

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Tedna Taiane Nascimento de Souza

**PERSPECTIVA DO PROFESSOR DA PESSOA COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO DO AUTISMO EM ATUAÇÃO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO
INCLUSIVA NA REALIDADE DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO**

BELO HORIZONTE
2021

Tedna Taiane Nascimento de Souza

**PERSPECTIVA DO PROFESSOR DA PESSOA COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO DO AUTISMO EM ATUAÇÃO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO
INCLUSIVA NA REALIDADE DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO**

Monografia apresentada a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Transtorno do Espectro do Autismo.

Orientadora: Profa. Ms. Nivânia Maria de Melo Reis.

BELO HORIZONTE
2021

150
S729p
2021

Souza, Tedna Taiane Nascimento de.

Perspectiva do professor da pessoa com espectro do autismo em atuação no processo de escolarização inclusiva na realidade do sistema educacional brasileiro [recurso eletrônico] / Tedna Taiane Nascimento de Souza. - 2021.

1 recurso online (27 f.) : pdf

Orientadora: Nivânia Maria de Melo Reis.

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Transtorno do Espectro do Autismo - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

Inclui bibliografia.

1.Educação. 2. Inclusão em educação.3.Professores.4. Autismo. I. Reis, Nivânia Maria de Melo. II.Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

CURSO DE TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

Perspectiva do professor da pessoa com transtorno do espectro do autismo em atuação no processo da escolarização inclusiva na realidade do sistema educacional brasileiro.

TÉDNA TAIANE NASCIMENTO DE SOUZA

Monografia submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Curso de TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO, como requisito para obtenção do certificado de Especialista em TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO, área de concentração TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO.

Aprovada em 30 de junho de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Nivânia Maria de Melo Reis - Orientador

PUC-MINAS

Prof(a). Alexandra Fernandes Moraes Rangel

PUC Minas IEC

Belo Horizonte, 30 de junho de 2021.

Resumo

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) uma alteração no desenvolvimento que acomete pessoas em todo o mundo. As primeiras abordagens do transtorno ocorreram nos anos de 1940, tornando-o tema de diversos estudos desde então.

Os estudos sobre o autismo relatam que o transtorno se apresenta em forma de um espectro de manifestações, um dos motivos que ampliam as ponderações acerca das variações entre os indivíduos que possuem essa condição.

Este trabalho buscou conhecer como a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista foi realizado na prática educativa em escolas de ensino fundamental do país, através de pesquisas em artigos publicados entre os anos de 2004 e 2014 que abordam o tema e reflexões sobre o debate acerca da inclusão educacional fundamentada em legislações específicas e no Plano Nacional de Educação (PNE).

Buscou-se conhecer também a perspectiva dos professores que atuaram junto a esses alunos, a influência do professor no convívio, no cotidiano e na aprendizagem dos alunos autistas com crianças típicas nas classes escolares inclusivas.

Palavras-chave: Educação Especial. Autismo. Inclusão Escolar. Interação Social.

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a developmental change that affects people all over the world. The first approaches to the disorder occurred in the 1940s, which is why it has been the subject of several studies since then.

Studies on autism report that the disorder occurs in the form of a spectrum of manifestations, one of the reasons that broaden the considerations on the variations among individuals who suffer from this condition.

This work sought to know how the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in educational practice in primary schools in the country was carried out, through research on articles published between 2004 and 2014 that address the issue and reflections on the debate on educational inclusion based on specific legislation and the National Education Plan (PNE). We also sought to know the perspective of the teachers who worked with these students, the influence of the teacher in the interaction, daily life and learning of students with ASD with typical children in inclusive school classes.

Keywords: Special education. Autism. School inclusion. Social interaction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1

Quadro das perspectivas dos professores referidos nos artigos consultados..... 10

LISTA DE SIGLAS

ASD Autism Spectrum Disorders.

CARS Childhood Autism Rating Scale.

DSM-3 Manual Diagnostico E Estatístico De Transtornos Mentais (American Psychiatric Association) 3° Edição, 1980.

DSM-5 Manual Diagnostico E Estatístico De Transtornos Mentais (American Psychiatric Association) 5° Edição, 2013.

OMS Organização Mundial De Saúde.

ONU Organização Das Nações Unidas.

PNE Plano Nacional De Educação.

TEA Transtorno Do Espectro Do Autismo.

Sumário

Introdução	8
Metodologia	10
Do direito a educação à inclusão eficaz	12
O panorama do trabalho pedagógico em classes com crianças autistas	17
Perspectivas apontadas na educação inclusiva	19
Considerações Finais	22
Referências	24

Introdução

O Transtorno do Espectro do Autismo uma condição no neurodesenvolvimento que acomete pessoas em todo o mundo, foi descoberto no ano de 1940 em estudos com crianças que apresentavam similaridades nos diagnósticos e comportamentos. Na ocasião, o médico Leo Kanner, publicou a obra “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, e nos estudos que se seguiram o autismo era considerado um distúrbio psicoafetivo. Com a publicação de novos estudos sobre o tema, nas décadas seguintes foram se estabelecendo os critérios de diagnóstico, muito embora até o momento o transtorno ainda tenha marcadores a serem descobertos.

