

ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA INCLUSÃO DO SUJEITO AUTISTA EM SALAS DE AULAS REGULARES

<https://dx.doi.org/10.48097/2674-8673.2021n4p03>

Ana F. L. Brandão¹
Marina S. Galvão²
Gabriela V. E. de Holanda³
Cláudia C. de Paula⁴
Fabiana Maria da Silva⁵

RESUMO

Qualquer criança que se enquadra no grupo de transtorno global do desenvolvimento apresenta comprometimento na evolução acadêmica e na evolução social, pois denota atraso de linguagem e comunicação, dificuldade de socialização e comportamentos estereotipados disruptivos. O autismo é um assunto complexo e requer a análise básica sobre o transtorno em cada criança, cada contexto, em cada família, em cada situação específica e em cada idade, pois cada autista tem sua particularidade e sua especificidade. Percebe-se que apesar da popularização do paradigma da inclusão, isso não significa que a inclusão escolar desses alunos realmente aconteça. A falta do conhecimento acerca do transtorno e a escassez de informação e qualificação dos profissionais que lidam diretamente com esses alunos ainda é preocupante.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Pedagogia.

Data de submissão: 21/07/2020

Data de aprovação: 08/11/2020

ABSTRACT

Any child who falls into the global developmental disorder group has impairment in academic and social evolution, as it denotes language and communication delay, difficulty in socializing, and stereotyped disruptive behaviors. Autism is a complex subject, requiring basic analysis of the disorder in each child, each context, each family, each specific situation, and each age, as each autistic person has his or her particularity and specificity. Despite the popularization of the inclusion paradigm, it does not mean that the inclusion of these students in school really happens. The lack of knowledge about the disorder and the lack of information and qualification of professionals who deal directly with these students

-
- 1 Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FMGR.
E-mail: luizabrandao220395@gmail.com
 - 2 Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FMGR.
E-mail: marina18galvao@hotmail.com
 - 3 Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FMGR.
E-mail: gabriela.estefane74@gmail.com
 - 4 Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FMGR.
E-mail: claudiacasepaula@gmail.com
 - 5 Professora orientadora do curso de Pedagogia da FMGR. E-mail: fabiana.silva1@gmail.com

is still worrying.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Inclusion. Pedagogy.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade muito tem se falado acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA), que desperta no meio acadêmico muito interesse em pesquisas e discussões sobre a temática. Dados apurados pelo CDC (*Center of Disease Control and Prevention*) Centro de Controle e Prevenção de Doenças, localizado nos Estados Unidos, revelam que atualmente há um aumento de 15% no número de crianças que fazem parte do TEA. Isso significa que existe um caso para cada 59 crianças. Essa estimativa é de 2014, divulgada em 2018 nos Estados Unidos. Aqui no Brasil os dados oficiais em relação ao número de crianças com autismo só foi incluso no censo do IBGE a partir de 2020, mediante lei.

Essas estatísticas nos ajudam a entender a crescente procura de famílias de crianças com TEA nas instituições escolares públicas e privadas. Como atualmente o autismo é um assunto abordado com maior ênfase na área acadêmica e nas mídias de um modo geral, as pessoas estão mais atentas às características e comportamentos das crianças. Logo, a busca pelas escolas está cada vez maior. Muitas vezes os sinais e as características já são observados tanto pela escola quanto pela família antes dos três anos de idade. Dentre as características a que mais intriga e chama atenção, tanto das famílias como das escolas, é o não desenvolvimento de uma comunicação apropriada ou relativa à idade cronológica.

O processo de desenvolvimento da criança com autismo é uma tarefa que precisa de atenção, abrangendo família, escola e os demais ambientes da comunidade em que a criança vive e atua. A escola é um dos recursos fundamentais para enriquecer as experiências sociais, pois oferece oportunidade à interação entre pares e contribui para o desenvolvimento de novos comportamentos e aprendizagens.

Com base nesse contexto, nos interessa saber como é o trabalho do professor frente às dificuldades de crianças autistas nas salas de aulas regulares. Nosso pressuposto é que por mais que existam leis que garantem os direitos das crianças com espectro autista dentro das salas de aulas regulares, dependendo do nível que a criança se encontra dentro do espectro, o professor sozinho em uma sala de aula não consegue executar seu trabalho com êxito.

