

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DOS DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA**

Flaviene Silva do Nascimento¹

Profa. Dra. Alessandra Miranda Mendes Soares²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo identificar na literatura os desafios e possibilidades enfrentados por docentes no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tanto, a investigação foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa, a partir da análise de vinte e quatro trabalhos selecionados nas seguintes plataformas: Scielo Brasil, periódicos da UFSM, Revista Psicologia Escolar e Educacional, Revista Educação Especial, Revista Educação Pública, Google Acadêmico. Os principais eixos da pesquisa foram: estratégias inclusivas, práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com TEA, e a percepção do docente e da família sobre a inclusão da pessoa com TEA. O estudo busca compreender como se constitui o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista nas escolas públicas e privadas, bem como, identificar as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes para promover a inclusão. Os resultados evidenciam uma lacuna significativa, marcada pela ausência de apoio institucional, escassez de materiais adequados e adaptados, infraestrutura insuficiente, falta de salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e deficiência na formação continuada dos professores. Quanto à percepção docente observou-se que muitos educadores enfrentam desafios como medo, insegurança e sentimento de despreparo diante da inclusão de crianças autistas, muitas vezes sem domínio das práticas pedagógicas específicas. Constatou-se também a carência de formação inicial e continuada na educação especial e inclusiva e a inexistência de componentes curriculares que abordam TEA de forma aprofundada. A pesquisa também identificou a percepção dos pais sobre a inclusão dos filhos na escola regular.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Inclusão. Autismo. Docentes.

ABSTRACT

This article aims to identify in the literature the challenges and possibilities faced by educators in the process of including students with Autism Spectrum Disorder (ASD).

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Centro Multidisciplinar de Angicos. E-mail: flaviene.nascimento@alunos.ufersa.edu.br.

² Professora orientadora, lotada na Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Centro Multidisciplinar de Angicos. e-mail: alessandrasoares@ufersa.edu.br

To this end, the investigation was developed through a bibliographic review, with a qualitative approach, based on the analysis of twenty-four selected works from the following platforms: Scielo Brazil, journals from UFSM, the Journal of School and Educational Psychology, the Journal of Special Education, the Journal of Public Education, and Google Scholar. The main axes of the research were inclusive strategies, inclusive pedagogical practices for students with ASD, and the perceptions of teachers and families about the inclusion of individuals with ASD. The study seeks to understand how the process of including children with Autism Spectrum Disorder in public and private schools is constituted, as well as to identify the pedagogical practices adopted by educators to promote inclusion. The results highlight a significant gap, marked by the lack of institutional support, scarcity of suitable and adapted materials, insufficient infrastructure, absence of Specialised Educational Assistance (AEE) rooms, and deficiencies in the continuous training of teachers. With regard to teachers' perceptions, it was observed that many educators face challenges such as fear, insecurity, and feelings of inadequacy when it comes to including autistic children, often lacking mastery of specific pedagogical practices. There was also a noted lack of initial and ongoing training in special and inclusive education, as well as the absence of curricular components that deeply address ASD. The research also identified parents' perceptions regarding the inclusion of their children in mainstream schools.

Keywords: Pedagogical Practices. Inclusion. Autism. Teachers.

1 INTRODUÇÃO

Incluir é resistir, afinal os anos se passam e persistem as práticas excludentes devido à falta de diagnóstico e/ou diagnóstico equivocado, no qual os rótulos e estigmas persistem. O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (2014) caracteriza o Transtorno do Espectro Autista (TEA) “por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades que mostram uma gama de manifestações de acordo com a idade e a capacidade, intervenções e apoios atuais”. Tais percepções apresentam as capacidades de pessoas autistas, porém, é perceptível, a falta de conhecimento acerca das potencialidades dos portadores de TEA por parte de docentes, familiares e especialistas, sendo indispensável refletir sobre esta temática para romper com a discriminação e os processos de exclusão.

Os dados do DSM-5 (2014) apontam que o autismo acomete mais pessoas do sexo masculino, além de contabilizar que a cada 54 nascimentos, 1 pessoa nasce com autismo. Os sintomas podem ser percebidos antes dos 12 meses, sendo mais perceptíveis entre 12 a 24 meses de vida. As características do autismo estão relacionadas a prejuízos da linguagem verbal e não verbal, comportamentos repetitivos e restritivos, comunicação e interação social, socioemocional, déficits de atenção e algumas habilidades que ficam invisíveis.

Diante dessas evidências, do aumento de pessoas com TEA, e das lutas sociais e de familiares, o Ministério da Educação lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), com o intuito de constituir políticas públicas que visem a incluir as pessoas com deficiência nos espaços escolares, para que tenham uma educação igualitária e com qualidade. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB, 1996), em seu Capítulo V assegura que a educação especial seja ofertada na modalidade de

ensino, integrada nas escolas regulares, para pessoas com necessidades educativas, e em seu que no artigo 59 destina “I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, estabelece, em seu Art. 1º, “a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e define diretrizes para sua consecução” (Brasil, 2012), dando o direito à pessoa com TEA a ser considerada pessoa com deficiência. Além do mais, permitindo o acesso “a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social” (Brasil, 2012); em seu parágrafo único, continua, “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º terá direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012).

A partir da criação da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), o número de alunos com necessidades específicas matriculados nas escolas regulares cresceu substancialmente, e atualmente esse número é bastante significativo, principalmente porque as escolas recebem muitos alunos com TEA. Isto posto, as escolas devem promover a inclusão desses alunos, não somente para cumprir a lei, mas para integrá-los no contexto social, e oferecer uma aprendizagem de qualidade, em detrimento da problemática que muitas escolas enfrentam, como estruturas inadequadas, ausência de Atendimento Educacional Especializado (AEE), poucos recursos e materiais acessíveis.

Contudo, percebe-se que os docentes enfrentam desafios e possibilidades no processo de inclusão, vivenciando dificuldades, anseios e medos sobre como promover a inclusão do aluno com deficiência em sala de aula. Esses obstáculos decorrem, em grande parte, da falta de conhecimento, da ausência de formação continuada, da insegurança e da carência de apoio por parte dos gestores, entre outros fatores.

Dessa forma, é notório que os professores regentes, de apoio e cuidadores de instituições públicas sentem dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas inclusivas com alunos deficientes, especialmente, com Transtorno do Espectro Autista, pelo fato das especificidades que estes alunos apresentam e os tipos de atividades a serem realizadas com estudantes autistas. A partir dessas concepções, o interesse em pesquisar sobre o Transtorno do Espectro Autista surgiu mediante o contato direto com professores da rede pública de ensino (no período da pandemia do Covid-19), cujos docentes que tinham alunos com TEA apresentavam dificuldades em planejar e propiciar atividades que fossem adequadas. Além disso, os estudantes não possuíam laudos médicos, ocasionando aos docentes entraves para promover a inclusão e a compreender as características do autismo. Com base nessa perspectiva pretende-se compreender os desafios e possibilidades que os docentes enfrentam sobre o processo de inclusão dos alunos com o Transtorno do Espectro Autista no ensino regular.

2 METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, pois versa sobre questões particulares, se preocupando com temas sociais. Segundo Minayo (1994, p. 21), esse tipo de abordagem está atrelado “a um nível de realidade que não pode ser quantificado”, por esse motivo, ambas se complementam, encarregando-se de uma variedade de significados, crenças, valores, dentre outros

aspectos. Ou seja, busca qualificar os indivíduos e a compreensão das vivências humanas na sociedade, considerando os contextos históricos, culturais e subjetivos dos sujeitos.