Em 1978 o autismo passou a ser classificado com base em uma definição com quatro critérios: atraso e desvio sociais, não só como deficiência intelectual; problemas de comunicação, não só em função de deficiência intelectual associada; comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e com início antes dos 30 meses de idade. A nova definição sobre o autismo influenciou a elaboração do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (3ª edição, *American Psychiatric Association*) DSM-3¹ em 1980.

Dos anos 80 em diante o autismo passou a ser mais investigado, conhecido e compreendido pela comunidade científica e sociedade, até que em 2007 a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o dia 2 de abril como o Dia Mundial da Conscientização do Autismo para chamar atenção da população em geral para importância de conhecer e tratar o transtorno que na época afetava cerca de 70 milhões de pessoas no mundo todo, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS).

Atualmente o autismo está caracterizado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ª edição, *American Psychiatric Association*, 2013) DSM-5²,

¹ (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (3ª edição, *American Psychiatric Association*, 1980).

² Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ª edição, *American Psychiatric Association*, 2013) in https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5662409/mod_resource/content/1/DSM-5.pdf

como um transtorno global do desenvolvimento que apresenta-se desde os primeiros anos de vida com variabilidade de manifestações e diferentes níveis de comprometimento ao longo da vida social e no cotidiano das pessoas no espectro, sendo os principais critérios para o diagnóstico de TEA apresentar-se como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e estereotipados.

Em meio ao panorama mundial, em 2012, no Brasil foi sancionada a Lei Berenice Piana (12.764/12), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, um marco legal relevante que determina o acesso ao diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde; à educação e à proteção social; trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades e garantia de direitos aos portadores de TEA.

No Brasil a legislação estabelece ainda a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.145/15) que cria o Estatuto da Pessoa com Deficiência e aumenta a proteção aos portadores de TEA ao definir a pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”. O Estatuto sancionado em 2015 é um símbolo importante na defesa da igualdade de direitos dos deficientes, do combate à discriminação e da regulamentação da acessibilidade, do atendimento prioritário e que as crianças com diagnóstico de TEA sejam alfabetizadas em escolas regulares dentro da perspectiva da inclusão educacional e atendimento educacional especializado.

Esse estudo se propõe a analisar o processo de inclusão de crianças autistas, com vistas a se ter a percepção das experiências educacionais de professores que lidam diretamente com crianças com TEA em classes regulares do ensino fundamental e os desafios na educação regular na perspectiva da educação especial que esses profissionais vivenciam para que a inclusão escolar desse público de fato aconteça.

Metodologia

Para realização desse artigo optou-se por fazer uma revisão de literatura com o objetivo de identificar o que as produções científicas publicadas entre 2004 e 2019, têm revelado sobre a inclusão de pessoas com TEA no sistema de ensino regular do país. Inicialmente houve a seleção de trabalhos sobre a temática escolhida nas plataformas Google Acadêmico, BVS Salud e Scielo utilizando os descritores: autismo e inclusão escolar, educação especial e TEA, perspectiva dos professores para o TEA. Selecionados a princípio 38 artigos que apresentavam relação com os objetivos desse trabalho e após essa seleção foram analisados 14 estudos, destes foram escolhidos para elaboração desta pesquisa como referenciais teóricos 8 artigos por abordarem o tema proposto para este trabalho de acordo com os objetivos específicos deste artigo. Também foram consultadas algumas legislações em vigor que tratam do tema com diretrizes para o trabalho docente na educação inclusiva.

O quadro a seguir mostra como os autores dos estudos revisados descrevem as principais dificuldades e os sentimentos dos professores que participaram dos estudos frente à inclusão de autistas nas classes e nas escolas regulares públicas e privadas do país.

Quadro das perspectivas dos professores referidos nos artigos consultados	
Autores	APONTAMENTOS
Gomes e Mendes (2010)	Não adequação da metodologia de ensino e dos conteúdos pedagógicos. Pouca participação dos alunos com autismo nas atividades escolares. Suporte aos professores oferecido por orientação ocasional pelo município. Suportes dos alunos com autismo com auxiliares de vida escolar sem instrução, sem formação específica para a função que exercem.
Onohara; Cruz e Mariano (2018)	Destacam que as escolas regulares devem promover condições às necessidades educacionais dos alunos autistas, que as escolas devem garantir recursos, formação continuada, continuamente eficaz de professores e a participação das famílias durante o processo de aprendizagem.