A escolha do tema foi motivada por uma reflexão acerca da inclusão escolar de crianças com TEA, sobre a profissão que escolhemos e as dificuldades que podemos encontrar em sala de aula. Partimos em busca de conhecimento teórico para saber como agir diante do

aluno e suas dificuldades e ansiamos colocar em prática todo conhecimento adquirido nesses anos de graduação.

O Transtorno do Espectro Autista é um tema bastante abordado na nossa contemporaneidade, logo, usar informações advindas das leis e academia constitui um norte para o trabalho do professor em sala de aula. Discorrer, explicar, considerar metodologias utilizadas por professores e acompanhar o desempenho dos alunos com TEA no processo de inclusão social e escolar pode proporcionar uma melhor compreensão sobre a inclusão de alunos com autismo em salas de aulas regulares e o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Deste modo, a relevância deste trabalho pondera-se sobre a corresponsabilidade de cada um diante do processo de inclusão, no auxílio às crianças com TEA no contexto escolar, e na busca da promoção de suas necessidades educacionais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista

Para discutir o processo da inclusão de crianças diagnosticadas com TEA em sala de aulas regulares, é necessário entender sobre o desenvolvimento dessas crianças. Atualmente, mesmo com todos os avanços científicos, ainda não foi possível responder a diversos questionamentos acerca do seu entendimento.

Fernandes (1965) traduzia o autismo como “o estado mental patológico em que o indivíduo tende a encerrar-se em si mesmo, alheando-se ao mundo exterior”. A palavra Autismo deriva do grego “*autós*”, que significa “de si mesmo”. Em 1943 o Dr. Leo Kanner, psiquiatra infantil americano, utiliza o termo autismo para descrever onze casos clínicos de crianças que tinham idade entre dois e oito anos, em que foram investigadas e apresentaram inabilidade para se relacionarem com outras pessoas, deixando em evidência a dificuldade e falha no uso da linguagem para comunicação. (SANTOS, 2011).

De acordo com Tamanaha (2009) passaram a existir inúmeras pesquisas em busca do que causa o autismo. Sugeriu-se que a causa do autismo infantil poderia estar vinculada à alteração neuroanatômica, ou seja, sujeitos autistas podem apresentar um modelo neuroanatômico extremamente masculino. Este fato ocorre, provavelmente, devido às altas taxas de testosterona a que os autistas são expostos no período pré-natal. Isso poderia explicar porque a incidência dos casos é maior em meninos do que em meninas, porém, segundo Silva e Mulick (2009), apesar dessas evidências de anormalidades neurodesenvolvimentais vinculadas ao autismo, por conta da complexidade do Sistema Nervoso Central, bem como da grande variabilidade de manifestações sintomatológicas, até

o presente momento não foi possível determinar qualquer aspecto biológico, ambiental, ou da interação de ambos que pareça contribuir de forma decisiva e direta para a manifestação desse transtorno. O que existe são estudos científicos que evidenciam que os fatores genéticos estão relacionados com a origem do autismo em 80% dos casos.

O DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014) traz o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta as áreas de comunicação/interação social e comportamentos repetitivos e interesses restritos, tornando assim uma díade de dificuldades, reconhecendo que a comunicação e socialização são correlacionais, tornando-se então um único pilar.

Sendo assim, podemos compreender o autismo como um distúrbio do neurodesenvolvimento que tem sido estudado pela ciência há quase sete décadas, mas que dentro das próprias pesquisas existe uma série de questionamentos a ser respondidos, destacando a importância do diagnóstico o quanto antes. É necessário conhecer o transtorno para que possa diagnosticar e para isso os critérios atualmente utilizados são aqueles descritos no Manual Estatístico e Diagnóstico da Associação Americana de Psiquiatria (DSM-V) que é sua versão mais recente.