Este estudo trata-se de uma revisão bibliográfica, que, de acordo com Garcia (2016, p. 292), “é uma parte muito importante de toda e qualquer pesquisa, pois é a fundamentação teórica, o estado da arte do assunto que está sendo pesquisado”. Em outras palavras, toda pesquisa independentemente da metodologia adotada ou de sua classificação deve conter uma revisão bibliográfica, pois ela constitui a base teórica necessária para sustentar os pressupostos do estudo.

O campo da pesquisa é composto por vinte e quatro estudos, que abordam os desafios e possibilidade dos docentes sobre a inclusão dos estudantes com Transtornos do Espectro Autista, encontradas nas plataformas digitais: Scielo Brasil, periódicos da UFSM, Revista Psicologia Escolar e Educacional, Revista Educação Especial, Revista Educação Pública, Google Acadêmico.

A princípio, este estudo teve como temática: “Transtorno do Espectro Autista: inclusão do aluno e as metodologias aplicadas no contexto escolar”, para tanto, foram utilizados os seguintes descritores de pesquisa: práticas educacionais inclusivas, Transtorno do Espectro Autista, autismo, ensino fundamental e espaço escolar. As buscas foram realizadas nas plataformas Scielo, Banco de Dados da Capes, Revista de Educação Especial de São Carlos e na Revista Brasileira de Educação Especial de Santa Maria. No entanto, os achados foram escassos, por isso foi necessário ampliar as estratégias de pesquisa.

Em virtude, da escassez de achados na primeira etapa da pesquisa, houve a necessidade de reformular os descritores para crianças/pessoas autistas, práticas inclusivas e ensino fundamental. A nova estratégia de busca foi aplicada nas mesmas plataformas: Scielo, Banco de Dados da Capes, Revista de Educação Especial de São Carlos e na Revista Brasileira de Educação Especial de Santa Maria, nas quais foram encontrados onze artigos que abordavam a temática investigada de forma mais pertinente.

Na medida que o estudo avança, as leituras se aprofundaram, tornando-se necessário alterar a temática inicial para “Percepção dos Docentes Sobre a Inclusão de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista: um estudo de caso”. Assim, para essa nova abordagem foram utilizados os seguintes descritores: autismo, inclusão, práticas educativas e professores, pesquisados nas mesmas plataformas.

No entanto, devido ao período de férias escolares, não foi possível realizar visitas às instituições públicas previstas como campo da pesquisa, tampouco aplicar instrumentos de coleta, uma vez que os docentes contatados relataram indisponibilidade. Diante dessa limitação, optou-se por alterar o delineamento metodológico, substituindo o estudo de caso por uma revisão bibliográfica, além de reformular a temática, de modo a viabilizar a continuidade da investigação proposta.

Com a redefinição dos objetivos, dos descritores e da abordagem metodológica, tornou-se necessário ampliar o corpus da pesquisa bibliográfica, bem como redefinir o foco do estudo, que passou a tratar dos Desafios e Possibilidades dos Docentes sobre a Inclusão de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma Revisão Bibliográfica. Além disso, foi preciso expandir a busca em plataformas digitais como periódicos da UFSM, Revista Psicologia Escolar e Educacional, Revista Educação Especial, Revista Educação Pública, Google Acadêmico e Revista UDC. Após as buscas em todas as plataformas foram encontrados um total de 25 trabalhos, dos quais um foi excluído porque não atendia aos requisitos da pesquisa, perfazendo um *corpus* de 24 trabalhos, os quais foram analisados, sendo artigos,

dissertações e monografias, dos quais, a maioria era de artigos publicados em periódicos. Foram selecionados: sete trabalhos na plataforma Scielo, três publicações no Repositório UFSM, uma pesquisa na Revista Psicologia Escolar e Educacional, dois artigos na Revista Educação Especial, cinco trabalhos na Revista Educação Pública e seis publicações no Google Acadêmico.

3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E LOCALIZAÇÃO DOS TRABALHOS

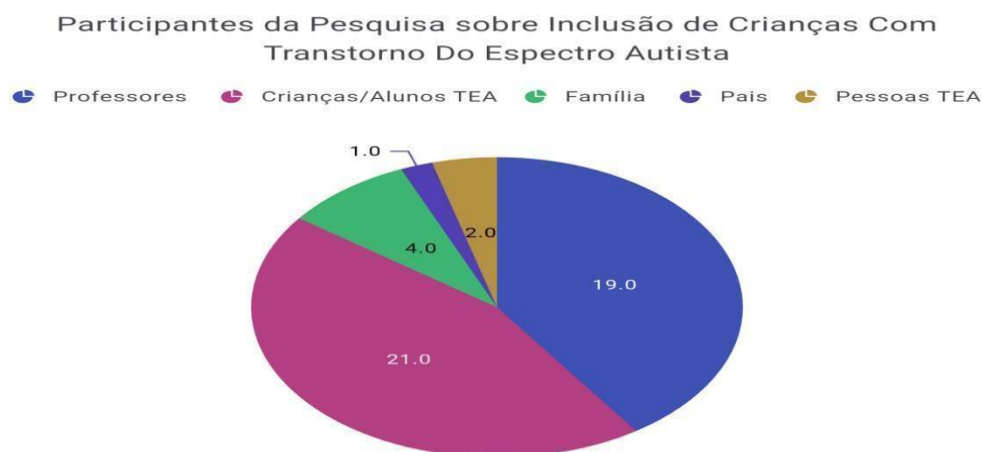
Os trabalhos analisados têm como sujeitos docentes da educação básica atuantes em instituições públicas ou privadas, com formação em pedagogia e especialização em áreas afins ou em educação especial e inclusiva. A maioria desses profissionais possuem mais de dez anos de experiência docente, lecionando na educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais, porém, muitos ainda não possuem experiência significativa com a inclusão de crianças autistas em sala de aula.

Além dos docentes, a pesquisa considera como público as crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, com idade entre 6 e 10 anos, matriculadas em escolas públicas ou privadas que oferecem educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais.

Outro grupo importante envolvido são os pais ou responsáveis dessas crianças, que participam direta/indiretamente do processo de inclusão escolar e são figuras fundamentais para garantir equidade e qualidade educacional. A literatura revisada também contempla trabalhos voltados diretamente às pessoas com TEA e suas famílias, reconhecendo o papel essencial da família na construção de práticas inclusivas significativas.

Dessa forma, é possível observar a participação desses sujeitos nos trabalhos analisados, conforme apresenta o Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1: Participantes da pesquisa sobre inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista



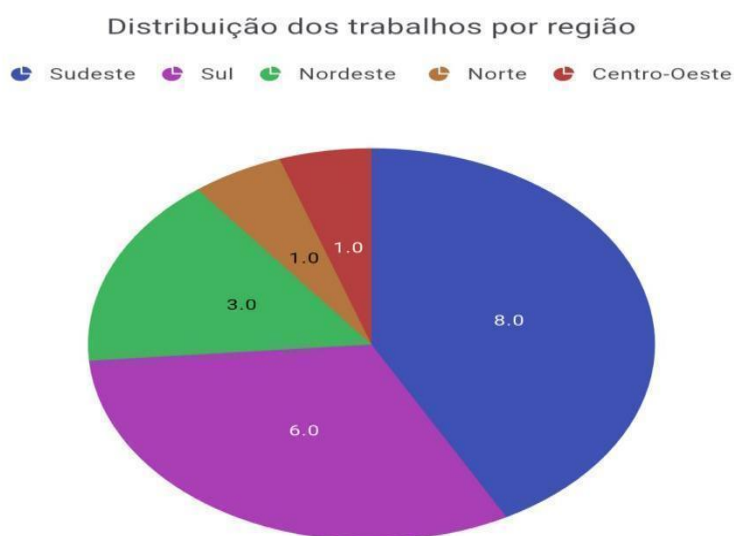
Fonte: Elaborado pela autora

Além disso, a pesquisa também considera as localidades onde os trabalhos foram realizados, identificadas ao longo da análise, contemplando as cinco regiões do país: Nordeste, Sudeste, Sul, Norte e Centro-Oeste.