<p>Nunes, Azevedo e Schmidt (2013)</p>	<p>Constataram que a presença de alunos com autismo, em escolas regulares, aumentou de forma expressiva. Destacaram o sentimento de desconfiança em relação à inclusão por professores desses alunos. Apontam que os docentes revelam desconhecer a síndrome e as estratégias pedagógicas para usar em sala de aula.</p>
<p>Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014)</p>	<p>Necessidade de apoio de outros profissionais. Os docentes adotam estratégias baseadas na intuição, algumas vezes com pouco respaldo teórico e pouca orientação de profissionais capacitados. Necessidade de maior preparo dos profissionais que lidam com autistas e a importância de outros darem suas contribuições práticas e auxiliarem no processo de inclusão.</p>
<p>Favoretto e Lamônica (2014)</p>	<p>Dificuldade dos docentes para caracterizar os traços comuns nos indivíduos com TEA. Destacaram que mesmo tendo recebido algum tipo de instrução ou ter revelado experiência com crianças com TEA houve dificuldade pelos docentes ao descrever características destes quadros. Inferiram que os professores não se sentem sempre preparados para receber o aluno com TEA.</p>
<p>Pimentel e Fernandes (2014)</p>	<p>Observaram que a grande maioria dos professores acreditava estimular e contribuir, na comunicação e nas relações interpessoais do indivíduo. Os professores consideraram que a escola, em geral, oferece apoio suficiente para seu trabalho, mas que há pouca contribuição de outros profissionais e falta tecnologia de ensino adequada. A escola necessita ter estrutura, os profissionais precisam ser qualificados e é imprescindível o apoio de uma equipe multidisciplinar. Os professores demonstraram não conhecer muito sobre o autismo e, em alguns momentos, sentem-se despreparados para trabalhar com a inclusão.</p>
<p>Lima e Laplane (2016)</p>	<p>Apontam que o processo de escolarização de alunos com autismo não se completa, que poucos alunos chegam ao ensino médio e que apesar das garantias expressadas em leis, documentos e diretrizes, a participação de alunos com autismo no ambiente escolar ainda é problemática e se encontra distante das metas inclusivas.</p>

Do direito a educação à inclusão eficaz

Para realização de um trabalho pedagógico eficiente e prazeroso, o educador que lida com crianças em fase de iniciação escolar, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental tem como necessidade conhecer as fases em que se processam as mudanças e as especificidades do desenvolvimento biopsicossocial infantil. Esse conhecimento é o que norteia o trabalho do professor, mas além do conhecimento teórico, evolutivo e maturacional da criança, o professor precisa se preparar para lidar com outras necessidades especiais apresentadas pelos alunos e desafios específicos no processo de ensino-aprendizagem no cotidiano da sala de aula, seja em crianças típicas ou em crianças que necessitem de alguma adequação no processo de aprendizagem, como é o caso das crianças que estão no Transtorno do Espectro do Autismo.

Em sua formação, o educador no Brasil é preparado para lidar com a homogeneidade e com um processo de ensino aprendizagem linear, mas na rotina docente a realidade se difere, se apresentando como um trabalho excepcional, que tem na diversidade seus maiores desafios e recompensas.

Ao mesmo tempo que se percebe o aumento na matrícula de crianças com necessidades especiais no sistema regular de ensino, temos que lidar com o despreparo e a falta de capacitação dos profissionais envolvidos no processo educacional. Existe uma dicotomia sobre o processo de inclusão escolar.

Para iniciar a discussão desse tema, temos a contribuição de Serra (2004):

Muito se tem falado sobre o processo de inclusão, e quase sempre com a conotação de que inclusão e integração escolar seriam sinônimos. Na verdade, a integração insere o sujeito na escola esperando uma adaptação deste ao ambiente escolar já estruturado, enquanto a inclusão escolar implica em redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, dentre outros (Serra, 2004, p.27).

É preciso considerar que as discussões sobre a inclusão escolar, por si só, é um ganho social relevante. A escolarização de todas as crianças é um direito

constitucionalmente garantido e o atendimento especializado às pessoas com necessidades especiais está também regulamentado:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) de 1996 reafirmou a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado e gratuito aos estudantes com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, e foi a partir daí que as práticas educacionais inclusivas ganharam força no país (BRASIL, 1996, apud Gomes e Mendes, 2010, p. 376).