Na versão anterior, o DSM-IV define critérios detalhados para diagnóstico do autismo, o qual exige a presença das seguintes condições:

- 1) Para que uma criança seja diagnosticada como autista é necessário que a mesma apresente sintomas que se enquadrem em pelo menos seis (ou mais itens) que avaliam comprometimentos qualitativos nas áreas de interação social, comunicação e padrões de comportamento, interesse ou atividades estereotipadas;
- 2) É preciso que seja identificado um atraso ou funcionamento anormal nas 20 áreas de interação social, linguagem com fins de comunicação social e jogos simbólicos antes dos três anos de idade;
- 3) Apesar de ser reconhecido que o autismo pode ocorrer isoladamente ou em associação com outros distúrbios que afetam o funcionamento cerebral, tais como a Síndrome de Down ou a epilepsia, é necessário distingui-lo da Síndrome de Rett ou do Distúrbio Desintegrativo da Infância. (SILVA; MULICK, 2009, p. 119).

Já o DSM-V, define os principais critérios em relação ao diagnóstico, que consiste na observação clínica de déficits sociais e comportamentos estereotipados ou repetitivos, visto que ainda não há uma descoberta científica que identifique o autismo em exames clínicos, o que muitas vezes dificulta o diagnóstico. Cabe ressaltar que o DSM-V é a mais recente versão do manual e seus critérios são utilizados atualmente.

Mello (2007) considera que com a variação dos graus de desenvolvimento do autismo em leve, moderado e severo, pode-se encontrar uma criança com atrasos na linguagem verbal

e com dificuldades na comunicação por qualquer outra via. Isto inclui ausência de uso de gestos ou um uso muito precário dos mesmos, ausência de expressão facial, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem oral. A dificuldade de socialização é bem presente nas características do autismo, fazendo com que tenha um grande impedimento em estabelecer relacionamentos. Isso ocasiona uma diminuição na capacidade da interação social, que é um dos pré-requisitos fundamentais para sua aprendizagem.

Howlin, Magiati & Charman (2011 *apud* ZANON, 2014, p. 26) afirmam que diversos estudos destacam a intervenção precoce como fator fundamental para a melhora do quadro clínico do autismo e geram ganhos significativos e duradouros no desenvolvimento da criança. Deste modo fica clara a importância do diagnóstico precoce.

Políticas públicas e o papel da escola no processo de inclusão

Quando falamos em políticas públicas educacionais para o entendimento dessa temática, se faz necessário fazer um recorte das políticas públicas que trazem a intenção de melhorar a inclusão desses estudantes. Também vale a pena ressaltar a importância de considerar o papel do estado como algo fundamental para o entendimento do tópico em pauta. A promoção da educação inclusiva pautada no compromisso dos órgãos públicos nas diferentes esferas de governo proporciona divulgação, visibilidade e a valorização de todo esse processo.

No ano de 2014 o Ministério da Educação (MEC), com a participação da Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino (SASE), criaram um documento contextualizando as 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) com a finalidade de alinhar os planos educacionais nos estados, no Distrito Federal e nos municípios.

O alinhamento dos planos de educação nos estados, no Distrito Federal e nos municípios constitui-se em um passo importante para a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), pois esse esforço pode ajudar a firmar acordos nacionais que diminuirão as lacunas de articulação federativa no campo da política pública educacional. (BRASIL, 2014).

Dessas metas fizemos um recorte na de número 4 que dispõe sobre o princípio da universalidade:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Na realidade, todo o contexto educacional é orientado para que se cumpram as metas do

Plano Nacional de Educação-PNE. Em partes, é sugerido à escola exercer sua autonomia, mas por outro há o domínio por parte dos órgãos interessados em direcionar os passos da educação. A Lei 9.394/96, em seu capítulo V da educação especial, art. 58, refere-se que para os efeitos desta lei, esta modalidade de educação escolar deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais.

Contudo, a definição mais atual para educação especial está localizada no art. 3º da Resolução nº 2/2001 que define as diretrizes para a educação especial:

Modalidade de educação escolar, entendida por um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001).