Observa-se que, a maior parte dos trabalhos concentra-se na região Sudeste. Em seguida, aparecem as regiões Sul e Nordeste. Por outro lado, as regiões Norte e Centro-Oeste apresentam participação significativamente menor, evidenciando um baixo quantitativo de estudos produzidos nessas localidades. Como é identificado no Gráfico 2, as regiões sul e sudeste têm um percentual maior de estudos, sendo relevante desenvolver estudos nas demais regiões.

Sendo assim, pode-se perceber a distribuição dos trabalhos por regiões localizadas no território brasileiro, ilustrada no Gráfico 2 apresentado:

Gráfico 2: Distribuição dos trabalhos por região



Fonte: Elaborado pela autora

A análise da distribuição geográfica revela uma concentração significativa de pesquisas sobre a inclusão do Transtorno do Espectro Autista nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, seguidas pela região Nordeste. Por outro lado, evidencia-se uma carência de produções nas regiões Norte e Centro-Oeste, o que caracteriza uma desigualdade na disseminação das práticas inclusivas no território brasileiro. Dessa forma, faz-se necessário o fortalecimento das políticas públicas de inclusão no contexto escolar, com destaque para o incentivo à realização de pesquisas nas áreas com menor índice de produção científica, uma vez que isso contribui para ampliar o conhecimento sobre o TEA nessas regiões.

4 INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR PARA ALUNOS COM TEA: REFLEXÕES INICIAIS

O Transtorno do Espectro Autista acomete ao indivíduo que faz parte desse grupo, alterações linguísticas, na comunicação, na interação social e nos comportamentos, ou seja, a pessoa com TEA têm dificuldade de se comunicar, de expressar seus sentimentos, de falar frases completas, apresentam comportamentos repetitivos e restritos, afeta também o desenvolvimento, apresenta déficit de atenção e habilidades.

O processo de inclusão referente a pessoa com TEA, acontece em ambientes educacionais e sociais, com o intuito de promover o respeito, a igualdade e oportunidade, isto é, possibilita adaptação, aceitação por parte do outro.

De antemão, para que o processo de inclusão se efetivasse no contexto escolar foram necessárias lutas sociais e de familiares que buscavam por direitos de igualdades e oportunidades para a pessoa com TEA. Os marcos legais também foram fundamentais para a promoção da inclusão no contexto escolar, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), cujo objetivo é propiciar acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, na qual orienta as instituições de ensino a garantir a transversalidade em todas as etapas e modalidades da educação, o atendimento educacional especializado (AEE), formação continuada para professores e profissionais da educação para promover a inclusão escolar entre outros.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) traça objetivos e metas, que devem ser cumpridos pelos Estados e municípios, no período de 10 anos, e, em relação à educação especial, o inciso III apresenta que “garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades”.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei nº 12.764/2012, assegura à criança autista o direito de ter um profissional especializado (professor de apoio ou cuidador escolar), caso comprove sua necessidade por meio de laudos médicos. Essa medida garante a inclusão efetiva na escola regular, respeitando a especificidade de cada criança. Além disso, a lei também assegura o acesso ao atendimento multiprofissional, à educação, saúde, esporte e lazer.

Além do mais, foi criada em 2015 a Lei Brasileira de Inclusão, a qual garante inclusão da pessoa com deficiência, oportunizando direitos nas áreas da saúde, moradia, vida, igualdade, atendimento prioritário e educação, a qual, por sua vez, deve garantir o ensino inclusivo em todos os níveis, oportunizando aprendizagem que perpassa ao longo da vida, sendo dever dos órgãos competentes e familiares oportunizar o acesso da pessoa com TEA à educação de qualidade.

As leis foram criadas para propiciar a inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar, porém, a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na rede básica de ensino, ainda enfrenta muitos desafios, seja porque as políticas públicas destinadas à pessoa com deficiência não são devidamente cumpridas, seja devido à falta de conhecimento, medo e insegurança que muitos profissionais da educação, inclusive, o professor, apresentam em relação a incluir uma criança com TEA, por isso, “torna-se fundamental que os professores tenham conhecimento sobre as características do autismo a fim de favorecer sua prática pedagógica” (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020, p. 5).

Com a compreensão desse fato, o docente poderá sentir-se seguro para planejar suas aulas de forma inclusiva de modo que propicie ao aluno autista participar ativamente das atividades proporcionadas. Além das diversas características apresentadas por alunos com TEA, têm os demais estudantes que precisam compreender e aceitar que há um colega com TEA na turma, para que a inclusão não ocorra somente por parte dos professores e, sim em conjunto.

Sendo assim, é primordial que haja uma parceria entre professores regulares, com especialista e auxiliar (se houver), para propiciar uma aprendizagem significativa, visto que muitos alunos com TEA que iniciam o ano letivo, em virtude de não ocorrer práticas que atendam suas necessidades, não chegam ao final do

ano. Weizenmann; Pezzi; Zanon (2020, p. 4), nos confirmam que “a literatura enfatiza que o trabalho em equipe entre o professor da turma com o educador especial favorece o processo de ensino-aprendizagem de uma criança com TEA”. Com isso, essa cooperação possibilita resultados positivos em relação à aprendizagem do aluno autista.

Para tanto, Oliveira (2020) aponta que o professor é essencial no processo de inclusão, uma vez que ele oportuniza aprendizagem que favorece no desenvolvimento da criança autista, por meio de suas metodologias e conteúdo. Ou seja, o docente deve buscar estratégias para que o aluno autista consiga se comunicar, socializar e, por conseguinte, possibilitar seu desenvolvimento cognitivo.

O professor deve desenvolver metodologias de aprendizagem para que o aluno autista consiga se comunicar e se desenvolver. O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com seu desenvolvimento e potencial, de acordo com a sua idade e de acordo com o seu interesse; o ensino é o principal objetivo a ser alcançado, e sua continuidade é muito importante, para que elas se tornem independentes. Trabalhar com alunos autistas exige o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas que acolham todos e respeitem as diferenças (Oliveira, 2020, p. 3).

O fazer pedagógico não é planejar por planejar ou expor qualquer procedimento, é pensar nas habilidades que podem ser desenvolvidas, levando em consideração os interesses do aluno com TEA. Dessa forma, “[...] entende-se que o conhecimento e a sensibilidade para identificar e interpretar os comportamentos apresentados por alguém com TEA é fundamental para o aprimoramento das práticas inclusivas” (Araújo; Silva; Zanon, 2023, p. 5), isto é, o professor, munido de conhecimento sobre os comportamentos do aluno com TEA, consegue identificar e interpretá-lo a fim de promover um planejamento que possa suprir as dificuldades apresentadas pelo autista, como também para que, de fato, aconteça as práticas inclusivas. Os autores Weizenmann; Pezzi; Zanon (2020, p. 3) enfatizam que “o processo de atendimento da criança com TEA necessita de um planejamento das atividades a serem executadas”, para que o discente esteja ciente de todo contexto a ser proposto em sala.

