

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NO ENSINO REGULAR EM
ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE MANAUS**

**MANAUS - AM
2023**

JANAINA FERREIRA LIMA

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NO ENSINO REGULAR EM
ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE MANAUS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à banca de defesa e TCC como requisito para a obtenção do grau de curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas.

Orientadora: Profa. Dra. Andrezza Belota Lopes Machado.

**MANAUS - AM
2023**

JANAINA FERREIRA LIMA

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NO ENSINO REGULAR EM
ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE MANAUS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à banca de defesa e TCC como requisito para a obtenção do grau de curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas.

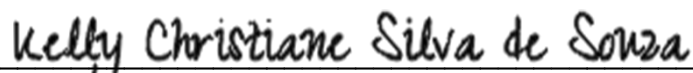
Orientadora: Profa. Dra. Andrezza Belota Lopes Machado.

Aprovado em: 31/08/2023

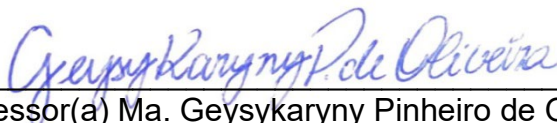
BANCA EXAMINADORA



Professor(a) Dra. Andrezza Belota Lopes Machado
Universidade do Estado do Amazonas



Professor(a) Dra. Kelly Christiane Sil_va de Souza
Universidade do Estado do Amazonas



Professor(a) Ma. Geysykariny Pinheiro de Oliveira

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

L732ii Lima, Janaina Ferreira
INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NO ENSINO
REGULAR EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE
MANAUS / Janaina Ferreira Lima. Manaus : [s.n], 2023.
55 f.: il.; 29 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura -
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2023.

Inclui bibliografia

Orientador: Machado, Andrezza Belota Lopes

1. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2. Inclusão
Escolar. 3. Concepção de Professores. I. Machado,
Andrezza Belota Lopes (Orient.). II. Universidade do
Estado do Amazonas. III. INCLUSÃO DE CRIANÇAS
COM TEA NO ENSINO REGULAR EM ESCOLAS
PÚBLICAS DA CIDADE DE MANAUS

***“Até aqui o Senhor nos ajudou”
(1Samuel 7,12)***

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, base e centro de toda minha vida, também dedico a toda minha família nas pessoas dos meus pais, Rafael e Inglece Lima que não mediram esforços pela minha educação. Por fim, dedico a todos que de forma direta e indiretamente me apoiaram durante essa trajetória na graduação.

AGRADECIMENTOS

Ao final de uma graduação, agradecimentos são os que não faltam. Aqui quero iniciar agradecendo imensamente a Deus, razão e centro da minha vida, a Virgem Santíssima, que passou à frente de todos os meus planos e realizações.

Agradeço aqui a minha Família, que investe na minha educação desde os meus primeiros balbucios, que perpassaram todo esse processo comigo, alegrando-se desde a aprovação no vestibular, a cada período finalizado. Que não deixaram nada me faltar, sempre disponibilizando condições para que eu tivesse um bom desempenho nas atividades, trabalhos e provas acadêmicas. Ao seu Rafael e dona Inglece Lima, minha eterna gratidão, vocês sempre foram meus maiores exemplos, e meus principais apoiadores na vida profissional e fora dela, sempre me incentivaram nos meus pequenos e grandes projetos, se alegrando comigo nas minhas pequenas e grandes realizações.

Agradeço aqui a meus colegas de curso, pela amizade a mim proporcionada, por todo apoio, força e incentivo. Essa troca de experiências e saberes me construíram como profissional, foi um prazer tê-los nesse processo.

Agradeço aqui também a todos os educadores que contribuíram com minha pesquisa, obrigada pela disponibilidade e dedicação, sendo vocês meus espelhos profissionais.

Quero agradecer imensamente à minha grande orientadora, a Professora Dra. Andrezza Belota, que não hesitou em aceitar o desafio de ser minha orientadora. Que não só caminhou comigo na construção desse trabalho, mas se tornou desde a primeira disciplina ministrada na minha turma, uma inspiração profissional. Tive a honra de ser sua monitora na disciplina de Psicomotricidade, com esse privilégio cresci muito academicamente.

Por fim agradeço à coordenação de pedagogia, por todo apoio e suporte nessa caminhada. Aos mestres que marcaram minha vida e meu processo de formação até o momento como: Erica Rotandano, Meire Botelho, Osmarina Lima, Selma Aquino e Vanderlete Silva. A todos, minha eterna gratidão.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo a análise das concepções dos professores de escolas municipais da cidade de Manaus sobre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que é um grande desafio muitas vezes para os docentes e toda comunidade escolar. Como objetivo geral do estudo apontamos: compreender as práticas pedagógicas promotoras da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em escolas públicas da cidade de Manaus. Assim, essa pesquisa possui como objetivos específicos: (1) Conhecer a conceituação e a caracterização do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista; (2) Refletir sobre a educação de estudantes com TEA na perspectiva inclusiva no Brasil; (3) identificar as práticas desenvolvidas pelos educadores das classes comuns de ensino para a promoção da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista em escolas da rede municipal de ensino da cidade de Manaus. A metodologia da pesquisa optou-se por uma abordagem qualitativa, com estudo exploratório e pesquisa de campo com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que atuam na rede municipal de ensino. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário com questões mistas. A análise de dados foi realizada por meio do método de análise de conteúdo de Bardin (2011). Assim, o presente trabalho proporcionou a constatação da necessidade de formação continuada aos professores, visto que os docentes têm um saber prévio do que é o TEA, mas precisando ser ampliado em relação a compreensão de como o TEA pode impactar no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, esses saberes refletem diretamente nos processos ensino-aprendizagem e de inclusão. Assim como os educadores precisam conhecer mais sobre a mediação pedagógica, como ela pode contribuir para a inclusão e o papel do mediador no contexto educacional em relação à inclusão dos estudantes com TEA; e, reflexão sobre o saber docente em meio a realidade escolar, que não proporciona muitos meios para a inclusão, mas os educadores, sempre estão dispostos a romper com essa cultura de exclusão no seu dia a dia e com o que ele tem a sua disposição.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Inclusão Escolar. Concepção de Professores.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the conceptions of teachers from municipal schools in the city of Manaus about the inclusion of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD), which is often a great challenge for teachers and the entire school community. As a general objective of the study we point out: to understand the pedagogical practices that promote the school inclusion of students with Autistic Spectrum Disorder in public schools in the city of Manaus. Thus, this research has the following specific objectives: (1) To know the conceptualization and characterization of the development and learning of children with Autistic Spectrum Disorder; (2) Reflect on the education of students with ASD from an inclusive perspective in Brazil; (3) to identify the practices developed by educators of common teaching classes to promote the school inclusion of students with Autistic Spectrum Disorder in schools of the municipal teaching network of the city of Manaus. The research methodology opted for a qualitative approach, with exploratory study and field research with teachers from the Early Years of Elementary Education who work in the municipal education network. As a data collection instrument, a questionnaire with mixed questions was used. Data analysis was performed using Bardin's (2011) content analysis method. Thus, the present work provided the realization of the need for continuing education for teachers, since teachers have prior knowledge of what TEA is, but needing to be expanded in relation to the understanding of how TEA can impact on development and learning of the students, this knowledge directly reflects on the teaching-learning and inclusion processes. Just as educators need to know more about pedagogical mediation, how it can contribute to inclusion and the role of the mediator in the educational context in relation to the inclusion of students with ASD; and reflection on teaching knowledge in the midst of school reality, which does not provide many means for inclusion, but educators are always willing to break with this culture of exclusion in their daily lives and with what they have at their disposal.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder (ASD). School inclusion. Teachers Conception.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO.....	6
ABSTRACT	7
Keywords: Autistic Spectrum Disorder (ASD). School inclusion. Teachers Conception.	7
SUMÁRIO.....	8
INTRODUÇÃO	9
QUADRO 1 - DE SUJEITOS DA PESQUISA	11
1. O ESTUDANTE COM TEA E A INCLUSÃO ESCOLAR	14
1.2 Conceitos, características de desenvolvimento e diagnóstico da pessoa com TEA	14
1.3 Educação de pessoas com TEA na perspectiva da educação inclusiva	20
1.4 O que a formação de professores tem a ver com a inclusão escolar de estudantes com TEA?	26
1.5 Pesquisa de Campo: Concepção dos Professores sobre o TEA	29
1.6 Pesquisa de campo: Concepção dos professores Sobre o Diagnóstico do TEA.....	31
2. O ESTUDANTE COM TEA NA ESCOLA: REFLETINDO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE MANAUS	34
2.1 O Atendimento Educacional aos Estudantes com TEA	34
2.2 Pesquisa de Campo: Concepções dos professores sobre formação e o atendimento educacional inclusivo de estudantes com TEA.....	35
2.3 Pesquisa de Campo: Concepções dos professores sobre inclusão Escolar de Estudantes com TEA.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48
APÊNDICES	53
Roteiro de pesquisa	53

INTRODUÇÃO

No percurso da formação inicial nos deparamos com muitos desafios e indagações a partir do contato com os estágios na docência, vemos a realidade educacional e as lutas por uma educação para todos, que nos fazem buscar conhecimento para podermos intervir na realidade escolar.

Dessa forma, o tema da presente monografia é “Inclusão de estudantes com TEA no ensino regular, em escolas públicas da cidade de Manaus”. Esse tema surgiu a partir das experiências vividas nos estágios curriculares e remunerados, que se realizaram durante o período do curso de licenciatura em pedagogia. Durante esse percurso, foi observado nas experiências dos Estágios Supervisionados do curso de Pedagogia e estágios remunerados, significativa resistência e dificuldades quanto à inclusão escolar de estudantes com TEA, por parte dos professores e da equipe gestora. Constatou-se múltiplas opiniões sobre tal temática e, o quanto é pouco conhecida a legislação que rege e ampara esses estudantes. A partir disso foi escolhido o tema a ser desenvolvido nesta monografia.

O estudo foi pautado nos seguintes teóricos: Orrú (2019; 2003); Mantoan (2015;2007); Macedo (2005); Corrêa (2017); Lago (2007); Gentili (2009); Pimentel e Fernandes (2014); Bettelheim (1987). Também pautado na legislação brasileira: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61 e 5.692/71 e Constituição da República Federativa do Brasil (1988)

Os desafios quanto a inclusão de estudantes com TEA e a falta de conhecimento quanto a essa perspectiva de ensino dos profissionais da educação, nos direcionou para as seguintes questões norteadoras da pesquisa: (1) Quais as características dos alunos com TEA?; (2) O que é inclusão escolar e como a formação continuada de professores contribui para esse processo no caso de alunos com TEA?; e (3) Quais as concepções de professores sobre o TEA e a prática pedagógica com esses alunos no contexto da escola regular?

Com o objetivo geral de compreender as práticas pedagógicas promotoras da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista em escolas públicas da cidade de Manaus. Assim, essa pesquisa possui como objetivos específicos: (1) Conhecer a conceituação e a caracterização do desenvolvimento e da aprendizagem

das crianças com Transtorno do Espectro Autista; (2) Refletir sobre a educação de estudantes com TEA na perspectiva inclusiva no Brasil; (3) identificar as práticas desenvolvidas pelos educadores das classes comuns de ensino para a promoção da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista em escolas da rede municipal de ensino da cidade de Manaus.

Dessa forma, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que busca atender as especificidades do problema estudado. Pois como fala Minayo (2014), a pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. Assim, tal pesquisa busca entender a partir dos pontos de vista dos sujeitos, e trazendo reflexões e possíveis soluções para a problemática.