Como podemos observar existem leis que organizam e definem as práticas de inclusão, porém esse processo não depende apenas dessas leis nem tão pouco só do empenho da escola. Garcia *et al* (2006 *apud* SILVA; CARVALHO, 2017) destacam que para a escola ter sucesso no processo de inclusão é necessário que a família esteja envolvida de maneira coparticipativa, contribuindo com informações, sugestões, críticas e solicitações que poderão sinalizar o caminho que a escola deverá seguir. Assim, uma escola que investe numa educação inclusiva poderá proporcionar um lugar igualitário e de desenvolvimento. A inclusão tem respaldo legal e deve olhar o educando de forma individual, enfatizando suas habilidades.

Na prática, o processo inclusivo é árduo e as políticas públicas existem para dar voz e assegurar os direitos desses alunos autistas. No ano de 2012 o Governo Federal sancionou a Lei nº 12764/12, conhecida como Lei Berenice Piana. Seus arts. 1º § 2º evidenciam que a pessoa que se enquadra no espectro autista, para todos os efeitos legais, deve ser considerada uma pessoa com deficiência. Esta Lei trouxe diversas conquistas para os portadores do TEA e uma das que podemos destacar é o direito ao acompanhante especializado no âmbito escolar. Porém ela não deixa claro quem seria esse acompanhante, nem especifica qual deve ser sua formação acadêmica. No mais, pela nomenclatura, entende-se que o profissional deve ser especializado no assunto e não pode ser qualquer pessoa.

Oliveira (2016) fala da importância do acompanhante especializado, destacando o

objetivo de seu trabalho que é acompanhar o aluno, auxiliando o professor, de modo a realizar as adaptações necessárias. “De certo modo, este acompanhamento traz para os professores um suporte muito grande, uma vez que é difícil para um único educador atender a uma classe inteira com diferentes níveis” (CUNHA 2014 *apud* OLIVEIRA 2016, p. 36). Fica claro que o trabalho do acompanhante especializado não substitui o trabalho do professor.

A atuação do professor no processo de aprendizagem da criança com TEA.

Mesmo não sendo função essencial do professor, falando do ponto de vista técnico para diagnosticar, é possível que ele identifique problemas que afetam a aprendizagem da criança e em muitos casos esses problemas podem se tornam obstáculos que deixam o caminho desinteressante e mais difícil. Jacometo e Tabile (2017, p. 82) citam que “as dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas como obstáculos ou barreiras, encontrados por alunos durante o período de escolarização em relação à assimilação dos conteúdos propostos”. Identificar e compreender cada aluno de maneira singular, de acordo com seu desenvolvimento, vem a ser um fator que facilita o trabalho do professor, pois assim podem ser utilizadas diferentes estratégias para chegar ao objetivo que é o auxílio no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Falar em estratégias diferenciadas nos remete a pensar em diversos diagnósticos que o profissional pode se deparar em sala de aula. De acordo com Freitas e Corso (2016, p. 209) o professor deve ter clareza de que a criança é um ser integral e todos os aspectos precisam ser observados e desenvolvidos, pois estão interligados. Em segundo lugar, compreender a importância da brincadeira como um instrumento pedagógico.

No ano de 2013 o Ministério da Educação emitiu uma nota técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE que orienta a implementação da Lei nº 12.764/2012. A referida nota traz orientações sobre a formação do professor, dizendo que a formação dos profissionais da educação possibilitará a construção de conhecimentos para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio-cognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista.

Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada deve subsidiar os profissionais, visando a superação do foco de trabalho nas estereotípias e reações negativas do estudante no contexto escolar, a mediação pedagógica nos processos de aquisição de competências, organização de todas as atividades escolares de forma compartilhada com os demais

estudantes, o reconhecimento da escola como um espaço de aprendizagem que proporciona a conquista da autonomia, entre outros.

Segundo Chedid (2007, p. 299) “a escola tem a função de ajudar a criança a progredir e aprender por meio da observação, o que faz o tempo todo, desde seu nascimento, para chegar ao aprender por meio do ensino formal”. Para tal compreensão, entende-se a importância de uma nova forma para ações pedagógicas, de modo que se explore o potencial de aprendizagem de todos, melhorando o desempenho individual, em que se considera todo o contexto social que a criança está inserida e entende que seu objetivo não deve ser apenas voltado para o desenvolvimento cognitivo, mas também seu desenvolvimento social e emocional.