Partindo desse pressuposto, o professor precisa compreender que sua prática docente é fundamental no processo de inclusão, que os conteúdos e materiais didáticos devem ser pensados no aluno, trabalhando para propiciar a inclusão, e que, em nenhuma hipótese, ocorra a exclusão da criança autista, pelo contrário, o aluno com TEA deve ser atendido de forma a contemplar seus aspectos social, motor, afetivo e cognitivo.

5. FATORES QUE CONTRIBUEM PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A análise dos 24 trabalhos selecionados evidenciou que o processo de inclusão de crianças com TEA é construído a partir de ações desenvolvidas no cotidiano escolar, envolvendo abordagens metodológicas, intervenções pedagógicas e perspectivas de educadores e familiares. A partir dessa análise, organizamos os estudos em três eixos centrais: estratégias inclusivas, práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com TEA exige formação continuada?, e a percepção do docente e da família sobre a inclusão da pessoa com TEA, os quais são considerados fatores essenciais para o fortalecimento de uma educação inclusiva.

5.1 Estratégias Inclusivas

A inclusão do aluno com TEA em sala de aula ainda está em processo de aceitação, em virtude de que muitos professores têm medo, anseios, insegurança e muitas dúvidas sobre como propiciar a inclusão de forma eficiente para gerar aprendizagem significativa e promover o desenvolvimento da criança com TEA em seus aspectos cognitivos, motor e afetivo. Dessa forma, para que a inclusão seja eficaz faz-se necessária a parceria entre família e escola, além de atendimentos multidisciplinar especializado com psicopedagogo, psicólogo, neurologista, etc. para que a criança se desenvolva satisfatoriamente, dando possibilidades à escola de ampliar seus horizontes e conseguir incluir o aluno no ambiente escolar.

Observamos que a maioria dos estudos menciona estratégias que são desenvolvidas pelos professores em sala de aula e nos demais espaços da escola, visando auxiliar no processo de inclusão do aluno com TEA. Entretanto, o professor precisa conhecer as características que os autistas apresentam. Mariano (2019) elenca que com base nas características apresentadas pelas crianças autistas é possível desenvolver atividades que promovam o seu desenvolvimento, atividades que são extremamente importantes, como o brincar, tanto para a criança sem deficiência quanto para a criança autista possibilitando a socialização, produz efeitos na aprendizagem e na aquisição de novos conhecimentos.

Outro fator encontrado nos estudos de Mariano (2019), que tem caráter relevante e pode ajudar o aluno autista, são as atividades lúdicas realizadas em sala de aula. A realização de atividades lúdicas traz resultados significativos, melhora a interação social, cognitiva e afetiva da criança. Entretanto, é essencial que o professor tenha qualificação na área que abrange a educação inclusiva, especial e quais as necessidades que acometem as crianças, adolescentes, jovens e até mesmo pessoas na fase adulta, e, dessa forma, compreendam a importância da inclusão e os benefícios que propicia no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Em virtude das características que as crianças com TEA apresentam em seu espectro, é fundamental que o professor tenha um olhar minucioso, isso porque cada estudante tem espectro diferente, uns apresentam sintomas leves, outros moderados e até mais grave, sendo as mais comuns de serem percebidas e analisadas: a falta de interação social, comunicação, déficit de atenção e aprendizagem, comportamentos repetitivos e restritos. Diante desses comprometimentos, Faria *et al.* (2018, p. 364) destacam, com base em APA (2014), que “[...] as alterações comportamentais podem ser de difícil manejo e exigem dos educadores conhecimentos, habilidades e competências específicas ao quadro clínico”.

Por conseguinte, o professor pode utilizar diversas estratégias para promover a inclusão de alunos autistas. Os autores Camargo *et al.* (2020) destacam, em seu artigo “Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores”, que as professoras adotavam estratégias como forma de amenizar suas dificuldades e buscar meios de fazer com o aluno autista fosse incluído. Essas estratégias estavam atreladas ao comportamento, socialização e à rotina, mas diante das dificuldades, as professoras procuravam informações formais com os profissionais especializados das salas de AEE, além das informações informais a partir da vivência com os pais, e na *Internet*.

Camargo *et al.* (2020, p. 12), em sua análise, destacam que as professoras utilizavam diversos materiais e atividades, as quais consideravam de extrema importância para que a inclusão tornasse-se eficaz, materiais comuns existentes nos espaços escolares como: “[...]desde massinha de modelar, pinturas, brinquedos de encaixe, quebra-cabeça, letras e números em EVA, livros, folhas, atividades de pareamento, recorte até outras tantas que elas julgaram ser pertinentes para trabalhar na sala de aula com crianças com autismo”. Em relação à socialização, sempre buscavam maneiras de propiciar a interação do aluno autista com seus pares, proporcionando atividades coletivas, no pátio da escola e até fora da escola.

Os autores Gomes; Silva; Moura (2020), em seu trabalho “A importância da família para o sujeito portador³ de autismo, a educação e a formação docente”, apontam a importância das estratégias adaptadas para promoção da aprendizagem das crianças com TEA, indicando que a escola pode fornecer materiais para que tais estratégias sejam aplicadas, pois para garantir que haja avanços na aprendizagem da criança com TEA, é necessário que o professor tenha uma boa formação, isso porque essa ligação entre formação continuada e boas práticas reproduz um desenvolvimento educacional elevado para os alunos com TEA. Porém, o artigo não explicita os tipos de atividades que o docente pode utilizar em sala de aula para propiciar o processo da inclusão de crianças autistas.

Em contrapartida, os os autores Oliveira; Tomaz; Silva (2021), em seu trabalho “Práticas educativas para alunos com TEA: entre dificuldades e possibilidades”, abordam estratégias para manter o aluno em sala de aula, as quais partem de que a inclusão acontece mediante as adaptações de atividades oferecidas aos alunos; tais estratégias vão sendo aprimoradas no decorrer do contato diário com o aluno TEA, relacionadas ao currículo da escola, ao projeto político pedagógico e à formação continuada dos professores. Os autores enfatizam que:

[...]privilegiar vínculos afetivos, utilizar linguagem objetiva; privilegiar as habilidades individuais; propor pequenas tarefas; mesmo que sejam diversas; incentivar sempre; propor atividades que estimulem o pensamento lógico; adaptar o currículo; as metodologias e o processo avaliativo; evitar atividades muito longas; utilizar jogos; explorar o cotidiano; utilizar abordagens sensoriais (visual, auditivo, cinestésico); propor atividades baseadas no interesse do aluno; utilizar o concreto e o lúdico[...] (Oliveira; Tomaz; Silva, 2021, p. 6).

Segundo os autores, a valorização do vínculo afetivo associado às estratégias diversas as quais levam em conta abordagens sensoriais ou os interesses dos estudantes torna-se um caminho a percorrer, além de considerar o tempo e a rotina uma das possibilidades que pode contribuir para o processo da inclusão (Oliveira; Tomaz; Silva, 2021). Ou seja, é um conjunto de atividades, práticas e metodologias que desenvolvidas com os alunos contribuem para que haja avanços e uma adaptação, nos quais devem estar envolvidos todos os sujeitos do ambiente escolar. Ou melhor, são estratégias pensadas em fazer o indivíduo com TEA desenvolver de forma integralizada, e isto requer uma série de práticas e medidas para que de fato aconteça a inclusão na sala de aula regular.