O tipo de pesquisa foi de campo, embasada pelo aporte teórico da pesquisa bibliográfica e, a coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de questionário on-line, utilizando a plataforma *Google Forms*. Foram encaminhados questionários para 16 (dezesesseis) professores que atuam em diferentes escolas da rede municipal de ensino, mas apenas 6 (seis) professores se encaixavam no principal critério de inclusão da pesquisa: ter desenvolvido sua prática pedagógica com alunos com TEA incluídos nas classes comuns do ensino regular. Importante destacar que todas as informações coletadas foram autorizadas por cada um dos sujeitos participantes, que assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para a participação da pesquisa on-line.

Para análise e tratamento dos dados coletados, utilizou-se o método de análise de conteúdo de Bardin (2011), que pode ser explicado a partir das seguintes etapas, pré-análise: análises de entrevistas, de comunicação de massa, de questões abertas e de testes; exploração do material: organização, codificação, categorização, inferência e informatização das análises; tratamento dos resultados: análise categorial, de avaliação, de enunciação, proposicional do discurso, de expressão e das relações.

Este trabalho monográfico está dividido em dois capítulos temáticos, sendo o primeiro intitulado como “O Estudante com TEA e a Inclusão Escolar”, que traz a fundamentação teórica e a concepção dos professores a respeito do TEA; e, o segundo, intitulado “O estudante com TEA na escola: refletindo sobre o atendimento

educacional das escolas municipais de Manaus”, que traz as concepções dos educadores quanto o atendimento e inclusão dos estudantes com TEA, coletadas por meio de questionário on-line.

Em vista disso, o desenvolvimento desta monografia, que se configura como o trabalho de conclusão de curso - TCC se faz necessário para que, a partir dos estudos oriundos do referencial teórico sobre a temática e a pesquisa de campo para conhecimento das concepções dos educadores sobre a temática, possamos compreender o tema relativo à inclusão de estudantes com TEA no ensino regular em escolas públicas da cidade de Manaus, com foco na reflexão da articulação do que a teoria nos mostra e o pensar dos professores que estão atuando nas escolas municipais de Manaus.

Ao realizar a pesquisa de campo com os professores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, escolhemos aplicar o questionário on-line, por meio da plataforma Google Forms, para podermos colher os dados que norteiam os saberes do docente sobre a temática Inclusão de estudantes com TEA com professores de diferentes escolas. O questionário possuía 13 questões, que foram respondidas por 16 professores da Secretaria de Educação, dos quais só estavam dentro dos critérios de sujeitos da pesquisa 6 professores, pois se era necessário que os sujeitos fossem professores da educação infantil e ensino fundamental 1, que tivessem alunos com TEA, devidamente matriculado em suas salas de referência e salas de aula.

Como este trabalho monográfico é temático, não apresentaremos um capítulo de metodologia. Assim, para melhor compreensão dos sujeitos participantes da pesquisa, apresentamos o quadro a seguir.

QUADRO 1 - DE SUJEITOS DA PESQUISA

Sujeitos	Idade	Formação Inicial	Pós-graduação	Tempo de atuação	Série	Zona	Escola
P1	37	Pedagogia	Especialização em Gestão Supervisão e Orientação Educacional	12 anos	Maternal	Oeste	EscO1

P2	38	Pedagogia	-	4,5 anos	5° ano	Oeste	EscO2
P3	55	Normal superior	Letras com Ênfase em linguística	19 anos	5° ano	Oeste	EscO2
P4	42	Pedagogia	Gestão de Currículos e Práticas Pedagógicas	22 anos	5° ano	Oeste	EscO2
P5	55	Pedagogia	-	12 anos	5° ano	Norte	EscN1
P6	58	Normal superior	Educação Especial	23 anos	1° ano	Norte	EscN2

A partir do quadro observamos que, dos seis educadores que correspondiam aos critérios da pesquisa, sendo um deles professor de educação infantil, atuando em uma turma de maternal, os demais em sua maioria professores do 5° ano do fundamental. Os seis professores atuam em zonas geográficas da cidade de Manaus distintas, zona oeste e zona norte, sendo de quatro escolas diferentes, e três deles o P2, P3 e P4 são da mesma escola. O tempo mínimo de magistério entre os pesquisados é de quatro anos e meio (4,5) e o tempo máximo é de vinte e três (23) anos.

Quatro dos educadores têm formação em Pedagogia e dois educadores têm formação em Normal Superior. Dos seis, somente dois não possuem pós-graduação, e os que possuem são das áreas da Gestão Supervisão e Orientação Educacional, Gestão e de Currículos e Práticas Pedagógicas, Letras com Ênfase em linguística e Educação Especial.

Com as 12 perguntas, sendo 11 discursivas, organizamos a apresentação e análise dos resultados da pesquisa em quatro categorias de análise, sendo elas: 1. Conceitos e características do TE, que é abordada na 2° e 3° questão. Tendo a segunda categoria como 2 Diagnóstico do TEA, que é abordada na 4° e 5° questão. A terceira intitulada de 3. Formação e atendimento educacional, onde tem as questões desde a 6° a 9° questão. E, por fim, a quarta categoria que é 4. Inclusão Escolar de estudantes com TEA, que é abordada nas três últimas questões, da 10° a 12°.

A apresentação dos dados e as análises das categorias foram realizadas ao longo do desenvolvimento dos dois capítulos temáticos deste trabalho.

1. O ESTUDANTE COM TEA E A INCLUSÃO ESCOLAR

No presente capítulo, será abordado as concepções de diagnóstico da criança com TEA de forma cronológica, sendo apresentado desde as primeiras concepções até como é denominada atualmente. Bem como os conceitos de educação inclusiva, na vertente do Transtorno do Espectro Autista; a implicação da formação de professores na inclusão desses estudantes; assim como também a suas perspectivas a partir da pesquisa de campo.

1.2 Conceitos, características de desenvolvimento e diagnóstico da pessoa com TEA

O autismo tem sua origem na palavra grega “autos”, que significa de próprio, si mesmo e voltado para si, caracteriza um foco a si próprio (OLIVEIRA; CERDEIRA, 2019) com isso a psiquiatria é empregada para nomear comportamentos humanos reunidos em volta de si mesmos. Em 1940, ao observar comportamentos considerados peculiares e estranhos em crianças, Léo Kanner se dedicou à investigação desses comportamentos que traziam como exemplo estereotípias e dificuldade de relacionamento.

E em 1943 descreveu o caso de 11 crianças que apresentavam o que ele chamou de "Distúrbios autísticos de contato afetivo", que possuíam como suas grandes características as estereotípias, obsessividade, ecolalia, assim como incapacidade para estabelecer relações, atrasos na fala, obsessão em manter um ambiente organizado segundo seu agrado, assim como foi visto que não respondiam a estímulos externos e permanecendo em um rígido isolamento. Porém, as crianças possuíam agradável aparência, habilidades especiais e uma ótima memória. (ORRÚ, 2019).

Para Kanner o distúrbio não se tratava de uma doença independente, mas possivelmente de sintoma da esquizofrenia, o que levou a mais tarde, na década de 1950 a considerar que o autismo era uma manifestação de esquizofrenia infantil pois, era semelhante aos sintomas encontrados na esquizofrenia. Para ele, enquanto a pessoa com esquizofrenia tinha como característica isolar-se do mundo, a pessoa com autismo, diferentemente, em tempo algum conseguiu, ao menos, penetrar nesse mundo (ORRÚ, 2019).

Com isso a primeira vez que o autismo foi citado no DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, em português, Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, ocorreu em 1952 na versão DSM-I, como indício da reação esquizofrênica tipo infantil, incorporando como uma manifestação autística em crianças com psicose (APA,1952). Posteriormente, na segunda edição do DSM, em 1968 a APA retira o termo "reação", fazendo com que se classifique o autismo como esquizofrenia tipo infantil, entendendo-o como um comportamento sintomático.

Mais tarde Kanner ideou e defendeu a ideia de que a gênese do autismo estaria na relação fria e no distanciamento físico e afetivo entre o bebê e sua mãe (Corrêa, 2017), que a conduta dos pais era determinante para o desenvolvimento do autismo na criança durante a gestação, pois talvez a não aceitação da gravidez, poderia romper a relação da mãe com o feto, perdendo assim a capacidade de se comunicar com qualquer pessoa após o nascimento.

Léo Kanner foi pioneiro nos estudos para a construção do conceito de autismo, mas vários outros pesquisadores atribuíram suas hipóteses sobre a origem da então síndrome do autismo. Como Bruno Bettelheim, que ao observar a experiência negativa e precoce sobre a breve relação das crianças com suas mães e seus familiares, ele defendeu a teoria do isolamento autístico apoiado na teoria de que a gênese do autismo estaria na culpabilização dos pais, pois se busca a fuga pelo isolamento, a partir da ineficiência dos cuidados com a criança, um pai ausente e uma mãe frígida e insensível (Bettelheim, 1987)

Publicado em 1980, o DSM-III apresentou o autismo infantil em uma categoria mais ampla denominada transtornos globais do desenvolvimento (TGD). E eliminava a possibilidade de esquizofrenia, sendo esse um dos critérios para ser diagnosticado, assim como também, o surgimento nos 30 primeiros meses, grandes déficits de aprendizagem e outros. (GRANDIN; PANEK, 2015).

Em 1984, a psicanalista Frances Tustin, se refere aos autistas como "crianças em cápsulas", a partir da ideia de que o desenvolvimento psicológico teria estagnado em um estágio prematuro da vida do bebê, por conta da separação do corpo da criança do corpo de sua mãe, trauma desencadeando uma experiência psíquica fantasmática. Assim como ainda destaca que os autistas são crianças tomadas em pânico, que tem em suas formas e objetos o asseguramento de suas angústias,

fazendo com que na perspectiva da criança, a mãe tenha morrido, causando inúmeros danos psicológicos.

[...] mesmo em relação a crianças em quem os fatores psicogênicos parecem ser os mais operantes na etiologia de suas psicoses, o psicoterapeuta cauteloso não pode descartar a possibilidade de que tais crianças possam ter o mínimo de danos neurológicos ou falta de equilíbrio metabólico que não possam ser detectados pelas investigações físicas acessíveis no momento. Assim, esta é uma área onde o conhecimento médico criterioso é indispensável (Dustin, 1984, p. 26).

Ao chegar em sua quarta edição, o DSM muda o termo “global” por “invasivo”, com isso altera os critérios de diagnóstico, que passou se chamar transtornos invasivos do desenvolvimento, pois representava danos graves e agressivos em várias áreas do conhecimento, onde se percebe prejuízo nas habilidades da interação social recíproca, de comunicação, na presença de comportamentos, nos interesses e atividades estereotipadas. (ORRÚ, 2019, p. 21).

Observando essa cronologia das concepções sobre o autismo, vemos que inúmeras são as vertentes que vigoram ao passar dos anos. A vertente psicanalítica, trazendo a culpabilização, que embora deixada de lado, ainda vigora em alguns lugares; a outra se baseia nas pesquisas neurocientíficas, que defendem que há um mal desenvolvimento neurológico; e Ami Klin ainda acrescenta a possibilidade da hereditariedade, defendendo que os pais são portadores do “fenótipo” do autismo, mas que ainda não se é possível atualmente constatar a causa do autismo, o que temos são hipóteses sobre sua origem devido a sua complexidade. (ORRÚ, 2019).

Em 2013 o termo “autismo” foi alterado para como é chamado hoje, Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (APA, 2014).