Assim, de acordo com Pontes (2010, p. 424), a atuação do professor vai fazer com que o aprender na escola esteja sempre em movimento, sem esquecer-se de acompanhar o momento histórico e prevenindo a cristalização de vínculos, que só dificultam o desenvolvimento. Então, o trabalho do pedagogo de intervir, mediar e analisar todo contexto que envolve a criança pode se tornar preventivo mediante as dificuldades e problemas que surgem na prática escolar.

Porém ao discorrer sobre aprendizagem e suas dificuldades, desenvolvimento do aluno e estratégias de ensino, cabe ressaltar a formação profissional que se encontra em sala de aula, de acordo com Sant’Ana (2005):

É sabido que os fundamentos teóricos metodológicos da inclusão escolar centralizam-se numa concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade dos educandos. Assim, em face das mudanças propostas, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial do professor de classe comum, para o atendimento das necessidades educativas de todas as crianças, com ou sem deficiências. (SANT’ANA, 2005, p. 227).

Além do que é dito na citação acima, a autora também destaca que “a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente”. (SANT’ANA 2005, p. 228). Mesmo com formação continuada, para que o docente tenha um bom desempenho, o profissional precisa conhecer sobre seus alunos e suas necessidades especiais, para que assim ele possa traçar um planejamento pedagógico que consiga atender as suas necessidades. Segundo Carvalho (2011):

Do ponto de vista pedagógico, o diagnóstico clínico nem sempre oferece aos

educadores as pistas do que devem fazer, no âmbito pedagógico. Sob esse aspecto, mais importante é avaliar os fatores que bloqueiam ou facilitam a aprendizagem, com vistas a identificar e operacionalizar as providências pedagógicas a serem adotadas pelos professores, em sala de aula. (CARVALHO, 2011 p. 11).

Não é apenas o diagnóstico clínico que não oferece um suporte aos professores, mas observação da rotina dos estudantes é um ponto fundamental. Schmidt *et al.*(2016) cita uma pesquisa feita com docentes entre os anos de 2013 a 2015, em que os mesmos relatam que alunos com TEA são percebidos a partir de seus déficits de comunicação verbal, não verbal e o comportamento restrito no brincar. Já na área comportamental a pesquisa relata comportamentos e interesses restritos e repetitivos, pois os relatos destacam a percepção do aluno com TEA a partir de seus comportamentos estereotipados.

Referindo-se às práticas pedagógicas, encontramos na literatura relatos sobre as adaptações ou estratégias utilizadas pelos professores para promover a participação e o aprendizado do aluno com TEA, como o uso de recursos visuais e temáticas que facilitam o interesse da criança. Para além disso, ainda houve relatos encontrados na literatura referindo-se às dificuldades dos docentes em lidar com a inclusão juntamente com o sentimento de intensa frustração e medo de lidar com determinados comportamentos agressivos do aluno.

Sobre isso Schmidt *et al* (2016) destaca:

Tendo em vista a dificuldade docente para avaliar as aprendizagens e ensinar conteúdos acadêmicos apropriados à etapa escolar, é primordial desenvolver no Brasil uma cultura de avaliação das práticas pedagógicas empregadas para que os educandos com TEA estejam, de fato, sendo escolarizados nas escolas regulares. (SCHMIDT *et al.* 2016, p. 230).

Deste modo, voltamos a destacar a importância do preparo e formação adequada para os docentes, citada no capítulo anterior, seja por parte do governo ou da própria escola. A falta dessa especialização pode acarretar em dificuldades para planejar e avaliar aprendizagens apropriadas para a criança com TEA.

Para confirmar tais aspectos teóricos aqui apresentados sobre a atuação docente em relação às crianças com TEA, buscamos na prática docente subsídios para nossa pesquisa. A partir de investigação em artigos de estudo de caso, construímos o quadro abaixo onde sintetizamos, a partir das narrativas dos docentes, os obstáculos na realização de práticas pedagógicas que sejam eficientes no processo de educação e inclusão de estudantes com TEA.

