



UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE PARA
A EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
NO ENSINO REGULAR: políticas públicas e estratégias pedagógicas**

Adriana Silveira de Castro e Couto

UBERLÂNDIA-MG

2024

ADRIANA SILVEIRA DE CASTRO E COUTO

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
NO ENSINO REGULAR: políticas públicas e estratégias pedagógicas**

Dissertação/produto apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação Docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional, como requisito para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Educação Básica: fundamentos e planejamento

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Gercina Santana Novais

UBERLÂNDIA - MG
2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

C837i Couto, Adriana Silveira de Castro e.
A inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no ensino regular: políticas públicas e estratégias pedagógicas / Adriana Silveira de Castro e Couto. – Uberlândia (MG), 2024.
285 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Educação Básica: Fundamentos e Planejamento.

Orientadora: Profa. Dra. Gercina Santana Novais.

1. Educação inclusiva. 2. Transtornos do espectro autista. 3. Formação continuada. 4. Professores – Formação. 5. Práticas pedagógicas. I. Novais, Gercina Santana. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 371.9046

Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE Nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

ADRIANA SILVEIRA DE CASTRO E COUTO

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NO ENSINO REGULAR: POLÍTICAS PÚBLICAS E ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS**

Dissertação/Produto apresentada ao Programa de Pós – Graduação Profissional em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

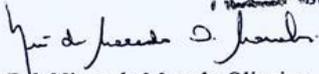
Aprovada em 26/07/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br GERCINA SANTANA NOVAIS
Data: 19/09/2024 11:33:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Gercina Santana Novais
(Orientadora)
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Profa. Nívea M. O. Moraes
CRM 33747
Uberlândia - UFU


Profª. Drª. Nívea de Macedo Oliveira
Moraes
Universidade Federal de Uberlândia -
UFU

Documento assinado digitalmente
gov.br ADRIANA MARQUES AIDAR
Data: 20/09/2024 09:59:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Adriana Marques Aidar
Universidade de Uberaba – UNIUBE

DEDICATÓRIA

À memória do meu avô, Sebastião Gomes da Silveira, cuja sabedoria, alegria e disciplina são fontes eternas de inspiração em minha jornada acadêmica e além.

A todas as pessoas com Transtorno do Espectro Autista que enfrentam desafios diários com coragem e determinação. Que cada página desta dissertação ecoe a importância de suas vozes e potencialidades, inspirando uma sociedade, de fato, inclusiva.

Às mães de pessoas com esse transtorno que, com amor, paciência e resiliência, são verdadeiras guerreiras na luta por um mundo mais justo e inclusivo para seus filhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sabedoria, força e determinação que me conduziram durante toda essa jornada.

Aos meus pais, Irley e Maria das Graças, pelo amor incondicional e por sempre me incentivarem a seguir em frente, mesmo nos momentos mais desafiadores.

Aos meus irmãos, pela amizade, por cada palavra de apoio e gesto de carinho.

Ao meu esposo, pela paciência, compreensão e por sempre acreditar em mim. Seu apoio foi fundamental para que eu pudesse alcançar este objetivo. Obrigada, meu amor!

Ao meu filho, minha maior inspiração e motivação. Sua presença ilumina meus dias e me dá a força necessária para continuar a buscar o melhor.

À minha orientadora, pelo seu incansável apoio, pela orientação e por compartilhar seu vasto conhecimento. Sua dedicação e paciência foram essenciais para a realização deste trabalho. Agradeço especialmente pelas lições que vão além da vida acadêmica, pelos ensinamentos sobre ética, alteridade, resiliência e humanidade, os quais levarei comigo para sempre.

Ao Estado de Minas Gerais, que possibilitou a realização deste mestrado.

À Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, aos pais, estudantes e servidores das escolas estaduais de Uberlândia, pela colaboração, troca de ideias e por tornar o percurso mais leve e enriquecedor. Cada contribuição foi valiosa para o desenvolvimento deste projeto.

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, por meio da linha de pesquisa Práticas Docentes para Educação Básica, e ao Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas/Projeto Guarda-chuva, intitulado “Pesquisa, Formação e Intervenção na Educação: estudos em contextos educativos escolares e não escolares”, ao projeto Educação na Diversidade para a Cidadania: um estudo de processos educativos e formativos escolares e não escolares e à Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica – RECEPE, tem como tema a inclusão escolar de pessoas do espectro autista nas instituições de ensino regular, as políticas públicas e as estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de educação inclusiva. O problema delimitado está relacionado à identificação dos fatores que obstam a concretização de uma educação inclusiva para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas comuns e o significado das políticas públicas de educação inclusiva nesse contexto. A questão central orientadora da pesquisa foi assim estabelecida: Quais são os fatores que obstam a concretização de uma educação inclusiva nas escolas brasileiras que oferecem ensino regular para pessoas com TEA, e seus vínculos com a ausência ou insuficiência das políticas públicas? Para auxiliar a composição de respostas para a referida questão, foram definidas questões complementares: Quais são os direitos e deveres previstos na legislação sobre inclusão de estudantes com TEA? Quais são as estratégias pedagógicas utilizadas pelas escolas para materializar o direito de estudantes com TEA à educação escolar? Quais são os recursos disponibilizados pelo Estado para apoiar a inclusão dos estudantes com TEA? Com o propósito de compor respostas para essas questões, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, identificando e analisando criticamente as soluções apresentadas nas obras selecionadas, teses e dissertações, utilizando-se da base teórica desta pesquisa para analisar e interpretar as soluções indicadas para as referidas questões. Além da pesquisa bibliográfica, realizou-se pesquisa documental. O material também foi organizado e categorizado para identificar tendências e padrões relevantes, relacionados à inclusão escolar de estudantes com TEA, num recorte temporal de 2013 a 2023. Como resultado da pesquisa detectou-se alguns óbices relacionados à inclusão que são a ausência de formação docente, a necessidade desmistificação do TEA, a ausência da atuação integrada entre escola, família e equipe multidisciplinar para garantir uma educação inclusiva efetiva. Os resultados de nossa pesquisa ancoraram a criação de um e-book intitulado Vamos refletir sobre a inclusão?

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação inclusiva. Práticas pedagógicas inclusivas. Formação continuada de professores. Transtorno do Espectro Autista (TEA).