Schmidt *et al.* (2015), em seu trabalho “Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas”, enfatizam que os docentes buscavam métodos para propiciar a inclusão, planejavam atividades a partir de seus conhecimentos prévios, ou seja, observavam os gostos e as preferências das

³ O termo “portador” não se utiliza a partir da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006) é recomendado usar a expressão “pessoa com deficiência”, afinal são sujeitos de direito.

crianças, percebiam que a aula era atrativa e eles tinham uma aceitação da proposta, pois eram objetos de conhecimento condizente com a realidade do educando do seu convívio diário. Os autores também mencionam a importância do apoio técnico pedagógico ao professor, a parceria da família e escola, além da organização da escola na concepção inclusiva, a qual proporciona aos professores segurança ao planejar e buscar novas estratégias para desenvolver com os alunos com TEA.

Por sua vez, os autores Ponce; Abraão (2019) discutem em seu artigo que a inclusão está além das abordagens pedagógicas específicas, pois para que a inclusão seja vantajosa é necessário que o professor propicie a convivência do aluno autista com os demais colegas da turma, dessa forma, venha acontecer a interação entre ambos. Destacam que é essencial que o docente seja mediador no processo de ensino aprendizagem, possibilitando o contato e a troca de saberes entre alunos autistas com os demais da turma.

5.2 Práticas Pedagógicas Inclusivas para Estudantes com TEA exige Formação Continuada?

Camargo *et al.* (2020) e Vicari; Rahme (2020) elencam em seus trabalhos como acontece o processo das práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar, a partir dos professores. Ambos os artigos apresentam as dificuldades dos professores em propiciar a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar, dificuldades essas que estão atreladas à falta de informação ou conhecimento relacionado às características do TEA e os mecanismos para uma inclusão eficaz. Os resultados mostram que as professoras buscam de várias formas estratégias para que a inclusão dos alunos seja efetiva.

Dessa forma, constatou-se que um dos maiores problemas do processo de inclusão é a falta de informação e conhecimento na formação dos professores durante a formação inicial e na sua prática pedagógica, uma vez que o professor fica sem saber em como agir e como planejar atividades para os alunos com Transtorno do Espectro Autista. Os autores mencionam também que os professores se sentem despreparados para ensinar alunos com TEA, além de considerarem difícil e desafiador.

Faria *et al.* (2018) abordam que os professores têm conhecimento sobre a etiologia do TEA, mas, em relação às práticas pedagógicas, afirmam que são necessárias, além de concordarem sobre a prática do desenho universal, porém não a utilizam para propiciar a inclusão e nem a aprendizagem do aluno TEA. Mediante as pesquisas feitas com professores sobre as práticas pedagógicas inclusivas, estes autores constataram que são realizadas com baixa frequência, além do baixo uso de estratégias para garantir o desenvolvimento das habilidades e a atuação adaptativa de alunos com TEA.

Oliveira (2020) defende que para uma inclusão eficaz é necessário que os currículos sejam adaptados, flexíveis, amplos, que possam ser alteráveis e atenda a todos os estudantes. Dessa forma, o autor acredita que a flexibilidade do currículo pode favorecer um companheirismo entre pais e professores. Oliveira (2020) reforça que deve ser repensada a formação especializadas dos docentes, ou seja, uma formação voltada para várias áreas da educação especial, para que desse modo os professores consigam trabalhar em diversas situações. As metodologias na perspectiva inclusiva devem ser pensadas para que alunos consigam interagir e comunicar: estratégias que estejam de acordo com as especificidades de cada

estudante com autismo e procedimentos que propiciem o acolhimento e o respeito às diferenças.

Oliveira; Tomaz; Silva (2021) esboçam em seu trabalho metodologias que são consideradas atuais e efetivas para alunos autistas, as quais aliadas às práticas pedagógicas proporcionam uma aprendizagem significativa. Para confirmar seus estudos apresentam as técnicas consideradas essenciais para o processo de inclusão e aprendizagem do aluno autista, sendo analisadas quatro técnicas: a *prompt* “consiste em auxiliar o aluno autista para conciliar o comportamento adequado que se deseja” (Oliveira; Tomaz; Silva 2021, p. 3); *Ensino/Treino por Tentativas Discretas* “Consiste em simplificar sequências complexas através de sequências simples ou talvez discretas e ensinar cada parte da sequência simples de forma seriada [...]” (Oliveira; Tomaz; Silva, 2021, p. 3). *Métodos de Comunicação Alternativa e Ampliada* “esse método aliado aos citados anteriormente, colaboram para um processo de ensino-aprendizagem de forma mais efetiva”. (Oliveira; Tomaz; Silva, 2021, p. 5). E, por último, a técnica *Picture Exchange Communication System* “está estratégia comumente utilizada para intermediar a comunicação entre pessoa com autismo e um adulto, ela utiliza troca de figuras” (Oliveira; Tomaz; Silva, 2021, p. 5).

Schmidt *et al.* (2015) mostram que os professores realizavam atividades a partir dos conhecimentos e dos gostos do aluno com autismo, ou seja, traziam o cotidiano do aluno para a sala de aula, realizando uma aula planejada mediante um objeto que gostava, entre outros. Os autores também apontaram as dificuldades dos professores em alfabetizar o aluno com TEA, visto que os programas e projetos estão voltados para alfabetizar crianças típicas, sendo, então, necessário adaptar para aquela atípicas.

Outra preocupação relacionada às práticas pedagógicas de inclusão do aluno autista de acordo com Schmidt *et al.* (2015) são as lacunas na formação do professor referente à falta de conhecimento sobre autismo, fato evidenciado nas falas dos professores participantes da pesquisa, desencadeando ao docente medo, despreparo, dificuldades ao planejar e a lidar com diversas situações no contexto escolar.

Figueiredo; Costa; Dias (2018) apontam que a falta de estrutura física é um dos maiores problemas encontrados nas falas dos professores entrevistados, uma vez que para haver práticas pedagógicas inclusivas é necessário que a escola tenha estruturas adequadas para propiciar a inclusão. Outro fator determinante que prejudica a inclusão do aluno TEA, é a falta de formação continuada e qualificação dos professores, além da ineficiência destes.

Os autores Ponce; Abraão (2019), assim como Gomes; Silva; Moura (2019) compartilham a mesma perspectiva em relação à formação docente. Defendem que essa formação deve ser específica, reflexiva e crítica, de modo a promover a autonomia dos professores para lidarem com alunos autistas de forma eficaz.

Ponce; Abraão (2019) aprofundaram seus estudos a partir dos relatos de docentes, os quais revelam que, durante seus cursos de graduação, não tiveram contato ou estudos sobre o autismo. Além disso, os autores destacam a ausência de apoio familiar no processo educativo, observando que muitas famílias não participam ativamente das atividades escolares, nem acompanham o desenvolvimento dos filhos. Tal participação é considerada essencial para o progresso da aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Outro ponto levantado pelos autores refere-se à falta de suporte aos professores regentes por parte da gestão escolar e da Secretaria Municipal de

Educação. Ressaltam, sobretudo, a ausência de professores auxiliares e cuidadores especializados, sendo que, em muitos casos, os profissionais disponíveis são apenas estagiários de cursos diversos. Essa realidade resulta em condições precárias de trabalho e escassez de recursos didáticos adequados (Ponce; Abraão, 2019).