Ao observar a história da educação especial no país, é possível analisar que ao longo da evolução educacional brasileira tivemos num primeiro momento a exclusão total das pessoas com deficiências ao sistema de ensino, seguido por um momento de educação especial em um sistema totalmente excludente em que havia espaços próprios para a educação de pessoas com necessidades especiais que segregava o indivíduo de acordo com sua deficiência. Posteriormente a intenção era a de incluir pessoas com deficiências ao sistema de ensino regular, porém o que se entendia por inclusão apenas integrava essas pessoas às escolas regulares, sem, contudo, pensar nas necessidades do sistema de se adequar ao novo cenário. E finalmente temos amplas discussões e medidas que propiciam a inclusão educacional de fato, com clareza de intencionalidade e reformulações do sistema de ensino, com debates positivos sobre as reestruturações necessárias para a realidade da educação especial acessível por meio da inclusão escolar.

Considerando a legislação, Favoretto e Lamônica, acrescentam que:

A inclusão de pessoas com deficiências ou necessidades educativas especiais é defendida por meio da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que reconhecem o direito da educação para todos, propondo que o ensino seja baseado nos princípios de igualdade de condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos os alunos na escola. Portanto, a educação deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando aos alunos, currículo, métodos, técnicas, recursos educativos específicos e tecnologias assistivas para atender às necessidades das crianças. (Favoretto e Lamônica, 2014, p. 104)

No entanto, para a realização de um trabalho pedagógico condizente com a inclusão escolar assegurada pela legislação brasileira, é necessário observar os documentos abaixo, que normatizam e esclarecem o processo da educação inclusiva, sua concepção e a prática por toda a comunidade escolar:

- Constituição Federal (BRASIL, 1988).
- Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei n.8069 (BRASIL, 1990).
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394 (BRASIL, 1996).
- Plano Nacional De Educação Nº 13005/2014
- Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).
- Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2003).
- Programa de Implementação de Salas de Recurso (BRASIL, 2007).
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).
- Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).
- Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência- Viver sem Limite (BRASIL, 2011).

Tais documentos trazem diretrizes que asseguram não apenas a garantia de acesso à educação, mas a normatização do trabalho pedagógico a ser realizado para a pessoa com TEA no processo da educação inclusiva, contudo, lamentavelmente recai sobre o professor a obrigação de fazer a inclusão escolar acontecer, porém, a adaptação do sistema de ensino necessita de muito mais atores para se consolidar, o que inclui: políticas públicas, gestores, comunidade escolar e famílias, cada qual exercendo um papel importante e insubstituível no processo de mudanças atitudinais e estruturais na escola regular.

É necessário considerar as diferenças entre a simples integração das crianças no ambiente escolar, entendida hoje pela garantia de acesso dos alunos com deficiências à educação regular e a inclusão educacional destes no cotidiano das práticas educacionais que demanda mudanças nas suas estruturas físicas, na formação especializada para os professores, não apenas em sua formação acadêmica, mas em seu campo de atuação, através de formação continuada. Nesse sentido Lamônica e Favoretto explicam que:

O currículo pré-escolar envolve várias áreas do desenvolvimento infantil, como, motora, cognitiva, linguística, socialização, adaptativa e autocuidados. A escola deve adaptar seu currículo e seu ambiente físico às necessidades de todos os alunos, propondo-se a realizar uma mudança de paradigma dentro do próprio contexto educacional. Neste contexto, a relação professor-aluno com TEA deve trazer benefícios tanto para o aluno quanto para o seu grupo com base em suportes que facilite a todos obter sucesso no processo educacional. (Favoretto e Lamônica, 2014, p. 104)

A inclusão de pessoas com deficiências no ambiente escolar favorece a sociedade num todo, é incorreto pensar que ela ocorre para benefício apenas dos alunos com necessidades especiais de aprendizagem, mas que a aceitação da diversidade implícita na inclusão muda o processo educacional, cultural e social dos envolvidos. Embasando essa afirmação as autoras explicam que:

É de extrema relevância que o professor seja sempre capacitado a atender as demandas de seus alunos no que tange aos processos de aprendizagem, uma vez que é o responsável pela transmissão de conhecimentos acadêmicos, acompanhamento infantil e integração de seus alunos, fazendo com que o ambiente de sala de aula seja prazeroso para o desenvolvimento de aprendizagens acadêmicas e sociais. (Favoretto e Lamônica 2014.p 103).

Essas modificações estruturais da escola perpassam as mudanças físicas, de currículo, de projeto, e abrangem em um contexto mais amplo mudanças de concepção e reestruturações no trabalho docente, na mediação com todos os alunos no processo de aprendizagem, na postura e ação reflexiva do educador, no papel social do professor de criar uma geração em que o tema inclusão escolar se torne obsoleto, na construção de uma escola onde trabalhar a diversidade seja constante e comum, de modo que não seja mais necessário a prática de inclusão por se ter deixado de excluir, de diferenciar e de segregar o outro, o diferente, o incomum. “No entanto, a inclusão escolar de crianças especiais de um modo geral e dos portadores de autismo em particular, ainda caminha lentamente, provavelmente porque carregamos as marcas da história do processo de exclusão educacional.” (Serra, 2004, p.11).