E definiu como características do espectro os prejuízos persistentes na comunicação e interação social, bem como nos comportamentos que podem incluir os interesses e os padrões de atividades, sintomas que estão presentes desde a infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2014)

Nessa perspectiva, o diagnóstico é realizado a partir da observação do comportamento e a percepção do transtorno, sendo verdade a sua contínua forma de

se apresentar. Com isso, o TEA passou a ser um dos principais diagnósticos estabelecidos pela psiquiatria para crianças, segundo a APA.

Lançado em março de 2022 o DSM-V-TR, traz o texto de 2013 revisado onde houve apenas uma mudança em relação ao manual original: agora, para se encaixar num quadro de autismo, autistas precisam se encaixar em todas as subcaracterísticas do domínio de dificuldade de comunicação social. (APA, 2022)

Com base no DSM-V-TR o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista deve-se preencher os seguintes critérios:

A. Déficits persistentes na comunicação social e interação social em vários contextos, manifestados por todos os seguintes, atualmente ou pela história (os exemplos são ilustrativos, não exaustivos; ver texto):

1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e falha de conversa normal de vai-e-vem; ao compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afetos; à falha em iniciar ou responder a interações sociais.

2. Déficits em comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal mal integrada; a anormalidades no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos; a uma total falta de expressões faciais e comunicação não verbal.

3. Déficits no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldades em ajustar o comportamento para se adequar a diversos contextos sociais; a dificuldades em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos; à falta de interesse pelos pares.

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou pela história (os exemplos são ilustrativos, não exaustivos; ver texto): 1. Movimentos motores estereotipados ou repetitivos, uso de objetos ou fala (por exemplo, estereotipias motoras simples, enfileirar brinquedos ou lançar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).

2. Insistência na mesmice, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal.

3. Interesses altamente restritos e fixos que são anormais em intensidade ou foco (por exemplo, forte apego ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverantes).

4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum em aspectos sensoriais do ambiente (por exemplo, aparente indiferença à dor/temperatura, resposta adversa a sons ou texturas específicas, cheiro ou toque excessivo de objetos, fascínio visual por luzes ou movimento).

C. Os sintomas devem estar presentes no período inicial do desenvolvimento (mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas, ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas na vida adulta).

D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, ocupacional ou em outras áreas importantes do funcionamento atual.

E. Esses distúrbios não são mais bem explicados por transtorno do desenvolvimento intelectual (deficiência intelectual) ou atraso global do desenvolvimento. O transtorno do desenvolvimento intelectual e o transtorno do espectro autista frequentemente ocorrem concomitantemente; para fazer diagnósticos comórbidos de transtorno do espectro autista e transtorno do desenvolvimento intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral de desenvolvimento. (DSM-V-TR, 2022)

O TEA é classificados por níveis de comprometimento tendo cada nível as seguintes características segundo o DSM-V-TR: Nível 1, requer suporte, déficits na comunicação, dificuldades em alternar entre atividades e problemas de organização e planejamento; nível 2, requer suporte substancial, déficits acentuados nas habilidades social verbal e não verbal, dificuldades em lidar com mudanças ou outros comportamentos restritos e repetitivos e angústia e/ou dificuldades em mudar o foco ou a ação; nível 3, exigindo suporte muito substancial, déficits severos nas relações sociais verbais e não verbais, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos e repetitivos, grande aflição e dificuldade em mudar o foco ou a ação.

É muito comum que os pais comecem a se preocupar em torno dos três anos de idade de seus filhos, pois é nesse período que a fala já está bem estabelecida ou em grande desenvolvimento em crianças com desenvolvimento típico. Conforme a linguagem não se desenvolve vai surgindo as dúvidas. Klin (2006) diz que os pais relatam muito que a criança era demasiadamente boa, com poucas exigências e sem muito interesse nas relações sociais, ou ainda que apresentava alguma linguagem e não a desenvolvia mais, e até reduziu.

No que se diz aos prejuízos qualitativos na interação social, o autor expõe que as crianças com desenvolvimento típico, possuem nitidamente um marco que mostra o desenvolvimento na interação social e seus interesses. Em crianças com autismo é evidente que possuem restritos interesses e mínima interação, e os indivíduos que conseguem estabelecer relações pessoais, têm extrema dificuldade de mantê-las. Com tudo, o interesse social pode aumentar com o passar do tempo.

A comunicação também é prejudicada, Klin (2006) apresenta que 20 a 30% dos indivíduos com autismo não falam, porém com a intervenção precoce, felizmente desenvolvem mesmo que tardiamente. São observados pelos seus tutores que os indivíduos que não desenvolvem a fala, que em torno dos seus 12 a 18 meses, não

apresentaram os padrões usuais de aquisição da fala, como os balbucios e o brincar com os sons por eles mesmo emitidos (KLIN, 2006).

A criança autista quando produz fala, muitas vezes não tem a intenção de comunicação, mas é característica da criança com autismo a ecolalia. A ecolalia é normalmente distinguida em duas categorias: imediata ou tardia, caracterizada por pouco tempo após a emissão inicial e após maior tempo de produção pelo interlocutor, respectivamente. (MERG; AZON, 2015). O desenvolvimento da linguagem em crianças autistas ocorre de maneira atípica. A ecolalia, a inversão pronominal e a inflexibilidade interacional são características deste processo de desenvolvimento gestáltico de aquisição da linguagem. (SAAD; GOLDFELD, 2009)

É importante destacar que dado tais informações, dos frequentemente observados comportamentos dos indivíduos com autismo, as pessoas são únicas, logo, o TEA passa a fazer parte de sua singularidade, não é ele que determina suas especificidades nos indivíduos, por isso, Orrú, 2019 diz:

O TEA em seu quadro sintomático pode se repetir em sua manifestação por todo planeta, no entanto, as pessoas não se repetem, elas são únicas, são singulares e, antes de qualquer categoria de diagnóstico, são seres humanos que devem ser respeitados em todas as suas demandas e direitos sociais. (p.23)

Com isso, é comum a pluralidade de manifestações, pois em cada indivíduo se manifesta de forma única, porém, é observado algumas características similares, que se aproximam que variam com os níveis do transtorno, e Klim apresenta algumas características sociais:

As crianças com funcionamento mais baixo não apresentam habilidade de fala ou em grande parte, se isolam, comprometendo a interação social e com realização de poucas incursões sociais. No próximo nível, as crianças podem aceitar a interação social passivamente, mas não a procuram. Nesse nível, pode-se observar alguma linguagem espontânea. Entre as que possuem grau mais alto de funcionamento e são um pouco mais velhas, seu estilo de vida social é diferente, no sentido que elas podem interessar-se pela interação social, mas não podem iniciá-la ou mantê-la de forma típica. (Klin, 2006, p. 06)

Frente aos argumentos científicos expostos até esta etapa do capítulo, o Transtorno do Espectro (TEA) é um transtorno de desenvolvimento neurológico que afeta as habilidades físicas, motoras, de comunicação e de interação social, que não

se tem ao certo suas causas. Tem inúmeras formas de manifestação nos indivíduos, não há uma padronização do desenvolvimento e comportamento dos indivíduos que possuem TEA. Em cada indivíduo ele se manifesta de uma forma, pois independente de transtorno somos seres humanos únicos, e singulares. Embora existam sintomas similares, nunca são idênticos. O TEA agrega a singularidade de cada um, não a modela.

1.3 Educação de pessoas com TEA na perspectiva da educação inclusiva

Somos seres humanos, seres culturais, isso é o que nos difere dos demais animais, nós produzimos cultura. Cultura essa que é múltipla, que nos mostra a diversidade, as múltiplas formas de pensar, se portar, ou seja, cada ser humano é único. Somos diferentes, e cada vez isso fica mais nítido, mas essas diferenças cada vez mais explícitas não devem ser usadas a fim de segregar, por outro lado, deve nos ser pressuposto para conhecer melhor o mundo e a nós mesmos. Como defende Mantoan (2015):

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero, entre outras, são cada vez mais desveladas e destacadas sendo esse descortinar condição imprescindível para entender como aprendemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos. (p. 21)

Assim não difere o contexto escolar, pois há uma diversidade de desafios escolares, como o contexto social, étnico, cultural, afetivo, religioso, assim como também múltiplas formas de aprendizagem e limitações cognitivas e físicas. Com isso é necessário a inclusão dessa pluralidade no âmbito escolar, visto que a escola é um ambiente social e não pode ignorar, anular e marginalizar as diferenças de seus estudantes (Mantoan, 2015).

A inclusão educacional é entendida como organização educativa com a função de acolher crianças e jovens com demasiadas dificuldades de aprendizagem, a fim de combater as barreiras de aprendizagem fazendo uso de recursos, estratégias, atividades e projetos, adaptando conforme as necessidades dos estudantes.

Processo que reduz a exclusão e visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, através do incremento da participação na aprendizagem, culturas e comunidades, assumindo a responsabilidade do educar todas as crianças e alunos ao limite das suas capacidades e que a singularidade implica adaptações do currículo às características específicas de todos os alunos (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2016, p. 18)

Mantoan (2015) diz que a educação inclusiva é produto de uma educação plural, democrática e transgressora, pois abala a identidade fixada dos professores e ressignifica a identidade erroneamente fixada dos alunos, eles passam a não ter uma identidade determinada pelos modelos ideais. É respeitada sua essência, pois somos seres de múltiplas diversidades.

A Constituição Federal de 1988 ampara tais valores no que diz um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Assim como ela garante ainda o direito à igualdade (art. 5º), e a partir do artigo 205 aborda do direito de todos à educação, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, assim como seu preparo à cidadania e à qualificação para o trabalho. Um dos princípios para o ensino que constam na constituição é a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I).

Assim como ainda garante que é dever do Estado com a educação ser efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208, inciso V).

Logo, nos primeiros incisos do mesmo artigo a Constituição garante atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III). Assim, é plenamente garantido o acesso à educação com instrumentos para eliminação de barreiras educacionais. E deve estar presente em todos os níveis de ensino, para que o acesso às experiências educacionais sejam para todos, pois como diz Mantoan (2015):

A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos estudantes. (p.40)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no seu Capítulo V ao se tratar da Educação Especial, assegura em seu artigo 59, aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Art. 59, Inciso I) e ainda no mesmo artigo, o acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o

respectivo nível do ensino regular (Art. 59, Inciso). Assim, sendo amparados no acesso à educação e métodos e técnicas que atendam às suas necessidades especiais.

Dessa forma, se os estudantes com deficiência são privados dessa experiência, independente do seu nível de ensino, isso implicará em dificuldades de desenvolvimento em quaisquer que sejam suas áreas. É fundamental o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação efetiva dos alunos, independente das suas limitações. Vale ressaltar que no Brasil, de acordo com a Lei Berenice Piana, L12.764/2012, a pessoa com TEA “[...] é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. (Brasil, 2012)

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunida em Jomtien (1990), relembra que a Educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. E em seu artigo 1, ao se tratar de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, defende que: Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem (1990, p. 2).

No que se refere universalizar o acesso à Educação e promover Equidade, diz que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (1990, p. 4)

Com isso, defende a equidade do acesso à educação e meios para ela se desenvolver para quaisquer que forem as necessidades do indivíduo, tendo a pessoa com deficiência a necessidade de atenção devida, de forma equivalente.

A Convenção de Salamanca (1994), traz sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Em seu tópico 2, acredita e Proclama que,

toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,

sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (SALAMANCA, 1994)

Fazendo assim, com que toda criança tenha direito à educação, tendo a oportunidade de atingir e manter nível adequado de aprendizagem, sendo valorizado seus interesses e habilidades, levando em conta suas características e necessidades. Tendo as escolas que se constituem inclusivas, combater a discriminação, sendo acolhedoras buscando uma educação para todos.