Silva; Lopes; Quadros (2024) trazem uma abordagem oposta à dos autores citados anteriormente. Em seu artigo, os autores discutem os mecanismos de possíveis práticas pedagógicas que seriam/sejam eficazes no processo de inclusão do aluno, na forma de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), criado para atender alunos que fazem parte da educação especial nas escolas regulares. O artigo trata da inclusão e permanência de alunos que necessitam do PAEE nas escolas comuns, bem como da diferença entre o ensino regular e o ensino da educação especial.

Sendo assim, a escola tende a reproduzir práticas pedagógicas que não proporcionam o aprendizado do aluno com deficiência, para isso faz-se necessário que as práticas sejam pensadas considerando as necessidades dos alunos, diferenciadas, ou seja, utilizem ferramentas em que todos tenham acesso ao conhecimento. Os autores elaboraram um quadro elencando os “elementos de práticas inclusivas”, presentes nos estudos analisados pelos autores, com características embasadoras para que de fato ocorra a inclusão (Silva; Lopes; Quadros, 2024). Os elementos foram os seguintes:

Planejamento para todos; Avaliação da aprendizagem; Valorização de experiências e vivências; Diversidade; Flexibilização curricular; Qualificação profissional; Organização do espaço físico em sala de aula; Aprendizagem centrada no aluno; Interação heterogênea; Variabilidade didática; Colaboração entre os profissionais (Silva; Lopes; Quadros, 2024, p. 6-7).

Diante das análises realizadas dos artigos, podemos perceber que, para que o processo de inclusão aconteça, ainda há muito caminho a ser percorrido. Pois, as práticas pedagógicas inclusivas realizadas pelos professores são fragilizadas em virtude das dificuldades, medo, despreparo, falta de conhecimento ou planejamento dos docentes e não saberem lidar com o aluno autista. O desconhecimento sobre as características do autismo também dificulta para que realmente haja um ensino inclusivo.

Além disso, a falta de apoio, de formação continuada e de qualidade na área da educação especial e estrutura física das escolas deixa o processo ainda mais árduo. Porém, há muitos estudos que trazem estratégias e técnicas que podem ser eficazes para que a inclusão aconteça de fato e corrobora para o ensino e aprendizagem do aluno autista.

Aliado a isso, percebe-se que inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista, no ensino regular, ainda é muito debatida porque muitos docentes sentem receio, medo e têm uma visão distorcida, caracterizada por uma imagem de que a criança autista não desenvolve em seus aspectos cognitivos, acreditam que vão à escola meramente para garantir a socialização, mas quando começam a ter o contato direto e contínuo passam a ter um novo olhar referente à aprendizagem do aluno TEA (Aporta; Lacerda, 2018).

Para tanto, buscam mecanismos que facilitem a inclusão, para que esta seja de fato efetiva, participativa e integradora, porém para que isso aconteça, segundo Aporta; Lacerda (2018), é fundamental que os professores realizem a sondagem inicial, para diagnosticar os conhecimentos prévios e habilidades que os alunos

possuem, os quais, sem sombras de dúvidas, são essenciais para que o ensino e o desenvolvimento da aprendizagem tenha qualidade.

Os autores Aporta; Lacerda (2018) também apontam a importância dos conteúdos e atividades a serem realizadas com os alunos autistas, para que tenham significado e sentido para eles, e que o professor se questione a respeito sobre em qual momento da vida ele/ela vai usar?, qual o sentido da atividade futuramente?. Para isso, a professora utilizou procedimentos especiais e significativos para o aluno autista, trabalhava os mesmos conteúdos com todos os alunos, inclusive, com a criança autista, mas elaborava atividades “adaptadas” ou com pequenas alterações, como também a partir das necessidades do aluno e da realidade de vida dele (Aporta; Lacerda, 2018).

5.3 A Percepção do Docente e da Família sobre a Inclusão da Pessoa com TEA

Ao analisar a percepção dos professores sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular, com base no trabalho de Weizenmann; Pezzi; Zanon (2020), observa-se que muitos docentes demonstram sentimentos de insegurança e medo ao lidar com esses alunos. Isso se deve, em grande parte, à falta de conhecimento sobre o autismo e suas particularidades, bem como à ausência de formação específica na área, o que os faz sentir-se despreparados para atender adequadamente às necessidades educacionais desses estudantes.

De acordo com Cabral; Falcke; Marin (2021) e Figueiredo; Costa; Dias (2018), os professores enfrentam grandes desafios ao lidar com alunos com Transtorno do Espectro Autista, sentindo-se frequentemente despreparados e inseguros, enfatizando que “fazem milagres” no fazer pedagógico. Essa realidade está relacionada à ausência de suporte por parte da escola, que muitas vezes não oferece os recursos e ferramentas necessários para promover uma inclusão de qualidade. Entre esses obstáculos, destacam-se a carência de materiais didáticos adequados, a falta de apoio especializado, a inexistência de salas de Atendimento Educacional Especializado em muitas instituições e a escassez de investimentos em formação continuada para os docentes.

Em relação à percepção da família, Cabral; Falcke; Marin (2021) apontam que muitos pais relatam experiências positivas quanto à inclusão de seus filhos nas atividades escolares. Destacam um relacionamento cordial entre a escola e a família, demonstrando que a instituição está disposta a acolhê-los. Alguns pais expressam confiança na escola por considerarem-na de qualidade e por seus filhos estudarem nela há bastante tempo. Outros, porém, demonstram confiança parcial, devido ao pouco tempo de permanência do filho na instituição.

As mães, por sua vez, apontam a ausência de uma equipe especializada na escola, contando apenas com uma psicopedagoga, com quem geralmente mantêm maior contato, em detrimento do professor regente. Em relação à aprendizagem, as mães reconhecem a importância de acompanhar o desenvolvimento dos filhos, embora muitas vezes não saibam como realizar as atividades, revelando dificuldades em compreendê-los e auxiliá-los. As professoras também observam que há famílias bastante participativas, enquanto outras são ausentes tanto nas atividades escolares quanto no processo de aprendizagem das crianças (Cabral; Falcke; Marin, 2021).

Em consonância com o que foi relatado anteriormente, Lemos *et al.* (2016) discutem a concepção dos professores em relação à inclusão escolar. Os autores

destacam que, inicialmente, as professoras apresentavam uma visão distorcida sobre o conceito de autismo. Contudo, essa perspectiva foi se transformando, a partir da experiência prática e do convívio contínuo com alunos autistas. As docentes relataram a necessidade de apoio por parte de outros profissionais, além de enfatizarem a importância da qualificação profissional e da integralização da criança no ambiente escolar. Também reconheceram o papel fundamental da família no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Para promover a socialização e a integração dos alunos autistas com os demais colegas, as professoras passaram a adotar estratégias específicas e intencionais.

No que se refere às famílias, estas se mostram satisfeitas com a inclusão de seus filhos nas escolas, reconhecendo a relevância de sua participação para que a inclusão ocorra de forma eficaz, gerando resultados positivos. Muitos pais observam que a acolhida por parte de outros pais, assim como, as características da professora, impactam diretamente nesse processo. Relatam ainda que sua presença contribui para o maior comprometimento da professora com o aluno. Além disso, as famílias afirmam que o suporte de profissionais de diferentes especialidades é de suma importância tanto para o processo de inclusão quanto para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com TEA (Lemos *et al.*, 2016).