Considerando a base em que foi construída a educação especial brasileira, o que se percebe é que a formação do professor está aquém das demandas apresentadas por esse público, o que impacta na qualidade do trabalho realizado na sala de aula, já que a maioria dos professores se sentem despreparados quanto as especificidades do trabalho inclusivo, como também pontuou Serra:

Ao tocar no aspecto das práticas inclusivas, é necessário comentar a importância que a formação do professor que atuará nas classes inclusivas tem no sucesso da inclusão. Até recentemente, somente os professores que possuíam um interesse pela Educação Especial é que se dirigiam para a formação específica e depois, obviamente, faziam escolhas profissionais ou não que envolviam a Educação Especial. Infelizmente, a demanda da inclusão chega às escolas antes da preparação do professor e a solução tem sido a capacitação do profissional em serviço, através dos programas de formação continuada. As práticas pedagógicas eficazes e apropriadas às deficiências são imprescindíveis para a evolução dos alunos, e isso o professor só consegue planejar e desenvolver quando recebe o referencial teórico e a assessoria pedagógicas adequadas. (Serra, 2004, p. 29).

O que temos na prática são professores que de acordo com a necessidade do aluno procuram adquirir conhecimentos acerca das suas especificidades e do modo de intervenção e inclusão desse aluno dentro do contexto da classe em que está inserido, o que é um problema para a educação regular e que dificulta o trabalho do profissional, pois muitas das vezes ele não tem acesso a um conhecimento amplo sobre o TEA, antes ele aprende a lidar com seu aluno especificamente e não com as necessidades apresentadas pelas pessoas dentro do espectro. Libâneo, citado por Favoretto e Lamônica acrescentam:

Cabe ressaltar, que a formação do professor de educação infantil é mais voltada às questões pedagógicas e não a conteúdo da área médica, fato este criticado por Libâneo (2006) quando apresentou que a formação do pedagogo ainda é reduzida à dimensão metodológica e procedimental, contrária a proposta das diretrizes curriculares normatizadas em 2005, que visam à formação humanística deste profissional. (Favoretto e Lamônica 2014, p.112)

As alterações previstas nos cursos preparatórios regulamentadas pela lei de diretrizes e bases para a educação prevê mudanças na atuação do pedagogo e inseriu no currículo obrigatório dos cursos de formação estudos sobre educação especial, mas a maneira de organizar a escola ainda traz empecilhos para a inclusão educacional de crianças com TEA nas metodologias de trabalho e atividades realizadas pelas escolas e na sala de aula.

É preciso ter claro que para a conquista do processo de inclusão de qualidade, algumas reformulações no sistema educacional se fazem necessário. Seriam elas: adaptações curriculares metodológicas e dos recursos tecnológicos, a racionalização da terminalidade do ensino para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude das necessidades especiais, a especialização dos professores e a preparação para o trabalho, visando à efetivação da cidadania do portador de necessidades especiais. (Serra, 2004, p. 35).

A deficiência da estrutura da escola para que a inclusão aconteça é também um desafio. São necessárias algumas adaptações de grandes e pequenos portes, tais como a adaptação curricular, a adaptação do sistema de avaliação da aprendizagem, de materiais e equipamentos, a preparação dos recursos humanos e a preparação dos alunos e pais de alunos que receberão o portador de necessidades especiais.

Com as considerações apresentadas percebem-se que não é possível dissociar a qualidade do atendimento educacional para as pessoas com TEA das necessidades que cercam as demandas das escolas e dos professores no que tange à estrutura escolar, a formação profissional e as metodologias utilizadas. Quanto a essas demandas há discrepâncias entre a expectativa e o trabalho realizado na prática, o importante é entender que cada aluno é único e o preparo para lidar com o aluno típico ou não, acontece no dia a dia.

O que mais dificulta a inclusão na escola regular brasileira é qualidade da educação ofertada para todos. Mudando a lógica da educação e com formação continuada, teríamos muito menos dificuldade, de todo modo, não importam quais sejam as nossas dificuldades na inclusão, devemos, enquanto educadores dar o nosso melhor, jamais desistir da educação de um ser humano, por mais difíceis que sejam as nossas condições.

O panorama do trabalho pedagógico em classes com crianças autistas

A partir das pesquisas consultadas tem-se uma melhor percepção dos desafios, anseios e capacidades dos professores de escolas brasileiras quanto ao trabalho de lecionar para crianças com TEA no ensino fundamental.

As considerações dos autores dos artigos estudados nos permitem entender a dinâmica e as especificidades do trabalho do professor com os dificultadores aqui mencionados, abaixo um breve relato dos pontos principais abordados pelas pesquisas.