Outrossim, o Decreto Legislativo Nº 198, DE 2001, ementa aprovada na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, defende que:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (art. 1º, n. 2 "a")

E, no que diz a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), da Organização das Nações Unidas (2006), ratificada no Brasil, como Emenda Constitucional, pelos decretos legislativos n. 186/2008 e Executivo n. 6.948/2009, onde assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, trazendo em seu artigo 24, n.2, para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (ONU, 2006)

Com isso, no Brasil, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), articula as ações para garantir o acesso e permanência dos estudantes com deficiência no ensino regular, promovendo assim, o processo de construção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a fim de reorientar os sistemas de ensino com o intuito de romper com o modelo de segregação escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar. (Brasil, 2008, p.05)

Trazendo também em suas Diretrizes a definição de Educação Especial que é:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (Brasil, 2008, p.15)

Fazendo assim também, com que seja definido o público-alvo da educação especial, sendo eles os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, onde diz:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (Brasil, 2008, p.14)

Dessa forma, visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem nas escolas regulares, em todas as etapas de ensino desde a educação infantil à superior, apresentando os meios para alcançar a participação efetiva dos estudantes.

Ao se tratar da inclusão de um estudante com TEA na escola regular, são apresentados inúmeros desafios, os estudantes com TEA apresentam variadas

características que comprometem, desde as suas relações com os demais indivíduos, como também sua linguagem, precisando assim de um apoio, um atendimento especializado no seu processo de ensino aprendizagem. Com isso é de suma importância que os direitos educacionais desses alunos, estejam sendo observados.

A legislação por si só, não faz com que sejam plenamente garantidas as práticas inclusivas na escola, pois onde há práticas pedagógicas estabelecendo critérios de avaliações que excluem não só alunos da educação especial. Quando para a inclusão, é fazer com que nenhum sujeito seja excluído, não se limitando aos estudantes com necessidades educacionais. Como afirma Gentili (2009):

A exclusão é uma relação social, e não um estado ou posição ocupada na estrutura institucional de uma determinada sociedade. Dessa forma, os que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada. (p. 1062)

O ensino de crianças com TEA torna-se complexo em virtude ainda das dificuldades impostas pelo próprio espectro, que envolve déficits nas áreas de comportamento, socialização e comunicação (PIMENTEL; FERNANDES, 2014). Mas isso não pode ser visto como uma barreira educacional, uma limitação do aluno, mas sim um desafio do todo, do professor, da escola, da comunidade escolar, da educação.

É necessário como Mantoan (1997) uma mudança de perspectiva escolar, onde a inclusão não se refira somente aos alunos com necessidades especiais, mas todo seu corpo discente e docente. Pois a meta primordial da educação inclusiva como diz Lago (2007) “é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo” (p.22). Com isso, se faz necessário o trabalho com as diferenças.

Como ainda defende Lago (2007) a função da semelhança no aspecto cognitivo é a de possibilitar a organização, logo, o diferente e novo, tendemos a classificar, conceituar e deixar a parte em relação ao todo. Que Piaget (1971/1941) chama de lógica das classes, e tem como uma reunião de indivíduos com a mesma qualidade, ou seja, de comum critério, que conceitua a partir de sua perspectiva.

Como consequência, os objetos reunidos são tidos como equivalentes, suas características singulares devem ser esquecidas em nome do comum, assim

essa forma de reunião elimina a diversidade e a singularidade, mas esse processo por si só não é necessariamente ruim, pois é parte do processo de conhecimento. Por intermédio das semelhanças podemos atribuir a um particular tudo aquilo que sabemos como geral, reduzindo o que poderia ameaçar por ser desconhecido. (LAGO, 2007, p.23)

Com isso, podemos dizer que a cultura da exclusão se fundamenta na lógica de classes, onde o grupo não leva em consideração suas particularidades e diferenças, somente o que é semelhante ao todos, e ao se deparar com o diferente, o pré-conceitua, com base nas suas perspectivas de semelhança e o deixa à margem. como diz Macedo (2005):

O problema da classe consiste em estruturar as coisas em uma relação de dependência, ou seja, depender-se do critério para estar dentro ou fora. É o critério, como forma, exterior, que autoriza a exclusão ou a inclusão na classe, ou seja, o critério é o referente; portanto depende-se de atender ou não ao critério para pertencer ou não a uma classe. Além disso, quem está fora do critério, excluído em relação a ele, não é nada. (p.20)

A partir disso, podemos imaginar os desafios da inclusão do estudante com TEA, que ao adentrar a escola, encontra grupos de indivíduos “semelhantes” que o rotulam, que não o inserem nas relações sociais, por apresentar dificuldades diferentes das deles.

1.4 O que a formação de professores tem a ver com a inclusão escolar de estudantes com TEA?

Um dos grandes desafios para a inclusão de estudantes com autismo no ensino regular é a falta de conhecimento em relação ao transtorno, deixando que prevaleça em cima desse aspecto, crenças que interferem nas práticas pedagógicas dos docentes, trazendo ideias distorcidas sobre o transtorno.

É nítido que o ensino-aprendizagem do Estudante com TEA têm seus múltiplos desafios, principalmente porque envolvem a parte comportamental, social e da comunicação, porém o que gera muitas barreiras é a falta de formação docente, como diz Orrú (2003): “Se leva muito mais aspectos da síndrome do que a procura de estratégias interventivas para a superação das dificuldades encontradas.” (p.1)

Por muitas vezes, o capacitismo impera em sala de aula, sendo o principal por gerar essa cultura, o próprio educador, que classifica a sala de aula em alunos

capazes e incapazes de aprender e se desenvolver, é o gerador de concepções errôneas nos demais alunos, sendo o estudante com TEA excluído das interações e participações. De fato, a pessoa com TEA, tem seus déficits nas interações sociais, mas não é por isso que ele não possa ter acesso a essas experiências.

Ainda mais sendo papel do professor, estimular essa interação, pois o autismo não faz do educando um ser onde só o que se enxerga são as patologias e limitações, mas antes do transtorno ele é um ser humano como qualquer outro, e deve usufruir dos mesmos direitos.

Com isso, é imprescindível que os profissionais da educação, sejam conhecedores das especificidades de cada aluno, aqui não digo somente do estudante com TEA, mas todo e qualquer aluno, é diferente e tem suas especificidades, não é diferente com o autismo, que somente agrega na essência e personalidade do discente.

Porém é válido lembrar como diz Orrú (2003):

É imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto a pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas e não como desculpas para o abandono à causa. (p. 1)

Nesta perspectiva, a formação docente deve se voltar para o conhecimento das patologias, com o enfoque de entendê-las, na finalidade de gerar meios que façam dessas patologias transponíveis no desenvolvimento do estudante, por meio de reflexões e, a fundação de estratégias pedagógicas, para a superação desses desafios, não para logo ser imposto como algo sem solução. Porque por muitas vezes, como ainda cita a autora, a exclusão social autística emerge das concepções preconceituadas a respeito de “coisas” que essa pessoa não consegue fazer (Orrú, 2003). Logo, precisamos entender os desafios e junto superá-los, não vê-los e enxergar desculpas para o “fracasso”.

Com isso, observamos o importante impacto da formação docente na inclusão de estudantes com TEA, pois é necessário conhecer para intervir e desenvolver da maneira mais adequada, como diz Silva e Figueira (2021):

A escola que promove formações, contribui não somente no crescimento profissional dos docentes, como também no sistema educacional. A busca pelo conhecimento, evolução e formação para atender as necessidades da

criança com autismo, deve ser constante, desta forma poderá se desenvolver com capacidade para aprender, assim como os demais alunos. (p.6)

Chiote (2015) afirma que:

Incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investido em suas potencialidades, construindo, assim, o sujeito como um ser aprendente, pensa, sente, participa de um grupo social se desenvolve com ele e a partir dele. Com toda sua singularidade. (p. 21)

Observamos o quanto a busca pelo conhecimento, é uma grande aliada na educação de estudantes com TEA. E não somente aos indivíduos público alvo da educação especial, mas a formação dos educadores contribui de forma direta na educação como diz Moreto (2020):

a formação de professores, de modo geral, é uma ferramenta que age diretamente sobre os resultados escolares. Em face das mudanças sociais e culturais, constitui prioridade em diferentes reformas educacionais e em diversos países (p.4)

Na formação inicial, é apresentado muito pouco dessa modalidade de ensino, os professores saem das academias com uma formação muito limitada, sobre a educação inclusiva, sendo muito superficial o que é apresentado sobre essa área, esse é um dos desafios da inclusão:

Tais proposições, cremos, deveriam ter tido impacto imediato nos estudos a respeito da formação inicial de professores para a educação básica, uma vez que induzem tais cursos a incluir, em seus currículos, “conteúdos sobre educação especial” (KASSAR,2014)

A Educação Especial, investe sim, nos docentes, os especializando para melhor atender este público. Porém são os docentes que estão inseridos nas classes especiais e salas de recurso, ou seja, os professores que trabalham diretamente com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). E é preciso que se forme, professores regentes de classes regulares, para atender os estudantes praticando a inclusão:

[...] há uma preocupação em formar um novo professor de educação especial, reconvertido, que não vai atuar nas instituições especializadas, classes especiais ou salas de recursos de atendimento por área de deficiência. Trata-se de formar em serviço o professor do AEE [atendimento educacional especializado] realizado na SEM [sala de recursos multifuncional]. Tal serviço pode atender a todos os alunos considerados oficialmente como público-alvo da educação especial. (GARCIA, 2013, p. 213)

É necessário formar esse novo professor que Garcia (2013) cita, o professor que está no chão da escola comum, que é conhecedor e promovedor de uma educação inclusiva para todos.

1.5 Pesquisa de Campo: Concepção dos Professores sobre o TEA

Trazendo a categoria 1 da pesquisa, com base nos dados fornecidos pelos professores na pergunta: “O que você entende por Transtorno do Espectro Autista (TEA)?”, foram obtidas as seguintes respostas:

P1: Transtorno do desenvolvimento motor, da linguagem e comportamental.

P2: Acredito que seja uma condição, onde o indivíduo não possui capacidade de interagir socialmente, de acordo com a condição em que se encontra, encontrando alguns limites no dia a dia.

P3: Um comprometimento na área da comunicação e na linguagem bem como comportamento social.

P4: Que existem níveis diferentes (nível 1, 2 e 3) onde podemos considerar condições de socialização e rotinas de acordo com as necessidades e capacidades de cada nível. Porém, existem algumas características em comum de todos que possuem o TEA.

