de oportunidades.

Em suma, a mudança de abordagem no diagnóstico do espectro autista representa uma evolução na compreensão e no tratamento do transtorno. A perspectiva mais abrangente e baseada em evidências, aliada à inclusão de critérios atualizados e à valorização da perspectiva centrada na pessoa autista, busca garantir que todos os indivíduos no espectro possam receber o apoio adequado às suas necessidades, promovendo uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

O DSM-V não especifica causas específicas do autismo, e deixa claro que tais causas são múltiplas e complexas e, por isso o TEA é caracterizado como um transtorno de desenvolvimento neurológico complexo, e não tem uma única causa conhecida.

No entanto, acredita-se que haja uma combinação de fatores genéticos, ambientais e neurobiológicos que podem contribuir para o desenvolvimento do autismo.

De acordo com o DSM-V, o transtorno do espectro autista (TEA) é classificado como um transtorno neurobiológico e há uma influência significativa de fatores genéticos e ambientais.

Fatores genéticos: Estudos mostram que o autismo tem uma forte base genética. Existem vários genes que foram associados ao autismo, incluindo os genes ligados ao desenvolvimento cerebral e à comunicação entre as células nervosas. Além disso, também é observada uma maior incidência de autismo entre membros da mesma família e em gêmeos idênticos.

Fatores ambientais: Embora não seja uma causa direta, os fatores ambientais podem desempenhar um papel no desenvolvimento do autismo. Exposição a toxinas, como certos medicamentos, poluentes e substâncias químicas, durante a gravidez pode aumentar o risco do TEA. Fatores pré-natais, como complicações durante a gestação e nascimento prematuro, também foram associados ao autismo.

-Disfunção cerebral: O autismo é caracterizado por alterações no desenvolvimento e funcionamento do cérebro. Estudos indicam que certas áreas cerebrais, como o córtex pré-frontal e a amígdala, podem apresentar diferenças estruturais e funcionais em indivíduos com autismo. Essas alterações podem afetar a capacidade de processar informações sociais e sensoriais, contribuindo para os sintomas do TEA.

-Desregulação dos neurotransmissores: Os neurotransmissores são substâncias químicas responsáveis pela comunicação entre as células nervosas. No autismo, há evidências de desregulação desses neurotransmissores, como a serotonina e o ácido gama-aminobutírico (GABA). Essa desregulação pode influenciar no processamento de informações sensoriais e sociais, bem como no controle emocional.

Vale ressaltar que o autismo é um transtorno complexo e cada indivíduo apresenta uma combinação única de fatores contribuintes. Também é importante destacar que o DSM-V ressalta que o diagnóstico do autismo é clínico, baseado na avaliação dos sintomas e comportamentos observados.

Segundo a Classificação Internacional de Doenças (CID), o autismo é incluído como um dos distúrbios do desenvolvimento que se manifestam nos primeiros anos

de vida e são caracterizados por déficits persistentes na comunicação social e interação social em vários contextos, além de padrões de comportamento e interesses restritos e repetitivos.

Os sintomas variam de leves, moderados a graves e podem afetar significativamente o relacionamento e o desempenho em atividades cotidianas. A tabela abaixo mostra como era e como ficou a listagem de todos os códigos em vigor da CID-10 e a nova classificação da CID-11:

Tabela 03: Códigos em vigor da CID-10 e a nova classificação da CID-11

Autismo na CID 10		Autismo na CID 11	
F84	Transtornos globais do desenvolvimento (TGD)	6ª02	Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
F84 0	Autismo infantil;	6ª02.0	Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
F84 1	Autismo atípico;	6ª02.1	Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
F84 2	Síndrome de Rett;	6ª02.2	Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;
F84 3	Outro transtorno desintegrativo da infância	6ª02.3	Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;
F84 4	Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados;	6ª02.5	Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;
F 84 5	Síndrome de Asperger;	6ª02.5	Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado;
F84 8	Outros transtornos globais do desenvolvimento;	6ª02.Y	Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado.
F 84 9	Transtornos globais não especificados do desenvolvimento.	6ª02.Z	Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Com base na severidade dos sintomas e no suporte necessário, o DSM-V categoriza o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em três níveis distintos. Cada um desses níveis estabelece que podemos defini-lo como Grau Severo (nível 3), Grau Moderado (nível 2) e Grau Leve (Nível 1). Os três níveis de autismo de acordo com o DSM-V são:

-Nível 1: Requer suporte. Indivíduos com Nível 1 do autismo têm dificuldades sociais e de comunicação significativas, mas geralmente são capazes de funcionar de forma independente na maioria das áreas da vida diária. No entanto, podem

apresentar dificuldades em iniciar e manter conversas e interações sociais, bem como dificuldades em adaptar-se a mudanças.

-Nível 2: Requer substancial suporte. Indivíduos com Nível 2 do autismo apresentam habilidades sociais e de comunicação mais limitadas e podem ter dificuldades em realizar atividades rotineiras do dia a dia sem suporte. Eles podem ainda ter dificuldades em mudanças significativas e demonstrar comportamentos repetitivos e restritos com intensidade moderada.

-Nível 3: Requer muito suporte. Indivíduos com Nível 3 do autismo apresentam dificuldades graves nas habilidades sociais e de comunicação, bem como comportamentos restritivos e repetitivos significativos. Eles geralmente necessitam de suporte constante e significativo para realizar atividades diárias e podem ter dificuldades em se adaptar a qualquer mudança em sua rotina.

É importante ressaltar que a classificação em um dos três níveis não é estática e pode mudar ao longo do tempo, conforme o desenvolvimento e a progressão dos indivíduos com autismo. A classificação é baseada em uma avaliação cuidadosa das habilidades sociais, de comunicação e de comportamentos restritivos e repetitivos apresentados pela pessoa com autismo. É importante ressaltar que, embora esses níveis estejam estabelecidos dessa forma (níveis 1, 2 e 3), ainda não está claro o que significa exatamente "suporte" e em quais circunstâncias. Por exemplo: algumas pessoas com TEA têm um bom desenvolvimento em casa, mas precisam de ajuda na escola, onde as demandas são específicas e intensas. Outras têm a necessidade contrária. Essa classificação, em outras palavras, é apenas uma forma simplificada de descrever a condição e não reflete toda a complexidade e individualidade do TEA.

Cada pessoa com autismo é única e apresenta características próprias, que podem diferir das de outras pessoas dentro do espectro. É fundamental respeitar e reconhecer a singularidade de cada indivíduo e buscar compreender as necessidades específicas de cada um/uma.

Por essa razão, instituições relacionadas ao TEA e a própria Associação Americana de Psiquiatria (APA) estão analisando se deve haver mudanças na revisão do DSM e, se for o caso, a versão DSM-V.1 pode ser revisada e apresentar mais clareza em relação aos níveis de classificação atualmente em vigor.

3. O QUE FALAM AS PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO DE ALUNOS/AS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

As políticas públicas são formuladas com a expectativa de assegurar o melhor interesse público, que afeta todos/as os cidadãos/as, de modo muito diferente, principalmente em função das questões de gênero, deficiência, questões étnico-raciais, escolaridade, religião ou classe social. Abrangem todas as áreas da nossa vida e indicam a presença do Estado na promoção de espaços de cidadania e garantia de direitos.

Para Souza (2003), Política Pública é uma área do conhecimento que procura, simultaneamente, 'colocar o governo em ação' e/ou examinar essa atitude e, quando essencial, sugerir alterações em seu curso. Outra definição para políticas públicas interessante é a de Dye (1984), que afirma que políticas públicas são basicamente tudo aquilo que o governo escolhe fazer ou não fazer referente à nação e ao Estado.

As políticas públicas educacionais do país precisam levar alguns aspectos em consideração, acima de tudo, aqueles abordados pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), especificamente no tocante à garantia do direito ao acesso e permanência dos/as estudantes na educação básica.

De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), artigo 205, a educação é direito de todos/as, dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa. E ainda, o artigo 206, inciso I, aponta que o ensino deve ser ministrado com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Torna-se impossível falar de políticas públicas sem mencionar a legislação educacional, pois é através desse conjunto de normas jurídicas que é definida a ação do Estado, estabelecendo diretrizes para as políticas públicas, divulgando princípios, direitos e deveres essencialmente por meio da Constituição Federal, de 1988 e da LDB, de 1996, que regulamenta o sistema educacional brasileiro.

Segundo Duarte e Duarte (2007), os termos da legislação educacional brasileira apresentam-se organizados a partir de seis grandes temas: avaliação educacional, currículo, etapa e modalidade de ensino, financiamento da educação,

formação docente e gestão dos sistemas de ensino. A legislação educacional é o mecanismo que viabiliza o desenvolvimento da ação do Estado na área da Educação, em determinado momento.

O Papel das políticas públicas educacionais, em nível de União, de acordo com a LDB, no item: Da organização da educação Nacional, artigo 9º a União é de: “I – Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Brasil. 1996, s/p).

Ainda segundo a LDB, no Art. 10, inciso III, aponta-se que é “[...] de responsabilidade dos Estados elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios” (Brasil. 1996, s/p).

Com relação aos municípios, encontramos, no artigo 11 e inciso I da LDB que tem como função “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” (Brasil. 1996, s/p).

Através das políticas públicas são definidas ações e metas com a finalidade de atuar no combate e erradicação de qualquer desigualdade ou exclusão. Em relação às pessoas com necessidades educacionais, é necessário estabelecer medidas apropriadas para assegurar apoio e não permitir que haja discriminação baseada nas condições físicas, intelectuais ou mentais (Brasil, 2007). Fica claro que:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (Brasil. 2007, p. 8).

Assim, como afirma Sánchez (2012), devemos dar a todos/as oportunidades iguais, respeitar a necessidade de cada aluno/a, a fim de inclui-lo/a e de transformar sua realidade. A escola desempenha papel fundamental para o desenvolvimento de todos/as os/as educandos e educandas, inclusive aqueles/aquelas com transtorno do espectro autista. A educação transforma-se em uma ferramenta a favor do desenvolvimento global e cognitivo das crianças.

De acordo com Brasil Constituição. Art. 205, “a educação é direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa” (Brasil. 1988, s/p). Já o

artigo 206 inciso I mostra que o ensino deve ser ministrado com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

As políticas públicas que asseguram o atendimento escolar dos indivíduos com necessidades escolares (TEA) têm avançado, porém, é um direito que não é conhecido por todos/as e que, em muitos casos, continua sendo violado.

Não poderíamos versar sobre Legislação Educacional sem antes começar falando de Direito Educativo, que assegura a existência do direito educacional, através da criação das normas jurídicas que garantem, além da igualdade, a equidade.

Sobre o conceito de direito educativo, surgem diversas definições, inclusive por autores/as brasileiros/as como Aurélio Wander Bastos, José Augusto Peres, Paulo Nader, Renato Alberto Teodoro Di Dio, dentre outros, mostrando que no Brasil o direito educacional tem merecido muita atenção.

O conceito de direito educacional formulado por Renato Alberto Teodoro Di Dio (1982, p. 125) coloca que:

Direito educacional é o conjunto de normas, princípios, leis e regulamentos, que versam sobre as legislações de alunos, professores, administradores, especialistas e técnicos, enquanto envolvidos, mediata ou imediatamente, no processo ensino e aprendizagem.

Para Bartolomeu Varela (2011), Direito Educativo é definido como o ramo do direito que, através de métodos, princípios e técnicas e procedimentos próprios, se ocupa dos estudos e das normas jurídicas que regulamentam a problemática da educação.

Para Aurélio Wander Bastos (2000), o direito educacional vai além do estudo jurídico da legislação educacional, pois inclui origens, fundamentos sociais e políticos da educação, e adentra claramente no campo da ciência da educação. Os estudos jurídicos sobre legislação do ensino e suas práticas administrativas, assim como sobre a hermenêutica de seus propósitos, classificam-se no vasto âmbito do direito educacional, uma das mais significativas áreas do conhecimento jurídico moderno. O Direito Educacional estuda as origens e os fundamentos sociais e políticos dos currículos, programas e métodos de ensino e avaliação.

Falando de Legislação Educacional, falamos também sobre normas jurídicas que, em linhas gerais, formam a estruturação educacional do país e do mundo.

O direito de toda criança à educação foi proclamado na Declaração de Direitos Humanos e ratificado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos/as (declaração de Salamanca), considerada um dos principais documentos mundiais que visa a inclusão social, ao lado da convenção de Direitos humanos e da Declaração de Salamanca.

No que diz respeito ao poder público, o item 66 da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) indica que políticos/as, em todos os níveis, incluindo o nível da escola, deveriam regularmente reafirmar seu compromisso para com a inclusão e promover atitudes positivas entre as crianças, professores/as e público em geral, no que diz respeito aos/as que possuem necessidades educacionais especiais. Trata-se, pois, de um conjunto de ações direcionadas com a finalidade de facilitar o processo de inclusão e a garantia desse direito através da concretização das políticas públicas para a inclusão de alunos/as com necessidades educacionais especiais.

Toda pessoa com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua educação, na medida de sua capacidade de estar certa disso. Familiares têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se ajuste às necessidades educacionais de seus/as filhos/as, o que indica que esta é uma ação que deve se dar em parceria entre família, escola, Estado e sociedade civil.

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante às crianças e adolescentes todos os direitos humanos essenciais, como dignidade, educação, lazer, saúde e convivência familiar, tornando possível uma vida digna e uma infância e adolescência com pleno desenvolvimento.

Considerado o maior símbolo dessa nova forma de se tratar a infância e a adolescência no país, o ECA inovou ao trazer a proteção integral, na qual crianças e adolescentes são vistos/as como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta. Também reafirmou a responsabilidade da família, sociedade e Estado de garantir as condições para o pleno desenvolvimento dessa população, além de colocá-la a salvo de toda forma de discriminação, exploração e violência (Brasil, 1990).

E, ainda, o Estatuto da Criança e dos Adolescentes (ECA) reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e dignos/as de proteção, e não mais como

objetos, firmando o que é dito na Constituição: que é dever do Estado, da família e da sociedade de atuarem como facilitadores desse desenvolvimento.

De acordo com Brasil (2023), é através do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania que ocorreu a criação da lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, publicada em 06 de julho de 2015, como um conjunto de dispositivos destinados a assegurar e a promover igualdade de condições com as demais pessoas, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência desde a educação infantil até o ensino superior, visando a sua inclusão social e cidadania.

Segundo a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI - Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei n. 13.146, de 3 de julho de 2015, em seu oitavo artigo:

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil. 2015, s/p).

A lei brasileira não é voltada somente para pessoas com deficiência física, mas também para aqueles/as com deficiência mental, intelectual ou sensorial. Já que estamos falando de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, no caso crianças autistas, com transtornos globais do desenvolvimento e em alguns casos com altas habilidades ou superdotação, cabe destacar que, de acordo com a LDB, no item: Da organização da educação Nacional, artigo 58:

Entende-se por educação especial, ou necessidades Educacionais especiais, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil. 1996, s/p).

Já no Art. 59., Inciso IV, destaca-se que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos/educandas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação uma efetiva integração na vida e em sociedade, capacitação para o mercado de trabalho, o que vale também para aqueles/as com altas habilidades nas áreas artísticas e/ou psicomotora.

Todas as leis mencionadas anteriormente não fogem do que diz a Constituição (Brasil, 1988) sobre a responsabilidade e participação da família do Estado e dos municípios para com a educação da criança, adolescente ou jovem com ou sem necessidades educacionais. A partir da legislação, todos os entes citados possuem o dever de garantir aprendizagem plena, acesso e permanência de todos/todas os/as alunos/as com necessidades educacionais especiais ou não, independente do gênero, questão étnico-racial, classe social, deficiência ou necessidades educacionais especiais.

As políticas Educacionais de inclusão têm tentado buscar princípios de igualdade e de direito entre as pessoas, visando uma educação de qualidade, com respeito às diferenças. Apesar de a história do autismo ser considerada curta, ela está arraigada na história das doenças mentais e retardo mental desde o século XIX.

Embora as conversas sobre o autismo tenham começado há mais de seis décadas, o entendimento completo dessa condição, desvinculado de outros distúrbios como a esquizofrenia infantil ou o retardo mental, tem progredido gradualmente ao longo do tempo. A compreensão inicial do autismo remonta aos anos 1940, principalmente devido aos trabalhos pioneiros de Leo Kanner, um psiquiatra infantil, e à pesquisa conduzida por Hans Asperger, um pediatra, que descreveu um transtorno semelhante posteriormente denominado Síndrome de Asperger (Whitman, 2015).