ABSTRACT

This research, linked to the Professional Master's Program in Education: Teacher Training for Basic Education, through the research line Teaching Practices for Basic Education, and to the Research Group on Teacher Training, Right to Learn and Pedagogical Practices / Umbrella Project, titled “Research, Training, and Intervention in Education: studies in school and non-school educational contexts,” to the project Education in Diversity for Citizenship: a study of school and non-school educational and training processes, and to the Cooperative Network of Teaching, Research, and Extension in Basic Education Schools – RECEPE, has as its theme the school inclusion of people on the autism spectrum in regular educational institutions, public policies, and pedagogical strategies for the development of inclusive education. The defined problem is related to identifying the factors that hinder the realization of inclusive education for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular schools and the significance of public inclusive education policies in this context. The central guiding question of the research was established as follows: What are the factors that hinder the realization of inclusive education in Brazilian schools that offer regular education for people with ASD, and their links to the absence or insufficiency of public policies? To assist in composing answers to this question, complementary questions were defined: What are the rights and duties provided for in the legislation regarding the inclusion of students with ASD? What are the pedagogical strategies used by schools to materialize the right of students with ASD to school education? What resources are provided by the State to support the inclusion of students with ASD? To compose answers to these questions, a qualitative bibliographic research was carried out, identifying and critically analyzing the solutions presented in the selected works, theses, and dissertations, using the theoretical basis of this research to analyze and interpret the solutions indicated for these questions. In addition to bibliographic research, documentary research was conducted. The material was also organized and categorized to identify relevant trends and patterns related to the school inclusion of students with ASD, within a time frame from 2013 to 2023. As a result of the research, some obstacles related to inclusion were detected, such as the absence of teacher training, the need to demystify ASD, and the lack of integrated action between school, family, and multidisciplinary team to ensure effective inclusive education. The results of our research anchored the creation of an e-book titled *Shall We Reflect on Inclusion?*

Keywords: School inclusion. Inclusive education. Inclusive pedagogical practices. Teacher professional development. Autism Spectrum Disorder (ASD).

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de alunos com deficiência matriculados na rede pública estadual de ensino.....	42
Gráfico 2 - Número de alunos com TEA matriculados na rede pública estadual e na rede privada do Estado de Minas Gerais	43
Gráfico 3 - Dissertações.....	52
Gráfico 4 - Teses.....	52
Gráfico 5 - Dissertações e Teses	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações.....	54
Quadro 2 - Teses	55
Quadro 3 - Níveis de suporte do TEA	63
Quadro 4 - Dissertações e teses selecionadas e analisadas.....	133
Quadro 5 - Síntese dos resultados das pesquisas bibliográficas e documental.....	180

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Prevalência de Autismo nos Estados Unidos da América	66
Figura 2 - Fases do movimento pelo direito à educação escolar.....	89
Figura 3 - Primeira Marcha em Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência.....	121
Figura 4 - Cordão do girassol, que representa a existência de deficiências ocultas.....	124
Figura 5 - Fita quebra-cabeças, símbolo mundial da conscientização do TEA.....	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento de teses e dissertações no período de 2013 a 2023.....	50
Tabela 2 - Percentual das categorias de análise referente às 85 produções.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASSET	Autism Self-Efficacy Scale for Teachers
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CDPD	Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEB	Professor de Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
ONU	Organização das Nações Unidas
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
REM	Rapid Eyes Movement (Movimento rápido dos olhos)
RES	Resolução
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
TSC	Terapia Social Cognitiva
UEL	Universidade Estadual de Londrina

UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

MEMORIAL	32
INTRODUÇÃO	40
2 PERCURSO METODOLÓGICO	49
2.1 Pesquisa bibliográfica	49
2.2 Análise das obras selecionadas	56
2.3 Pesquisa documental	57
3 HISTÓRICO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A INCLUSÃO ESCOLAR	60
3.1 Compreensões sobre o TEA: causas, indícios e ações interventivas	61
3.1.1 Causas do Transtorno do Espectro Autistas.....	62
3.1.2 Características e sintomas do Espectro Autista	62
3.1.3 Comorbidades no contexto do Transtorno do Espectro Autista.....	64
3.1.4 Prevalência dos casos de Transtorno do Espectro Autista	65
3.1.5 Tratamentos: intervenções no campo da saúde.....	68
3.2 Os percursos escolares dos estudantes com o Transtorno do Espectro Autista e o entrelaçamento com o movimento por inclusão escolar	69
3.3 A educação inclusiva no Brasil	79
3.3.1 Terminologias e inclusão escolar	79
3.3.2 A educação especial e a inclusão escolar	81
3.3.3 O contexto histórico da educação inclusiva.....	83
3.4 A diferença, a diversidade e a deficiência no contexto da in(ex)clusão escolar	91
4 PESQUISA DOCUMENTAL: OS RESULTADOS E SEUS SIGNIFICADOS	98
4.1 Marcos legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva	98
4.1.1 Marcos Nacionais.....	99
4.1.1.1 <i>Constituição Federal de 1988</i>	99
4.1.1.2 <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i>	101
4.1.1.3 <i>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</i>	105
4.1.1.4 <i>Decreto nº 7.611/2011</i>	112

4.1.1.6 Plano Nacional de Educação (2014-2024)	116
4.1.1.7 Nota Técnica nº 4/2014.....	119
4.1.1.8 Lei nº 13.146/2015.....	120
4.1.1.9 Lei nº 13.977/2020.....	123
4.1.1.10 Lei nº 14.624/2023.....	123
4.1.2 Marcos Internacionais.....	124
4.1.2.1 Declaração de Salamanca (1994)	124
4.1.2.2 Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).....	128
5 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA EM DIÁLOGO COM RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL: DADOS, RESULTADOS E INTERPRETAÇÕES.....	133
5.1 As obras: as soluções e a potencialidade para responder as questões da pesquisa bibliográfica.....	134
5.1.1 CÉSAR, July Rafaela Vasconcelos. 2013. UEPA. Escola inclusiva e autismo: saberes e práticas educativas de docentes de uma escola municipal de Belém/PA. (Dissertação).....	134
5.1.2 ALVES, Márcia Doralina. 2014. UNISINOS. Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização. (Tese).....	138
5.1.3 SANTOS, Rogério Augusto, 2015. UFJF. Inclusão escolar: a implementação da política de educação inclusiva em uma escola pública. (Dissertação).....	141
5.1.4 SANTOS, Aline. 2016. UFBA. Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista: significados e práticas. (Dissertação).....	145
5.1.5 BIANCHI, Rafaela Cristina, 2017. UNESP. A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades. (Dissertação).....	148
5.1.6 DAMBROS, Aline Roberta Tacon, 2018. UEM. Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um estudo em contexto de escolarização no Estado de São Paulo. (Tese).....	153

5.1.7 VICARI, Luiza Pinheiro Leão, 2019. UFMG. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino.....	158
5.1.8 BISPO, Solange, 2023. UNESP. Autoeficácia de professores de estudantes com Transtornos do Espectro Autista do Ensino Fundamental II e Médio. (Dissertação).....	160
5.1.9 SIQUEIRA, Áurea E Om Spricigo, 2020. PUCPR. O autismo e a educação inclusiva. (Dissertação).....	164
5.1.10 PIZA, Evelin Oliveira de Rezende, 2021. UNESP. Transtorno do Espectro Autista na Infância: um estudo de teses e dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar. (Tese).....	169
5.1.11 VIOTO, Josiane Rodrigues Barbo. 2022. UEL. Práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas regulares de ensino direcionadas a alunos com transtorno do espectro autista: uma pesquisa bibliográfica. (Tese).....	174
5.2 Síntese: o que pode ser escrito sobre resultados das pesquisas bibliográfica e documental?	180
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS	
APÊNDICE	

MEMORIAL

E a vida obedece ao seu compasso...