P5: Transtorno de desenvolvimento

P6: Sim

A partir das respostas dadas pelos docentes, podemos observar que eles possuem um conhecimento prévio, mesmo que raso e superficial sobre TEA. Os professores P1 e P5 entendem corretamente como transtorno do desenvolvimento, que afeta as áreas motoras de linguagem e comportamental; enquanto o professor P2 acredita que seja uma condição que incapacita o sujeito de interagir socialmente, o que difere do conceito do DSM-V-TR, que se refere a ao transtorno com déficits de interação social, não uma incapacidade como cita o P2 “[...] onde o indivíduo não possui capacidade de interagir socialmente” (2023); o educador P3 traz como um comprometimento das áreas de comunicação, linguagem e social, o que está em acordo com o DSM-V-TR, no que se diz “Déficits persistentes na comunicação social e interação social em vários contextos” (Critério A); o professor P4 perpassa o conceito e responde que há 3 níveis a se considerar, e características individuais de cada um, porém há características comuns entre as pessoas com TEA, assim em comum com o conceito, a partir que cada nível tem suas características em comum, porem difere

no nível de apoio exigido, pois a gravidade do TEA pode variar dependendo do nível de apoio que a pessoa exige, do nível 1 ao nível 3 (APA, 2014); e por fim o professor P6 que somente respondeu “Sim” que talvez não tenha entendido a pergunta. Ardenara (2022) diz:

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição humana, caracterizada por dificuldades em três áreas do neurodesenvolvimento: comunicação, linguagem e interação social. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), DSM 5, o que distingue as características de um indivíduo de um transtorno, é o grau de comprometimento adaptativo que as características inerentes trazem ao indivíduo (APA, 2014).(p.26)

Com isso, podemos observar que as concepções trazidas pelos sujeitos da pesquisa não estão incorretas, eles trazem como o TEA foi transmitido a eles, pela forma que é vista no dia a dia. Não é uma concepção aprofundada, porém dentro do esperado, com pequenos equívocos. Mas passando para a próxima reflexão, onde perguntamos dos sujeitos pesquisados sobre quais características eles apontam como sendo características de estudantes com TEA, as respostas desta pergunta foram:

P1: Atraso na linguagem, dificuldades de socialização.

P2: Baixa socialização, dificuldade de aprendizagem, dificuldade em manter o foco.

P3: Dificuldade na comunicação linguagem e interação social

P4: Depende do nível. Mas algumas características são comuns independentemente do nível. Como sensibilidade para a textura de alguns alimentos, seletividade de alimentos, incômodo com barulhos e agitações extremas, dificuldades em aceitação de mudança na rotina, andar nas pontas dos pés...

P5: Dificuldade de interação

P6: Estereotipias, risos sem motivação e girar objetos.

As respostas para essa questão, em sua maioria trazem a dificuldade de comunicação e interação social, visto que é uma das grandes características dos indivíduos com TEA “caracterizado pelas dificuldades de comunicação e interação social e também os comportamentos restritos e repetitivos.” (DSM-V-TR), o P2 traz como característica também “[...] dificuldade de aprendizagem, dificuldade em manter o foco.” (2023), o que se dar por “Interesses altamente restritos e fixos que são anormais em intensidade ou foco.” (DSM-V-TR), fazendo com que muitas vezes o seu foco seja redirecionado em sala de aula, para algum objeto ou situação específica,

tirando sua atenção da atividade proposta, o que faz o docente interpretar como perda de foco, e por conta de muitas vezes as atividades propostas não serem de seu interesse, trazendo prejuízos no aprendizado. O sujeito P6 trouxe como características “Estereotípias, risos sem motivação e girar objetos” (2023), que pode ser fundamentado no que diz o DSM-V-TR em “Movimentos motores estereotipados ou repetitivos, uso de objetos ou fala”; já o sujeito P4 trouxe mais detalhadamente, e que varia conforme o nível do TEA, mas que possui sensibilidade para com texturas, alimentos, incômodos com barulhos e dificuldade com novas rotinas, que podemos observar no critério de diagnóstico B, onde diz:

2. Insistência na mesmice, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal.

3. Interesses altamente restritos e fixos que são anormais em intensidade ou foco (por exemplo, forte apego ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverantes).

4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum em aspectos sensoriais do ambiente (por exemplo, aparente indiferença à dor/temperatura, resposta adversa a sons ou texturas específicas, cheiro ou toque excessivo de objetos, fascínio visual por luzes ou movimento). (2022)

Assim, observamos que as características apontadas pelos sujeitos mesmo que muitos falem do ponto de vista comum, observado em sala de aula, de certa forma, todos estão de acordo o DSM-V-TR.

1.6 Pesquisa de campo: Concepção dos professores Sobre o Diagnóstico do TEA

Iniciando a categoria 2, obtivemos as respostas da pergunta “Você sabe como é feito o diagnóstico da pessoa com TEA?” As seguintes falas:

P1: Por um médico especialista; neurologista, por exemplo.

P2: Acredito que seja por meio de testes diagnósticos e avaliações de profissionais capacitados, mas desconheço a forma como são feitas essas avaliações.

P3: Neurologista, Fonoaudiólogo e Neuropsicólogo.

P4: Clínico (Através da observação e relatos dos responsáveis) e laboratorial (através de exames específicos)

P5: Observação clínica

P6: Através de exames e observação das atitudes da pessoa.

Observamos que todos têm uma ideia similar sobre o processo de elaboração do diagnóstico, os sujeitos P1 e P3 citam o especialista neurológico; o sujeito P2 traz que desconhece essa informação, porém tem uma base de como deve ser feito; os

P5 e P6 trazem a observação clínica; assim como o sujeito P4 que trouxe também a observação e relatos, mas também, erroneamente, exames laboratoriais. Quando na verdade o diagnóstico de TEA é realizado por equipe multidisciplinar, da qual fazem parte o médico, psicólogo e fonoaudiólogo. Elaborado com base em avaliações clínicas, não existindo um exame de sangue ou de imagem que seja capaz de constatar que uma criança está ou não dentro do espectro do autismo. São suas habilidades e capacidades, juntamente com o seu comportamento, que serão observadas e levadas em conta para o diagnóstico que vão possibilitar esse diagnóstico. Com base nos critérios do DSM-V-TR

Segundo os critérios do DSM-IV-TR, para que a criança seja diagnosticada com transtorno autista, ela deve apresentar pelo menos seis da lista de doze sintomas apresentados [...] sendo que pelo menos dois dos sintomas devem ser na área de interação social, pelo menos um na área de comunicação, e pelo menos um na área de comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados. (SILVA; MULICK, 2009, P. 118)

Ainda na categoria 2 da pesquisa, tivemos as repostas da pergunta “Como profissional da educação, você gostaria de contribuir nesse diagnóstico? Como? Na sua opinião, qual o papel do professor nesse diagnóstico?” nas seguintes falas:

P1: Descrevendo em relatório de desenvolvimento escolar as características que comprometem o pleno desenvolvimento do aluno.

P2: Penso que o professor poderia contribuir, observando e descrevendo as rotinas e o dia a dia do aluno.

P3: Observar a interação do aluno na sala de aula e a forma como se comporta e comunica não somente com as pessoas, mas como se relaciona com o ambiente, se apresenta movimentos repetitivos ou prefere atividades específicas para realizar tendo uma rotina a seguir com dificuldade com o novo.

P4: Sim. Contribuímos ao fazer um relatório para o processo do aluno e para encaminhamento aos especialistas, como neuropediatra, fonoaudiólogo... Nós professores, como temos o estudo da inclusão, como parte de nossa formação, é comum conseguirmos associar determinados comportamentos que indicam TEA, que muitas vezes são imperceptíveis pelos pais, pela falta de conhecimento.

P5: Observação e mediação

P6: Relatando as atitudes do aluno em sala de aula

Observamos aqui que é quase unânime o relato das experiências em sala de aula, exceto no educador P6 que trouxe, observação e mediação, é certo que não ficou clara a pergunta ao mesmo.

Embora os professores não tenham uma qualificação para diagnosticar o TEA, eles possuem uma perspectiva que os demais profissionais não têm, o observar

o indivíduo dentro do ambiente escolar, assim vendo como ele desenvolve sua parte cognitiva, motor e social. Eles são essenciais, nos primeiros alertas do TEA, sendo seus relatos fundamentais, para que se busque a intervenção precoce assim, que as primeiras características sejam observadas, ainda na educação infantil. O professor é o profissional educador, que cria lações e relações com seus alunos, conhecendo seus processos de desenvolvimento e aprendizagem então, como diz Weizenmann, Pezzi e Zanon “É comum que o professor do aluno com TEA crie algumas representações sociais a respeito do aluno, do seu diagnóstico, do seu desenvolvimento e da aprendizagem” (2020). Sendo isso, primordial no desenvolvimento do diagnóstico, avaliado pelos demais profissionais. Assim, como também implica tal questão, a valorização do profissional da educação, ser levado em consideração nesse processo.

2. O ESTUDANTE COM TEA NA ESCOLA: REFLETINDO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE MANAUS

No presente capítulo, será abordado O Atendimento Educacional aos Estudantes com TEA, trazendo suas contribuições para a inclusão. Bem como os conceitos de educação inclusiva, na vertente do Transtorno do Espectro Autista; a implicação da formação de professores na inclusão desses estudantes; assim como também a suas perspectivas a partir da pesquisa de campo.

2.1 O Atendimento Educacional aos Estudantes com TEA

A aprendizagem é uma característica do ser humano, todo ser humano apresenta, logo, a pessoa com TEA também aprende, pois antes de qualquer que seja o Transtorno, nós somos humanos.

O ensino e aprendizagem são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não interpretativa; expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também o aprendente com autismo (Cunha, 2016, p. 15).

A criança com TEA ao ingressar na escola regular, se depara com inúmeros desafios. E tais desafios tornam desafios para toda a comunidade escolar, para não deixar esse estudante a parte, mas promover a inclusão. E uma das maneiras dessa inclusão ocorrer é a adaptação de currículo (OLIVEIRA, 2020).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) de 2016, garante que as escolas e universidades, públicas ou particulares, devem se adaptar para serem inclusivas aos alunos com deficiência. Ao matricular um estudante com TEA ou qualquer outro tipo de deficiência, as escolas precisam desenvolver um:

Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Art. 28º, III).

Esse tato e responsabilidade com a educação, se adaptando para melhor atender o educando com necessidades especiais, agrega na harmonia da comunidade escolar e pais e tutores.

A flexibilização do currículo é uma forma de estabelecer o vínculo e a cumplicidade entre pais e educadores, para que, no espaço escolar, ocorra a coesão de vontades, entre educadores e família, das competências estabelecidas para a educação do aluno com autismo. Essa revolução

estrutural acontece através do manejo do currículo frente aos desafios enfrentados com a vinda da criança com autismo à escola regular (OLIVEIRA, 2020, p.2).

Também é necessário a aplicação de atividades que auxiliem nos processos de desenvolvimento sensório motor do estudante, com atividades motoras finas e amplas e toque em superfícies sensoriais, pois é de grande necessidade nos estudantes com atraso no desenvolvimento como TEA:

Atividades que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem que aguce a sua consciência sensório motor, fino e grosso, como atividades que utilizem pinças, jogos com botões, garrafas pets, estimulando o toque em materiais fofos, como almofadas, entre outros. (OLIVEIRA, 2020, p.2).

O trabalho do professor das classes regulares para com o atendimento dos estudantes com TEA, é um desafio, é necessário que ele tenha uma sensibilidade para com seus alunos, conhecendo-os muito bem, entendendo duas especificidades para poder valorizá-las ou intervi-las quando necessário para assim alcançar seus objetivos.

Quanto à LDI, ela também ampara a disponibilização de um profissional de apoio escolar (Art. 28º, XVII), que lhe pode ser de suporte em todas as áreas com defasagem, desde a alimentação, passando pela higiene pessoal, mediação nas atividades escolares.

Com isso, o atendimento educacional dos estudantes com TEA, é um desafio, porém não pode ser deixado à parte da educação. Como diz (Oliveira, 2020):

A aprendizagem das crianças autistas não é fácil, contudo, fica evidente que, com dedicação e amor, estas crianças podem alcançar uma vida mais independente e com qualidade. Para que o aluno autista desenvolva suas habilidades, é necessária uma estrutura escolar eficiente, com preparo profissional de todos os envolvidos no processo educativo. (p.4)

2.2 Pesquisa de Campo: Concepções dos professores sobre formação e o atendimento educacional inclusivo de estudantes com TEA

Iniciando agora a categoria 3 da pesquisa, com base nos dados fornecidos pelos professores na pergunta: “Como é/era o trabalho pedagógico para atendimento às necessidades específicas do(s) estudante(s) com TEA? Quais metodologias e recursos que o Sr./Sra. utiliza/utilizava em suas aulas para que ele aprenda/aprendesse?” foram obtidas as seguintes respostas:

P1: Atividades concretas, manuseio de blocos de montar, massinha, diferentes texturas...