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2022), o transtorno do espectro autista é definido como distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por um desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais estereotipadas, déficits na comunicação e interação social, com presença de sensibilidades sensoriais. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatísticos dos transtornos Mentais – DSM-V (2013, s/p):

Os primeiros sintomas do transtorno do espectro autista envolvem atraso no desenvolvimento da linguagem, em geral acompanhado por ausência de interesse social ou interações sociais incomuns (p. ex., puxar as pessoas pela mão sem nenhuma tentativa de olhar para elas). Um diagnóstico com surdez é geralmente considerado, mas costuma ser descartado durante o segundo ano de comportamentos repetitivos e ausência de brincadeiras típicas tornam-se mais evidentes.

Ainda de acordo com a ONU uma em cada 100 crianças é diagnosticada com autismo e as características desse distúrbio podem ser identificadas nos primeiros anos de vida, porém, muitas vezes o diagnóstico tardio pode acarretar mais

problemas para o/a autista e, por isso, tem sido debatido e estudado por pesquisadores/as no Brasil e no mundo.

Em 1908, o termo 'autismo' foi utilizado, pela primeira vez, pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler (1960) para descrever pacientes com sintomas semelhantes àqueles observados na esquizofrenia. Segundo Bassotto (2018) o interesse inicial pelo autismo se dá na área médica para designar um grupo de sintomas relacionados à esquizofrenia. Segundo Whitman (2015 p. 23):

Embora formalmente o autismo não tivesse sido mencionado antes da publicação de Kenner, em 1943 sua existência anterior a isso era quase certa e os autistas eram incluídos como particularidades de outros transtornos como psicose infantil ou retardo mental e eram vistos e tratados como pessoas estranhas e peculiares.

Envolto de uma visão preconceituosa e com base em perspectivas do senso comum, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) muitas vezes era vista como 'louca' ou 'retardada'. Não havia diagnóstico adequado para o autismo e as causas da condição eram amplamente desconhecidas.

Foi somente após a Segunda Guerra Mundial, em 1946, que começaram a surgir pesquisas e mudanças no entendimento do autismo. Leo Kanner (1943), psiquiatra infantil, publicou sua pesquisa pioneira sobre o autismo, descrevendo os sintomas e características da condição. Isso marcou o início de uma abordagem mais humanitária e científica para o tratamento.

Embora não haja uma cura para o autismo, por ser uma condição e não uma doença, existem muitas intervenções que podem ajudar a melhorar a qualidade de vida dessas pessoas, a exemplo de terapias comportamentais, ocupacionais, fonoaudiológicas, bem como educação especializada.

Segundo as autoras Oliveira e Stravogiannis (2022), o autismo é um tema que tem ganhado cada vez mais espaço. Isso em virtude do grande número de investigações e diagnósticos, com o aumento de divulgações nas mídias sociais.

Além disso, a conscientização sobre o autismo aumentou significativamente nas últimas décadas. Hoje em dia, há um esforço global para combater o estigma e garantir a inclusão dessas pessoas na sociedade. A inclusão no ambiente educacional regular e a promoção da aceitação e compreensão são metas importantes para garantir que as pessoas com autismo tenham oportunidades igualitárias, salvaguardando suas características e peculiaridades.

Diante de tantos avanços, as pessoas com autismo ainda sofrem com a estigmatização e discriminação, privações referentes à saúde pública, educação e inserção social. Os estudos mais recentes, que demonstram que o espectro envolve, em termos diagnósticos, questões ambientais, genéticas, psicológicas e neurológicas, indicam que cabe à sociedade reconhecer que o trabalho com esse público implica em ações interdisciplinares, que reconheçam que cada autista é único/a e que necessita de um planejamento escolar personalizado.

Além do direito de ir e vir, todos os indivíduos, independentemente de suas limitações, merece a oportunidade de participar plenamente da sociedade, inclusive no âmbito profissional.

A existência de leis que garantem a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho é fundamental para assegurar que seus direitos sejam respeitados e para promover uma sociedade mais justa e igualitária.

A Lei Berenice Piana, denominada Lei n. 12.764/12, foi um marco importante ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa legislação reconheceu a importância de se criar condições para que indivíduos com autismo possam exercer suas habilidades e contribuir ativamente no mercado de trabalho.

Já a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida pela sigla LBI (n. 13.146/2015), representa um avanço significativo para a inclusão de todas as pessoas com deficiência. Essa lei estabelece princípios e diretrizes que visam garantir a igualdade de oportunidades e o pleno exercício dos direitos e deveres por parte das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida, incluindo o acesso ao trabalho em condições justas e equitativas.

A inclusão no mercado de trabalho não é apenas uma questão de direito, mas também de valorização e reconhecimento do potencial das pessoas com deficiência. Ao abrir espaço para a sua participação, a sociedade demonstra seu compromisso com a igualdade de oportunidades e dá um passo importante rumo a uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. A diversidade é um elemento enriquecedor, que traz diferentes perspectivas e contribui para o crescimento coletivo.

Em paralelo, há esforços para combater a discriminação e o estigma associados ao autismo. Políticas públicas buscam criar campanhas de conscientização, promover eventos inclusivos e garantir que os direitos das pessoas com autismo sejam respeitados e protegidos pela legislação.

Foi sancionada a Lei n. 14.626 de 2023 que prevê atendimento com prioridade em diversos estabelecimentos, como bancos e hospitais para pessoas com transtorno do espectro autista. Eles farão parte do atual grupo prioritário que é composto por pessoas com deficiência, idosos a partir dos 60 anos, gestantes, lactantes, pessoas com crianças de colo, pessoas obesas e, no transporte público, além dos que já são preferenciais, estão inclusos também os autistas e pessoas com a mobilidade reduzida.

Figura 06: A Lei n. 14.626 de 2023, estende o direito ao atendimento prioritário para pessoas com transtorno do espectro autista.



Fonte: Brasil ([S.d.]).

Portanto, a existência de leis que promovam a inclusão das pessoas com deficiência é essencial para garantir seus direitos e para construir uma sociedade na qual todos/as possam se desenvolver plenamente, independentemente de suas limitações.

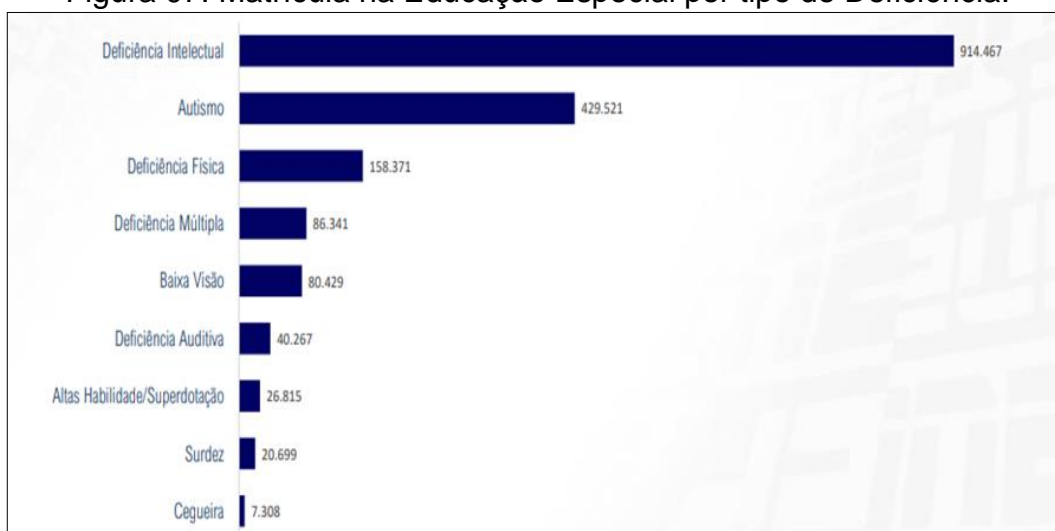
Ao longo da história, pessoas com deficiência têm enfrentado diversos tipos de preconceito social. Infelizmente, na contemporaneidade, seus direitos mais básicos ainda são negligenciados em diferentes setores da sociedade.

Atualmente, é cada vez mais comum encontrar pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas. Nesse contexto, é essencial que os/as profissionais envolvidos/as diretamente com esses/as alunos/as, como gestores/as, equipes, professores/as e demais estudantes, estejam cientes e compreendam a peculiaridade dessa condição, uma vez que cada indivíduo é único e apresenta variações de comportamento em diferentes níveis.

Dados do Censo Escolar 2022 (Brasil, 2023) mostram que, na educação básica brasileira, 405 mil crianças com TEA estão matriculadas em classes comuns e 24 mil, em classes exclusivas. Para pensar em uma educação inclusiva para

esses/as estudantes, o MEC tem uma Diretoria de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que trabalha para desenvolver políticas, programas e ações que permitam que todos/as os/as estudantes possam ter seu direito à educação garantida. O gráfico abaixo mostra o quadro de matrícula por tipo de deficiência.

Figura 07: Matrícula na Educação Especial por tipo de Deficiência.



Fonte: Brasil (2023)

Tais dados possuem um acréscimo significativo quando comparados com os anos anteriores, resultando, teoricamente, na inclusão dessas crianças. É válido destacar que se entende “inclusão” como as práticas de “mudança das instituições e práticas sociais no sentido de acolher a todos/as, com respeito às diferenças” (Lago, 2017, p. 15).

Ainda hoje, a discriminação e o preconceito continuam sendo os principais obstáculos para a inclusão desses indivíduos no mercado de trabalho, na educação e no acesso a atividades de lazer, entre outros aspectos. Isso também se aplica a pessoas com transtorno do espectro autista, que necessitam de cuidados especiais e enfrentam desafios adicionais no ambiente escolar.

Whitman (2015) aponta que Leo Kanner e Hans Asperger foram os primeiros a descrever os transtornos do espectro do autismo, observando a falta de habilidade das crianças para estabelecer relações interpessoais, dificuldades na fala e características como interesse por fotografias, insistência na rotina e rituais estereotipados.

Segundo Pontis (2022), a palavra autismo deriva do grego autós (‘si mesmo’) e se refere a um conjunto de alterações do desenvolvimento cerebral que envolve

um comprometimento das habilidades sociais, comunicativas e comportamentais. É consenso, junto à comunidade científica, que o autismo hoje é considerado sob a perspectiva de espectro porque suas causas são multifatoriais, não havendo uma explicação única e simplória que envolva sua origem.

Assim, há que se considerar que aspectos sociais, individuais, educacionais, familiares e biológicos devem ser levados em conta, não somente para pensar em possíveis fatores que contribuem para o desenvolvimento do espectro, mas para melhorar a vida da pessoa que vive sob essa condição.

Os direitos inalienáveis dos/as pessoas com transtorno do espectro autista são os mesmos direitos fundamentais que todos os seres humanos têm, garantidos pelas leis nacionais e internacionais de direitos humanos.

Pessoas sob essa condição têm o direito fundamental de viver e de serem protegidas contra a discriminação ou violência baseada em sua condição, têm direito à igualdade de tratamento perante a lei e à proteção, integridade física e mental. Têm direito ainda a serem tratados/as com dignidade e respeito, sem qualquer forma de abuso ou maus tratos.

O direito à saúde, cuidados médicos adequados, de acordo com suas necessidades específicas também são garantidos por lei, assim como: o direito à educação de qualidade, inclusiva e adaptada às suas necessidades educacionais individuais; de se expressar e de participar ativamente da sociedade, tendo suas opiniões e ideias respeitadas; à participação política e em todos os processos de tomada de decisão que afetem suas vidas; direito de serem incluídos/as e aceitos/as na sociedade, sem qualquer forma de discriminação ou exclusão.

É importante ressaltar que os direitos alienáveis podem variar dependendo do país e das leis existentes em cada localidade. Portanto, é fundamental consultar a legislação específica de cada um para ter uma compreensão completa dos direitos dos indivíduos autistas em determinada área. É importante respeitar e garantir esses direitos para promover a inclusão e o bem-estar dos indivíduos autistas.

A Constituição Federal preconiza que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Brasil, 1988, s/p) e que inclusão escolar demanda um engajamento coletivo dos diversos agentes envolvidos no contexto educacional:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988, s/p);

Nesse sentido, podemos identificar subsídios legais, que responsabilizam o poder público e a sociedade civil (família e a comunidade) por ações inclusivas a todo/a e qualquer cidadão/a brasileiro/a.

No entanto, a realização desse objetivo não é uma tarefa trivial, uma vez que a inclusão escolar demanda um engajamento coletivo dos diversos agentes do contexto educacional, sendo assim, tanto estudantes, professores, pais, a comunidade e direção da escola, bem como outros indivíduos que, direta ou indiretamente, estejam envolvidos na vida escolar, precisam estar comprometidos com o processo de inclusão e ensino e aprendizagem de qualidade para os/as alunos/as com necessidades educacionais especiais.

Para além de garantir o acesso, é crucial garantir a permanência com excelência. Nesse sentido, é fundamental se concentrar nas habilidades individuais de cada aluno/a, de modo que o/a educador/a transmita confiança e segurança, permitindo-lhe aprender de maneira significativa. Adicionalmente, para alcançar esse ensino de qualidade, é imprescindível um currículo adequado que incentive modificações organizacionais, estratégias de ensino e utilização de recursos. Nas palavras de Libâneo (2008, p. 489), o currículo:

[...] é a concretização, a viabilização das intenções expressas no projeto pedagógico, e há muitas definições de currículo: conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagem pretendida, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura.

O currículo escolar desempenha um papel fundamental no trabalho com alunos/as autistas, sendo adaptado para atender as necessidades individuais dos/as alunos/as, incorporando estratégias específicas de ensino e aprendizagem que são projetadas para atender às necessidades únicas, considerando suas habilidades, interesses e desafios.

Os/as alunos/as autistas muitas vezes se beneficiam de uma rotina estruturada e previsível. O currículo escolar pode proporcionar essa estrutura, oferecendo atividades planejadas e organizadas de forma lógica e sequencial. Isso

os/as ajuda a se sentirem mais seguros/as e confortáveis em seu ambiente de aprendizagem.

A chegada da criança com transtorno do espectro autista na escola regular gera grande preocupação, tanto por parte da família quanto da escola. Nesse momento, a família e os/as profissionais da educação se questionam sobre a inclusão dessas crianças, pois a escola necessita de adequações.

Para as autoras Brande e Zanfelicce (2012), receber alunos/as com deficiência, mais especificamente com transtornos invasivos do desenvolvimento, é um desafio que as escolas enfrentam diariamente, pois pressupõe utilizar de adequações ambientais, curriculares e metodológicas. Os transtornos invasivos do desenvolvimento (TID) se caracterizam por deficiências em múltiplas áreas do desenvolvimento neuropsicomotor, incluindo perda na interação social e na comunicação, além de apresentarem comportamentos, interesses e atividades estereotipadas.

Ainda para os autores, existem muitas dúvidas com relação aos limites que separam algumas condições das outras, sendo que o quadro mais marcante desse grupo é o do autismo infantil, que pode se manifestar antes dos três anos de idade.

Por isso a avaliação individual e multidisciplinar é imprescindível, pois cada especialidade dará sua contribuição para identificar suas maiores limitações e as potencialidades, servindo de base para os processos didático-pedagógicos necessários. Dessa forma, o/a aluno/a deverá alcançar melhores condições para conviver, e adquirir formação dentro de suas limitações cognitivas, linguísticas e intelectuais.

O/a professor/a enfrenta vários desafios ao lidar com alunos/as autistas. Primeiro, é importante compreender as necessidades individuais de cada aluno/a e adaptar o ambiente de aprendizagem para atender a essas necessidades. Isso pode incluir ajustes físicos, como reduzir ruídos e distrações, ou fornecer recursos visuais.

Além disso, é fundamental oferecer apoio emocional e social. Pessoas sob essa condição podem ter dificuldade em se comunicar e interagir socialmente, então é importante criar oportunidades para que se envolvam com colegas e desenvolvam habilidades sociais. Isso pode incluir o uso de jogos interativos, atividades em grupo e a promoção da empatia e inclusão por parte dos outros alunos/as.

4. CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa se configura como qualitativa, com delineamento bibliográfico em sua primeira etapa e com idas a campo e em sua segunda etapa, possuindo caráter descritivo, utilizando entrevista semiestruturada para coleta de dados (pesquisa de campo) e análise de discurso, com base nas perspectivas foucaultianas.

As concepções e caminhos metodológicos apresentam como a pesquisa será desenvolvida, bem como as explicações das opções da pesquisadora, no que se refere à coleta e análise dos dados, destacando a importância dos sujeitos e espaços da pesquisa, os instrumentos de coleta e análise de dados, os procedimentos éticos, todos eles explanados a seguir.

Para Gil (2010, p. 17), pode-se “definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são postos”. Para o autor, muitas razões podem levar o sujeito a realizar uma pesquisa, que perpassa pela satisfação pessoal até a vontade de lapidar algo já existente, de modo mais eficaz. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. (GIL, 2010).

Para Flick (2009), os métodos qualitativos consideram a comunicação do/a pesquisador/a em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa surge como um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações.

Ainda segundo Flick (2009), a subjetividade do/a pesquisador/a, bem como daqueles/as que estão sendo estudados/as tornam-se parte do processo de pesquisa. Possibilita-se, assim, que o/a investigado/a tenha maior participação no desenvolvimento e nos resultados obtidos, além de serem coautores/as nesse processo de conhecimento, facilitando o crescimento de uma sociedade.

Mendonça (2014) afirma que os estudos descritivos têm o valor de variáveis com objetivo claro de obter mediação precisa ou descrição profunda. Servem para analisar como é e como se manifesta um fenômeno e seus componentes. Por isso,

são de suma importância para estabelecer características da população investigada, oferecendo assim uma maior relação entre pesquisador/a e pesquisado/a.

Já a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa participante etc.) (Fonseca, 2002). Souza e Furlan (2018), em seu trabalho intitulado “A questão do sujeito em Foucault”, assinalam que em uma entrevista, Foucault demonstrou seu interesse pelo sujeito que se constitui de maneira ativa, por meio das práticas de si. Ele salienta que essas práticas não são, contudo, algo inventado pelo próprio indivíduo. São esquemas que ele encontra em sua cultura, propostos, sugeridos ou impostos por sua sociedade, cultura e grupo social.

O presente estudo teve como participantes professores/professoras de alunos/alunas diagnosticados/diagnosticadas com autismo (TEA) de 1º a 5º ano do ensino fundamental das escolas municipais de Nova Xavantina/Mato Grosso.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Nova Xavantina está localizado no leste do Estado de Mato Grosso na depressão do Araguaia, situada a aproximadamente 674,2 quilômetros a leste da capital do estado, Cuiabá. Faz limites com os municípios de Água, Cocalinho, Araguaiana, Barra do Garças, Novo São Joaquim e Campinópolis.

Figura 08: Mapa de Nova Xavantina/MT



Fonte: Mato Grosso (2008)

A extensão territorial do município é de 5.491,972 km², e faz parte de uma vasta área denominada de Amazônia Legal, que compreende os estados do Acre,

Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do Maranhão e, com uma área de aproximadamente 5.000.000 km², possui uma população de 24.345 pessoas.

A base de atividade econômica é a pecuária intensiva, com sistema de cria, recria e corte. Segundo o censo de 2022 (IBGE, 2022), as atividades que mais empregam em Nova Xavantina são: administração pública em geral, criação de bovinos para corte e extração de minérios.

Entre os setores característicos da cidade, também se destacam as atividades de extração de minério de metais preciosos e aluguel de casas, máquinas e equipamentos comerciais e industriais.

Vale lembrar ainda que o IDEB – Anos iniciais do Ensino Fundamental de Nova Xavantina é de 5,8 (Rede pública) (IBGE, 2021), e a taxa de escolarização de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade é de 97,6% (IBGE, 2010).

A seleção deste local para realização da pesquisa se deu pela necessidade urgente de estudos relacionados ao tema escolhido, uma vez que não foram encontrados registros de pesquisas abordando essa temática nas escolas municipais de Nova Xavantina/MT.

A oferta de ensino na rede municipal de Nova Xavantina teve início quando ainda era conhecida como "Distrito Ministro João Alberto", pertencente ao município de Barra do Garças, até o ano de 1983, quando ocorreu a emancipação política. Através da lei nº 461, de 9 de abril de 1974, foi criada a Escola Municipal Olaria, que oferecia ensino de 1ª a 4ª série. Posteriormente, pela Lei n. 639, de 16 de agosto de 1979, a escola passou a ser chamada de Escola Municipal de 1º Grau Coronel Vanik.

Por meio do Decreto n. 390, de 13 de maio de 1991, a escola foi regularizada como escola piloto, o que possibilitou a criação de extensões em diferentes localidades. Em 20 de maio de 1991, entrou em vigor o Decreto n. 391, que elevou o nível de ensino da escola para atender da 5ª a 7ª série, além de reconhecer suas extensões pela Secretaria de Estado de Educação, conforme a Portaria n. 3277, de 15 de dezembro de 1992.

As demais escolas, tanto urbanas como rurais, foram criadas a partir da Escola Municipal Coronel Vanik, demonstrada na figura abaixo. O Decreto n. 384, de março de 1991, consta da criação de oito extensões, seis pertencentes aos assentamentos Safra e Piaus.

Figura 09: Escola Municipal Coronel Vanik, Distrito Ministro João Alberto



Fonte: Registro de 1974, cedido pela escola.

No presente momento, a oferta de ensino, no município de Nova Xavantina, está organizada nas esferas Municipal e Estadual. Essas informações foram colhidas no município de Nova Xavantina, disponibilizadas pelo Plano Municipal de Educação (Decênio 2015-2025).

O município atende hoje crianças de 0 a 5 anos, disponibilizando dois Centros de Educação Infantil, cinco escolas de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano na área urbana da cidade, além de uma extensão da escola Municipal Monteiro Lobato localizada na Agrovila Canaã do Leste, no PA Safra. Além disso, a região ainda oferece uma Escola de Ensino Especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) para alunos/as com necessidades especiais.

Durante a coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas, e, na maioria das escolas não houve a necessidade de sorteio, pois nos 2º, 4º e 5º anos havia apenas um/a professor/a de alunos/as com diagnóstico de autismo. O sorteio ocorreu apenas para os/as professores/as de 1º e 3º ano, onde a quantidade de professores/as de alunos/as com diagnóstico de autismo era bem maior.

Contamos com a participação de oito professores/as, sendo três professoras do 1º ano, uma professora do 2º ano, dois professores/as do 3º ano e uma professora do 4º ano e um professor do 5º ano do ensino fundamental, com tempo de atuação dos/as professores/as na rede pública de 2 anos a 28 anos na rede pública Municipal de Nova xavantina, como mostra a tabela abaixo.

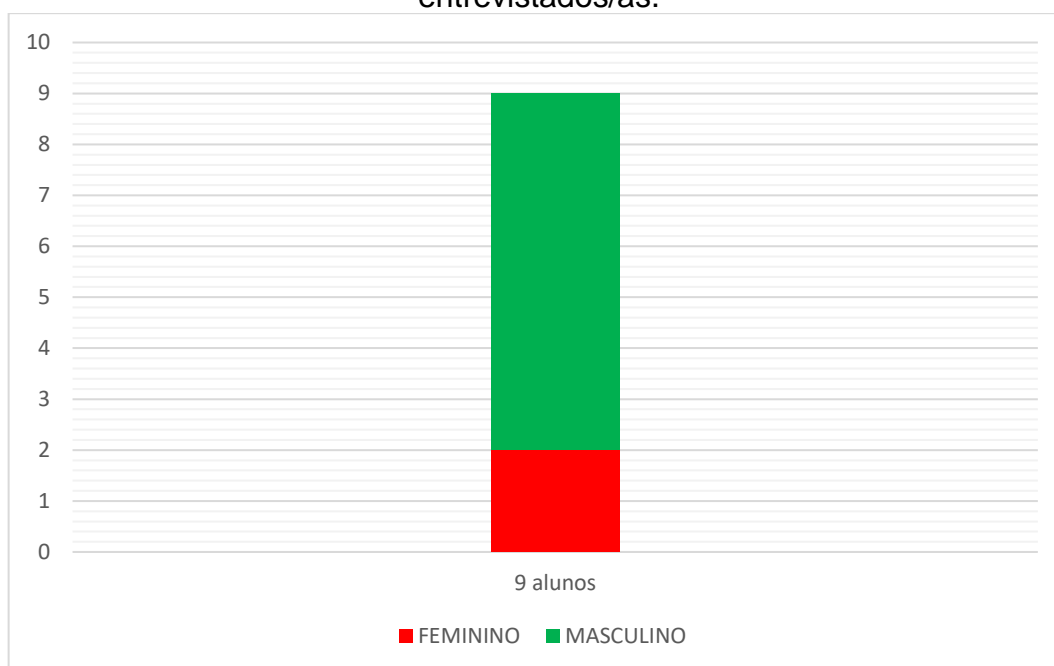
Tabela 04: Atuação profissional dos professores e professoras.

	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6	Prof. 7	Prof. 8
Tempo de atuação	3	28	25	2	24	20	17	18
Número de alunos com autismo	1	1	1	1	2	1	1	1
Modalidade de ensino	1º ano	1º ano	1º ano	2º ano	3º ano	3º ano	4º ano	5º ano

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023)

Os professores/as entrevistados são responsáveis pelo atendimento de nove alunos/as autistas. Dos nove alunos/as, apenas duas são do sexo feminino como mostra o gráfico abaixo.

Figura 10: Sexo dos/as alunos/as autistas atendidos/as pelos/as professores/as entrevistados/as.



Fonte: Elaborada pelas autoras (2023)

Para Oliveira e Stravogiannis (2022) o autismo é de três a quatro vezes mais comum em meninos, do que em meninas, por isso rotineiramente os cientistas incluem só meninos em suas pesquisas. O resultado disso é que sabemos muito pouco sobre autismo em meninas.

O autismo em meninas é frequentemente subdiagnosticado ou diagnosticado tardiamente, devido a uma série de fatores. Esses fatores incluem diferenças nas

manifestações comportamentais entre meninos e meninas com autismo, assim como estereótipos de gênero que obscurecem os sintomas em meninas.

Ainda segundo Oliveira e Stravogiannis (2022) as meninas têm capacidade para camuflar muitos sintomas, copiando o jeito de falar, se portar ou de vestir das outras pessoas visando se misturar ou se sentirem pertencentes.

Segundo Puig Jové (2016), em interações sociais, pacientes com TEA do sexo feminino apresentam maior consciência da necessidade de interação social e, portanto, um maior desejo de interagir com outras pessoas.

Por isso desenvolvem estratégias para se encaixarem em grupos sociais e essas habilidades aprendidas e imitadas camuflam seus traços autísticos, sendo uma das possíveis explicações sobre porque pessoas do sexo feminino são diagnosticadas tardiamente com TEA.

É importante reconhecer as diferenças no diagnóstico e na manifestação do autismo em meninas, a fim de garantir que elas recebam o apoio e os recursos necessários desde cedo.

As entrevistas foram previamente agendadas, e antes do agendamento com o/a professor/a os/as diretores/as de cada escola recebeu o Termo de autorização Institucional, da secretária de educação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Estes documentos foram enviados através dos diretores/as ou coordenadores/as de cada escola para os profissionais de 1º a 5º ano para uma leitura prévia.

Através dos secretários recebemos os nomes dos/as professores/as de alunos/as autistas com diagnósticos. De posse das informações, realizamos visitas nas escolas municipais, com a finalidade de estabelecer contato diretamente com os/as diretores/as fazer a entrega de documentos e depois disso os documentos foram enviados para os diretores e secretários, que enviaram os documentos para os professores com no mínimo uma semana de antecedência aos professores/as participantes da pesquisa.

Posteriormente, as visitas foram agendadas e a pesquisadora esclareceu aos participantes o uso dos documentos exigidos pelo Comitê de ética, de acordo com a Resolução CNS nº 466/12 (Autorização para gravar a entrevista, TCLE e o Termo de Autorização Institucional), o objetivo da pesquisa e procedimentos que seriam adotados para desenvolver o estudo, deixando claras a livre escolha e a

participação, de forma espontânea, podendo, a qualquer momento que, se sentissem desconfortáveis, desistir da pesquisa.

As entrevistas aconteceram nas segundas-feiras, dia de hora atividade, conforme a disponibilidade de cada professor/a, realizadas no local de trabalho, gravadas em mídia e transcritas na íntegra para análise, no período de setembro a outubro de 2022. As entrevistas foram registradas e autorizadas pelos/as participantes, utilizando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente assinados e aprovados pelo comitê de Ética, URI/IBG Rondonópolis MT. Os relatos foram transcritos exatamente como foram expressos pelos/as participantes.

A presente pesquisa considerou todos os preceitos éticos, encaminhado ao Comitê de Ética em pesquisa para a apreciação, tais como: termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), onde o/a participante obteve todas as informações necessárias para participação em entrevista gravada em áudio. Receberam também o termo de autorização assinado pela secretaria de educação do município, autorizando a realização das entrevistas junto aos/as professores/professoras selecionados/selecionadas para as entrevistas, que aconteceu na instituição que o/a servidor/a trabalha, no contraturno.

Para complementar as discussões levantadas em meio às entrevistas, documentos em formato de políticas públicas que versam sobre o tema foram também utilizados, com fins de promover um debate entre o que aparece nas entrevistas e o que preconiza a legislação.

Os dados obtidos através das entrevistas estão guardados em sigilo pela pesquisadora e serão descartados de maneira segura após cinco anos.

Todos os materiais coletados foram analisados a partir das ferramentas teórico-metodológicas foucaultianas de discurso. Nesse enfoque, de acordo com Fischer (2001), ao realizar uma análise de discurso baseada na perspectiva foucaultiana, é necessário evitar explicações simplistas, interpretações superficiais e a busca constante pelo significado final ou oculto das coisas. Segundo a autora, é crucial trabalhar de maneira aprofundada com o próprio discurso, permitindo que ele se revele na sua complexidade peculiar.

Na perspectiva da análise de discurso, a primeira etapa consiste em se desfazer do entendimento prévio de que o discurso é apenas um conjunto de signos

que se refere a determinados conteúdos, carregando significados ocultos, intencionalmente distorcidos e com reais intenções.

Em outras palavras, é necessário reconhecer que a verdade não está preestabelecida no discurso ou em um momento anterior a ele (Fischer 2001).

Ao analisar os discursos levamos em conta suas especificidades. Com isso queremos dizer que o funcionamento dos discursos não está pré-definido à espera de nossas leituras, como se bastasse irmos com um arsenal de ferramentas metodológicas e um **modelo** de dinâmica discursiva para decifrá-lo. Cada discurso tem suas peculiaridades que as teorias que o analisam, amplamente, não dão conta de todas as suas idiossincrasias, até porque, no seu exterior, povoam inúmeros discursos distintos que lhe alteram a constituição e ordenação interna (Ferreira; Traversini, 2013, p. 211, grifo das autoras).

Embora a análise do discurso foucaultina não tenha um passo a passo pré-definido, faz-se uso de algumas ferramentas teórico-metodológicas para nortear o olhar de quem pesquisa. Primeiramente, há que se entender que o olhar do/analista precisa estar atento ao contexto, em especial quando analisa o material. Isso quer dizer que a análise não se atém apenas ao discurso das entrevistas, mas ao seu entorno, ao lugar ocupado por quem fala, ao momento político, às noções de sujeito postas no que se profere e visões de mundo. O foco é, em especial, nos enunciados, que são considerados acontecimentos, presentes em meio a frases, gestos e imagens, que se materializam por intermédio do discurso. Para ser considerado um enunciado, é preciso quatro elementos básicos:

[...] a referência a algo que identificamos (o referente, no caso, a figura de mestre associada a doação e amor); 2. o fato de ter um sujeito, alguém que pode efetivamente afirmar aquilo (muitos professores e professoras ocupam o lugar de sujeito desse enunciado, e o interessante neste caso seria, por exemplo, descrever quem são os indivíduos que ainda estão nessa condição; mesmo pessoas que não são professores, os voluntários da educação, também se reconhecem nesse discurso, como tantas vezes vemos em reportagens de jornais e na televisão); 3. o fato de o enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso (no caso, o discurso pedagógico) ou de outros discursos (por exemplo, o discurso religioso, missionário, ou mesmo o discurso sobre a mulher, a maternidade, e assim por diante); 4. finalmente, a materialidade do enunciado, as formas muito concretas com que ele aparece, nas enunciações que aparecem em textos pedagógicos, em falas de professores, nas mais diferentes situações, em diferentes épocas (veja-se como a mídia se apropria desse discurso e o multiplica em inúmeras reportagens sobre pessoas que voluntariamente passam a dedicar-se ao trabalho de educadores) (Fischer, 2001, p. 202).