Procuro-me no passado e “outrem me vejo”; não encontro *a que fui*, encontro alguém que *a que sou* vai reconstruindo, com a marca do presente (Magda Soares, 2001, p. 37).

A palavra memorial nos remete a uma ideia de exposição escrita, a memórias. Evoca fatos a que se tenha assistido ou em que se tenha tomado parte, portanto uma obra escrita que traz relatos de memórias, de lembranças.

A partir desse silogismo, considero pertinente seguir essa linha de raciocínio para rememorar a história que me motivou a tornar-me uma pesquisadora sobre a inclusão escolar.

Nasci na cidade de Passos, sudoeste de Minas Gerais. Neta, filha, sobrinha e irmã de professores. Na infância, lousa e giz eram meus brinquedos favoritos. Fazia do quintal de casa uma sala de aula a céu aberto, plena de momentos inesquecíveis. Próximo ao local em que brincava, meu pai, professor de matemática, corrigia provas e pacientemente era obrigado a me ouvir dar aulas aos meus “alunos invisíveis”, cada qual com seu nome e perfil, fruto da minha imaginação. Didaticamente, com a desculpa de me ajudar e desfrutar de um pouco de silêncio, ele me pedia para ter mais “carinho” com os alunos, pois, falando demais, eles teriam dificuldades em aprender. Desde criança soube que minha vocação estaria ligada à educação!

Estudei em escolas públicas e, ao finalizar o Ensino Médio, ingressei na faculdade de Letras. Concluí minha graduação pela Universidade do Estado de Minas Gerais, no ano de 1998, em minha cidade natal. Após a graduação em Letras, especializei-me em Língua Inglesa pela Universidade de Franca, interior de São Paulo.

Ter me tornado, oficialmente, professora, me proporcionou inúmeras e distintas experiências na área da educação. Atuei em diferentes níveis e modalidades de ensino: ministrei aulas de Língua Inglesa na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e de Língua Portuguesa no Ensino Técnico. Ocupei ainda as funções de Secretária Escolar, Assessora de Gabinete e Pedagoga na Superintendência Regional de Ensino que conduziram e aprimoram meus conhecimentos.

Em 2002, fui nomeada e empossada como professora de Língua Inglesa, por meio de aprovação em concurso público, junto à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Em 2004, prestes a ter meu primeiro filho, tomei posse de meu segundo cargo de professora.

Na época, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996, regia a educação brasileira. Iniciávamos os primeiros passos para a implementação/ implantação de uma educação inclusiva com os “estudantes com necessidades educacionais especiais”¹ deixando as escolas especiais, como APAE e outras, e passando a ser admitidos nas escolas regulares.

Trabalhar com adoção do princípio da alteridade² não é tarefa fácil quando não somos formados para isso, mas aos professores não havia sido dada nenhuma formação que os habilitasse para desenvolver tal incumbência. Estávamos assustados e negávamos aceitar que alunos com deficiência (neuro atípicos) pudessem ingressar e participar nas classes ao lado de alunos considerados “normais”. Os professores manifestavam inquietação e houve certo repúdio à introdução, na rede de ensino regular, de estudantes ditos, àquela época, “especiais”.

Enquanto formava e revia minha opinião a respeito de uma nova forma de trabalhar, na perspectiva de uma educação inclusiva³, vi-me obrigada a repensar meus conceitos: passei por experiências que exigiram, além de estudo, sensibilidade e capacidade de me colocar no lugar do outro. Fui levada a mudar meu ponto de vista, a procurar analisar as políticas públicas inclusivas na educação, e a falar sobre elas, razão da presente pesquisa.

Meu primeiro e único filho, Lucas, nasceu em fevereiro de 2004. Teve uma infância dentro dos padrões de normalidade, exceto por ter falado apenas aos três anos e não ter um sono noturno constante. Ao iniciar sua vida escolar, aos quatro anos, alguns problemas começaram a surgir. Era uma criança que gostava de ir à escola, mas não de assistir ou participar das aulas. Chorava copiosamente quando eu o deixava com a professora regente, pedindo para que o levasse de volta para casa.

Aos cinco anos, no início do período letivo, Lucas já havia concluído seu processo de alfabetização, bem antes dos demais colegas. Foi então que desenvolveu o gosto pelas revistas em quadrinhos. Preferia ir ao recreio com um gibi, a brincar com os colegas no parquinho. Essa era a hora de seu momento de leitura. Sua companhia: os livros.

Passou a estabelecer rotinas e a selecionar alimentos. Sua escolha para o cardápio do lanche era apenas um bolinho de chocolate de marca específica ou uma maçã, mas esta tinha

¹ Terminologia utilizada à época. Após a Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos Humanos e da Dignidade das Pessoas com Deficiência, “pessoa com deficiência” tornou-se expressão consagrada e adotada contemporaneamente.

² Que enxerga o outro como um ser distinto, diferente. Valorização das diferenças.

³ Aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um deles de acordo com suas potencialidades e necessidades.

que ser vermelhinha, sem pontos verdes: “como a maçã do vovô Júlio”, dizia. Seu avô, após o almoço, servia-lhe maçãs vermelhinhas.

À medida que ele foi evoluindo em seu percurso escolar, mais peculiaridades despontavam em seu comportamento. Sua coordenação motora fina apresentava certo atraso em relação aos demais colegas de sala; sua maneira de segurar o lápis dificultava o desenho das letras. Escrever de forma cursiva tornara-se um pesadelo. Lucas apresentava uma ansiedade nada mascarada: comia a borracha e a cola, roía as unhas, puxava os fios de tecido da meia até desfiar... Tinha enorme dificuldade em aceitar e cumprir regras e horários. Quando era contrariado nas suas vontades, dava birras, murmurava, batia com as mãos nas pernas ou no rosto para extravasar as suas angústias.

Tinha fixação por determinados temas e objetos. Então, tudo o que ele fazia ou que falava remetia ao objeto do hiperfoco. Certa vez, aos seis anos, Lucas pediu ao pai que comprasse uma revista na qual havia uma reportagem sobre um tsunami ocorrido no Japão, pois queria pesquisar sobre aquele país. Outras vezes, ficava revendo o mesmo vídeo até decorar as falas das personagens. Apresentava uma memória sensacional. Reproduzia sozinho longos episódios dos desenhos animados, reproduzindo as conversas das personagens e imitando os sons.

Os desafios surgiram à medida que evoluía em sua vida escolar: apresentava grande dificuldade de sair de situações complicadas, como *bullying*, e, mesmo querendo fazer novas amizades, demonstrava dificuldades na interação social. Possuía apenas um grande amigo na escola. Eles se davam muito bem e isso colaborou com o desenvolvimento da socialização de Lucas.