P2: O atendimento é feito pela professora da sala de recursos atualmente, no entanto, algumas atividades de coordenação motora e que estimulassem o aprendizado alfabético eram utilizados como material de auxílio.

P3: Dedicava uma atenção mais exclusiva e realizava atividades de acordo com as habilidades que precisava desenvolver com o aluno.

P4: O trabalho sempre é diferenciado, não conteudista, pois precisamos oferecer recursos lúdicos que despertam o interesse do aluno TEA, além disso, na maioria dos casos é necessário a presença de um mediador, para acompanhar especificamente o aluno nas atividades propostas pela professora, uma vez que a mesma não pode ter atenção exclusiva para este aluno durante toda aula.

P5: Na escola pública os recursos são escassos

P6: Material confeccionados por mim, alfabeto móvel, circuito de leitura entre outros...

Observamos que as metodologias, mudam de professor para professor, o sujeito P1 trabalha em sua sala de referência com atividades sensoriais, para com a criança com TEA, visto que ele é docente de uma classe do maternal, sua criança deve ter entre 2 a 4 anos de idade, então faz uso, de atividades manuais, visto que as atividades sensórias tem vários benefícios, no desenvolvimento da criança autista como maior interação das crianças com seus pares, mais empatia e estímulo para trabalhar em equipe; evolução da coordenação motora, desenvolvimento da psicomotricidade. Pois a falta dessas atividades segundo Cotrim, Lemos, Néri Junior e Barela (2011) deixam a criança aquém do seu desenvolvimento esperado:

A falta de oportunidade de prática sistematizada e estruturada, com objetivos de proporcionar experiências motoras diversificadas e instruções apropriadas, pode ser uma das razões para que as crianças não alcancem níveis mais elevados de desempenho motor nas habilidades motoras fundamentais, ficando aquém do nível esperado para as respectivas idades (p. 224)

O educador P2, expôs que as atividades com o seu estudante com TEA, é desenvolvido pela professora da sala de recurso, logo não faz da sua prática, uma prática inclusiva, visto que o aluno sai da sala regular para ser atendido de forma individual em uma sala à parte, indo contra o princípio da inclusão, o tirando do convívio escolar, da experiência de interação que é fundamental para o seu desenvolvimento. Porém ele aplica atividades de coordenação motora para estimulação da aprendizagem do alfabeto, por meio material de apoio, logo, entendesse que ele desenvolve as atividades em conjunto com a professora da sala de recurso, o que agrega no processo de aprendizagem do estudante como diz:

O trabalho simultâneo entre a professora regular de uma turma, juntamente com a professora auxiliar, ou educadora especial (para um aluno com autismo) é algo que contribui para o processo de aprendizagem dos alunos. (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020)

O sujeito P3 expõe que dedica uma diferente atenção ao aluno, trabalhando com suas principais dificuldades, assim como P4 também diz ter um trabalho diferenciado e não conteudista trazendo o lúdico para despertar o interesse do aluno na aprendizagem pois, as atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento social, cognitivo, a capacidade psicomotora e afetiva da criança autista, proporcionando o prazer de aprender e se desenvolver, respeitando suas limitações (Oliveira, 2020, p.3), o mesmo também expõe a necessidade do apoio escolar, a mediação para ter uma atenção mais voltada ao aluno, sem excluir os demais da turma. P6 diz trabalhar com recursos confeccionados por ele mesmo, enquanto o P5 somente expôs que na escola pública, esses recursos são escassos, a falta de recursos tem sido uma das maiores barreiras para os docentes na inclusão, ao levar em conta o desafio da educação da criança com TEA e a adição da falta de recursos, para que a inclusão aconteça é necessário que o professor disponha de recursos para trabalhar, como diz Cunha (2014, p. 101) “não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão”.

Passando para a próxima reflexão, onde perguntamos aos sujeitos pesquisados sobre sua formação inicial com a pergunta “Você acha que sua formação inicial lhe preparou para atender estudantes com TEA ou outras necessidades educacionais específicas? Por quê?”, e tivemos como respostas às seguintes falas:

P1: A Universidade não me preparou, mas oportunizou estudos e debates sobre o assunto. Quando vieram os desafios, foi possível ter um ponto de partida para ajudar os alunos.

P2: De fato, não. Penso que a graduação apenas indica, onde são apenas superficiais, as necessidades especiais presente no ambiente escolar, contudo, não trabalha de forma mais incisiva o tema.

P3: Não. Não recebi treinamento e conhecimento adequado para atender adequadamente aos alunos com TEA.

P4: Em partes sim, através do estudo do magistério e acadêmico, foi possível conhecer um pouco da teoria, instruções e orientações de como atender um aluno incluso na turma.

P5: Não

P6: Não, tive muita dificuldade em entender como ajudar meus alunos, só depois da pós-graduação que consegui entender melhor como ajudar meus alunos

É totalmente unânime nas falas dos sujeitos, ao expressarem que não foram preparados em sua formação inicial, para trabalhar com estudantes público alvo da educação especial, mas que somente foram apresentados para essa vertente da educação, “Muitas propostas de formação de professores enfatizam somente a experiência e a reflexão sobre a prática” (FRANCO; GOMES, 2020). Destaco a fala do educador P1 que diz “Quando vieram os desafios, foi possível ter um ponto de partida para ajudar os alunos.” (P1, 2023), onde ela expressa que embora não tenha a preparado para realizar esse atendimento, mas incentivou a reflexão sobre a prática, o que lhe orientou quando se viu nesse desafio em sala de aula. Com diz:

A formação do professor deve ter como eixo norteador a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica. A formação deve incentivar o professor a realizar leituras diversas de trabalhos escritos, investigar, produzir conhecimento, analisar materiais didáticos e empregar recursos metodológicos que contribuam para uma atuação com qualidade para todos os alunos. (FRANCO; GOMES, 2020)

. Como também a fala do educador P6 que conseguiu atender melhor seus alunos após sua pós-graduação em educação especial, antes disso, vivenciou muitas dificuldades em sala de aula.

Quando se considera a formação nas licenciaturas em relação à educação especial, percebe-se que esta tende a manter, nos ordenamentos jurídicos, nas diretrizes do Ministério da Educação, nas alternativas proporcionadas por estados e municípios, a mesma ênfase na técnica em si mesma, com a finalidade de controle social, em detrimento da consistência teórica. Desse modo, os cursos não formam professores para refletir sobre a sua prática, mas os fundamentam para a resolução de problemas que permanecem insolúveis, sem uma alteração na forma de se viver à docência e de se estruturar a escola. (LUSTOSA; MENDES, 2020 p.2)

Continuando a analisar a categoria 3, temos a seguinte pergunta que foi feita aos pesquisados, “Na sua opinião, como deveria ser a formação adequada de professores para atender estudantes com TEA?”. Onde as respostas foram:

P1: Não vejo necessidade de formação específica. A formação continuada, tempo para estudo e pesquisas pessoais já seriam de grande valia.

P2: Assim como as outras necessidades. deveriam ser mais direcionadas, ao que o graduando possa se aprofundar e ser um exímio conhecedor do tema em questão, onde ele possa, com o auxílio da instituição, aprender diversas práticas para trabalhar em campo.

P3: Além da formação deve haver uma pessoa especializada na sala de aula acompanhando estes alunos.

P4: Deveria ser contínua, pois todos os anos recebemos alunos com TEA em nossa turma.

P5: Treinamento específico

P6: Deveria ser um curso voltado para essa necessidade para todos os professores

Ao analisarmos podemos ver dois extremos entre as opiniões dos sujeitos P1 e P6, onde respectivamente, um não vê necessidade de formação, formação continuada e tempo para estudos pessoais, seria o suficiente; e o outro opina que deveriam ter cursos sobre essa temática para todos os professores. Independentemente de como seja, na formação continuada, específica, ou mesmo nos estudos pessoais, o professor, deve sempre estar buscando conhecimento, renovando seus saberes docentes, pois, “diversos estudos têm evidenciado que o curso de Pedagogia não prepara o futuro professor para atuar na Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” (LUSTOSA; MENDES, 2020 p.2).

Os sujeitos P3, P4 E P5 concordam com o treinamento, e P3 ainda diz que, além das formações, deveria ter uma pessoa especializada acompanhando esses alunos em aula. Visto que: “[...] exige-se que a escola esteja preparada para atender a demanda de alunos com deficiência, com professores capacitados e com formação na área para planejar suas práticas educativas conforme a realidade de cada turma.” (OLIVEIRA *et al.*, 2017)

Ainda na categoria 3 da pesquisa, foi feita a seguinte pergunta, “Você se sente preparado para ensinar estudantes com TEA? Justifique sua resposta.” E tivemos como respostas:

P1: Sim. Pois desde 2010 venho atendendo alunos com TEA e tenho tido sucesso com o desenvolvimento dos mesmos.

P2: Não. Penso que cada criança é um indivíduo e cada um apresenta o Transtorno de uma forma. Então, cada caso é peculiar. A universidade me deu condições de saber avaliar as situações e planejar ações para cada realidade

P3: Atualmente não. Pois não tenho o devido treinamento e orientação.

P4: Sim, porém dentro das condições especiais garantidas por Lei, mas não garantidas pelo poder público. Pois o ideal seria que reduzissem a quantidade de 5 alunos sem laudo, para cada um que tenha laudo, além da obrigatoriedade de ter mediadores para estes alunos e recursos didáticos lúdicos.

P5: Não. Falta compreensão sobre o tema

P6: Sim, depois que fiz a pós graduação na área tive mais embasamento para trabalhar com alunos com espectro autista

Onde os sujeitos P1 e P6 dizem, sim, estão preparados, respectivamente pois há 13 anos, trabalha com estudantes com TEA, e sempre alcançou bons resultados

com os mesmos; e o outro, por ter uma pós-graduação sobre a temática. Aqui podemos observar a experiência e da formação como base de preparação para a educação especial, “assim, é importante que os professores estejam aptos a atuar com alunos autistas a fim de que estes se devolvam em todos os seus aspectos: físico, afetivo, social e cognitivo”, como diz Fernandes (2016, p. 1)

O P2 expressa que devido às múltiplas formas de manifestação do TEA não se sente devidamente preparado, pois são muitas as peculiaridades de cada um, porém com base na sua formação inicial ele analisa e planeja devido à realidade de cada indivíduo, a falta de conhecimento do TEA impossibilita um fazer docente, mais amplo, porém o sujeito P2 não permite que isso, seja uma barreira no seu lecionar, e com a sua bagagem da formação inicial, intervém na sua realidade.

P3 e P5 não se sentem preparados devido falta de treinamento e compreensão sobre a temática respectivamente. O P4 defende que sim, se sente preparada, porém deviam reduzir 5 alunos sem laudos, para cada um com laudo, e ter o mediador para esses alunos., visto a importância do mediador no processo de inclusão, como diz Mousinho *et al.*, (2010):

O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento. (p. 94)

2.3 Pesquisa de Campo: Concepções dos professores sobre inclusão Escolar de Estudantes com TEA

Iniciando a categoria 4 da pesquisa, perguntamos sobre a Inclusão Escolar de Estudantes com TEA, com a seguinte pergunta, “Qual sua opinião quanto a inclusão de alunos com TEA nas escolas comuns de ensino? (Concorda? Discorda? Por quê?)” e foi respondida conforme exposto a seguir:

P1: Inclusão justa se a lei for cumprida, tendo o aluno o direito ao mediador para auxiliar o trabalho do professor com o aluno.