Há um sujeito presente no enunciado, alguém que pode afirmar de fato tal coisa. Esses indivíduos podem ser professores, voluntários da educação ou

qualquer pessoa que se identifique com esse discurso. A afirmação não existe isoladamente, mas sempre em associação e correlação com outras afirmações, tanto do mesmo discurso pedagógico quanto de outros discursos. Destaca-se a importância do contexto, das relações entre os discursos e das formas concretas pelas quais o discurso pedagógico sobre a figura do mestre associada à doação e amor se manifesta.

A pesquisa respeitou todos os trâmites previstos na Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016, e no que se refere à coleta de dados envolvendo seres humanos, foi realizada mediante aprovação em Comitê de Ética em pesquisa.

O instrumento de coleta de dados que utilizamos para essa pesquisa foi a entrevista semiestruturada, que Manzini (2004) atribui como a investigação direcionada por um roteiro previamente elaborado, composto por questões semiestruturadas, permitindo uma organização flexível e ampliação dos questionamentos a que as informações vão sendo fornecidas pelo/a entrevistado/a.

A entrevista é reconhecida como uma forma de interação entre duas ou mais pessoas. Essa pode ser caracterizada como a técnica na qual o pesquisador se apresenta diante do entrevistado e, por meio de perguntas formuladas, busca obter os dados relevantes para sua investigação. Trata-se de um diálogo entre duas partes, ou entre vários interlocutores, iniciado pelo entrevistador, com o propósito de reunir informações relevantes para o objeto de estudo, abordando temas igualmente pertinentes com o intuito de alcançar esse objetivo (Minayo, 2001).

O conceito de Minayo (2001, p. 22) para a coleta de dados deixa clara a ideia de que:

A obtenção de dados de pesquisa levando em consideração o que faz sentido para o sujeito que percebe, o qual se volta para o fenômeno, tendo assim, por meta, a compreensão do fenômeno investigado. Compreender não é comprovar e nem confirmar hipóteses, mas é uma maneira crítica frente ao tema a ser interpretado, esclarecido.

A possibilidade de um contato pessoal do/a pesquisador/a com o objeto de investigação permite acompanhar as experiências diárias do sujeito e aprender o significado que atribuem à realidade e às suas ações.

Os riscos relacionados à participação na pesquisa previstos foram a possibilidade de alguma questão mobilizar ou causar algum desconforto no/a entrevistado/a, e foram minimizados pelos seguintes procedimentos: acolhimento mediante qualquer constrangimento ou desconforto, dando-lhe a possibilidade de ter

o tempo necessário para voltar a gravar, ou, se necessário, combinação de reagendamento da entrevista.

Os benefícios relacionados com a participação envolvem uma grande contribuição, para a comunidade em geral e para a Educação Formal, no que tange à ampliação dos conhecimentos relacionados à inclusão de alunos/alunas com TEA.

Ressaltamos aqui que o tema é de suma importância e contribui na inclusão de alunos/as, na perspectiva de assegurar não somente o acesso, e sim a permanência deles/as na escola. Para isso prima-se por uma educação de qualidade, visando um melhor atendimento de alunos/as com TEA no que tange ao seu desenvolvimento integral, garantido através das políticas públicas de educação.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta dissertação, nosso objetivo é investigar a incorporação do transtorno do espectro autista no sistema educacional de escolas municipais em Nova Xavantina - MT. Durante o estudo, procuramos analisar os diferentes discursos sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular de ensino.

Não pretendemos encerrar a discussão sobre esses assuntos, mas sim enfatizar a importância da parceria entre família, equipe escolar e equipe multidisciplinar e da saúde para a efetiva inclusão educacional de estudantes com necessidades educacionais especiais, principalmente dos autistas.

Uma das primeiras indagações, que visa responder ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, nos leva a compreender que noções de sujeito estão postas nas ações docentes direcionadas aos/às alunos/as com transtorno do espectro autista em Nova Xavantina MT. Foi feita a seguinte pergunta para todos/as os/as entrevistados/as: Como seu/a aluno/a autista é visto/a ou tratado/a pelos seus pares dentro da escola?

No discurso de alguns/as professores/as do primeiro ano correspondentes a três das quatro instituições escolares selecionadas para a entrevista, fica claro que para eles/as existe o costume de preparar o cenário para receber seu/a aluno/a autista, explicando para sua turma a condição do coleguinha, por exemplo.

É notório que existe a prática, em outras realidades entrevistadas, de não fazer toda essa preparação com a turma para receber o coleguinha autista. Através da fala de uma professora, notou-se que estes/as alunos e alunas foram capazes de perceber que existe uma diferença no comportamento do colega autista e que alguns alunos/as demonstram certos cuidados com o colega.

A resposta a seguir é da professora mencionada anteriormente:

Mas, eu vejo assim, que eles têm certo cuidado e eles percebem que tem algo diferente. Eles percebem isso. Que aquela criança tem algo diferente. Às vezes, chegando até a fazer perguntas, né? Discretamente, a gente vai falando, né? Vai dando uma pincelada assim meio por longe, né? E vai deixando meio quieto, deixando-os se descobrirem. Porque eles têm muito mais facilidade de descobrir do que até mesmo o professor/a. As coisas diferentes, né?

A professora afirma que chega a ser questionada, por estes alunos/as, e que ela vai dando pistas a eles/as, mas não respostas, deixando que eles/as descubram

as diferenças de maneira natural e não forçada, pois eles/elas têm mais facilidade de aceitar as diferenças do que muitos adultos.

A professora demonstrou gerenciar esses momentos, proporcionando aos/às alunos/as a chance de descobrir as diferenças existentes entre eles/as, intervindo quando necessário ou questionada, de maneira a não dar todas as respostas. Isso não significa que aquele que prepara o ambiente para receber seus/as alunos/as está errado, inclusive é interessante o/a professor/a conhecer seu/a aluno/a, suas paixões e, se possível, preparar uma sala com temas que a criança autista tem interesse. Dessa maneira, a criança autista pode se sentir mais acolhida. Porém, temos que explorar todas as possibilidades para acolher os/ as alunos/as autistas, e entender que diferentes abordagens são necessárias para se respeitar a realidade e o contexto em questão.

Logo os/as professores/as do segundo e terceiro ano afirmam que os/as colegas, conhecendo as necessidades dos/as alunos/as autistas, respeitam os limites de cada um/a. Uma das professoras cita a situação do lanche: o aluno autista não gosta do lanche da escola e, se trazem lanche que o colega gosta, dividem e que essa ajuda se estende na hora das atividades, mesmo o aluno não precisando, pois tem um auxiliar para esses momentos.

Assim, as crianças sabem, assim, usar o limite dele, né? Então, o respeitam, procuram ajudar. Às vezes ele gosta de um lanche diferenciado, aí as meninas que trazem o lanche de casa, que ele gosta, ele vai lá e pede, elas dão, às vezes vai lá oferecer para ele, porque ele não gosta do lanche da escola. Aí é sempre assim, procurando ajudar ele. Só que ele não precisa de ajuda porque ele tem o auxiliar.

É interessante a presença do/a acompanhante em sala de aula para auxiliar o aluno/a autista. Essa troca e esse cuidado que aparecem na fala da professora precisam ser cada vez mais incentivados, promovendo assim um ambiente acolhedor e inclusivo.

Todos/as os/as professores/as do segundo e dos terceiros anos afirmam que seus/suas alunos/as têm uma boa interação com os/as colegas. Afirmam também que isso se dá pelo motivo de uma preparação prévia com a turma. E que, dessa maneira, os/as alunos/as que não são autistas cuidam dos alunos/as autistas principalmente durante as atividades, e, nas brincadeiras feitas em sala de aula, eles/as estão sempre incluídos, tanto no recreio quanto na sala.

Dentre todos/as os/as entrevistados/as, apenas um dos professores do quinto ano afirma que, em determinadas atividades, alguns/as alunos/as chegam a tratar

com preconceito e receio a colega autista, mesmo sendo incluída em todas as atividades da turma.

Para Orru (2017), a inclusão não comunga com o preconceito. E o preconceito dói! Ele machuca, rasga a alma. Nesse sentido, a autora afirma que a escola deve ser um espaço que promova um culto às diferenças.

Na escola, as dinâmicas relativas às interações entre os indivíduos são extensivas e englobam aspectos emocionais, intelectuais e sociais. A instituição escolar exerce um papel primordial ao propiciar um ambiente propício para tais interações interpessoais.

Principalmente na qualidade de um dos primeiros locais em que os alunos/as são expostos à realidade de mundo, incumbe à escola a responsabilidade de fomentar a reflexão acerca do mundo e instigar o aprendizado através do respeito às particularidades de cada indivíduo com necessidades educacionais especiais, proporcionando aos/as alunos/as oportunidades de experimentar conflitos e divergências, sempre em busca de alcançar acordos por intermédio da mediação realizada por terceiros, no caso, os/as professores/as.

Segundo Brites e Brites (2019), incluir significa que todas as pessoas devem ter acesso, de modo igualitário, a um determinado grupo, sistema, espaço ou processo de capacitação e de aprendizagem.

Os autores ressaltam que, nesse processo, não se deve tolerar nenhum tipo de discriminação, seja ela de gênero, etnia, religião, classe social, condições físicas, psicológicas, neurodesenvolvimentais e psiquiátricas.

Para Stravogiannis (2022), receber um/a aluno/a autista em sala de aula não significa que a inclusão está acontecendo. Para que de fato ocorra é necessário que o/a professor/a conheça a história de vida desse/a aluno/a, sua relação com a família e dos/as profissionais envolvidos com o/a aluno/a.

Dessa maneira, descubrem quais são os objetos de preferência do/a aluno/a, o que o/a deixa nervoso e triste. Enfim, conhecer ao máximo seu/a aluno/a, para saber melhor o que fazer e como fazer, possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, bem como o seu acesso à educação, trabalho e lazer.

5.1. Papel da escola na perspectiva docente, no que tange ao ensino de alunos/as autistas

Durante as entrevistas, foi possível perceber que, na maioria das falas dos/as professores/as, a função de incluir o/a aluno/a com necessidades educacionais especiais, e fazê-lo/a se sentir pertencente a esse contexto é do/a professor/a e dos/as colegas, principalmente em sala de aula, como afirma um dos entrevistados:

Olha até agora, assim, esse aluno/a. Mas é em sala de aula que a gente desenvolve, entendeu? A questão, assim, trabalhado através do ensino religioso, então a gente passa alguma atividade sobre os valores, enfim, a aceitação, assim, da criança em sala de aula, a interação.

O professor deixa claro que o papel de trabalhar a inclusão fica com o professor. Sabemos que o/a professor/a é o/a principal agente nesse processo de inclusão, porém não é só dele/a esse papel.

Nogueira e Miranda (2021) afirmam que, na escola, por ser o primeiro ambiente social do/a aluno/a depois da família, precisamos de um trabalho responsável que envolva todos/as os/as funcionários/as.

Para outra professora que atua em escola diferente do professor mencionado anteriormente, o ambiente escolar acolhedor, começando desde a chegada do aluno/a no portão, práticas simples e acolhedoras que acontecem com toda a equipe escolar fazem a diferença, e parte do processo de inclusão.

Para Mello e Miranda (2021), o acolhimento com os/as alunos/as autistas e suas famílias é essencial para que se conquiste o maior ganho funcional possível, proporcionando progressão do desenvolvimento nas áreas cognitivas, motoras e de linguagem.

Esse ambiente acolhedor é importante, já que a escola é um local de relacionamento da criança com pessoas que não fazem parte de sua família, e que vão se relacionar com ela quase todos os dias, por um bom tempo.

Foi mencionado também por um dos entrevistados que na escola a qual atua, de vez em quando, tem alguém que acompanha o processo de desenvolvimento de seu/a aluno/a, no caso em questão, um fonoaudiólogo e uma psicóloga, que conversaram com a professora no primeiro semestre para saber como estava o comportamento e desenvolvimento do aluno, afirmando que, no segundo semestre, retornaria. Até o dia de nossa entrevista, esse retorno não havia acontecido.

Como o aluno continua evoluindo, conseguindo ler e escrever, a psicóloga comentou que possivelmente em 2024 vai tentar tirar a auxiliar do aluno para ver como se sai sem alguém do lado.

Em alguns casos é mencionado que essa ajuda vem da coordenação que sempre pergunta como está o desempenho do aluno/a. E que as crianças recebem apoio no recreio, pois é um recreio dirigido, em que os/as alunos/ alunas autistas participam com acompanhamento de uma auxiliar, que eles/as estão sempre inseridos em alguma atividade e que não ficam isolados/as.

De acordo com a LBI n. 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), o/a profissional de apoio escolar citado/a pôr alguns dos/as professores/as durante as entrevistas é um direito assegurado pela legislação previsto em todas as atividades escolares, nas quais se fizer necessárias, mediante laudo que comprove que a criança é autista e possui necessidade de um/a acompanhante, pois nem todos/as os/as autistas precisam de um acompanhante.

Houve relatos de que, mesmo com todas as tentativas, tem dias que não é possível desenvolver muitas coisas por causa das crises, principalmente de nervosismo, e que, às vezes, os/as alunos/as tentam morder, são agressivos, geralmente quando estão sem a medicação.

É comum ocorrer, segundo os/as professores/as entrevistados/as, episódios de ansiedade, nervosismo que podem gerar até mesmo a agressividade em sala de aula em crianças com desenvolvimento típico, e esses episódios podem ocorrer com maior frequência em crianças com desenvolvimento atípico. Embora esses episódios ocorram com maior frequência em crianças autistas, não podem ser consideradas características definitivas de um estudante autista.

A maioria dos/as professores/as afirma que os/as alunos/as são inseridos/as no processo de ensino e aprendizagem sem discriminação nenhuma e que, na escola, está participando das atividades mesmo aquele que apresenta dificuldade na fala. Ele tenta gesticular para que a turma entenda, lembrando que esse é um aluno do quarto ano com idade de 9 anos.

Dentre os/as entrevistados/as, percebe-se que apenas um dos oito professores passa por situações em que seu aluno se isola. Os/as participantes afirmam que a maioria dos/as alunos/as autistas é participativa em todas as atividades que lhes são propostas. É esperado, ainda, que existem momentos de crise, pois estão em momento de inserção em uma escola regular de ensino.

Na fala dos/as entrevistados/as, não foi possível perceber se houve palestras nestas escolas, principalmente com todos/as os/as alunos/as sobre a importância de incluir, trabalhar que somos diferentes, pois até alguns anos atrás, pensávamos que todos eram iguais.

Não somos iguais, essas diferenças precisam ser trabalhadas de maneira maciça e repetitiva dentro das escolas, não só em sala de aula. A equipe diretiva precisa promover esses momentos, através de projetos, palestras que gerem um verdadeiro espírito de inclusão, respeitando as diferenças e o direito de todo/a aluno e aluna, independente de suas necessidades educacionais especiais, principalmente as intelectuais, que precisam sim de muita atenção.

5.2. A família e o seu papel na escolarização dos/as filhos/as

A família é o primeiro ambiente de aprendizado das crianças, onde são adquiridas habilidades e valores, que são essenciais para o sucesso no ambiente escolar. Além disso, os pais são os primeiros e principais modelos de comportamento e atitude que os/as filhos/as têm o que influencia diretamente sua motivação e dedicação aos estudos.

A confirmação de um diagnóstico de TEA, para um integrante do grupo familiar, da mesma forma que justifica o quadro patológico deste filho, rotula também além da criança, a família. A partir de então, a família começa a desenhar uma nova arquitetura para administrar as mudanças que o convívio com uma criança com autismo exige (Bassoto, 2018, p. 32).