Quando fui chamada à escola em que Lucas se encontrava matriculado, a professora e a coordenadora me passaram um relatório sobre o comportamento do Lucas, muito diferente do que eu esperava. Saí de lá sentindo-me arrasada. Mil coisas passavam pela minha cabeça. Um misto de angústia, medo, raiva, impotência.

Buscamos ajuda médica, mas sem êxito. Não havia um diagnóstico, mas a sintomatologia permanecia e se agravava: ansiedade do filho e, agora, dos pais. Um problema a solucionar. Foi então que, com a ajuda da internet, encontrei no *Youtube* a entrevista de um médico, de nome Walter Camargos Junior, a uma rede de televisão local abordando o assunto autismo. Pela fala do profissional, que explicava as características dos autistas, percebi que meu filho apresentava exatamente aqueles sinais/sintomas. Eu e meu esposo decidimos buscar amparo em um profissional especialista para tratar do caso. Viajamos para Belo Horizonte, para que Lucas pudesse ser avaliado. Após vários testes neuropsicológicos, indicados pelo médico,

meu filho foi diagnosticado, no ano de 2011, aos sete anos, com Síndrome de Asperger (SA), que se expressa por uma desordem neurobiológica que pode ter causas genéticas ou ser provocada por doenças ou traumas cerebrais (Frith, 1991). A Síndrome de Asperger

caracteriza-se por um *continuum*, com manifestações e deficiências de comportamento e de comunicação variando de suaves a graves. A maioria dos conjuntos de critérios usados para diagnosticar a Síndrome de Asperger, inclui dificuldades na interação social, na comunicação e na flexibilidade de pensamento (Moore, 2005, p. 9).

Começou um difícil período para nós e familiares. Vivemos horas intensas, permeadas pelo medo do desconhecido: não sabíamos o que fazer, como fazer, e nos perguntávamos o que seria daquela criança no futuro. São em momentos como esse que nós, mães, precisamos encontrar em nós mesmas a força necessária para encontrar uma solução, nem que esse recurso se encontre na imensidão do universo:

Olho para o céu,
Tantas estrelas dizendo da imensidão
Do universo em nós
A força desse amor
Nos invadiu...
Com ela veio a paz, toda beleza de sentir
Que para sempre uma estrela vai dizer
Simplesmente amo você [...] (Venturini; Bach, 1994).

Confiei em minha intuição, em minha fé. Eu tinha toda a certeza de que aquela criança veio ao mundo através de mim, porque eu e seu pai, sem dúvida, seríamos as pessoas certas para ajudá-la. Passei a ter um novo olhar sobre a situação. A necessidade me fez buscar novos horizontes, fortalecer tomadas de decisão e reconstruir minha forma de pensar e ver o mundo.

A pesquisa, ainda que informal, sem método, com uma estrutura incipiente e uma metodologia indefinida, começou a fazer parte de minha rotina. Adquiri livros, interessei-me pelas reportagens em revistas e jornais, busquei por sites que tratavam do assunto e por tudo o que remetesse ao Transtorno do Espectro Autista: sinais, sintomas, diagnóstico, tratamento, prognóstico.

Ademais, quando surge a necessidade de acompanhar Lucas ao tratamento especializado, precisei buscar direitos na justiça que foram a mim negados pelo Estado. Diante dessa situação desgastante, prestei novo concurso público para o quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, agora para o cargo de Inspetor Escolar, para que esses direitos fossem efetivados, uma vez que, na carreira de professora não havia amparo

legal às ausências no trabalho sob justificativa de acompanhar filho menor para tratamento. Uma incoerência, já que esse mesmo Estado diz ser direito da criança o acesso a cuidados médicos especializados. Uma vez aprovada no concurso, fui nomeada como Inspetora Escolar.

Ao me informar melhor sobre o assunto, pude entender os porquês das atitudes “diferentes” de Lucas, mudando minha maneira de lidar com ele, oferecendo reações díspares diante de suas crises e orientando a escola no apoio às suas necessidades. Em todo percurso escolar de meu filho, foi necessária a intervenção da família junto à escola por motivos diversos: falta de formação pedagógica inicial e continuada de gestores e docentes; material escolar não adaptado às suas necessidades; professores inseguros e sem aptidão nas escolhas pedagógicas, ausência de atividades diversificadas, profissionais sem conhecimento de técnicas e/ou métodos de intervenção, que, em verdade, eram escassos. A escola, muitas vezes, não atuava como um espaço de promoção para a socialização ou para a aquisição das capacidades cognitivas que ajudariam Lucas em seu desenvolvimento escolar.

Muitos equívocos foram cometidos pelas instituições de ensino pelas quais ele passou. Infelizmente. Um livro poderia relatá-las, não um memorial. Cito apenas alguns fatos: Ao nos mudar para a cidade de Uberlândia-MG, Lucas passou a frequentar uma escola muito bem-conceituada. Cursava, o 5º ano do Ensino Fundamental, no início do 2º semestre letivo. Após algumas semanas de aula, passou a chegar em casa reclamando que a professora regente não gostava dele. Quando tentávamos investigar os motivos, ele dizia simplesmente “ela não gosta de mim”. Com o passar do tempo, percebi que ele não via graça na escola como via antes. Um dia, chegou em casa chorando e dizendo que seu pescoço doía. Não havia nada em seu pescoço e não entendíamos aquela queixa. Fiz tantas perguntas a ele, que disse apenas que uma coleguinha de sala sabia do ocorrido.

Entrei em contato com a mãe da menina. Juntei todas as peças do quebra-cabeça. Lucas não sabia dizer o que vinha ocorrendo. Ele apenas citava fragmentos de acontecimentos que não esclareciam os embaraços pelos quais passava. A dor no pescoço devia-se ao fato de ter segurado o choro. Ele estava com um nó na garganta e o motivo era o *bullying* praticado pela professora, que, naquele dia, havia lhe dirigido palavras duras, desmerecendo-o perante seus colegas, constrangendo-o ao dizer-lhe que, graças a Deus, não seria sua professora no ano seguinte, ameaçando-o com a penalidade não participar das aulas de Informática, as preferidas dele. A professora confessou as atrocidades pedagógicas praticadas. Essa situação foi bastante trágica, mas, por uma questão ética, não tenho a intenção de relatá-la aqui.

A partir desse acontecimento, matriculei Lucas em outra escola. Novo pesadelo! Poucos dias após o início do ano letivo de 2015, recebi uma ligação do Diretor, que me perguntou quem havia realizado a matrícula de Lucas, pois certamente tinha sido um engano. Não havia vaga.