Schmidt *et al.* (2015) abordam a percepção dos professores em relação às características das crianças com Transtorno do Espectro Autista. Segundo os autores, as docentes relataram que, no que se refere à sociocomunicação, os alunos com TEA são frequentemente percebidos como indivíduos que vivem em seu próprio mundo, demonstrando comportamentos de isolamento e pouca ou nenhuma interação com os colegas. Além disso, os professores identificam no estudo que essas crianças apresentam aspectos associados ao espectro autista, como a ausência de comunicação verbal, dificuldades na aprendizagem e outras limitações específicas. Essa percepção evidencia os desafios enfrentados no processo de inclusão escolar e ressalta a importância de uma formação docente mais sensível e capacitada para lidar com a diversidade no ambiente educacional (Schmidt *et al.*, 2015).

Em consonância, Ponce; Abraão (2019) corroboram, por meio de sua pesquisa, que os docentes ainda se sentem perdidos quanto às práticas pedagógicas necessárias para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Muitos relatam dificuldades em repassar conteúdos e em realizar atividades adaptadas, o que revela um despreparo para efetivar a inclusão desses estudantes em sala de aula. Esse desafio persiste mesmo entre professores que possuem formação acadêmica e especialização na área, os quais reconhecem que sua capacitação ainda é insuficiente diante das demandas específicas do TEA.

Um aspecto de grande relevância apontado pelas docentes é a importância da parceria entre família e escola, destacando que, quando a família aceita o diagnóstico da criança como autista e compreende que também possui responsabilidade no processo educativo, essa colaboração se torna fundamental. Essa parceria favorece a troca de experiências, contribui para um conhecimento mais profundo sobre a criança e enriquece as estratégias pedagógicas adotadas na escola (Ponce; Abraão, 2019).

Kubaski (2014) analisou, em seu estudo, quatro casos de professoras que atuavam com crianças com Transtorno do Espectro Autista em sala de aula. A pesquisa teve como foco compreender a percepção desses docentes em relação à inclusão desses alunos. Todas as participantes possuíam formação em Pedagogia,

contudo, observou-se que apenas duas delas tinham experiência prévia com crianças autistas, enquanto as outras duas não possuíam esse tipo de vivência.

A ausência de experiência prática gerou relatos de ansiedade por parte das docentes ao receberem alunos com TEA. Essa ansiedade estava principalmente relacionada às dificuldades enfrentadas na comunicação verbal com esses alunos e à adaptação das estratégias pedagógicas. Além disso, algumas professoras mencionaram a percepção de que crianças autistas recebem certos “privilégios” dentro do contexto escolar, o que, em sua concepção, comprometeria o processo de inclusão, ao invés de favorecê-lo (Kubaski, 2014).

Uma das docentes relata que cumprir as exigências legais referentes à inclusão escolar é um grande desafio. Isso se deve, em grande parte, à ausência de uma formação específica durante a graduação que aborde, de forma aprofundada, como trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista (Kubaski, 2014).

Mesmo sem possuir especialização na área ou formação complementar, as professoras demonstram iniciativa ao buscar orientações junto à professora da educação especial e à orientadora educacional da escola. Elas enfatizam que o aprendizado sobre como lidar com esses alunos ocorre, predominantemente, na prática cotidiana, por meio do contato contínuo com as crianças autistas. Contudo, destacam que é bastante complicado atender às demandas dos alunos com TEA sem negligenciar os demais estudantes da turma. A falta de experiência e de conhecimento específico sobre as características do autismo torna ainda mais difícil a atuação docente, especialmente em momentos de crise ou desregulação comportamental, quando não se sabe como agir de maneira adequada (Kubaski, 2014).

Por conseguinte, o aluno com Transtorno do Espectro Autista apresenta uma variedade de comportamentos que variam de acordo com o grau do espectro, suas características individuais, bem como com a organização e o equilíbrio da turma. Sua participação nas atividades propostas em sala de aula pode oscilar entre momentos de interesse e desinteresse, influenciada por esses múltiplos fatores contextuais e pessoais.

Ademais, Francês; Mesquita (2021) reforçam, em seu estudo, a percepção do aluno com Transtorno do Espectro Autista em relação às experiências vivenciadas no espaço-tempo experienciado. Os autores observaram que o aluno demonstrava maior interesse em atividades que envolviam organização e rotina, como, por exemplo, quando a professora solicitava que organizasse a fila – momento em que ele fazia questão de ser o primeiro. Ambientes como o parquinho, a quadra e a biblioteca também despertavam seu interesse, bem como a previsibilidade da rotina diária em sala de aula.

Ficou evidente que, quando a atividade proposta estava de acordo com seus gostos e preferências, o aluno se mostrava engajado e participativo. No entanto, quando isso não ocorria, suas atitudes eram andar pela sala e nas carteiras dos colegas. Outro ponto observado refere-se ao momento do intervalo, no refeitório. O aluno evitava socializar com os demais colegas, alegando incômodo com os gritos e o barulho excessivo. Diante disso, preferia permanecer na sala de aula enquanto os outros iam para o pátio da escola. Ainda, nas relações afetivas, observou-se que o aluno com Transtorno do Espectro Autista não apresentava comunicação verbal nem socializava com os demais alunos ou com os funcionários da escola. No entanto, sua interação social ocorria, ainda que de forma restrita, com alguns colegas da própria turma, com os quais estabelecia vínculos dentro de sua zona de conforto (Francês; Mesquita, 2021).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise ao longo deste artigo, evidencia-se que a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista, nas instituições escolares ainda enfrenta muitos desafios. Por um lado, há avanços significativos nas práticas pedagógicas que buscam atender às especificidades desses alunos; por outro, persistem obstáculos estruturais, formativos, sociais e afetivos que interferem no processo de inclusão.

Constatou-se, por meio da revisão bibliográfica, que muitos professores experienciam sentimentos de medo, insegurança e despreparo ao trato com crianças autistas, fator gerado pela escassez de formação continuada específica e contínua na área da educação inclusiva. Além disso, os resultados mostraram que o sucesso na inclusão está diretamente relacionado ao apoio técnico-pedagógico, materiais acessíveis e adaptados, formação específica e contínua dos professores, infraestrutura, e, sobretudo, o fortalecimento da parceria família e escola.

Entretanto, os estudos mostraram que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista representa um desafio muito grande em várias instituições de ensino, em decorrência da ausência de formação continuada e experiência com crianças autistas, infraestrutura inadequada, recursos pedagógicos e ausência de suporte institucional. Nesse sentido, as práticas pedagógicas tornam-se fragilizadas, em relação à adaptação curricular, diversificação metodológica e atuação profissional especializada. Ainda que os marcos legais apontem para uma escola inclusiva, na prática, a realidade é totalmente oposta, permeando obstáculos que vão desde as estruturas físicas da escola, à percepção que o aluno autista não se desenvolve em seus aspectos cognitivos e afetivos.

Por outro lado, sob a percepção dos pais, observa-se a crença que as escolas propiciam a inclusão. Muitos relatam que se sentem seguros quanto à permanência dos filhos no ambiente escolar, em virtude do acolhimento oferecido por parte dos profissionais da escola, bem como pelo tempo que as crianças frequentam a escola. Dessa perspectiva, a parceria família e escola torna-se essencial no processo de inclusão e no ensino-aprendizagem dessas crianças. No entanto, evidenciou-se que a participação dos pais ocorre de forma parcial, visto que nem todos os pais participam ativamente das atividades escolares dos filhos, por não saberem contribuir adequadamente.

Em síntese, durante a pesquisa nas plataformas digitais, observou-se uma escassez de trabalhos relacionados à percepção dos docentes sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Na sequência, identificou-se produções acadêmicas voltadas às práticas pedagógicas no contexto da educação básica; especialmente ensino fundamental, as quais apresentaram um quantitativo reduzido, por outro lado, analisando as temáticas da inclusão e do Transtorno do Espectro Autista, notou-se a existência de um número expressivos de trabalhos publicados.