Para a autora, é possível afirmar que as famílias, nessas circunstâncias, começam a integrar um novo coletivo, já que surge a demanda de compartilhar suas vivências com indivíduos que estejam enfrentando o mesmo contexto.

Com base em estudos, em experiência com famílias atípicas, é comum ver a angústia dessas famílias que têm uma série de perguntas e estão constantemente em busca de respostas, pois desejam compreender melhor as estratégias que podem ser adotadas para auxiliar seus/as filhos/as.

Ao considerar os tratamentos disponíveis, as famílias se perguntam quais foram bem-sucedidos e quais não produziram resultados positivos. Além disso, a preocupação com o futuro surge quando consideramos quem será responsável pelo bem-estar dessas pessoas com Transtorno do Espectro Autista quando os pais já não estiverem presentes.

Para Bassoto (2018) as famílias ou os/as cuidadores/as de alunos/as autistas tendem a selecionar locais que oportunizam momentos agradáveis nem sempre em companhia de amigos/as, criando muitas vezes certo afastamento e um isolamento social.

Para Oliveira e Stravogiannis (2022), os pais são os que mais necessitam de compreensão, devem ser assistidos e cuidados, para ambas obter o diagnóstico de autismo não é nada fácil. Educar um/a filho/a típico/a já requer muitas atenções, e um/a filho/a atípico/a intensifica e reforça a atenção e as dificuldades.

Na visão das autoras, a presença e interesse dos familiares na vida escolar dos/as filhos/as aumentam a autoestima e confiança deles/as, proporcionando um ambiente de apoio emocional que é crucial para enfrentar os desafios e obstáculos que podem surgir durante os anos escolares.

Seguindo mesmo pensamento, Stravogiannis (2022) discorre sobre a importância do acolhimento das famílias atípicas:

Quando se acolhe uma família autista e se mostra interesse em seus costumes, desenvolve-se um trabalho melhor, com os estudantes, contribuindo para que estes/estas se desenvolvam de maneira integral e contribuam também com o desenvolvimento de todos/as aqueles/as que convivam com eles/as (Stravogiannis, 2022, p. 89).

Quando nos sentimos acolhidos, é mais fácil nos abrir e expor nossas ideias, dúvidas e dificuldades sem medo de julgamento. Isso cria um ambiente de confiança mútua entre professores/as, alunos/as e as famílias, permitindo que as relações pedagógicas e interpessoais fluam de maneira mais natural.

Além disso, a comunicação entre a escola e a família é importante para estabelecer uma parceria educativa efetiva. Os pais devem estar cientes do currículo escolar, eventos escolares e atividades extracurriculares, bem como estar envolvidos nas reuniões escolares e acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos filhos/as.

Ao serem perguntados como classificariam a importância do papel da família na vida escolar dos seus/suas alunos/as, principalmente dos autistas, todos/as os entrevistados/as responderam que é fundamental, e que é muito importante a família estar ali presente, conversando com a escola, na ideia de que ela possa lidar com as situações da sala de aula e conhecer como é esse/a aluno/a em casa.

Porque tem uma diferença entre sala de aula e em casa, né? É muito importante, é fundamental a participação da família. E a família dos meus alunos, né? São muito presentes, muito mesmo. Sempre que solicita, eles estão aqui. Qualquer coisa, eles estão perguntando também. Quando vem buscar, quando vem trazer, né?

Essa mesma professora afirma que a família de seu aluno autista não participa só das reuniões de práxis da escola. Eles participam de acordo com a necessidade do aluno no seu dia a dia e eles vêm até sem ser chamado.

Demonstrando que essa família já estabeleceu um laço, uma aproximação interessante com a escola, família e escola precisa andar juntas, lado a lado proporcionando melhores condições de aprendizado não só para os alunos/as, mas, também para os professores/as e toda a família.

Percebemos na fala de um dos entrevistados que essa participação da família é fundamental para todos/as os/as alunos/as, não somente dos autistas:

No caso do meu aluno, o pai descobriu recentemente que ele é autista né? Estavam botando quente, estão dando suporte, levando-o no médico todas às vezes, em Barra do Garças, distância de aproximadamente 150 km. Então, fazem o tratamento certinho, gora, a família, no caso de alguns, já não dá muito apoio, né? Não tem o suporte da família. E tem família que a gente vê que tem condição favorável para isso, conversamos com elas, mas, até hoje não encaminharam a criança ao médico e quando encaminhado, não providenciam nada do que foi solicitado. A participação da família é muito importante, não só dos/as alunos/as autistas, mas de todos os/as alunos/as dentro da sala de aula né? Professor/a de 3º ano.

A participação dos pais na vida escolar de seus/suas filhos/as tem sido cada vez mais reconhecida como um fator importante para o sucesso acadêmico e emocional das crianças. Nesse contexto, a equipe diretiva da escola desempenha um papel crucial na criação de um ambiente que favoreça essa participação.

Para todos os professores entrevistados, a equipe diretiva das escolas, não tem uma estratégia específica, para auxiliar as famílias nessa aproximação com a escola. Sempre que necessário eles chamam as famílias para conversar. A equipe diretiva assiste aos professores/as, quando estes alunos/as estão em crise, como mencionado por uma professora na fala abaixo:

É muito raro acontecer, né? Mas, uma vez aconteceu, e aí eu fui lá, conversei, né? Como é a situação, eles chamam... Vai conversar com a criança, para tentar entender também, né? Como que é... E aí, eles vão orientando, né? Então, eles têm a opinião deles, eu também tenho a minha, e a gente vai tentar entrar no consenso ali para ajudar o aluno. Professor/a de 1º ano.

Em resumo, a família desempenha um papel crítico na escolarização dos/as filhos/as, proporcionando apoio emocional, incentivando o estudo e a

responsabilidade, estabelecendo um ambiente adequado de aprendizado e se envolvendo ativamente na vida acadêmica das crianças.

Para uma das professoras de 1º ano, é de suma importância a participação da família do/a aluno/a autista, principalmente se eles parassem de tratar a criança diferente como se fosse uma criança doente.

Afirmam ainda que tem visto muito isso acontecer e que, a superproteção, às vezes, atrapalha o aprendizado, dentro da sala de aula, porque a criança quer ser tratada da mesma forma na escola. A professora insiste que, no seu modo de pensar, o aluno/a não deve ser tratado/a diferente, como se fosse doente. Dessa maneira o aluno/a seria excluído.

Então, para a professora, os pais precisam receber cursos e palestras a fim de orientar. Dessa forma os pais entenderiam a condição da criança. Às vezes, o/a próprio/a professor/a não sabe lidar com certas situações que surgem na rotina do dia a dia com seus/as alunos/as autistas. O mesmo deve acontecer com os pais no dia a dia com seus/as filhos/as autistas. Brites e Brites (2019, p. 168) salientam que:

Os profissionais de saúde, educação, cuidadores, e os pais devem receber incentivo para cursos, especializações, atualizações e formações nas mais diversas áreas relacionadas ao autismo, para que sejam capacitados nos modelos mais indicados para intervenção, nos métodos de facilitação e de adequação, nos meios didáticos diferenciados e no conhecimento sobre tratamentos e medicamentos.

Reforçam ainda a importância das parcerias entre a escola e a família e os/as profissionais da saúde. Cada um desempenha papel fundamental no ensino e aprendizagem dos/as alunos/as autistas. É possível inferir que, segundo o ponto de vista dos/as professores/as entrevistados/as, há múltiplas categorias de famílias presentes. Dentre elas, encontram-se as superprotetoras, o que pode impedir a criança de experimentar situações enriquecedoras para o seu processo de autonomia. Há também os pais que apresentam desconhecimento acerca da condição do/a filho/a, não sabendo, assim, como podem auxiliá-lo a obter uma trajetória educacional mais significativa, pois não há busca por conhecimento e há também aquelas famílias que firmaram parceria com a escola em busca de uma aprendizagem de qualidade, ambiente acolhedor e inclusivo.

Um fato que chama a atenção é que os professores/as deixam clara a falta de empenho e a falta de conhecimento de algumas famílias frente à realidade de seus/as filhos/as, e, ao mesmo tempo, dizem não estarem totalmente preparados

para lidar com os desafios na inclusão de alunos/as com necessidades educacionais especiais na escola regular de ensino. Exigem atitude das famílias em buscar conhecimento, mas ao mesmo tempo não se veem preparados/as para o desafio frente o seu/a aluno/a autista.

Todos/as os/as professores/as acham que os cursos que receberam não são suficientes para a demanda com seus/as alunos/as autistas, que estão no caminho, mas não se sentem preparados/as. Salientaram a necessidade de palestras, cursos e orientação, que não sejam focados só em teoria, que possa lhes tornar capazes de realizar o trabalho. Enfatizam ainda a dificuldade da superlotação das salas de aula, gerando a falta de tempo de qualidade, para dar atenção adequada aos/as seus/suas alunos/as com necessidades educacionais especiais numa sala de aula regular de ensino.

A importância da família nesse contexto pode ser destacada, quando oferece suporte emocional à criança durante o processo de inserção escolar, proporcionando segurança e confiança para lidar com os desafios e dificuldades que possam surgir. Para uma das professoras, a participação da família é muito importante. Ela afirma que a família de seu aluno autista não é participativa, não manda um lanchinho diferenciado, pois ele não come o lanche da escola.

Para Kastropil e Miranda (2021), formadas em nutrição e membros da Sociedade Brasileira de Nutrição Funcional (IBNFuncional), “neste contexto o papel da família e da escola pode ser de grande ajuda, pois devem criar ambientes adequados para as experiências alimentares” (Kastropil; Miranda, 2021, p. 162). A autora diz ainda que a introdução de novos alimentos na rotina alimentar de alunos/as autistas deve ser feita com cautela.

A professora cita ainda falta de acompanhamento nas atividades escolares de casa, do jeito que elas vão, voltam. Os pais também têm o papel de auxiliar na organização das rotinas e tarefas escolares, estimulando o cumprimento de prazos, incentivando o estudo diário e auxiliando nas dificuldades que os/as filhos/as possam encontrar. Essa participação ativa ajuda a desenvolver habilidades, responsabilidade, autonomia e disciplina.

Segundo a professora, seu aluno está lendo, está conseguindo acompanhar tudo e já que as atividades de casa nunca retornam prontas, a auxiliar já organiza um tempo em sala de aula para ajudá-lo nessas atividades. Para a professora, se a

família fosse participativa, o aluno poderia ter adquirido uma Independência muito maior.

E geralmente, o que foi observado, principalmente nas outras entrevistas, é que o/a aluno/a diagnosticado, é aquele que a família é participativa e correu atrás de seus direitos, e quase que em sua totalidade estão sempre presentes na vida escolas de seus/as filhos/as.

Neste caso, é necessário considerar o fato de que se trata de uma mãe solo, o que pode ser bastante desafiador para ela, uma vez que trabalha durante todo o dia. Além disso, a criança passa os finais de semana na casa do pai e não está com a mãe, sendo cuidada por uma babá pela manhã e frequentando a escola à tarde.

Na opinião da professora orientar a babá para ajudar a criança já deveria estar no pacote, e as famílias deveriam ser mais participativas:

Ir conversar, procurar saber como está o desenvolvimento da criança, mais parece que assim tem a auxiliar e a professora está lá, pronto se vira não tem essa preocupação, Essa participação, ela é importante demais, Não só dos alunos autistas, mais de todos os outros alunos.

Para os/as professores/as dos terceiros, quarto e quinto ano, somente o professor de terceiro ano com dois alunos autistas apresenta queixas sobre a participação das famílias que são pouco participativas. No geral essa é uma turma com pouco apoio familiar, e o professor afirma que a maioria dos pais não são atuantes na vida escolar dos/as filhos/as.

O professor declara ainda que a participação da equipe diretiva da escola para ajudar no empenho e participação da família é bem pouca, e que ocorre nos momentos de reunião e às vezes chamando os pais na escola para uma conversa.

Prizant e Meyer (2023) defendem que os/as diretores/as precisam interagir ostensivamente com os/as alunos/as e suas famílias e quando surgirem problemas, e entendem que tem o papel de elaborar soluções criativas e adequadas. Para os autores, diretores são líderes e precisam criar uma comunidade repleta de amor, carinho e compaixão ganhando assim a confiança dos familiares professores/as e alunos/as.

Nessa parceria eles vão descobrindo que alguns comportamentos que acontecem em sala de aula estão acontecendo em casa também. Essa interação com a família é muito importante, para entender o contexto que esse/a aluno/a está inserido/a.

Percebemos, durante as entrevistas, que as famílias de alunos/as autistas podem sim auxiliar as escolas, corroborando com essa ideia Stravogiannis (2022, p. 90) diz que:

Engana-se quem pensa que as famílias dos estudantes não podem auxiliar as escolas. São as famílias que conhecem os estudantes, seus gostos, seus medos, suas dificuldades, conhecem seus interesses e hiperfoco, o que os deixam mais ansiosos, o que os estimulam. Todas estas informações são peças chaves do quebra-cabeça do convívio escolar.

Para esses professores o papel da família é muito importante, porque a família é a base para que o aluno/a possa se desenvolver da melhor maneira possível, enquanto cidadão.

A família deve se envolver no processo educacional, participando de reuniões, acompanhando o desenvolvimento da criança, colaborando com os profissionais da escola em busca de soluções e estratégias adequadas, pois a família possui conhecimentos e informações valiosas sobre a criança atípica, sua personalidade, dificuldades e habilidades. Compartilhar essas informações com a equipe escolar permite que eles entendam melhor o/a aluno/a e adaptem as práticas pedagógicas de acordo com suas necessidades, colaborando assim para adaptar o ambiente escolar às necessidades da criança, fornecendo recursos e materiais específicos, além de orientar sobre estratégias de inclusão que funcionaram dentro e fora da escola, estimulando o desenvolvimento da criança atípica, encorajando o aprendizado, ajudando com atividades extras e integrando o conhecimento adquirido em outras áreas da vida do/a aluno/a.

Portanto, a importância da família na escolarização das crianças atípicas vai além de apenas apoiar o processo de aprendizagem. Ela está relacionada à promoção da inclusão, ao fortalecimento emocional, ao desenvolvimento social e cognitivo e à garantia de direitos desses alunos/as.

Assim, a relevância da presença familiar no contexto educacional das crianças com necessidades especiais transcende a mera assistência no processo de aprendizagem. Envolve, primordialmente, a promoção de uma cultura inclusiva, o fomento de um ambiente emocionalmente seguro, o estímulo ao desenvolvimento social e cognitivo, bem como a assecuração dos direitos inalienáveis desses indivíduos.

5.3. Metodologias de Aprendizagem

A metodologia de aprendizagem adequada pode ajudar o aluno autista a desenvolver suas habilidades de comunicação, interação social, adaptabilidade e autonomia. Ela também pode melhorar sua capacidade de aprender conceitos acadêmicos, habilidades motoras e habilidades de vida diária.

Além disso, uma metodologia de aprendizagem adequada pode ajudar a reduzir a ansiedade e o estresse do aluno autista, já que utiliza estratégias que são adaptadas às suas necessidades e ritmo de aprendizagem. Isso pode promover um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor, onde o aluno se sinta motivado e confiante para explorar novos conhecimentos e experiências.

Portanto, a escolha e a implementação de uma metodologia de aprendizagem adequada são essenciais para garantir que o aluno autista tenha acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, proporcionando-lhe as melhores oportunidades para o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Questionados/as sobre quais metodologias de aprendizagem são usadas para que o/a seu/a aluno/a autista consiga se comunicar e se desenvolver as três professoras de primeiro ano trabalham os mesmos conteúdos e atividades iguais para todos/as os/as alunos/as.

Na fala das professoras dos primeiros, durante a fase de alfabetização, é comum que todas as crianças sejam abordadas de forma similar. Essa abordagem envolve o uso de métodos lúdicos, como a formação de palavras, palavras agrupadas, atividades de leitura em grupo, histórias contadas com o auxílio de fantoches, atividades coloridas e vibrantes, com o objetivo de capturar a atenção das crianças. É importante ressaltar que um dos alunos desses alunos diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista apresenta hiperfoco em desenhos.

Esses alunos autistas dos primeiros anos demonstram facilidade em realizar as atividades propostas e contam com a assistência de um auxiliar para fornecer suporte adicional.