P2: Concordo em parte, pois a meu ver, alunos com necessidades especiais, precisam de atenção exclusiva e incondicional, por se tratar de uma condição que requer muito cuidado. alguns níveis de TEA, podem ser adequados a sala e a interação com os demais alunos, porém, alguns níveis e apresenta bastante dificuldade, principalmente em classes menores.

P3: Concordo. Mas acredito que deve haver um preparo maior para os professores e monitores individuais para o aluno com TEA. Acredito que

depende muito também do grau apresentado pois sabemos que em alguns casos é necessária atenção totalmente especializada no ensino dos alunos com TEA.

P4: Sim. Concordo!!! Somente dessa forma podemos garantir a inclusão e o convívio social desses alunos.

P5: Sim, com ressalvas. Depende do grau, um aluno com autismo considerado leve pode acompanhar uma turma regular, no caso de alunos com transtorno severo não é possível o professor dar suporte adequado

P6: Concordo, mas os professores precisam ser trabalhados para essa inclusão

As opiniões são bem diversas, porém os educadores P2, P3 e P5 concordam com a Inclusão Escolar, com ressalvas parecidas, defendendo que a inclusão é viável dependendo do grau do transtorno, é válido acrescentar que os educadores P2 e P3, são da mesma escola, o que leva a refletir que é uma opinião que foi estabelecida pelas relações dos docentes em relação às suas vivências na mesma escola, porém o professor P4 também é da mesma escola, mas concorda com a inclusão sem ressalvas. O professor P6 concorda, desde que os professores receberam formação sobre a temática. Assim, como a professora P1 que concorda, desde que cumpram a lei, que garante um mediador em sala de aula, para atender esses alunos.

Na opinião dos professores, existem ressalvas quanto a inclusão de estudantes com TEA, alguns deles falam sobre a necessidade da mediação escolar no processo de inclusão, e é essencial a necessidade do mediador, principalmente nos níveis que exigem suporte muito substancial, que é ao que se refere o P2 ao falar “alguns níveis e apresenta bastante dificuldade” (P2, 2023), e P5 em “Depende do grau, um aluno com autismo considerado leve pode acompanhar uma turma regular, no caso de alunos com transtorno severo não é possível o professor dar suporte adequado” (P5,2023). E assim como expressa P1 e P3 a necessidade do mediador, que trabalhando de forma mais individualizada com o estudante, pode proporcionar a ele o suporte necessário nas atividades escolares, sendo essencial no seu ensino e aprendizagem e na sua autonomia:

O mediador pode levar a criança a detectar variações por meio da diferenciação de informações sensoriais, como visão, audição e outras; reconhecer que está enfrentando um obstáculo e identificar o problema. Pode também contribuir para que a criança tome mais iniciativa mediante diferentes contextos, sem deixar que este processo siga automaticamente e encorajar a criança a ser menos passiva no ambiente. (Mousinho et al., 2010 p. 94)

O educador P3 retorna a fala sobre a formação para professores, o que é primordial para a o desenvolvimento da inclusão, o conhecimento dos docentes sobre a temática. Como diz Fernandes (2016):

A inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas de ensino regular requer a superação de vários desafios, dentre os quais a preparação dos docentes, já que o processo de inclusão não se limita à mera matrícula do aluno na escola regular. (p.1)

P4 diz “Concordo!!! Somente dessa forma podemos garantir a inclusão e o convívio social desses alunos.” (P4, 2023), pois a inclusão traz como consequência o convívio escolar, que tem seus inúmeros benefícios no desenvolvimento infantil e na aprendizagem como defende Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014):

[...] a escola como um dos espaços que favorecem o desenvolvimento infantil, tanto pela oportunidade de convivência com outras crianças quanto pelo importante papel do professor, cujas mediações favorecem a aquisição de diferentes habilidades nas crianças. (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014)

Continuando a analisar a categoria 4, temos a seguinte pergunta que foi feita aos pesquisados, “Quais os desafios que você encontra para desenvolver a inclusão de estudantes com TEA na classe comum de ensino?”. Onde as respostas foram:

P1: Acolhimento ao aluno e a família. Cuidado, respeito, buscando formas dele se sentir bem, respeitado e acolhido por toda a turma.

P2: Encontrar meios de ajudar na interação, para que ele possa participar, assim como os demais alunos, de todas as atividades propostas, e isso nem sempre é uma tarefa muito fácil, pois algumas atividades não funcionam da mesma forma diariamente.

P3: A ausência de monitor e o diagnóstico correto.

P4: A falta de mediador, falta de recursos didáticos, turma numerosa...

P5: Falta de suporte e informações

P6: O excesso de alunos, falta de material pedagógico etc.

Onde P1 trouxe o acolhimento familiar, e o respeito e o acolhimento pela turma, para com o educando. O acolhimento da família é de suma importância, pois é a base da criança, e ela estará sempre precisando de suporte, durante o desenvolvimento do estudante, a família passa por inúmeras situações difíceis, desde a chegada do diagnóstico, matrícula na escola, e a exclusão social de seu filho, como diz:

A família do indivíduo com autismo possui papel decisivo no seu desenvolvimento educacional. Trata-se de famílias que experimentam dores e decepções em diversas fases da vida, começando pelo momento da notícia

da deficiência e durante o processo de desenvolvimento da criança. (GOMES; SILVA, MOURA, 2019)

Já P2 trouxe que a falta de interação dos estudantes e busca formas para a efetiva participação dele nas atividades propostas, visto que:

[...] entende-se que as áreas de interação social, comunicação e comportamento se articulam intimamente no desenvolvimento humano desde a mais tenra idade. Considerando que os indivíduos com autismo apresentam prejuízos nessas áreas, cabe aos profissionais, que com eles trabalham, utilizarem estratégias que contemplem a aquisição de habilidades que são pré-requisitos para que outras se efetivem. (LEMÓS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014, p. 119)

Os sujeitos P3 E P4 trouxeram novamente a falta de mediador, como desafio a inclusão, visto a mediação, indispensável no processo de ensino e aprendizado, e promotora da inclusão, o que tem sido recorrente nas respostas dos pesquisados; e por fim P5 e P6 traz a falta de recursos e suporte, como já citado, o professor precisa disponibilizar de recursos, para desenvolver suas práticas em sala de aula, em meio ao desafio da inclusão do estudante com TEA, o desafio da falta de recurso agrega.

O P6 traz ainda o excesso de alunos por turma, que impossibilita a inclusão não só do estudante com TEA, mas dos demais estudantes, visto que a educação tem que ser de qualidade para todos. Por várias vezes, o professor tem que negligenciar o atendimento dos demais alunos, para atender aos estudantes com TEA, e outras deixar os estudantes com TEA a parte para atender os demais alunos de sua sala de aula.

Finalizando a categoria 4 da pesquisa, com a seguinte pergunta, “Na sua opinião, quais práticas pedagógicas podem melhor promover a inclusão escolar de alunos com TEA nas escolas?” E tivemos como respostas às seguintes falas:

P1: Acolhimento verdadeiro. Não apenas ações isoladas somente para tirar foto e incluir em relatórios.

P2: Buscar identificar os níveis, auxílio no preparo das atividades de materiais, apoio dos pais e etc.

P3: Materiais específicos, sala de recursos.

P4: A participação do mesmo em todas as atividades, sobretudo as atividades recreativas, culturais e culminâncias.

P5: Uso de linguagem adequada

P6: Atividades informativas sobre o autismo e outras deficiências os direitos e trabalhar a igualdade entre todos os alunos respeitando as diferenças e necessidades de cada um

Observamos que o educador P1 traz sobre o acolhimento verdadeiro o que é essencial no ensino aprendizado do estudante com TEA, e seu fazer docente em sala de aula como diz:

O professor ao iniciar o processo de ensino aprendizagem com a uma criança autista deve buscar sentir algumas reações, como a recusa a interagir com os demais colegas, a falta de comunicação entre outras ações, por isso deve estabelecer uma boa relação com seu aluno, contribuindo assim para sua inclusão no meio social e educacional. (SILVA; MULICK, 2019 p. 3)

E problematizou uma prática recorrente nas escolas, a falsa inclusão com ações isoladas e manipuláveis, pela mídia fotográfica

P2 em comum com P5 e P6 traz o conhecimento, as formações específicas e o uso de linguagem específica, pois promoveria a inclusão a busca por identificar os níveis do transtorno; ter auxílio ao preparar materiais e atividades pedagógicas para trabalhar a igualdade entre outras vertentes da inclusão, para assim buscar a promoção desses estudantes no ensino regular, pois como defende a já citada Orrú (2003):

É imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto a pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas e não como desculpas para o abandono à causa. (p. 1)

P3 traz a utilização de materiais específicos e a frequência a sala de recurso, que é amparada na Política Nacional de Educação Inclusiva:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos, serviços e o atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar à escolarização aos estudantes, público-alvo da educação especial (2008, p. 11).

Que auxilia no desenvolvimento do aluno, nas trabalha complementando as atividades de sala de aula, como diz:

A Sala de Recursos é um ambiente escolar direcionado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) sendo organizado com materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos e mobiliários, onde se realiza o AEE visando realizar atividades complementares e/ou suplementares às ações das classes comuns. (MAIA; JACOMELLI, 2019, p.221)

P4 em comum com P1 traz o envolvimento verdadeiro desses alunos nas atividades propostas, para que assim tendo o contato e a interação social, o ensino e aprendizagem ocorre, pois é no contato interpessoal que ocorre a aquisição de habilidades comunicativas e favorece seu desenvolvimento social com já citado

Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) que a oportunidade de convivência com outras crianças no espaço da escola, nas atividades favorecem o desenvolvimento infantil

Assim podemos observar as concepções dos professores sobre suas práticas pedagógicas ao atender estudantes com TEA, seja na busca por conhecimento, no acolhimento aos estudantes, na interação deles em sala de aula e na busca pelo atendimento especializado a finalidade é a mesma, a inclusão verdadeira desses estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar a concepção dos educadores sobre Inclusão Escolar de Estudantes do Espectro Autista. Trazendo as literaturas e a legislação sobre a temática, que possibilitou a compreensão e a análise da pesquisa.

Na pesquisa de campo que se realizou por meio da aplicação de questionário on-line pela plataforma Google Forms, foi possível analisar que dos seis pesquisados somente um tinha formação sobre a temática, os demais estavam a par da temática, mas devido à ausência experiência de sala de aula com a inclusão de alunos com TEA, não foi possível incluir os 16 professores inicialmente contactados, apenas seis que atendiam a esse critério.

Todos os educadores tinham, pelo menos, um estudante com TEA efetivamente matriculado em suas salas, pois era critério da pesquisa, assim como também todos tinham um conhecimento prévio sobre o assunto, embora só um dos sujeitos tivesse formação especializada na área.

Ao analisar os dados coletados, é possível observar que é de grande necessidade e de inquietação, apoio escolar para os estudantes com TEA, segundo os sujeitos da pesquisa, visto que está na lei, mas não é cumprido.

Quanto ao atendimento desses alunos, fica a critério de cada professor, a escolha da sua metodologia, visto que assim como varia de educador, para educador, varia de aluno, para aluno, ao levar em consideração as múltiplas formas de manifestação do TEA e as necessidades de cada indivíduo.