Na verdade, eu sabia o motivo: anotei na agenda da escola que Lucas tinha Síndrome de Asperger e eles tomaram conhecimento do fato naquele dia. Minha vontade era fazer valer os direitos daquela criança, impor-me, buscar ajuda no Ministério Público, processar a instituição, mas contive-me ao telefone. Pensei: “o problema não é a escola, não é o Diretor, não é o professor”. O problema está na falta de conhecimento e de formação dos profissionais de educação. As escolas não estão preparadas para receber crianças como o Lucas. Não conhecem meu filho. Não sabem o quanto ele é especial. Fui categórica, quando citei ao gestor as leis que regem a educação inclusiva, ao mesmo tempo em que propus formas de atendimento especializado, custeado por nós pais, ainda que isso devesse ser contrapartida obrigatória do estabelecimento de ensino, o que é afirmado por lei.

Entre a teoria e a prática havia uma enorme distância, não devendo eu torná-la maior ainda. Renunciei aos direitos e apelei para uma tentativa de prática pedagógica pautada em evidências que poderia, inclusive, trazer experiências positivas para aquela “empresa”. A mediação foi exitosa! A escola aceitou meu filho. Um verdadeiro paradoxo: o direito ao acesso à educação e a luta para fazer valer esse benefício.

A partir desse episódio, comecei a pesquisar sobre o Transtorno do Espectro Autista na Educação Básica. Meu desejo era contribuir de alguma forma, para que outros “Lucas” não passassem pelas mesmas dificuldades escolares que meu filho passara. Assim, em 2019, decidi cursar Direito, no intuito de abrir novos horizontes, conhecer melhor as leis e suas doutrinas. Foi uma decisão acertada. Tive a grata oportunidade de estudar as mais importantes normas que regulamentam as relações sociais e o ensejo de enxergar, nos conflitos, maneiras de se estabelecer acordos, conciliações, almejando possibilidades de se fazer justiça.

Em julho de 2022, ainda cursando Direito, fui aprovada no processo de seleção do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), por meio de um projeto de pesquisa de mestrado que contempla a inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista nas escolas de ensino regular.

O Estado de Minas Gerais, que anteriormente me negara o direito de acompanhar meu filho em uma fase tão importante e necessária da vida dele, agora financiava minha pesquisa, proporcionando-me uma oportunidade única para eu pudesse me dedicar aos estudos.

Uma vez matriculada no Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica, comecei a debruçar-me sobre as pesquisas científicas e a legislação brasileira vigente, concatenando as ideias, de maneira formal e metodológica, buscando por políticas públicas que se aproximassem das reais necessidades desse público específico da educação especial.

No final de 2022, tivemos a alegria de ver Lucas ser aprovado em 10º lugar, no vestibular do Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), em Passos-MG, para cursar Ciência da Computação: aquela sua matéria preferida, cujas aulas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ele fora proibido de frequentá-las por não atender às expectativas de uma professora sem formação, sem ética e sem empatia.

Cheguei a tempo de te ver acordar
 Eu vim correndo à frente do sol
 Abri a porta e antes de entrar
 Revi a vida inteira

Pensei em tudo que é possível falar
 Que sirva apenas para nós dois
 Sinais de bem, desejos vitais
 Pequenos fragmentos de luz

Falar da cor dos temporais
 De céu azul, das flores de abril
 Pensar além do bem e do mal
 Lembrar de coisas que ninguém viu

O mundo lá sempre a rodar
 Em cima dele tudo vale
 Quem sabe isso quer dizer amor
 Estrada de fazer o sonho acontecer

Pensei no tempo e era tempo demais
 Você olhou sorrindo pra mim
 Me acenou um beijo de paz
 Virou minha cabeça

Eu simplesmente não consigo parar
 Lá fora o dia já clareou
 Mas se você quiser transformar
 O ribeirão em braço de mar

Você vai ter que encontrar
 Aonde nasce a fonte do ser
 E perceber meu coração
 Bater mais forte só por você (Borges, 2003)

Talvez esse memorial fale mais de meu filho do que de mim mesma. Mas, foi por ele e com ele que pude me tornar quem sou hoje.

Ao Lucas – que me ensinou a não ter medo do diferente e me mostrou que o universo possui sua própria magia – meu amor, minha gratidão e respeito.

Faria tudo de novo, se necessário fosse!

1 INTRODUÇÃO

Nunca é demais repetir que a finalidade da educação é a humanização, a formação das pessoas humanas, e mais do que qualquer outra prática social, cabe a ela, nessa condição, investir na construção da autonomia das pessoas, respeitando e consolidando sua dignidade. (Severino, 2019, p. 912).

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma condição caracterizada por prejuízos em três áreas-chave do desenvolvimento humano: habilidades socioemocionais, atenção compartilhada e linguagem. A ciência reconhece hoje não apenas um único tipo de autismo, mas sim múltiplos tipos que se manifestam de maneira única em cada indivíduo.

O termo “espectro” é utilizado para descrever a ampla variação do autismo, que abrange desde pessoas com outras condições associadas (comorbidades), como deficiência intelectual, até pessoas que levam uma vida independente e comum.

Por conta disso, existem diferenças dentro do próprio espectro. Ou seja, enquanto algumas pessoas com TEA realizam a maioria das tarefas do cotidiano sem apoio, outros necessitam de auxílio até em atividades consideradas simples.

Bartoszeck e Grossi (2018) complementam os sintomas e as características das pessoas com TEA: fala monótona, sem variação de altura do som; rara gesticulação para enfatizar a expressão verbal; feição inexpressiva, sem variação facial quando fala; apreciam demasiadamente atividade rotineira ou repetitiva como, por exemplo, observar longamente água escorrendo da torneira; dificuldade em interpretar expressão facial do outro (falha na interação); hipersensibilidade ou falta de reação a sons e luminosidade (sirene de ambulância, luzes intensas atraem ou afugentam); obsessão em cheirar objetos, como lápis de cor antes de usar, cabelo da mãe, creme dental.

Por muitas décadas, os alunos com TEA nem eram diagnosticados com tal transtorno ao serem encaminhados às Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), também não havia nenhum tipo de inclusão nas instituições de ensino regular e, muitas vezes, sequer um laudo médico que identificasse o tipo de transtorno ou síndrome. De acordo com Mendes (2006, p. 387-388), “a segregação era baseada na crença de que eles (crianças e jovens com deficiência) seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados”.

A Constituição Federal de 1988 tem, como um de seus objetivos fundamentais, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, além de prever em seus ditames que a educação é um direito fundamental (Brasil, 1988).

Neste sentido, na década de 1990, houve grandes transformações na Política Educacional Brasileira (Brasil, 1996). Exemplo disso é a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, ocasião em que foram estabelecidas prioridades para a Educação nos países de Terceiro Mundo⁴, em que se discutiram as necessidades básicas de aprendizagem. O eixo do debate educacional do Terceiro Mundo deixou de ser a alfabetização para se concentrar na universalização da educação básica.