Pimentel e Fernandes (2014), realizaram uma pesquisa com caráter de amostra de conveniência com professores que lecionavam para crianças com TEA. A escolha dos profissionais que responderam a um questionário elaborado pelas pesquisadoras foi aleatória e contou com 51 questionários respondidos, sendo os professores, todos com formação em pedagogia e com experiência profissional entre 11 e 20 anos. Esse estudo com professores de escolas regulares e especiais, públicas e privadas que tinham alunos com diagnóstico de TEA em suas turmas, mostrou que os professores estão despreparados para ensinar alunos com TEA, necessitando de melhores instruções e mais apoio de outros profissionais, podendo, assim, proporcionar educação de melhor qualidade para essas crianças. A partir das respostas fornecidas, as autoras observaram que a grande maioria acreditava estimular e contribuir, principalmente na comunicação e nas relações interpessoais, porém apresentavam dificuldade para estimular a autonomia. Os professores consideraram que a escola, oferece apoio suficiente para seu trabalho, mas que há pouca contribuição de outros profissionais e falta tecnologia de ensino adequada.

As questões sobre a capacidade de maior estimulação do professor e sua maior dificuldade revelaram que a maioria dos professores considera ter as mesmas habilidades e dificuldades ao trabalhar com crianças e adolescentes autistas em suas salas de aula. Na perspectiva desses professores, eles sentem falta de conhecimento sobre a condição, falta de formação, dificuldade para encontrar apoio de outros profissionais, dificuldade para saber que conteúdo ensinar, descrença no desenvolvimento escolar de crianças com TEA, falta de base para acolher a família e falta de suporte tecnológico e de infraestrutura. As autoras ainda observaram que em relação à infraestrutura, aprimoramento profissional e apoio da diretoria, os

professores consideram que o material didático realmente precisa ser modificado, para que eles possam melhorar a qualidade do trabalho que realizam com seus alunos. Desse modo, concluíram que os professores indicaram a necessidade de melhorias na qualidade do material didático, para contribuir com o aprendizado desses alunos. Muitos dos professores responderam contribuir principalmente no desenvolvimento da comunicação e relações interpessoais dos alunos, ou seja, na visão do professor, esses alunos têm interesse e tentam se relacionar com seus colegas. No entanto, os professores afirmaram interferir menos no desenvolvimento da criança e do adolescente com TEA, principalmente na aprendizagem e no desenvolvimento neuropsicomotor.

A percepção a partir da pesquisa é que para os professores, as escolas não têm estrutura adequada para apoiar o desenvolvimento escolar, social, cultural e emocional dos alunos. Não têm base para acolher a família, tecnologia e infraestrutura apropriadas, nem professores especializados à demanda estabelecida pela condição dos alunos.

Perspectivas apontadas na educação inclusiva

No estudo realizado por Gomes e Mendes (2010) os principais pontos que mostram a dificuldade da realização da inclusão escolar foram listados abaixo: as autoras pesquisaram 33 professores da rede municipal de Ensino de Belo Horizonte no ano de 2008. Para a seleção foi contatado o Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência, órgão da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, responsável pela educação de alunos com autismo em escolas regulares do município, que informou o número de 68 alunos em 54 escolas. Após análise de dados e contato com as escolas as pesquisadoras selecionaram 33 professores para participarem do estudo caracterizando 33 alunos com autismo, os professores participantes responderam a um questionário. As entrevistas com roteiro semiestruturado eram gravadas em áudio. Na sequência era pedido que os professores preenchessem a escala CARS - Childhood Autism Rating Scale (SCHOPLER; REICHLER; RENNER, 1988), instrumento que permite identificar pessoas com características comportamentais de autismo e distinguir entre autismo

e atraso no desenvolvimento sem autismo, não era informado aos participantes que se tratava de uma escala para detecção de sinais de autismo, era pedido a eles que lesse cada grupo de sintomas e marcasse aqueles que mais se pareciam com o seu aluno. Sobre o suporte aos professores, 54% afirmaram recebê-lo do município por meio de orientação. Em relação à frequência desse suporte, a maioria dos professores afirmou tratar-se de um apoio ocasional, que devido ao grande espaço de tempo entre uma orientação e outra, tornava-se pouco efetivo e pouco motivador. Em relação à frequência dos alunos, os professores indicaram que a maioria deles apresentava poucas faltas. Referente à participação dos alunos com autismo nas atividades escolares, identificaram variação nas diferentes etapas do ensino. Já a participação dos alunos com autismo nas tarefas de sua turma, no geral, era considerada baixa. A maioria dos alunos interagiu com seus colegas “sempre” ou “às vezes”.