Um relato intrigante foi apresentado durante a entrevista com uma professora do primeiro ano, na qual ela mencionou que a mãe de um de seu aluno não está muito presente, especialmente nas atividades realizadas em casa, resultando em um baixo retorno dessas atividades para a escola. Agora, ao falar sobre qual prática

pedagógica ela utiliza para trabalhar com seu aluno autista a professora recorda que ele gosta muito de instrumentos musicais e sabe o nome deles.

Durante a entrevista, a participante recorda-se de que a mãe de seu aluno imprime imagens de instrumentos musicais. Essa observação sugere que a mãe não auxilia diretamente na realização das tarefas de casa, mas sim se dedica intensamente e diariamente ao seu filho, aproveitando o pouco tempo disponível para auxiliá-lo nas atividades em que ele demonstra ter hiperfoco.

Aos poucos percebemos que essa mãe conhece muito sobre seu filho, e que está faltando comunicação entre ela e a professora, essa clareza na parceria entre a escola e família impede que a escola conheça de fato as demandas do/a aluno/a.

Aqui, durante a entrevista, ela menciona que não sabe onde a mãe de seu aluno imprime essas imagens de instrumentos musicais, mas que ele chega em sala de aula com essas imagens impressas e mostra para a turma toda, com muita alegria e diz o nome do instrumento.

A professora relembra uma situação interessante com essa criança, que passou dias entusiasmado com o fruto do cacau, ele queria cacau, viu esse cacau no livro didático. Aconteceu que, um dia a mãe do aluno conseguiu esse cacau e o aluno o levou para a sala de aula para mostrar aos colegas como que era o cacau que eles viram no livro didático.

Essa situação mostra que essa mãe já está focada nas curiosidades do filho. Aqui a fala da professora muda, quando diz que a mãe dele está sempre ajudando, e em casa ele deve insistir muito para a mãe conseguir estes materiais, ou seja, a mãe está vendo esse interesse e entusiasmo e usando isso a favor do filho.

Tudo indica que esse aluno tem um hiperfoco, e não só a família pode explorar e aproveitar essa informação, a professora pode aproveitar e criar momentos que chame a atenção de seu aluno, descobrir e se inteirar dessas informações podem lhe ajudar no dia a dia da sala de aula com seu aluno.

Para Pontis (2022), quando possível é útil valorizar esses interesses, (hiperfoco) para fazer com que tornem instrumentos educativos de inclusão, favorecendo a comunicação com os outros e como meio para estimular as aprendizagens. O autor deixa claro ainda que esse movimento nem sempre é fácil, pois os interesses dos/das alunos/as autistas frequentemente são muito específicos e incomuns.

Neste caso relatado pela professora, é um interesse que pode muito bem ser utilizado como um instrumento educativo e que pode favorecer e muito a aprendizagem deste aluno e dos demais, uma vez que muitas crianças gostam de instrumentos musicais e de animais e principalmente dos dinossauros. Nessa busca frenética para ajudar os/as filhos/as autistas, não só as mães, professores/as e todo um conjunto de profissionais podem e cometem erros.

Percebemos aqui que é muito importante parar um pouco, refletir e rever as ações de nossos/as alunos/as, de suas famílias, pois podemos, através da observação de fatos ocorridos, conhecer melhor nossos/as alunos/as, seus familiares e mudar até mesmo a nossa maneira de pensar e poder ver coisas interessantes que não tivemos a oportunidade ver antes.

Para Prizant e Meyer (2023) em seu livro “Humano à sua Maneira” eleito o melhor livro sobre TEA pela Sociedade Americana de Autismo: “Esses interesses profundos podem ajudar a criança a permanecer mais envolvidas e atentas. E podem ser usados para motivar o aprendizado e permitir que elas participem de situações que, de outro modo, seriam difíceis” (Prizant; Meyer, 2023 p. 79).

O autor enfatiza ainda ser normal a criança autista achar útil levar consigo um brinquedo, desenho, ou outro objeto ou uma atividade relacionada a seu entusiasmo (foco) para lugares que possam representar dificuldades, como restaurantes, festas familiares, atividades em grupo, fora ou dentro da própria escola. Obviamente qualquer interesse da criança pode ter essa utilidade.

A ausência de comunicação adequada entre os/as professores/as e as famílias dos/as alunos/as autistas pode resultar em atrasos no processo de conhecer e compreender as características desses/as alunos/as, o que, por sua vez, limita as oportunidades de socialização e inclusão. É crucial explorar os interesses compartilhados entre essa criança e seus colegas para a finalidade de criar um ambiente inclusivo.

Já a professora do segundo ano diz que já identificou que tem um alcance maior com seu aluno autista, usando atividades concretas e coloridas e que produz todo seu material usado em sala de aula, com matéria prima fornecida pela coordenação pedagógica da escola. A professora aqui menciona ter menos de dois anos de atuação docente em sala de aula, e com alunos/as autistas em sua sala de aula desde o primeiro ano de experiência de docência.

Alarcão (1995) aborda estudos sobre formação de professores, reconhecendo que na sociedade contemporânea há uma crise de confiança no ingresso dos professores, sendo necessário considerar possíveis questionamentos sobre os paradigmas de formação impostos por um ensino superior voltado ao mercado de trabalho e ao atendimento de suas demandas. Fica evidente observar que o professor em início de carreira sofre com o choque de realidade entre os campos de formação e de atuação e construção de sua profissionalidade.

Para Dubar (1987) a noção de profissionalidade demanda ser considerada na dinâmica da pessoa profissional, no que se insere no processo de identificação, principalmente no contexto da concepção quando diz que a identidade humana não é dada de uma vez por todas no ato do nascimento; constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. Diante deste cenário de dificuldades e incertezas cercado de grandes responsabilidades não é incomum professores iniciantes se isolarem em suas práticas diante de seus pares (García, 1999)

A professora conta com o auxílio das coordenadoras, mas, em especial, quem mais lhe auxiliou e auxilia neste início de carreira é sua tia, que atua na mesma escola e está prestes a se aposentar. O/a professor/a iniciante pode enfrentar vários desafios ao lidar com um/a aluno/a autista. Compreender e atender as necessidades individuais do/a aluno/a autista é focar na perspectiva de que cada um/a é único e possui suas próprias necessidades e habilidades. O/a professor/a deve aprender a identificar e entender as necessidades específicas desse/a aluno/a, como suas preferências de comunicação, estilos de aprendizagem e desafios comportamentais como mencionado anteriormente.

Falaremos agora dos professores do terceiro ano, começando com professor que tem dois alunos autistas, em diferentes níveis de aprendizagem. Um deles até é considerado pelo professor como sendo nível de jardim, e o outro aluno já trabalha matemática seguindo o ritmo da turma, pois ele ama matemática. Na fala do professor, o aluno apresenta dificuldade em língua portuguesa e, nesses momentos, não adianta confrontar aluno, pois ele fica nervoso.

O professor afirma ainda que a escola dispõe de muitos brinquedos, brincadeiras muitas coisas lúdicas para trabalhar com os alunos/as. O professor deixa claro que, às vezes, trabalha os jogos só com os alunos autistas no cantinho da sala, no final da aula, assim que os outros alunos/as terminam suas atividades, e

são liberados. Cabral (2021) afirma a importância das brincadeiras e jogos quando diz:

O ensino através de brincadeiras e jogos na escola potencializam a criatividade e a imaginação, estimulam a memória, a concentração, a capacidade motora e as habilidades lógicas matemáticas, além de se trabalhar a interação social tão necessárias dentro do espectro (Cabral, 2021, p. 98).

A professora da outra turma de terceiro ano às vezes fica pensando qual atividade trabalhar com seu aluno e que já ficou pensando em como avaliar as atividades, e que através dos estudos realizados por ela na internet e por outros meios, percebeu que precisava avaliá-lo em meio à cooperação, como ele age no dia a dia, não focando tanto na atividade proporcionada a ele. Para Daraia e Stravogiannis (2022), essa preocupação quanto à maneira de avaliar torna-se pertinente, uma vez que:

As avaliações precisam passar pelo crivo das adequações. Deve ser formal ou informal? Terá caráter avaliativo ou diagnóstico? Novamente repito não há problema algum começarmos de uma forma e modificar a metodologia gradativamente. A apresentação da avaliação também fará diferença para melhor assimilação. Alinhar com a equipe se o texto todo será em caixa alta, com palavras chaves em negrito, com tamanho e espaçamento maior, se ocupará só a frente da folha se será impressa em folha A4 ou A3 (Daraia; Stravogiannis, 2022, p. 132).

Estas são estratégias inclusive indicadas pela autora que podem contribuir para o sucesso da adaptação curricular.

Abaixo, o relato de experiência vivida pela professora mencionada anteriormente, ao desenvolver uma atividade com sua turma. Chamamos a atenção do/a leitora/a para a resposta do aluno autista. A professora diz que fez uma atividade de ciências. Estava trabalhando animais aquáticos. E, na atividade, existiam algumas situações. Peixinho emparedado, peixinho dentro e fora do aquário, o que era grande e o que era pequeno. A atividade pedia para assinalar uma quantidade x de peixinhos, a quantidade de peixinhos dentro do aquário era insuficiente para a quantidade solicitada.

O aluno persistentemente assinalava só os peixinhos que estavam no interior do aquário. Independentemente dos esforços professora em explicar que aquela quantidade era insuficiente. O aluno respondeu diante da contínua insistência da professora: os peixes que não estavam dentro do aquário já haviam morrido, portanto contar com eles não teria utilidade alguma.

A professora afirma que através de situações assim que temos a oportunidade ir aprendendo com eles e ficar espertos para uma próxima atividade. A professora diz ainda que o conteúdo trabalhado em sala de aula é trabalhado com todos, mas há aquelas as quais são necessárias adaptações, ou seja, trabalha-se o mesmo conteúdo, de maneira mais acessível, ou reduzida, porque não conseguem desenvolver a atividade igual ao restante da turma. Daraia e Stravogiannis (2022) destacam a importância da adaptação do material didático quando diz que:

O material didático pode ser adaptado, textos e enunciados podem ser reescritos para se adequarem à proposta de adaptação. Elementos de interesse da criança é uma boa alternativa para constar nas atividades, perguntas complexas podem ser mais objetivas, substituir textos por imagens trará maior compreensão para determinados assuntos (Daraia; Stravogiannis, 2022 p. 132).

Investir em um entendimento profundo do/a aluno/a autista envolve transcender a mera identificação dos seus desafios e dificuldades, e adentrar em um domínio mais abrangente, que inclui a compreensão de suas habilidades, potenciais e interesses, e isso é importante em cada etapa da vida escolar do/a aluno/a autista, e será fundamental para que no futuro a adaptação de atividades seja mínima.

Ao compreender suas características mais amplas e únicas, será possível elaborar estratégias educacionais que sejam mais personalizadas e eficazes. Já os professores/as do 4º e 5º compartilharam como trabalham com seus/as alunos/as e quais metodologias de aprendizagem são usadas para que o/a aluno/a autista consiga se comunicar e se desenvolver.

A professora do quarto ano trabalha com os/as alunos/as da mesma maneira e que ela faz isso de uma maneira um pouco diferente: seu aluno faz as atividades, pinturas, para desenvolver a escrita, traçados finos e grossos, e jogos. Planeja o mesmo conteúdo, o grau da dificuldade da atividade de seu aluno autista é diferente dos demais, porém o mesmo conteúdo, para ele se sentir importante ali naquele meio.

De modo geral, o material didático que a professora utiliza para chamar a atenção de seu aluno é cores nas atividades. Relatou-nos ainda que quando seu aluno não quer fazer, fala não e é não. Nesses momentos ela trabalha técnicas de respiração com ele. Faz uma atividade que ele gosta e negocia com o aluno para ele voltar a fazer a atividade que ele não queria fazer, às vezes dá certo ele faz leva

para ela ver, ela o elogia por ter feito, sempre elogiando e incentivando. Lembrando sempre que essa é uma turma de 29 alunos.

Já o professor do quinto ano compartilhou conosco que leva sua turma no geral de maneira igual para todos, tem tentado tirar algumas dúvidas, para ajudar sua aluna. E que ela gosta de língua portuguesa, tirando notas elevadas, inclusive foi muito bem no avaliação Mato Grosso, e que se assustou com a nota máxima da aluna, chegando a pensar que a aluna tinha colado. Aos poucos ele descobriu que ela tem habilidades em língua portuguesa.

O professor menciona ainda que, mesmo com avanços, sua aluna às vezes tem dificuldade em realizar atividade em grupo. Esse é um desafio para os professores, adaptar o currículo para atender às necessidades de aprendizado dos alunos autistas. Eles podem ter uma forma diferente de processar informações e aprender, então é importante oferecer estratégias de ensino diferenciadas.

Nesse momento é essencial adaptar o currículo e a metodologia de ensino para atender às necessidades do aluno autista. Isso pode incluir a modificação de materiais de ensino, a criação de atividades mais estruturadas e a utilização de recursos visuais.

Para Daraia e Stravogiannis (2022) não se pode confundir adaptação curricular com exclusão de conteúdo. O que pode ser feito é uma readequação de uma série para outra e nesse sentido trabalhar com os conteúdos em formato espiralado é a melhor alternativa.

Nesse sentido, para a autora, a base nacional comum curricular sugere a progressão espiralada de conteúdos, com temas que podem voltar a ser trabalhados nas séries seguintes, em maior grau de dificuldades. Tornando assim em uma aprendizagem contínua, ou seja, podemos trabalhar com o planejamento estruturado para a turma de um modo geral e em paralelo com o planejamento que passou por critérios de readequações para o/a aluno/a autista.

O/a professor/a também deve estar preparado para lidar com comportamentos desafiadores que podem surgir devido às dificuldades de comunicação e interação social dos/as alunos/as autistas. Isso envolve o uso de técnicas de gerenciamento de comportamento, como criar rotinas e expectativas claras, oferecer recompensas e elogios, e implementar estratégias de relaxamento.

Alunos/as autistas podem apresentar desafios comportamentais, como dificuldades de comunicação, estereotípias, crises emocionais intensas e

dificuldades de interação social. O/a professor/a deve desenvolver estratégias adequadas para lidar com esses comportamentos e promovendo o ajustamento emocional do aluno.

Além disso, é fundamental que o/a professor/a esteja atualizado/a sobre o autismo e suas características, bem como possua uma mentalidade inclusiva e aberta para garantir que todos/as os/as alunos/as se sintam valorizados/a e incluídos/as na sala de aula. Os/as professores/as devem estar dispostos/as a buscar recursos e apoio adicional, se necessário, e trabalhar em parceria com outros/as profissionais, como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos/as e psicólogos/as, para garantir o desenvolvimento e sucesso dos alunos autistas.

A inclusão social é um desafio importante para o/a professor/a iniciante que trabalha com alunos/as autistas. É fundamental criar um ambiente inclusivo e incentivar a participação do/a aluno/a autista nas atividades escolares e nos relacionamentos com os colegas.

É essencial estabelecer uma colaboração efetiva com os pais do/a aluno/a autista, bem como com a equipe multidisciplinar que pode estar envolvida em seu atendimento, como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos/as e psicopedagogos/as. Essa parceria gera uma comunicação regular e o compartilhamento de informações podem contribuir para o sucesso educacional do/a aluno/a autista. Lembrando que dos/das entrevistados/as, somente uma pessoa mencionou essa ajuda, que não podemos entendê-la como de um a equipe multidisciplinar. Pois o município de Nova Xavantina Mato Grosso não dispõe de profissionais suficientes para compor uma equipe multidisciplinar, tanto na área pública quanto na privada.

Nestes relatos e sugestões de intervenções são apenas alguns exemplos dos desafios enfrentados pelos/as professores/as entrevistados/as, levando em consideração que temos uma professora iniciante e alguns professores perto de serem aposentados e uma professora que retornou da aposentaria.

E nesse processo é bom lembrar que cada aluno/a autista é único e exigirá abordagens individualizadas e ajustes contínuos para atender às suas necessidades específicas. Temos aqui grandes desafios, o professor/a aposentado/a que retorna para a sala de aula pode enfrentar vários desafios, incluindo adaptação às mudanças. Durante o período de aposentadoria, podem ocorrer várias mudanças na

área da educação, como atualizações de currículo, métodos de ensino e tecnologias educacionais.