Na época, iniciou-se o movimento da inclusão escolar que resultou em novas perspectivas no campo da Educação Especial. No ano de 1994, foi elaborada a Declaração de Salamanca⁵ (cidade espanhola), que mudou o cenário da educação mundial. De acordo com esse documento, o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças aprendam juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

No Brasil, o documento Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva ressalta que o processo de democratização da educação evidencia um paradoxo: ainda que os sistemas de ensino universalizem o acesso, continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola (Brasil, 2010). Além disso, essa política aborda a classificação de alunos e o valor da diversidade esclarecendo que:

As definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (Dutra *et al.*, 2008, p. 15).

⁴ Adotado em dotado pela primeira vez durante a reunião de países asiáticos e africanos, em abril de 1955, na Conferência de Bandung, em Java, na Indonésia, o termo definia os países que se pretendiam não alinhados às duas superpotências da época: Estados Unidos e União Soviética. Atualmente o termo “terceiro mundo” não serve mais para o mesmo propósito, mas é substituído por um outro termo que ainda é fruto de uma polarização mundial, a econômica. Os países do terceiro mundo são chamados hoje de países em desenvolvimento (Fonte: <https://www.infoescola.com/geografia/terceiro-mundo/>).

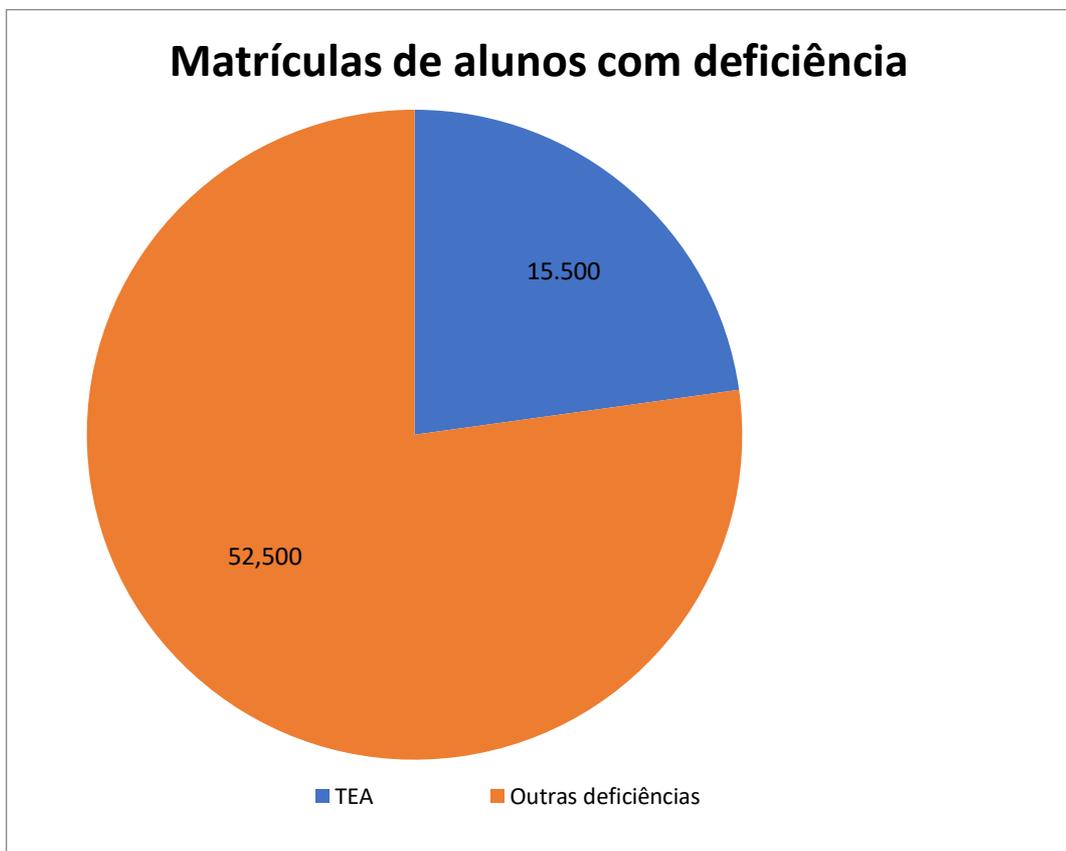
⁵ Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 6. jun. 2023.

As reflexões sobre inclusão na escola permeiam as esferas das políticas públicas, do ambiente escolar e, por conseguinte, do meio acadêmico. Marcada por diversas fases, a trajetória da educação inclusiva continua a passar por transformações significativas.

A inserção de alunos diagnosticados com TEA nas escolas regulares constitui um desafio multifacetado no contexto educacional contemporâneo. A complexidade desse cenário decorre de diversas variáveis, sendo crucial considerar tanto aspectos relacionados à infraestrutura, quanto às práticas pedagógicas e ao ambiente social. Daí a necessidade de explorar a evolução das políticas públicas de inclusão escolar e examinar a formação dos profissionais da educação para lidar com alunos diagnosticados com esse transtorno.

Para termos uma ideia do número de alunos com TEA matriculados nas escolas estaduais do Estado de Minas Gerais, buscamos, junto à Secretaria de Estado da Educação, dados obtidos no último Censo Escolar, do ano de 2022. Os resultados estão apresentados no Gráfico 1.