As autoras constataram também uma alta porcentagem na participação das famílias dos alunos com autismo no processo de escolarização de seus filhos. Nenhum tipo de adequação da metodologia de ensino e dos conteúdos pedagógicos foi relatada pelos professores, além disso, não foi relatado também o uso de recursos de comunicação alternativa por alunos não verbais. As pesquisas conduzidas por Gomes e Mendes, analisaram a escolarização de crianças autistas na rede municipal de Belo Horizonte e consideraram que as estratégias utilizadas pela prefeitura parecem favorecer a frequência dos alunos com autismo, porém há evidências de que eles participam pouco das atividades da escola, a interação com os colegas é escassa e há pouca aprendizagem de conteúdos pedagógicos. Com base nos pontos apresentados pelos professores participantes da pesquisa, infere-se que o processo de inclusão no município precisa de estruturação e readequações de gestão, infraestrutura física e pedagógica para melhor atendimento dos alunos com deficiência pelas escolas.

No estudo de Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) participaram seis professoras de quatro escolas regulares particulares da cidade de João Pessoa-PB, as quais tinham em suas salas crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, além das professoras, participaram do estudo seis mães e dois pais. Para pesquisa foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com pais e professoras a

respeito do TEA e estabelecidos as concepções das professoras e dos pais a respeito da inclusão destes alunos. Após análise dos dados coletados as autoras concluíram que a experiência permitiu o esclarecimento de que a inclusão necessita não somente de conhecimento teórico acerca do autismo e das estratégias de trabalho, mas também de uma predisposição da família e da escola em aceitar e trabalhar de maneira positiva com tais crianças.

Em 2013 foi publicado o estudo: Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura, onde os autores Nunes, Azevedo e Schmidt, revisaram publicações sobre o tema realizadas entre 2008 e 2013 e concluíram que a presença desses educandos, em escolas regulares, aumentou de forma expressiva após a popularização do paradigma da inclusão. Por outro lado, observaram que o desconhecimento sobre o transtorno do autismo e a carência de estratégias pedagógicas específicas pode acarretar poucos efeitos na aprendizagem desta população.

Onohara; Cruz e Mariano (2018) realizaram um estudo de caso com um aluno autista e três professoras de uma escola municipal de ensino fundamental I de Bauru e concluíram que apesar das professoras possuírem formação continuada, ainda enfrentam dificuldades no trabalho pedagógico. Verificou-se ainda, que existem muitas barreiras para poder denominar o trabalho de inclusão como efetivo para o perfil desse público e por último, através das respostas das professoras, que há precarização de orientação e conhecimento sobre a inclusão dos educandos com autismo sendo necessário atualização profissional constantemente realizada através de cursos de formação docente.

Lima e Laplane (2016) realizaram um relato de pesquisa em que investigaram as condições de escolarização de alunos com TEA e analisaram aspectos como acesso e permanência na escola, assim como mapearam os apoios terapêuticos e educacionais acessíveis a eles no município de Atibaia/SP. E concluíram que:

Apesar das garantias expressadas em leis, documentos e diretrizes, a participação de alunos com autismo no ambiente escolar ainda é problemática e se encontra distante das metas inclusivas. Os alunos têm

acesso a serviços de educação, mas a sua permanência no sistema de ensino é incerta, como atestam as trajetórias traçadas no município, o atendimento educacional especializado é pouco abrangente e a sua progressão para níveis e etapas superiores ainda é muito diferente daquela apresentada pelos demais alunos. (Lima e Laplane, 2016, p.281).

As perspectivas dos docentes em relação à inclusão de crianças autistas em sala de aula regular apresentadas nos estudos mencionados mostram que o processo da escolarização de autistas em escolas e classes comuns é benéfico para os alunos e apesar dos desafios, é encarado pelos docentes como um trabalho possível e necessário, que com aprimoramentos a inclusão escolar tem muito a favorecer a aprendizagem, a socialização e desenvolvimento interpessoal das pessoas que estão no espectro, como também pontuou os autores Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014):

É preciso destacar a importância do tema autismo e a possibilidade de educação e inclusão, tendo em vista o aumento do número de casos, a demanda educacional que cada vez mais preconiza a inclusão dessas crianças em escolas regulares e os benefícios que podem ser alcançados através dessa prática. Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014, p.358)

Considerações Finais

Por meio deste estudo foi possível entender o esforço feito pela política pública em diversas instâncias, escolas, professores e familiares de alunos com autismo no trabalho de inclusão educacional, principalmente para que haja cumprimento das diretrizes e leis já regulamentadas para que as pessoas com TEA tenham acesso à educação com qualidade observando os preceitos para a educação especial de acordo com as necessidades educacionais de cada aluno.

Outro fator identificado nesse estudo é o desafio enfrentado pelas escolas em realmente promover a inclusão, ainda que em todos os estudos estejam apontados os esforços em se realizar o trabalho de inclusão efetivamente, o que mostra as fragilidades do sistema educacional fazendo-se necessária a reestruturação física e metodológica da escola brasileira.