O professor aposentado que retorna para a sala de aula, precisará se adaptar a essas mudanças para poder ensinar de forma eficaz. Pode encontrar dificuldades em se conectar e se relacionar com os alunos mais jovens, que pertencem a diferentes gerações. É importante para o professor superar essas diferenças e estabelecer uma relação de respeito e confiança com os alunos/as.

O retorno à sala de aula pode ser fisicamente desafiador para um professor aposentado, especialmente se ele estiver acostumado a um ritmo de vida mais relaxado durante a aposentadoria. Aulas, atividades extracurriculares e interação com os alunos podem requerer um nível de energia e resistência física que o professor talvez precise recuperar e se realinhar a nova necessidade.

Assim como em qualquer outra profissão, os/as professores/as também enfrentam desafios ao se aproximarem da aposentadoria. É comum que nesta fase seja mais difícil manter a motivação e entusiasmo que tinham no início da carreira.

A constante evolução, com novas tecnologias e metodologias sendo introduzidas regularmente. Os/as professores/as que estão prestes a se aposentar podem se sentir desafiados/as em acompanhar essas mudanças e atualizar suas habilidades. A sensação de estar 'contando os dias' pode levar a uma diminuição da energia e do interesse nas atividades diárias.

Não estamos aqui dizendo que é o caso da pessoa entrevistada. Estes exemplificam alguns dos desafios que os/as educadores/as enfrentam ao se aproximarem da aposentadoria. É fundamental fornecer apoio e recursos para auxiliá-los na superação desses desafios e em uma transição bem-sucedida para a próxima fase de suas vidas.

O conceito de inclusão escolar tem o intuito de promover a plena participação e igualdade de todos/as os/as estudantes, independentemente de suas características pessoais, habilidades ou diferenças individuais, no âmbito da educação regular.

A inclusão escolar busca assegurar que todos/as os/as alunos/as tenham acesso a oportunidades de aprendizado e desenvolvimento de acordo com suas necessidades e potencialidades, sem qualquer forma de discriminação ou segregação. Isso abrange estudantes com deficiência, dislexia, autismo, altas habilidades, entre outras condições.

Além disso, é importante ressaltar que a inclusão escolar abrange mais do que simplesmente assegurar a presença física de todos os alunos na instituição educacional. Ela também implica em promover uma cultura escolar inclusiva, valorizando e respeitando a diversidade presente no ambiente escolar, incentivando assim o convívio social e o respeito mútuo entre os estudantes.

Neste sentido, a inclusão escolar tem como propósito proporcionar aos/às alunos/as com TEA uma educação de qualidade, que seja acessível, significativa e relevante para suas vidas. Com isso, busca-se garantir que todos/as os/as estudantes tenham oportunidades iguais de aprendizagem, independente de suas características individuais, deficiências, habilidades ou origens culturais, permitindo assim o pleno desenvolvimento de seus potenciais.

Nas perspectivas de Sala e Aciem (2013) a educação inclusiva deverá abranger a todos/as não de uma única maneira, e sim em suas necessidades educacionais especiais de acordo com suas especificidades.

Desse modo, a educação inclusiva deverá oferecer equidade de oportunidades. A inclusão escolar desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, uma vez que possibilita que todos/as os indivíduos tenha a possibilidade de se desenvolver integralmente, exercendo plenamente sua cidadania.

Os professores/as são os/as principais agentes na transmissão de conhecimento e no desenvolvimento de habilidades dos alunos/as. Com habilidades de influenciar, motivar, inspirar e orientar os estudantes ao longo de seu processo de ensino e aprendizagem.

Promovem assim a motivação e o engajamento dos alunos, estimulando a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas e são fundamentais na formação de indivíduos críticos, participativos e aptos a enfrentar os desafios do mundo atual.

5.4. Formação

Indagados sobre a obtenção de treinamento para auxiliar alunos/as autistas, todos/as os/as professores/as entrevistados/as recordam-se de ter participado de um programa de capacitação oferecido pela rede Municipal de ensino por meio da Secretaria Municipal de Educação, iniciado em 2022 e continuado em 2023.

Todos/as os/as docentes entrevistados/as expressaram a necessidade de assistência adicional, apesar de receberem treinamentos específicos. Eles também ressaltaram que diariamente são confrontados com situações distintas. Além disso, destacaram a importância de uma busca constante por conhecimento e pesquisa, visto que cada aluno/a autista possui características únicas e exige uma abordagem individualizada.

Foi unânime entre todos os/as entrevistados/as não ter recebido treinamento em autismo por meio da Formação Continuada ao longo do ano de 2023. Duas das professoras entrevistadas, que trabalham na mesma instituição, mencionam que há momentos reservados para a troca de experiências entre professores/as da mesma série, e relatam que essa troca tem sido benéfica.

Alguns professores afirmam que o curso oferecido possui um alto foco em teoria, com poucas oportunidades de prática, sendo que no ano de 2023 essas oportunidades foram inexistentes. Nessa direção Miranda (2021, p. 82) aponta que:

As prefeituras ainda continuam levando aos professores palestras motivacionais. Tudo bem que o professor precisa sim estar motivado para enfrentar a sala de aula, além, é claro, do reconhecimento e valorização, amor e empatia, mas quando o assunto é sobre inclusão o primordial é a técnica. Há excelentes professores, mas é preciso sair do discurso pronto e avançar para que as crianças possam se desenvolver em seu pleno potencial.

Diante dessa premissa, torna-se necessário que os/as docentes que exercem atividade diretamente com alunos/as autistas, devem ser devidamente capacitados/as, a fim de desenvolver práticas pedagógicas e estratégias comportamentais indispensáveis para indivíduos com Transtorno do Espectro Autista.

Crepalde, Crepalde e Stravogiannis (2022) veem o/a professor/a como personagem principal no processo de ensino e aprendizagem:

Entende-se que para aqueles docentes que lidam diretamente com os estudantes atípicos, é necessário que tenham uma capacitação adequada, com vistas a desenvolver práticas educacionais e os manejos comportamentais necessários para alunos/as com autismo (Crepalde; Crepalde; Stravogiannis, 2022, p. 104).

No entanto, para que o/a docente possa estabelecer uma relação apropriada e eficaz no ensino de alunos/as com autismo, é imprescindível que tenha uma formação adequada. Caso contrário, a metodologia utilizada em sala de aula não

será capaz de atingir o objetivo almejado, que é a promoção da aprendizagem e inclusão.

Esse é um desafio significativo enfrentado nas instituições de ensino, uma vez que os professores/as não estão devidamente preparados/as para lidar com alunos/as com autismo, sendo este déficit de competências resultado da falta de formação apropriada.

Há alguns anos, a literatura sobre autismo era limitada. No entanto, atualmente há uma vasta quantidade de informações disponíveis, artigos, dissertações, teses e bons livros sobre o assunto. Embora ainda não possamos responder todas as perguntas relacionadas às pessoas dentro do espectro do autismo, isso se deve em grande parte ao fato de que cada indivíduo apresenta características únicas.

É importante destacar que o diagnóstico precoce do autista é um ato de inclusão, proporcionando a criança, a chance de intervenções o mais cedo possível, preferencialmente antes dos três anos de idade.

O diagnóstico antecipado é amplamente reconhecido como um fator crucial para indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Ao implementar intervenções terapêuticas e práticas rotineiras que visam melhorar as habilidades sociais e de comunicação.

A intervenção precoce, portanto, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na capacidade de adaptação desses indivíduos. O professor menciona a necessidade de mais apoio da equipe escolar e capacitação frente aos desafios com seus/as alunos/as autistas, e que essa capacitação dentro da própria escola seria para todos os professores/as não só para ele.

Tem a palestra lá, mas, tinha que vir alguém para escola. Para... Vamos lá Vamos... É... Falam lá. É... Teoria, teoria. Agora aqui a gente está aqui dentro, está vendo a situação, aqui é uma coisa que a gente sente. A gente quer Sair da teoria e passar para a prática.

Para Brites e Brites (2019, p. 141) há muito o que melhorar na inclusão de alunos/alunas autistas.

As instituições - sejam quais forem em sua grande maioria - não foram estruturadas para receber crianças com autismo. Apesar da lei de inclusão ser de 2007, grandes esforços foram empreendidos mais na acessibilidade física dos prédios, nos acessos aos mais diversos setores dos edifícios, mas pouco se fez para capacitar e propiciar a devida e periódica atualização dos recursos materiais, tecnológicos e dos gestores educacionais.

Segundo os autores os/as alunos/as com comprometimento cognitivo como o autista existem situações que precisam ser modificadas, promovido ou repensado sistematicamente. Têm visto que as estruturas das escolas não priorizam as dificuldades dos alunos com deficiência intelectual e o autismo está entre elas.

Os autores citam como exemplos: as restrições sensoriais, sensitivas, fóbicas, problemas em receber informações que não estejam bem claras e diretas, se confundem com termos abstratos ou que tenham duplo sentido.

Nesse sentido cabe lembrar-nos dos questionamentos dos professores/as quanto à superlotação das salas de aula. Dentre os oito professores/as entrevistados/as, apenas um professor tem a quantidade inferior a 20 alunos/as e o restante acima de 27 alunos/as, e algumas turmas ultrapassam os 31 alunos/as, inclusive as turmas de primeiro ano. Para os/as professores/as a quantidade de alunos/as também é uma problemática diminuindo a produtividade da turma.

Nos últimos anos, houve um pedido frequente de sindicatos, professores/as e gestores/as para limitar o número de alunos/as por turma. Antes da pandemia, o máximo era de trinta crianças por turma, com planos de reduzir para vinte e cinco na educação infantil e os dois primeiros anos do ensino fundamental I em escolas públicas, e trinta e cinco alunos nos anos posteriores do ensino fundamental e ensino médio.

No entanto Santos (2009), sustenta que, caso essa mudança fosse implementada, haveria uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). No entanto o projeto foi arquivado em 2021.

Santos (2009) em seu artigo intitulado “A quantidade de alunos afeta o desempenho em sala de aula” destaca que:

Turmas menores, normalmente são mais fáceis de organizar em comparação com as turmas numerosas. As atividades podem ser concluídas mais rápido, pode-se ouvi-los sem pressa, mais espaço, para jogos, livros para lerem, revistas e outras infinitas possibilidades. O professor terá mais tempo para corrigir, dar devolutiva, ouvir o que todos os alunos têm a dizer e, aos poucos, pesquisador como é, observar mais atentamente como o aluno aprende (Santos, 2009, s/p).

Desse modo o/a educador/a conhecerá afundo sua turma, com capacidade de desenvolver um vínculo realmente construtivo, que é difícil de desenvolver com uma turma grande. É relevante lembrar a importância da diminuição da quantidade de barulho e ruídos em de aula.

Ter tempo de qualidade na interação com um estudante diagnosticado com transtorno do espectro autista é fundamental. Conquanto, é preciso ser de interesse desse profissional a possibilidade de estabelecer um tempo de interação com seu/a aluno/a, permitindo assim um conhecimento mais aprofundado do indivíduo em questão. A partir desse conhecimento, torna-se possível efetivamente incluir e integrar o estudante, com base em estratégias individualizadas e orientadas para seu bem-estar e desenvolvimento educacional.

Os professores/as entrevistados/as têm grandes desafios frente a uma capacitação de qualidade, maior participação da família, engajamento da equipe diretiva, melhorar interação com seu/a aluno/a autista mesmo em salas superlotadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva na escola desempenha função fundamental, tendo em vista variada gama de benefícios. De início, ela assegura uma educação de alta qualidade para todos/as os/as estudantes, independentemente de suas capacidades, necessidades educacionais especiais ou diferenças. Tal empreendimento fomenta a igualdade de oportunidades e a inclusão social, viabilizando a participação ativa de todos/as os/as alunos/as no contexto educacional.

Nesta dissertação, propomos responder ao problema de pesquisa: Qual o lugar do transtorno do espectro autista no ensino de alunos/as, com transtorno do espectro autista nas escolas Municipais de Nova Xavantina/MT?

Procuramos, no decorrer do trabalho, produções discursivas a respeito da inserção e inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular de ensino.

Não possuímos a intenção ou pretensão de encerrar a discussão dos assuntos abordados nesta dissertação, tampouco de declarar esgotadas as oportunidades de refletir sobre eles. A consolidação da inclusão educacional dos/as educandos/as com necessidades educacionais especiais de aprendizagens escolares requer a parceria entre família, equipe escolar e multidisciplinar.

Para Mascarenhas e Miranda (2021), precisamos ficar atentos/as à nossa responsabilidade enquanto família/escola na construção do melhor ambiente para uma aprendizagem prazerosa e de como o desenvolvimento se torna significativo se mediado pela afetividade.

Na perspectiva de Prizant e Meyer (2023), baseados em suas próprias experiências pessoais, considerando que um dos autores é autista e pai de um filho autista, destacam que o melhor que as famílias, professores e outros parceiros podem fazer por uma criança ou adulto autista é capacitá-la para enfrentar o mundo, fornecendo o apoio adequado, é claro. É importante ressaltar que essa abordagem é válida para todas as pessoas, não apenas para aquelas no espectro autista.

Os autores discorrem ainda que as pessoas que mais progridem, que desenvolvem ao máximo seu potencial, são as que foram expostas a uma grande variedade de experiências. Essas experiências envolvem o respeito mútuo, a disposição de aprender com o outro.

A unidade educacional inclusiva não é um espaço determinado, mas sim um local de diálogo, cooperação e discussões para encontrar formas de atuação que garantam a igualdade de direitos. A instituição educacional não é neutra, mas sim um ambiente onde culturas, conceitos, valores e normas podem entrar em conflito, mas também podem se alinhar quando são feitos ajustes e o respeito à diferença é priorizado.

Ademais, a educação inclusiva também fomenta a diversidade, ensinando aos/as alunos/as desde cedo o valor das diferenças e o respeito pela singularidade de cada um/a. Isso se reflete na formação de indivíduos mais tolerantes e empáticos, aptos a conviver pacificamente e com consideração pelas diferentes perspectivas presentes na sociedade.

A educação inclusiva pode ainda oferecer benefícios aos próprios alunos/as sem deficiência. Ao interagirem com colegas que apresentam necessidades educacionais especiais, aprendem a manejar a diversidade humana, desenvolvendo habilidades socioemocionais, como empatia, solidariedade e cooperação.

Espera-se que a abordagem do tema seja relevante, sustentada por sólidas bases acadêmicas, e que este conjunto de medidas voltadas ao indivíduo portador do Transtorno do Espectro Autista (TEA) efetivamente viabilize o processo de inclusão e a concretização de seus direitos por meio da implementação de políticas públicas de inclusão de alunos com TEA.

Não se trata apenas da perspectiva de incluir e garantir vagas para esses alunos/as em escolas regulares, mas sim de assegurar sua permanência e respeito, levando em consideração suas limitações, a fim de proporcionar-lhes uma educação de qualidade que estimule seu desenvolvimento intelectual e social de acordo com o amparo conferido pelas políticas de educação públicas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Ed.). **Supervisão de Professores e Inovação Educacional**. Aveiro/Portugal: Editora Cidine, 1995.

BASSOTTO, B.C.M. **Escolarização e inclusão: narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2018, 132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul/RS, 2018.

BASTOS, A.W. **O ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Lúmen Júris, 2000.

BITTENCOURT, D.F.C.D. **Relações entre família e escola: a parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com autismo**. 2021, 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS, 2021.

BLEULER, E. **La Demencia Precoz o el Grupo de las Esquizofrenias**. Buenos Aires/Argentina: Editorial Horme, 1960.

BRANDE, C.A.; ZANFELICE, C.C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/3350/3099>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2012.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Lei n. 14.626, de 19 de julho de 2023. Altera a Lei n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei n. 10.205, de 21 de março de 2001, para prever atendimento prioritário a pessoas com transtorno do espectro autista ou com mobilidade reduzida e a doadores de sangue e reserva de assento em veículos de

empresas públicas de transporte e de concessionárias de transporte coletivo nos dois primeiros casos. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jul. 2023.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 13563, jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 27833, dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília/DF: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2012.

BRASIL. Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, abr. 2016.

BRASIL. **Senado Federal**: Site principal. Brasília/DF: Senado Federal - Praça dos Três Poderes, [S.d.]. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRITES, L.; BRITES, C. **Mentes únicas**. São Paulo/SP: Editora Gente, 2019.