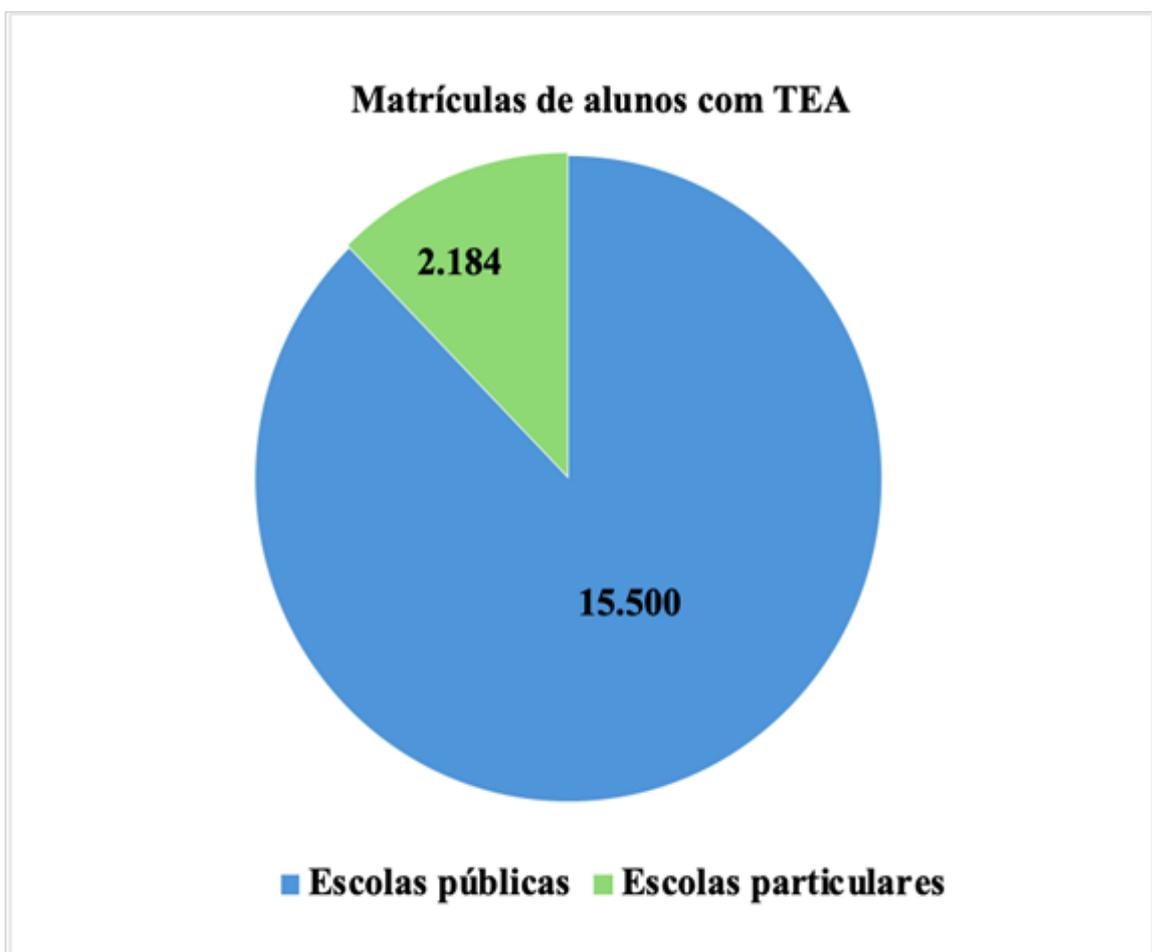
Gráfico 1 – Número de alunos com deficiência, matriculados na rede pública estadual de ensino



Fonte: SEE/MG (2022).

Conforme os dados da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais havia, em 2022, 68 mil alunos com deficiência matriculados em escolas públicas estaduais. Deste total, 52.500 são alunos com diferentes tipos de deficiências, portanto, um percentual de 77,20%. Entre esses 15.500 são estudantes com TEA, o que representa 22,80% de alunos, conforme mostra o Gráfico 2. Isso apenas na rede pública estadual de ensino, demonstrando a dimensão do trabalho a ser realizado na pesquisa.

Gráfico 2 – Número de alunos com TEA, matriculados na rede pública estadual e na rede privada de Minas Gerais



Fonte: SEE/MG (2022).

A rede privada de ensino contava, no ano de 2022, com 2.184 matrículas de crianças e adolescentes com TEA. Assim, quando somado esse número ao de alunos da rede pública de Minas Gerais, verificamos um total de 17.684 alunos, naquele ano.

Acredita-se que o número de alunos com TEA seja bem maior, pois não foram contabilizados alunos que possuem o transtorno acompanhado de uma outra deficiência, por exemplo, estudante cadeirante (ou outro) concomitante com o autismo.

O estado de Minas Gerais possui 853 municípios, mas não temos os dados das escolas municipais. Faltam, igualmente, os dados das APAE, o que nos leva a crer e a concordar com vários pesquisadores que afirmam que o público de alunos com TEA é maior do que os dados oficiais demonstram.

Segundo um estudo denominado “Retratos do autismo no Brasil em 2023: um estudo Genial Care e Tismoo.me”⁶, estima-se que há, aproximadamente, 4 milhões de pessoas autistas no Brasil. A crescente identificação de crianças com TEA nas escolas impõe novas demandas por práticas pedagógicas adaptativas.

Desse cenário, decorreu nossa opção por desenvolver uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, sobre a temática da inclusão de alunos com TEA nas escolas comuns, das políticas públicas e das estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.

A questão central, orientadora da pesquisa é: quais são os fatores que obstam a concretização de uma educação inclusiva nas escolas brasileiras que oferecem ensino regular, para pessoas com TEA, e seus vínculos com a ausência ou a insuficiência das políticas públicas?

Para auxiliar a composição de respostas para a referida questão, foram definidas questões complementares: a) Quais são os direitos e deveres previstos na legislação sobre inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA)?; b) Quais são as estratégias pedagógicas utilizadas pelas escolas para materializar o direito de estudantes com TEA à educação escolar?; c) Quais são os recursos disponibilizados pelo Estado para apoiar a inclusão dos alunos com TEA?

A presente pesquisa é fundamental para compreender os limites da política da educação inclusiva no que tange à sua prática, bem como para vislumbrar estratégias de aprimoramento, auxiliando na capacitação de profissionais da educação e na qualificação dos recursos didático-pedagógicos.

Defender e alertar sobre a necessidade da inclusão escolar de alunos com TEA ajuda a garantir que os direitos do público-alvo⁷ e a política pública de inclusão sejam respeitados e implementados. Ao entender melhor sobre o processo de inclusão de alunos com TEA, os

⁶ O estudo “Retratos do Autismo no Brasil em 2023” foi realizado entre 1º e 30 de setembro de 2023, com o objetivo de colher dados relevantes sobre as pessoas autistas e suas famílias (Genial Care, 2023).

⁷ Terminologia utilizada pelas legislações vigentes.

educadores podem melhorar a qualidade da educação para todos os alunos. Isso pode envolver a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, adaptações curriculares, adotar as diferenças como eixo estruturante dos currículos, e apoio individualizado, beneficiando toda a comunidade escolar.

O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar os fatores que obstam a concretização de uma educação inclusiva nas escolas brasileiras que oferecem ensino regular, para pessoas com TEA, e seus vínculos com a ausência ou insuficiência das políticas públicas. Desse objetivo decorrem os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar a legislação que contempla a política de inclusão de estudantes com TEA, a fim de identificar direitos e deveres desses estudantes e da instituição escolar, respectivamente;
- b) Mapear os recursos disponibilizados pelo Estado para apoiar a inclusão desses alunos;
- c) Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas por escolas para materializar o direito de estudantes com TEA à educação escolar.
- d) Propor estratégias de aprimoramento, tanto dos recursos didáticos como das práticas formativas dos/as profissionais da educação que atuam nas escolas de ensino regular, como forma de eliminar barreiras no processo de ensino e aprendizagem, consolidando-as em um *e-book*.

Como já assinalamos, no Brasil, a Educação Inclusiva é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Desde então, o país tem adotado diversas políticas públicas para promover a inclusão de alunos com TEA, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação (2014/2024).

As políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares têm como objetivo garantir o acesso a uma educação de qualidade, respeitando as necessidades individuais de cada aluno. Essas políticas incluem a disponibilização de recursos e apoios especializados, a formação de professores e a adaptação curricular para atender às necessidades específicas desses alunos.