É compreensível pela complexidade que envolve o transtorno do espectro do autismo que o trabalho docente deve passar por ajustes diários para que aconteça uma educação eficiente nas turmas regulares que incluem não só autistas, mas crianças com diversos diagnósticos, dificuldades e necessidades especiais de aprendizagem. O educador tem dificuldades para executar o trabalho de inclusão apesar de atitudes proativas e ações realizadas com habilidades instintivas e do esforço docente em conhecer e investir nos alunos, reconhecendo suas habilidades e auxiliando as necessidades que eles apresentam.

As discussões sobre o tema até o momento são constantes e necessárias, mas os resultados alcançados com a educação inclusiva mostram que é um trabalho vantajoso para os alunos, familiares, educadores e escolas, um dos muitos motivos para a inclusão educacional ser incentivada e promovida em todas as escolas do país.

É sabido que o processo de inclusão educacional é um dos vieses mais concretos para o aprimoramento de uma escola democrática e transformadora que forma cidadãos capacitados para agir em sociedade com respeito as necessidades, potencialidades e diferenças de cada pessoa, sem discriminações, preconceitos e segregação.

O papel da educação é trabalhar a inclusão escolar como um processo contínuo, que se consolida com o diálogo que revoluciona o pensamento cultural sobre a exclusão velada praticada socialmente que é o principal motivo para que a inclusão educacional aconteça.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1987). Manual diagnóstico e estatístico de distúrbios mentais: DSM-III-R. Tradução Lúcia Helena Siqueira. 3.ed. São Paulo: Manole, 1989. Disponível em:
<file:///C:/Users/55319/Downloads/OpenAccess-Vianna-9788580393873-03.pdf>.
 Acesso em 23Jun.2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 20 de maio de 2020.
- BRASIL. Decreto N° 6571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>.
 Acesso em: 20 de maio de 2019.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 Abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>>.
 Acesso em: 17 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Projeto de Resolução do CNE*. Brasília, DF, 2005. Disponível em<
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em 24 de jan.2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*: documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em:
 <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>>.
 Acesso em: 17 jan. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394>. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2009. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> acesso em: 17 jan.2020.

FAVORETTO, N. C. e LAMÔNICA, D. A. C. **Conhecimento de professores sobre Transtornos do Espectro Autístico**. *Relato de Pesquisa*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, Jan.-Mar., 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a08v20n1.pdf>>. Acesso em 24 jul. de 2019.

GOMES, C.G.S.; MENDES, E.G. **Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.16, n.3, p.375-396, 2010. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a05>>. Acesso em: 28 out. de 2019.

Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 17/02/2020.

LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AQUINO, F.S.B. AGRIPINO-RAMOS, C. S. **Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas** 1 1 Apoio Financeiro CNPq... *Fractal: Revista de Psicologia* [online]. 2016, v. 28, n. 3 [Acessado 17 junho 2020], pp. 351-361. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-0292/1229>>. Epub Sep-Dec 2016. ISSN 1984-0292. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1229>.

LIBÂNEO. J.C. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. *Educ. Soc.* Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300011>> Acesso em: 22 ago. de 2019.

LIMA, S. M., LAPLANE, A. L. F. **Escolarização de Alunos com Autismo** 1 1 Financiamento: Capes <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009>. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online]. 2016, v. 22, n.2, pp.269-284. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009>>. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009>. Acesso em: 22 ago. de 2019.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5662409/mod_resource/content/1/DSM-5.pdf Acesso em: 20 Jun.2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 17 jan. de 2020.

NUNES, D.R.P., AZEVEDO, M.Q.O., SCHMIDT, C. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura** Revista Educação Especial | v. 26 | n. 47 | p. 557-572 | set./dez. 2013 Santa Maria. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178>>. Acesso em: 22 ago. de 2019.

ONOHARA, A. M. H.; CRUZ, J.A.S.; MARIANO, Maria Luiza. **Educação inclusiva: o trabalho pedagógico do professor para com o aluno autista no ensino fundamental I**. Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ., Araraquara, v. 20, n. 2, p. 289-304, jul./dez., 2018. e-ISSN: 2594-8385. DOI: 10.30715/doxa.v20i2.12020

PEREIRA, A.M.; RIESGO, R.; WAGNER M.B. Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. *Jornal de Pediatria* [online]. 2008, v. 84, n. 6 [Acessado 28 Junho 2021] , pp. 487-494. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0021-75572008000700004>>. Epub 13 Jan 2009. ISSN 1678-4782. <https://doi.org/10.1590/S0021-75572008000700004>. Acesso em: 10 mai. De 2021.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: mar. 2021.

SERRA, D. C. G. (2004). **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos**. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/Dayse_Carla_Genero_Serra-ME.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2019.