CABRAL, V.N. **Materialist readings of cinematic representations of disability**. 2021, 202f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina/PR, 2021

CALAZANS, N.L.S. **Inclusão escolar e autismo**: a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008 sob a ótica da análise do comportamento. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, [S.l.], 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/21408>. Acesso em: 19 fev. 2022.

CARVALHO, C.L.; SALERNO, M.B.; ARAÚJO, P.F. A educação especial nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão educacional. **Horizontes - Revista De Educação**, [S.l.], v. 3, n. 6, p. 34-48, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5099>. Acesso em: 14 fev. 2024.

CARVALHO, S.P.T. **Narrativas sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em uma escola municipal de educação básica de**

Cuiabá/MT. 2017, 244 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá/MT, 2017. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/1906>. Acesso em: 19 mar. 2022.

COOK, A.F; HOAS, H; GUTTMANNOVA, K; JOYNER, J.C. An error by any Other name. **The American Journal Nursing**, [S.I.], v. 104, n. 6, p. 32-43, jun. 2004

CREPALDE, D.; CREPALDE, C.; STRAVOGIANNIS, A.L. (Coord.). **Pais de autistas: acolhimento, respeito e diversidade.** 1. ed. São Paulo/SP: Editora Literare Books Internacional, 2022.

DAMBROS, A.R.T. **Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um estudo em contexto de escolarização no Estado de São Paulo.** 2018, 133f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2018.

DARAIA, J.C.; STRAVOGIANNIS, A.L. (Coord.). **Pais de autistas: acolhimento, respeito e diversidade.** 1. ed. São Paulo/SP: Editora Literare Books Internacional, 2022.

DIO, R.A.T.D. **Contribuição à sistematização do direito educacional.** Taubaté/SP: Universidade de Taubaté; Imprensa Universitária, 1982.

DSM-IV. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Porto Alegre/RS: Artmed Editora LTDA, 1995.

DSM-V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** texto revisado. Porto Alegre/RS: Artmed Editora LTDA, 2013.

DUARTE, M.R.T.; DUARTE, A.M.C. Termos da legislação educacional brasileira. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2007.

DUBAR, C. La Qualification à Traverses Journées de Nantes. **Sociologie du Travail.** Paris, v. XXIX, n. 1, p. 3-14, 1987.

DYE, T.D. **Understanding Public Policy.** Englewood Cliffs/N.J.: PrenticeHall, 1984.

MENDONÇA, A.W. Metodologia para estudo de caso :Palhoça/SC: UnisulVirtual, 2014.

FERREIRA, M.S.; TRAVERSINI, C.S. A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 20 dez. 2023.

FISCHER, R.M.B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, n. 114, nov. 2001.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre/RS: Penso Editora, 2009.

FONSECA, J.J.S. **Apostila de metodologia da pesquisa científica.** [S.I.]: Google Books, 2002.

SOUZA, P.F.; FURLAN, R. A questão do sujeito em Foucault. **Psicologia USP**, São Paulo/SP, v.29, n. 3, p. 325-335, 2018.

GARCIA, C.M. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro/RJ: IBGE, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2021**. Rio de Janeiro/RJ: IBGE, 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro/RJ: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2023.

PUIG JOVÉ, L. **Diferencias de género/sexo en el perfil psicológico de adolescentes diagnosticados de trastorno del espectro del autismo**. 2016, 83f. Trabajo Fin de Grado (Psicología). Universitat Abat Oliba CEU, Facultad de Ciencias Sociales Grado en Psicología, 2016.

KANNER, L. Autistic Disturbances of Affective Contact. **Nervous Child**, [S.l.], n. 2, p. 217-250, 1943.

KASTROPIL, M.M.; MIRANDA, E. (Coord.). **Educação inclusiva e a parceria da família**. 1. ed. São Paulo/SP: Editora Literare Books Internacional, 2021.

FISCHOFF, B.; LICHTENSTEIN, S.; SLOVIC, P.; DERBY, S. L.; KEENEY, R. L. **Acceptable risk**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LAGO, M. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia/GO: Editora MF Livros, 2008.

MANZINI, E.J. **Entrevista: definição e classificação**. Marília/SP: Editora UNESP, 2004.

MASCARENHAS, G.; MIRANDA, E. (Coord.). **Educação inclusiva e a parceria da família**. 1. ed. São Paulo/SP: Editora Literare Books Internacional, 2021.

MATO GROSSO. Mapa do Município. **Portal Mato Grosso**, dez. 2008. Disponível em: <https://portalmatogrosso.com.br/mapa-do-municipio>. Acesso em: 19 dez. 2023

MELLO, B.; MIRANDA, E. (Coord.). **Educação inclusiva e a parceria da família**. 1. ed. São Paulo/SP: Literare Books Internacional, 2021.

- MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2001.
- MIRANDA, E. (Coord.). **Educação inclusiva e a parceria da família**. 1. ed. São Paulo/SP: Editora Literare Books Internacional, 2021.
- NOGUEIRA, C.; MIRANDA, E. (Coord.). **Educação inclusiva e a parceria da família**. 1. ed. São Paulo/SP: Literare Books Internacional, 2021.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Elsevier, 1997.
- OLIVEIRA, A.; STRAVOGIANNIS, A.L. (Coord.). **Pais de autistas: acolhimento, respeito e diversidade**. 1. ed. São Paulo/SP: Editora Literare Books Internacional, 2022.
- OLIVEIRA, S.R. **A inclusão da criança com autismo na educação infantil: compreendendo a subjetividade materna**. 2019, 205f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37583>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- ONU. Organização das Nações Unidas. ONU marca Dia Mundial do Autismo pedindo educação inclusiva. Brasília/DF: ONU, 2022. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/04/1784832>. Acesso em: 04 nov. 2022.
- ORRÚ, S.E. **O reinventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. 1. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2017.
- PIOVESAN, J. Canal URI Câmpus de Frederico Westphalen. Dia Mundial da Conscientização do Autismo. **Youtube**, abril, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gpch8_qDejw. Acessado em: 27 nov. 2023
- PONTIS, M. **Autismo - o que fazer e o que evitar: guia rápido para professores do Ensino Fundamental**. 1. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2022.
- PRIZANT, B.M.; MEYER, T.F. **Humano à sua maneira: um novo olhar sobre o autismo**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 1. ed. São Paulo/SP: Edipro Editora, 2023.
- SALA, E.; ACIEM, T.M. **Educação Inclusiva: Aspectos Políticos Sociais e Práticos**. Pedagogia de A a Z Jundiaí/SC: Paco Editorial, 2013.
- SÁNCHEZ, S.G. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó/SC: Editora Argos, 2012.
- SANTOS, A.F. Capital Intelectual. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/capint.html>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno Crh**, Salvador/BA, v. 16, n. 39, 2003.

SOUZA, M.G. **Autismo e inclusão na educação infantil**: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores. 2019, 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28254>. Acesso em: 19 fev. 2022.

STRAVOGIANNIS, A.L. **Pais de autistas**: acolhimento, respeito e diversidade. 1. ed. São Paulo/SP: Literare Books Internacional, 2022.

TEIXEIRA, D.S.R. **Lucas, presente!**: por uma inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que ultrapasse o prescrito nas políticas públicas. 2019, 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

VARELA, B.L. **Manual de Introdução ao Direto**. 2. ed. [S.I.]: UNICV, 2011. Disponível em:

https://www.academia.edu/1041449/Manual_de_Introdu%C3%A7%C3%A3o_ao_Direto. Acesso em: 15 fev. 2023.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2019.

WHITMAN, T.L. **O desenvolvimento do autismo**: social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas. São Paulo/SP: Editora M. Books, 2015.

ANEXOS

Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Participação em Pesquisa

O/a senhor/a está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada “Políticas públicas de educação e práticas escolares na inclusão de alunos/as com transtorno do espectro autista”, que circula pelo campo da inclusão da pessoa com TEA, levantando discussões sobre políticas públicas relacionadas ao assunto e sobre o papel da escola frente a esse cenário.

A ideia é que você fale do seu processo vivenciado, e de como a escola pode contribuir para a inserção de discussões, de diálogos e de perspectivas em prol das diferenças.

O projeto é desenvolvido pela mestrandia Suêni Pereira de Aragão Couten, do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI (PPGEDU) – Câmpus de Frederico Westphalen/IBG Rondonópolis/MT, sob orientação da professora Eliane Cadoná.

A presente pesquisa de mestrado é uma pesquisa da linha três: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias, junto ao Grupos de Pesquisa em Psicologia.

Trata-se de uma pesquisa de campo, qualitativa e descritiva. Os sujeitos desta serão a equipe diretiva e os/as professores/as que tenham alunos/as diagnosticados/as com autismo em sala, e acontecerá em quatro escolas da rede municipal de Nova Xavantina/MT.

A sua participação neste estudo não é obrigatória sendo que, a qualquer momento, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para a pesquisadora e para a instituição que está propondo a pesquisa, a saber, a URI/IBG RONDONÓPOLIS.

Caso você decida aceitar o convite, faremos uma gravação em áudio, com fins de coletar seu relato a respeito do que espera da escola, no que tange a temáticas relacionadas à inclusão e ao papel da escola para com os alunos/as autistas.

O local da gravação será escolhido por você e pela pesquisadora que desenvolve a pesquisa. A ideia é que a entrevista dure de quarenta e cinco minutos à uma hora.

Os riscos relacionados à sua participação são a possibilidade de alguma questão lhe mobilizar ou causar-lhe algum desconforto, e serão minimizados pelos

seguintes procedimentos: acolhimento mediante qualquer constrangimento ou desconforto, dando-lhe a possibilidade de ter o tempo necessário para voltar a gravar, ou, se necessário, combinação de reagendamento da entrevista.

Os benefícios relacionados com a sua participação envolvem uma grande contribuição, para a comunidade em geral e para a Educação Formal, no que tange à ampliação dos conhecimentos relacionados à inclusão de alunos/alunas com TEA.

Os dados/informações obtidas por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosas. Recomenda-se que o/a senhor/a faça todas as perguntas necessárias para a pesquisadora antes de aceitar participar deste processo de gravação em áudio.

A sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal.

Qualquer gasto financeiro da sua parte será ressarcido pelo responsável pela pesquisa.

Após ser esclarecido/a sobre as informações do projeto, se você aceitar participar desta ação, assine este termo em duas vias, sendo que uma delas ficará sob sua guarda.

A qualquer momento, você poderá entrar em contato com a pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação.

Pesquisador Responsável:

Suêni Pereira de Aragão Couten.

Endereço: Rua Mato Grosso do Sul, 535, Bairro Verdes Campos.

Telefone: (66) 9 96351792

Assinatura

Anexo B: Termo de Autorização Institucional

Eu, atual secretária Municipal de Educação da cidade de Nova Xavantina-MT, senhora Regina Aparecida de Farias Leite, CPF n., AUTORIZO a servidora efetiva do cargo de professor/a do ensino fundamental desta rede, sob a matrícula de n. 3744 e inscrita no CPF sob o n. 003.725.421.90 e na carteira de identidade RG sob o n. 1.555.953.0 a Sra. Suêni Pereira de Aragão Couten, mestranda da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen- Departamento de Ciências Humanas-Programa de pós-graduação em educação e Mestrado em educação, ministrado pela Faculdade IBG-Rondonópolis-MT a realizar a presente pesquisa de campo, cujo tema de pesquisa é “Políticas Públicas De Educação E Práticas Escolares Na Inclusão De Alunos/As Com Transtorno Do Espectro Autista’.

A presente pesquisa será qualitativa e descritiva, na ideia de levantar dados, por intermédio de entrevistas semiestruturadas, junto aos docentes que atendem alunos/as diagnosticados/as com autismo a partir de diferentes perspectivas.

O presente trabalho teve como critérios para seleção dos sujeitos da pesquisa as escolas com crianças diagnosticadas com autismo matriculadas na rede municipal.

Serão entrevistados/as os professores/professoras das quatro escolas municipais que tenham alunos/as diagnosticados/as com autismo de 1º a 5º ano do ensino fundamental de quatro escolas da rede municipal de Nova Xavantina -MT. A entrevista semiestruturada será realizada no local de trabalho, diretamente com o/a docente da sala que a criança está matriculada.

O projeto de pesquisa tem como objetivo saber, sob as lentes da escola, como se dá a inclusão de alunos/alunas, diagnosticados/as com autismo e que lugar estes/estas ocupam na escola, da Rede Municipal de Educação de Nova Xavantina-MT

A entrevista semiestruturada contará com indagações como:

-Que noções de sujeito estão postas nas políticas públicas de educação direcionadas aos alunos/as com transtorno do espectro autista?

-Que noções epistemológicas embasam a prática docente, no que tange ao ensino de alunos/as com transtorno do espectro autista?

-Qual é o papel da família e da escola, na perspectiva docente, no que tange ao ensino escolar de alunos/as com transtorno do espectro autista?

-Que práticas a escola desenvolve, no que se refere ao ensino de crianças com transtorno do espectro autista?

-Os resultados do estudo permitirão ter uma maior compreensão da situação vivenciada, com fins específicos de propor diálogos e novas perspectivas no campo da inclusão por intermédio de pesquisa científica.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

2- Obedecer às disposições éticas de proteger os/as participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.

3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não se utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução n. 510/2016.

Nova Xavantina, 01 de janeiro de 2023.

[assinatura do responsável institucional]

[carimbo com nome]

Anexo C: Roteiro para a Entrevista com Diretor/a e Coordenador/a

Idade:

Sexo:

Formação:

Entrevista

Sobre inclusão:

1. Como o aluno/a autista é visto e tratado/a pôr seus pares dentro da escola e sala de aula?
2. Sobre o pertencimento, esses alunos/as se sentem pertencentes a este espaço de ensino aprendizagem ou se isolam?

Sobre práticas escolares:

3. Que práticas são realizadas para observar se o aluno/a se sente inserido/a nesse espaço escolar?
4. Você recebeu capacitação que lhe auxilie na prática docente com seu/a aluno/a autista?
5. Como você classificaria a importância do papel da família na vida escolar dos alunos/as autistas?
6. Qual a contribuição da equipe diretiva da escola, para ajudar no empenho e participação da família do/a aluno/a autista?
7. Na escola que você atua é possível a flexibilização do currículo, como forma de estabelecer vínculos e cumplicidade entre a família e os/as educadores/as de alunos/as autistas? Se sim de que forma isso acontece na prática?
10. Gostaria de compartilhar comigo mais alguma questão referente ao assunto abordado?

Anexo D: Roteiro para a Entrevista com Professor/a

Idade:

Sexo:

Formação:

Tempo enquanto professor/a na rede pública:

Entrevista

1. Como o aluno/a autista é visto e tratado/a pôr seus pares dentro da escola e sala de aula?
2. Sobre o pertencimento, esses alunos/as se sentem pertencentes a este espaço de ensino aprendizagem ou se isolam?
3. Que práticas são realizadas para observar se o aluno/a se sente inserido/a nesse espaço escolar?
4. Você recebeu capacitação para lhe auxiliar na prática docente com seu aluno/a autista?
5. Como você classificaria a importância do papel da família na vida escolar dos alunos/as autistas?
6. E como é essa participação na sua escola de atuação? E o que precisa mudar?
7. Qual o papel da equipe diretiva da escola, para ajudar no empenho e participação da família do/a aluno/a autista?
8. Na escola que você atua é possível a flexibilização do currículo, como forma de estabelecer vínculos e cumplicidade entre a família e os/as educadores/as de alunos/as autistas? Se sim de que forma isso acontece na prática?
9. A formação Continuada de professores tem lhe proporcionado momentos de aprendizado frente ao desafio de atuar como educador/a de alunos/as autistas?
10. Exemplifique quais metodologias de aprendizagem são usadas para que o aluno/a autista consiga se comunicar e se desenvolver?
11. De modo geral, como são organizadas as suas aulas? Que materiais didático-pedagógicos você costuma utilizar para chamar a atenção do aluno/a autista?
12. Exemplifique quais são as práticas e estratégias pedagógicas desenvolvidas por você, para acolher as necessidades educacionais do/a aluno/a com TEA?
13. Gostaria de compartilhar comigo mais alguma questão referente ao assunto abordado?