Diante do exposto, torna-se imprescindível a produção de estudos que abordem temáticas que estejam relacionadas à percepção docente, aos sentimentos vivenciados pelos professores e às práticas pedagógicas utilizadas com crianças autistas. É necessário que tais estudos sejam direcionados ao campo de atuação desses profissionais, principalmente no contexto do ensino de alunos com TEA, a fim de viabilizar práticas pedagógicas que, de fato, sejam efetivas e de qualidade. Desse modo, acredita-se que, a partir dessas produções, as políticas públicas voltadas para inclusão possam ser fortalecidas e aplicadas no cotidiano escolar e não permaneçam apenas no papel.

Portanto, diante dos levantamentos analisados, percebe-se que a inclusão somente se concretiza quando os professores estão devidamente preparados para ensinar e acolher esses estudantes. Para tanto, torna-se necessário que os docentes sejam qualificados desde a formação inicial e, sobretudo, que recebam formação continuada na área da educação especial e inclusiva. Além disso, é indispensável, que os professores disponham de condições adequadas para planejar e aplicar as metodologias adaptativas, que tanto a escola quanto a gestão forneça recursos didáticos, apoio técnico-profissional especializado, e aliado a isso, a presença de estruturas físicas adequadas, fator determinante para que ocorra a inclusão.

Por fim, destaca-se a parceria família e escola como sendo essencial para o processo de inclusão que deve ser mantida e fortalecida para propiciar o desenvolvimento integral das crianças com TEA.

REFERÊNCIAS

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

Disponível em:

https://www.academia.edu/51508964/manual_diagnóstico_e_estatístico_de_transtornos_mentais_dsm_5_american_psychiatric_association. Acesso em: 28 out. 2024.

APORTA, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no ensino fundamental I.

Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 24, n. 1, p. 45-58, jan./mar.

2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/D7Fwj7yXGJvCPJkwPkYGWRz/?lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2025.

ARAÚJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Mônica Aparecida da; ZANON, Regina Banon. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectiva política e de inclusão.

Psicologia Escolar e Educacional, v. 27, 2023. <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-247367>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/S5FdcTLWS9bPdJwPXcdmnHz/>. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

CABRAL, Cristiane Soares; FALCKE, Denise; MARIN, Angela Helena. Relação família-escola-criança com transtorno do espectro autista: percepção de pais e professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/STKcXJNwvxqhGk5QKh8WpLP/>. Acesso em: 17 set. 2024.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretriz para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e 2014220, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/>. Acesso em: 17 set. 2024.

FARIA, Karla Tomaz *et al.* Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28701>. Acesso em: 17 set. 2024.

FIGUEIREDO, Joelma Pinheiro; COSTA, Juliana Pereira; DIAS, Synthia Lopes. **Autismo e inclusão escolar: um olhar para as práticas pedagógicas**. Serra: Faculdade Doctum de Pedagogia da Serra, 2018. Disponível em: <https://dspace.doctum.edu.br/handle/123456789/1345>. Acesso em: 9 fev. 2025.

FRANCÊS, Lyanny Araujo; MESQUITA, Amélia Maria Araújo. As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com transtorno do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/M7jYYq84pmgK4TsbSQDQ8Dr/>. Acesso em: 17 set. 2024.

GARCIA, Elias. Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica: uma discussão necessária. **Revista Línguas e Letras, Cascavel**, v. 17, n. 35, p. 291-294, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/13193>. Acesso em: 14 jul. 2025.

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, n. 25, 15 out. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/25/a-importancia-da-familia-para-o-sujeito-portador-de-autismo-a-educacao-e-a-formacao-docente>. Acesso em: 4 fev. 2025.

KUBASKI, Cristiane. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo na perspectiva de seus professores**: estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria/RS. 2014. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7132/KUBASKI%2C%20CRISTIANE.pdf?sequence=1>. Acesso em: 9 fev. 2025.

LEMONS, Emellyne Lima de Medeiros Dias *et al.* Concepção de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 3, p. 351–361, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/qc5nWBRr7JCCmHTNb3XQShv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2025.

MARIANO, Ester Fernandes. **Autismo**: transtornos invasivos do desenvolvimento e no processo de inclusão no ensino [manuscrito]. 2019. 31 p. Monografia (Especialização em Formação de Educadores em Saúde) – Universidade Federal de Minas Gerais, Lagoa Santa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32895/2/TCC%20AUTISMO%2017-01-2020.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024.

MINAYO, Maria Cecília Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília Souza. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

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/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 24 set. 2024.

OLIVEIRA, Suely de Lemos Alves; TOMAZ, Edileuza Braz; SILVA, Robson José de Moura. Práticas educativas para alunos com TEA: entre dificuldades e possibilidades. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 3, 26 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/3/praticas-educativas-para-alunos-com-tea-entre-dificuldades-e-possibilidades>. Acesso em: 9 fev. 2025.

PONCE, Joice Otávio; ABRÃO, Jorge Luis Ferreira. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. **Estilos da Clínica**, v. 24, n. 2, 2019. p. 342-357. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/155742>. Acesso em: 9 fev. 2025.

SILVA, Isnary; LOPES, Betania Jacob Stange; QUADROS, Silvia. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. **Revista Educação Especial**, v. 37, n. 1, 2024. p. e17/1-32. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/74315>. Acesso em: 17 set. 2024.

SCHMIDT, Carlo *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 18, n. 1, p. 222-235. São Paulo, SP, jan.-abr. 2016. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/9357>. Acesso em: 9 fev. 2025.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão; RAHME, Mônica Maria Farid. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino. **Revista Educação Especial**. v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/43296>. Acesso em: 17 set. 2024.

WEIZANMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 24. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF>. Acesso em: 26 ago. 2024.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar à conclusão deste trabalho acadêmico, quero expressar minha profunda gratidão, primeiramente a Deus, Todo-Poderoso e Senhor de todo o universo, a quem confio minha vida pela condução em sabedoria, discernimento, coragem, determinação e fé, que me permitiram alcançar mais uma etapa dos meus objetivos.

Dedico e agradeço este trabalho à minha mãe, *Raimunda Batista Silva do Nascimento*, por seu apoio incondicional em todas as conquistas da minha vida. Sem seu amparo, não teria sido possível concretizar este curso.

Agradeço ao meu pai, *Francisco de Assis do Nascimento*, pelo suporte e presença constante.

Ao meu primogênito, *Lucas Emannuel do Nascimento Galdino*, agradeço pela paciência e compreensão diante das ausências, e pela esperança de que, ao final, estaríamos comemorando juntos mais esta conquista.

Ao meu caçula, *Noah Levi do Nascimento Galdino*, que chegou na reta final e me fortaleceu ainda mais para continuar persistindo, meu carinho e gratidão.

À minha estimada orientadora, *Professora Alessandra Miranda Mendes Soares*, expresso sincero agradecimento pelo conhecimento compartilhado, pela paciência, incentivo e constante motivação ao longo desta jornada.

Meus sinceros agradecimentos aos professores do curso de Pedagogia, que, de forma direta ou indireta, contribuíram significativamente para minha formação ao longo de toda a trajetória acadêmica. O conhecimento compartilhado, o compromisso com a educação e a inspiração transmitida em cada aula.

Agradeço à banca examinadora pela atenção e por aceitar o convite para participar deste momento importante. É uma honra contar com a presença de todos.

Muito obrigada!