Quadro 1 - Dados coletados

Título e ano de publicação	Dificuldades do professor na inclusão da criança autista na sala de aula.
Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. (2005)	A falta de apoio técnico e de suporte de profissionais especializados.
Professor e o Autismo: Desafios de uma inclusão com qualidade. (2015)	A falta de capacitação para os professores.
A educação de alunos com Transtornos do Espectro Autista no ensino regular: desafios e possibilidades. (2017)	Formação continuada superficial, distante da realidade vivida no cotidiano escolar.
Formação docente e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: algumas reflexões. (2016)	A resistência dos alunos com TEA para ficar em sala de aula.
Desafios docentes na educação escolar de autistas. (2018)	Dificuldade na interação do aluno.
Práticas inclusivas de alunos com TEA: principais dificuldades na voz do professor e mediador. (2017)	A dificuldade de comunicação.

Fonte: as autoras

Neste quadro encontramos problemas relacionados à falta de profissionais capacitados como também as dificuldades relacionadas com as características próprias da criança com TEA.

METODOLOGIA

O método de pesquisa utilizado para este trabalho é o bibliográfico, pois, de acordo com Piana (2009, p. 120), “a finalidade da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em

contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema da pesquisa e tais vantagens revelam o compromisso da qualidade da pesquisa”.

A coleta de dados partiu de um levantamento de literatura realizado em artigos publicados nas bases de dados eletrônicos *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) publicados entre os anos de 2005 a 2019, tomando por base os descritores: Autismo, Pedagogia, Inclusão e Educação Especial, sendo excluídos os que não abordaram os objetivos da pesquisa.

As etapas da pesquisa bibliográfica por Gil (2002) são definidas pela escolha do tema, levantamento bibliográfico, formulação do problema, buscas das fontes, leitura do material seguido por fichamentos, organização lógica do assunto e por fim a redação do texto. Seguindo essas etapas, esta pesquisa reuniu estudos de casos, pois esse delineamento permite que o problema formulado aqui seja passível de investigação descritiva (GIL, 2002, p. 137-138). A partir disto, foi possível conhecer e descrever algumas dificuldades do professor diante do processo de inclusão do aluno com transtorno do espectro autista.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

A partir da nossa pesquisa constatamos que o desenvolvimento das crianças com Transtorno do Espectro Autista envolve diversas dificuldades na área comportamental, cognitiva, linguagem/comunicação, interação social e coordenação motora. Compreender esse processo foi fundamental para debater as nuances do nosso estudo.

Quando entendemos as necessidades gerais de crianças com TEA, fortalecemos nossa compreensão sobre a importância de políticas públicas que atendam esses estudantes e suas famílias. Nesse contexto, nossa pesquisa revelou que não basta apenas existir leis. A escola e a família devem caminhar juntas, funcionando como uma engrenagem para que a educação inclusiva possa ser colocada em prática.

Esses aspectos apresentados contribuem para a discussão sobre os diversos fatores que dificultam o trabalho do professor diante da inclusão de crianças dentro do espectro autista. Nos dados do quadro identificamos que a falta de apoio técnico e suporte especializado é uma das principais queixas nos estudos de caso. Em um dos trabalhos selecionados, a autora Izabella M. Sant’ana (2005), doutora em Psicologia, destaca a falta de orientação no trabalho realizado junto aos alunos, alegando que “mesmo aqueles profissionais que recebem algum tipo de orientação, afirmam que o que é feito não é suficiente para atender às demandas surgidas durante o processo inclusivo” (SANT’ANA 2005 p. 231). Ainda de acordo com

Sant'ana (2005):

[...] Na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas (SANT'ANA, 2005, p. 228).

Segundo documentos utilizados para nosso referencial teórico, é função da escola ajudar a criança a progredir na aprendizagem por meio do ensino formal. Deste modo, quando não há um planejamento didático, organização e apoio ao professor, as ações deste profissional ficarão limitadas.