Também foi observado na análise, que embora seja um tema recorrente e muito falado atualmente, é sempre raso o que os educadores têm acesso a ele, tendo muitos desafios em sala de aula e de referência ao atender esses alunos. Na fala de quase todos os pesquisados, está a necessidade de formação para melhor atender o público-alvo. Como também a necessidade de formação, de conhecimentos para os docentes, pois ainda é necessário o aprofundamento sobre a origem, características e processos de aprendizagem. A fim de que conhecendo mais sobre o TEA e entender seus processos de aprendizagem, e intervenha para uma inclusão verdadeira

Diante do fim da pesquisa foi observado que os objetivos foram alcançados, é indispensável a o docente ser conhecedor dos processos, conceituação e a caracterização do desenvolvimento das crianças com Transtorno do Espectro Autista, visto a necessidade de conhecer para intervir, e não como justificativa para segregar;

assim como a reflexão sobre a inclusão, visto que a cultura das semelhanças nos está enraizada, é necessário romper com tais costumes e trabalhar com a cultura de valorização das semelhanças

Com a pesquisa de campo entendemos que a mediação escolar, é indispensável para o processo de ensino aprendizagem e inclusão do aluno, bem como suporte ao docente, visto a grande quantidade de estudantes em uma única sala, sem suporte ao professor, onde ele não consegue dar atenção devida a todos os alunos,

Assim também com a pesquisa podemos contatar a necessidade de formação continuada e acesso a informação sobre a temática, visto que é imprescindível o domínio dos docentes para trabalhar com esse público, para que assim possa intervir conhecendo as limitações de seus estudantes e enxergar eles além das inúmeras dificuldades.

Como também a frequência a sala de recurso, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como intuito reconhecer e atender as peculiaridades do estudante, favorecendo o trabalho do docente em conjunto com o professor da sala de recurso, e desenvolvendo as peculiaridades de cada estudante.

Também uma prática dos docentes para garantir a inclusão, o acolhimento do aluno por parte dele, para que assim a turma o insira nas atividades, para que com a interação social ele possa desenvolver e estimular seus aspectos sociais, cognitivos e motores. No contato com a experiência, sendo assim incluído no meio escolar

O estudante com Transtorno do Espectro Autista, é um sujeito que deve gozar de todos os direitos de um estudante típico, sua patologia não está acima do seu eu. Todos os estudantes têm suas dificuldades e limitações, não é diferente com o estudante com TEA. É necessário que seja investido no seu desenvolvimento por meio de formação de professores, disponibilização de recursos pedagógicos, mediação escolar e Atendimento Educacional Especializado, e sensibilidade e reflexão dos docentes para que possam melhor incorporar em suas práticas o atendimento desses estudantes. Com isso defendemos a inclusão dos alunos com TEA, exigindo estrutura para o bom atendimento educacional inclusivo desses estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Natália Gonçalves. **Prematuridade e transtorno do espectro autismo**. Dissertação mestrado em distúrbio do desenvolvimento – Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, 2011.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

Bettelheim, B. (1987). **A fortaleza vazia**. São Paulo, SP: Martins Fontes

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 jul. 2023.

_____. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 jul. 2023.

_____. **Decreto n.º N° 198, de 13 de junho DE 2001**. Aprova o texto da Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, concluída em 7 de junho de 1999, por ocasião do XXIX período ordinário de sessões da assembleia geral da organização dos estados americanos, realizado no período de 6 a 8 de junho de 1999, na cidade da Guatemala. Diário Oficial da União. Seção 1. 15/06/2001. p. 4 Imprensa Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2001/decretolegislativo-198-13-junho-2001-337086-convencao-1-pl.html>>. Acesso em 26 jul. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> Acesso em: 29 jul. 2023.

_____. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista**. Presidência da República, Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 24 ago. 2023

_____. 2015, Lei n. 13.146, de. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm; acesso em: 15 de agosto de 2023

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

CORRÊA, P. H. (2017). **O autismo visto como complexa e heterogênea condição**. Physis: Revista de Saúde Coletiva, 27(2), 375-380. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/s0103-73312017000200011>

COTRIM, João Roberto; LEMOS, Anderson Garcia; NÉRI JUNIOR, João Evangelista; BARELA, José Angelo. **Desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais em crianças com diferentes contextos escolares**. Revista da Educação Física/Uem, [S.L.], v. 22, n. 4, p. 523-533, 4 dez. 2011. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v22i4.12575>.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

CUNHA, Gracielle Rodrigues da; BORDINI, Daniela; CAETANO, Sheila Cavalcante. **Autismo, transtornos do espectro do autismo**. In: CAETANO, Sheila Cavalcante; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; PAULA, Fraulein Vidigal de; RESENDE, Briseida Dôgo de; MÓDOLO, Marcelo (Orgs.). *Autismo, linguagem e cognição*. Jundiaí: Paco, 2015.

FERNANDES, Adriano Hidalgo. **FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA REDE REGULAR DE ENSINO**. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor Pde, Paraná, p. 1-17, 2016.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial** – Curitiba: InterSaberes, 2013 (Série Fundamentos da Educação).

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. **Educação inclusiva para além da educação especial** - uma revisão parcial das produções nacionais. Revista Psicopedagogia, [S.L.], v. 37, n. 113, p. 194-207, 2020. GN1 Genesis Network. <http://dx.doi.org/10.5935/0103-8486.20200018>.

GARCIA, R. M. C. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GENTILI, Pablo. **O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS DINÂMICAS DE EXCLUSÃO NA AMÉRICA LATINA**. Educ. Soc., Campinas, v. 30, p. 1059-1079, 2009.

GOMES, Manoel Messias; SILVA, Severina Rodrigues de Almeida Melo; MOURA, Deniza Dias de. **A importância da família para o sujeito portador de autismo, a educação e a formação docente**. Revista Educação Pública, v. 19, nº 25, 15 de outubro de 2019.

INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. Programa Gulbenkian Qualificação das Novas Gerações (org.). **A escola Inclusiva: Desafios**. Lisboa, 2016. 116 p.

KASSAR, M. C. M. (2014). **A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências**. Cadernos Cedes, 34(93), 207-224.

KLIN, A. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Revista Brasileira de Psiquiatria., Connecticut, vol. 8, p. 3-11, 2006.

LAGO, Mara. **Autismo na escola: Reflexão do Professor**. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. **Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar**. Revista Brasileira de Educação Especial, [S.L.], v. 20, n. 1, p. 117-130, mar. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382014000100009>.

LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes; MENDES, Enicéia Gonçalves. **A formação inicial em Licenciatura em Educação Especial na perspectiva dos egressos**. Educação, [S.L.], v. 43, n. 1, p. 30964, 25 maio 2020. EDIPUCRS. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2020.1.30964>.

MAIA, M. S.D.; JACOMELLI, M. K. **A IMPORTÂNCIA DO ENSINO ESPECIALIZADO, NA SALA DE RECURSOS, COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA**. Revista Psicologia & Saberes, [S. l.], v. 8, n. 11, p. 320–337, 2019. DOI: 10.3333/ps.v8i11.988. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/988>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas**. In: *Revista Outro Olhar*. Ano IV, nº 4. Belo Horizonte: outubro, 2005.

_____. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer: 4º ed**. São Paulo: Summer, 2015. 96 p.

MERG, Marina *et al.* **TIPO DE ECOLALIA EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**. Cefac, [s. l.], p. 2072-2080, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, [S.L.], v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232012000300007>.

MORETO, Julio Antonio. **Formação continuada de professores — professores excelentes: proposições do Banco Mundial**. Revista Brasileira de Educação, Campinas,, v. 25, p. 1-24, 2020.

MOUSINHO, Renata *et al.* **Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões**. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 ago. 2023

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. **Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista**. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>.

OLIVEIRA, Janaína Brum de *et al.* **Educação inclusiva: (re)pensando a formação de professores**. 1º Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: O Ensino e Aprendizagem em Discussão, [s. l], p. 306-323, 2017.

OLIVEIRA, Monyck; CERDEIRA, Valda. **Metodologia e prática para a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista**, revista científica eletrônica de ciências aplicadas de FAIT, ITAPEVA, p. (1-17) 2019.

ORRÚ, Sílvia Esther. **A Formação de Professores e a Educação de Autistas**. Revista Iberoamericana de Educacion, Fundação de Encino Octavio Bastos, p. 1-14, 2003.

_____. Sílvia Esther. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes** / Sílvia Ester Orrú; prefácio de Maria Teresa Eglér Mantoan. 2ª edição atualizada e ampliada - Petrópolis, RJ: Vozes 2019.

ONU[UN]. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities. 2006**. disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em 26 jul. 2023.

PIMENTEL, A. G. L; FERNANDES, F. D.M. (2014) **A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo**. *Audiol Commun Res*. 2014;19(2):171-8 171.

SAAD, Andressa Gouveia de Faria *et al.* **A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica**. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, [s. l], p. 255-260, 2009.

SÃO PAULO: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

SILVA, Kaliane Jucielle da. **A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DO PROFESSOR FRENTE A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**. V Conedu Congresso Nacional de Educação, [s. l], p. 1-4, 2018.

SILVA, Micheline; MULICK, James A. **Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações Práticas**. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, p. 116-131, 2019.

Tustin, F. (1984). **Estados autísticos em crianças**. Rio de Janeiro, RJ: Imago

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. **INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO: sentimentos e práticas docentes**. *Psicologia Escolar e Educacional*, [S.L.], v. 24, p. 1-8, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020217841>.

APÊNDICES

Roteiro de pesquisa

“Prezado participante,

Sou a estudante Janaina Ferreira Lima, finalista do curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia, 9º período, da Escola Normal Superior, Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Venho através deste formulário, coletar dados para a pesquisa intitulada como, **INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO REGULAR EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE MANAUS**, sob a orientação da Professora Dra. Andrezza Belota Lopes Machado. Objetivamos nesta pesquisa averiguar as concepções dos professores das Escolas Públicas da cidade de Manaus, acerca da Inclusão de estudantes com TEA no ensino regular, com o intuito de analisar as concepções dos professores de escola regular quanto essa vertente da inclusão escolar. Gostaria de contar com a sua colaboração.

Questionário de pesquisa, que será aplicado com professores que possuem em sua sala de aula estudantes com TEA de escolas públicas da cidade de Manaus

Dados de identificação

- Nome:
- Idade:
- Formação Inicial:
- Pós-Graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado) em qual área/curso?
- Tempo de docência:
- Série/Ano que atua:

1. Você possui estudantes com TEA matriculado na turma que atua como docente?
2. O que você entende por Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
- 3- Quais características você aponta como sendo de estudantes com TEA?
- 4- Você sabe como é feito o diagnóstico da pessoa com TEA?
5. Como profissional da educação, você gostaria de contribuir nesse diagnóstico? Como? Na sua opinião, qual o papel do professor nesse diagnóstico?
6. Como é/era o trabalho pedagógico para atendimento às necessidades específicas do(s) estudante(s) com TEA? Quais metodologias e recursos que o Sr./Sra. utiliza/utilizava em suas aulas para que ele aprenda/aprendesse?
7. Você acha que sua formação inicial lhe preparou para atender estudantes com TEA ou outras necessidades educacionais específicas? Por quê?
8. Na sua opinião, como deveria ser a formação adequada de professores para atender estudantes com TEA?

9. Você se sente preparado para ensinar estudantes com TEA? Justifique sua resposta.
10. Qual sua opinião quanto a inclusão de alunos com TEA nas escolas comuns de ensino? (Concorda? Discorda? Por quê?)
11. Quais os desafios que você encontra para desenvolver a inclusão de estudantes com TEA na classe comum de ensino?
12. Na sua opinião, quais práticas pedagógicas podem melhor promover a inclusão escolar de alunos com TEA nas escolas?