No que se refere à falta de capacitação, Sousa (2015) relata a dificuldade do professor em realizar intervenções adequadas, justamente pelo pouco conhecimento para trabalhar com alunos especiais e afirma que “falta aos professores uma melhor compreensão acerca da proposta de inclusão escolar, melhor formação conceitual e condições mais apropriadas de trabalho.” (SOUSA, 2015, p. 22).

Outro ponto encontrado na nossa pesquisa foi a formação continuada, julgada como superficial e distante do que se vive no cotidiano escolar. Nela, Bianchi (2017) informa que apenas um terço dos professores que participaram da pesquisa consegue de fato apresentar mudanças qualitativas substanciais e novas possibilidades para lidar com a pluralidade no contexto da sala de aula e conclui, acerca dessas mudanças:

[...] dificilmente ocorrerá enquanto os cursos de formação tanto inicial quanto continuada insistirem em oferecer um conhecimento fragmentado, superficial e que não forma uma base sólida suficiente para que o docente saiba onde buscar conhecimentos para desempenhar seu papel na inclusão do aluno. (BIANCHI, 2017 p. 71).

De acordo com o pensamento de Beauchamp (2002 *apud* TOLEDO; VITALIANO 2012, p. 322), é muito importante investir em espaços de formação de professores, até no próprio local de trabalho, uma vez que as reflexões se voltam ao cotidiano, possibilitando trocas de experiências, o que favorece a construção coletiva do saber pedagógico. Dito isto, entende-se que a responsabilidade de capacitação não cabe só ao profissional, pois o estado deve oferecer meios que favoreçam o trabalho do professor.

Outro aspecto observado a partir dos estudos de caso selecionados foi em relação à resistência do aluno com TEA em participar de atividades pedagógicas e se manter dentro de sala. Um desses trabalhos aponta a resistência da criança em permanecer em sala de aula apesar de ter uma acompanhante especializada. A autora relata que sempre que a criança se recusava a ficar dentro de sala, a acompanhante adotava a mesma conduta, saindo do

ambiente e acompanhando a criança, ficando por um determinado período fora (OLIVEIRA, 2016, p. 40). O ato da recusa por parte da criança em permanecer naquele ambiente tem relação comportamental que visivelmente está sendo reforçado pela acompanhante. Cabe ressaltar que o acompanhante especializado é um direito adquirido e regulamentado pela lei nº 12764/12, conforme citado em nosso referencial teórico.

Foi observada também a questão da comunicação e interação entre o professor e a criança com dificuldades. Recorrendo mais uma vez ao nosso referencial teórico, dificuldade de comunicação faz parte das características das crianças que estão dentro do espectro e “para o professor que está recebendo uma criança com autismo em sala de aula, torna-se um desafio iniciar o processo de inclusão, diante das dificuldades.” (PEREIRA, 2018 p. 24). Porém um professor com habilidade técnica para lidar com essas crianças sabe da importância de organizar estratégias de comunicação para promover a inclusão desses estudantes, como coloca Oliveira (2016): “o professor poderá sempre que possível, em meio às atividades de classe, introduzir figuras para facilitar o entendimento da criança com TEA, e para estreitar os laços entre professor e aluno”.

Observamos aqui dois aspectos que surgem como dificuldade para o trabalho do professor. De um lado a demanda da falta de capacitação, apoio e a substancialidade de uma formação continuada; em outro, a demanda voltada para dificuldade da inclusão da criança autista por questões características do próprio transtorno. Deste modo, conseguimos alcançar nosso objetivo proposto, identificando as dificuldades do professor diante da inclusão de crianças autistas no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referida pesquisa se propôs a conhecer as dificuldades do professor diante da inclusão de crianças autistas no ambiente escolar. Utilizamos como procedimento metodológico uma revisão bibliográfica e, através desta, concluímos que mesmo existindo capacitação, apoio e documentos oficiais que norteiem o serviço oferecido para a inclusão, ainda existem lacunas no dia a dia que dificultam o trabalho do professor. O ato de incluir inicia-se pelo agir desse profissional, portanto, é de suma importância prepará-lo de forma adequada para tal responsabilidade.

Esta pesquisa tem sua importância para o contexto da educação especial como também para professores e pedagogos, pois não visa apenas o cruzamento de dados referente às dificuldades do professor diante do processo de inclusão de crianças dentro do espectro do transtorno autista. Este trabalho buscou embasamento teórico para dar consistência aos dados

obtidos e discutidos. Cabe ressaltar que esta temática não acaba nesta pesquisa. É preciso explorar e aprofundar esse tema por diversas perspectivas e incessantes buscas de alternativas que possam contribuir com o debate e com a formação de profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais - DSM-V-TR**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BIANCHI, Rafaela Cristina. **A educação de alunos com Transtornos do Espectro Autista no ensino regular: desafios e possibilidades**. Maio 2017. 126 f. Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista-SP 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150651>. Acesso em: 26 maio 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394**. Brasília-DF. Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF. Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – República Federativa do Brasil**. Brasília-DF, 2012.

BRASIL. **Planejamento da Próxima Década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. República Federativa do Brasil. Brasília-DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 24/2013. **Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012**. Brasília-DF: MEC/SECADI/DPEE, 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: do que estamos falando?**. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, p. 19-30, dez. 2011. ISSN 1984-686X. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/2569>. Acesso em: 11 nov. 2019.

CDC. **Center of Disease Control and Prevention**. Estados Unidos. 2018. Disponível em: <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/index.html>. Acesso em: 19 maio 2019.

CHEDID, Kátia A. Kühn. **Psicopedagogia, Educação e Neurociências**. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 24, n. 75, p. 298-300, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862007000300009&lng=pt&nrm

=is. Acesso em: 02 nov. 2019.

FREITAS, Clariane do Nascimento de; CORSO, Helena Vellinho. **A psicopedagogia na educação infantil: o papel das brincadeiras na prevenção das dificuldades de aprendizagem.** *Rev. psicopedag.* São Paulo, v. 33, n. 101, p. 206-216, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862016000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MAGALHÃES, Célia de Jesus Silva *et al.* **Práticas inclusivas de alunos com TEA: principais dificuldades na voz do professor e mediador.** *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, [S.l.], p. 1031-1047, nov. 2017. ISSN 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10386>. Acesso em: 14 abr. 2020.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático.** 6. ed. São Paulo: AMA/CORDE, 2007.

OLIVEIRA, Maria da L. S. **Formação docente e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: algumas reflexões.** v. 1, n. 1 pp. 10 – 54. (2016) Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12113>. Acesso em: 12 jan. 2020.

PEREIRA, Germana Alves. **Desafios docentes na educação escolar de autistas.** 2018. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/6230>. Acesso em: 25 maio 2020.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional.** São Paulo: Editora UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-05.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PONTES, Idalina Amélia Mota. **Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim.** *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 417-427, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862010000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 set. 2019.

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores.** *Psicol. estud.* Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, agosto de 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722005000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 out. 2019.

SANTOS, J. I. F. **Educação Especial Inclusão Escolar da Criança Autista.** São Paulo: Editora All Print, 2011.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. **Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa.** *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 23, n. 2, p. 293-308, Jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382017000200293&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 Jun. 2020.

SILVA, Micheline; MULICK, James A.. **Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas.** *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 29, n. 1, p. 116-131, mar. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932009000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 ago. 2019.

SOUSA, Maria Josiane Sousa de. **Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade.** 2015. 34 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar)—Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/15847>. Acesso em: 25 maio 2020.

SCHMIDT, Carlo *et al.* **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas.** *Psicol. teor. prat.*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, abr. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872016000100017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 nov. 2019.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. **Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso.** *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862017000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 jul. 2019.

TOLEDO, Elizabete Humai de; VITALIANO, Célia Regina. **Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual.** *Rev. bras. educ. espec.* Marília, v. 18, n. 2, p. 319-336, junho 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382012000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 jun. 2020.

TAMANAHÁ, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger.** *Rev. soc. bras. fonoaudiol.*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151680342008000300015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 Jul. 2019.

ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves. **Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais.** *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 30, n. 1, p. 25-33, Mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722014000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 ago. 2019.