Com uma política pública de inclusão ainda incipiente, a inserção de alunos com TEA nas escolas regulares é um tema complexo e desafiador que tem sido amplamente discutido por diversos autores. Portanto, esta pesquisa se justifica.

Para ancorar o processo de produção e análise dos dados, o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa é constituído das elaborações de Camargos Júnior (2018), Sasaki (2004), Mantoan (2015), Lopes e Fabris (2013), Esteban (2013) e Brandão (1986).

Walter Camargos Júnior, psiquiatra da infância e da adolescência, esclarece sobre o conhecimento prévio necessário para a compreensão do TEA, assim como a epidemiologia, os diagnósticos, os sintomas, o tratamento e o comportamento dos portadores do TEA. Camargos defende que pode haver a necessidade de professor de apoio aos estudantes com TEA, ser imprescindível a implantação dos recursos inclusivos do Ministério da Educação, além de professores qualificados para lidarem com as especificidades dos discentes. Segundo o autor, devem também compor o arcabouço de recursos inclusivos: a elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), com conteúdo adaptado às capacidades e às necessidades pedagógicas e cognitivas desse aluno e uma contínua reavaliação; assento na primeira fila; recebimento dos deveres de casa já impressos ou a possibilidade de fotografá-los do quadro; terem mais tempo para as provas etc.

Romeu Kazumi Sasaki, considerado o “pai da inclusão” no Brasil, é outro importante autor e defensor da inclusão social, inclusive no contexto escolar. Ele tem sido uma figura proeminente na promoção dos direitos das pessoas com deficiência e na defesa da inclusão em várias esferas da sociedade, incluindo a educação. Sasaki defende uma abordagem de inclusão que vai além da simples integração física das pessoas com deficiência, enfatizando a necessidade de mudanças estruturais, culturais e atitudinais para garantir sua plena participação na sociedade. Para Sasaki (1997, p. 42), a inclusão refere-se ao “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir as pessoas com deficiências e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

Mantoan (2007) defende uma abordagem de inclusão que não apenas visa a inserção de alunos com deficiência no sistema educacional, mas também propõe mudanças estruturais e pedagógicas para garantir que esses alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam verdadeiramente incluídos em todos os aspectos da vida escolar. A autora enfatiza ainda, a importância de adaptar o ambiente escolar, os recursos e as práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada aluno, promovendo assim a equidade e a justiça na educação. A autora entrevê a valorização da diversidade como elemento enriquecedor da sociedade e da escola. Critica a segregação de alunos com deficiência em escolas especiais, reafirmando que isso os priva de contato com a diversidade e limita suas oportunidades de desenvolvimento.

Lopes e Fabris (2013) discutem a inclusão na educação por meio de diferentes perspectivas e conceitos fundamentais. Elas destacam a importância de compreender os conceitos de normação (típico de uma sociedade disciplinar) e normalização (típico de uma sociedade que uns consideram de segurança e outros de controle), quando ambos os conceitos partem da noção de norma para entender a inclusão. Analisam a educação especial dentro do contexto das políticas públicas, destacando que, desde suas origens, a educação especial esteve ligada a uma concepção terapêutica clínica e a uma reação de inclusão. Segundos as autoras:

Denominar a educação inclusiva nos parece uma redundância, pois educar significa trazer “os recém-chegados” para a cultura que vivemos, para um pertencimento aos diferentes grupos culturais, familiar, escolar, social etc. A educação assim é entendida na sua gênese inclusiva (Lopes; Fabris, 2013, p. 112).

Maria Teresa Esteban (2013) discute várias questões relacionadas à inclusão escolar, com um enfoque particular na prática docente e nas políticas públicas de educação inclusiva. Esteban vê a inclusão não apenas como um objetivo educacional, mas como uma prática social que envolve toda a comunidade escolar. Ela enfatiza que a inclusão deve ser entendida como um processo contínuo de transformação das práticas escolares. Para a autora, a inclusão deve respeitar e valorizar a diversidade dos estudantes. A autora argumenta que as escolas devem adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os alunos, em vez de tentar ajustar os alunos às práticas existentes.

Carlos Rodrigues Brandão (1986) entende a educação como um processo integral e comunitário que vai além da mera instrução formal. Ele valoriza a educação popular, que envolve o conhecimento construído nas práticas e experiências cotidianas das pessoas. Para Brandão, reconhecer e valorizar a diferença é fundamental para uma educação democrática. Ele argumenta que a diferença não deve ser vista como um obstáculo, mas como uma riqueza que contribui para o desenvolvimento humano, e que a educação deve respeitar as identidades e as trajetórias individuais dos estudantes, promovendo um ambiente de respeito e acolhimento. O autor ainda trata da questão da alteridade, ou o reconhecimento do outro como legítimo e valioso em sua diferença. Ele defende que a educação deve promover o encontro com o outro, quando a alteridade é vista como um caminho para superar preconceitos e discriminações. Brandão critica as abordagens de inclusão que tentam “ajustar” os diferentes às normas preexistentes e propõe uma inclusão verdadeira, que implique a transformação das próprias estruturas educacionais para acolher e valorizar todas as pessoas.

Esses autores oferecem contribuições valiosas para a compreensão das políticas públicas e da inclusão de alunos com TEA, evidenciando que a educação deve desempenhar um papel crucial na promoção da alteridade, de forma a ensinar as pessoas a apreciar e respeitar as diversas formas de ser e viver. Alertam para a tendência de homogeneização cultural e a imposição de normas e valores únicos, defendendo uma educação que celebre a pluralidade e fomenta a compreensão e a cooperação entre diferentes grupos sociais e culturais. Destacam que alteridade implica reconhecer e valorizar o outro em sua singularidade e diversidade, promovendo um diálogo intercultural e uma convivência baseada no respeito mútuo. Suas obras destacam a importância de uma abordagem inclusiva que reconheça a diversidade e promova a participação de todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

Para apresentar os processos investigativos e seus resultados, esta dissertação, além do Memorial e da Introdução, está disposta em quatro seções. A primeira apresenta o caminho da pesquisa, o critério de escolha de teses e dissertações a serem analisadas e os instrumentos utilizados para o procedimento de produção e análise dos dados. A segunda seção contempla a fundamentação teórica que orientou a pesquisa, sob a perspectiva educacional. Na terceira seção são apresentados os fundamentos históricos, nacionais e internacionais, da inclusão escolar, além de focar nas bases teóricas e legais sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Também, são evidenciadas as teorias sobre o TEA e as questões voltadas para diagnóstico, etiologia, tratamento e escolarização. Na quarta seção, em decorrência da realização de uma pesquisa bibliográfica, são apresentados os resultados das análises de dados, feitos a partir de interpelações mediadoras, criadas para conduzir o leitor a compreender as reflexões que surgiram mediante a leitura do material coletado: 7 (sete) dissertações e 4 (quatro) teses, publicadas no período compreendido entre 2013 e 2023. Por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo, abordando as percepções, os questionamentos e as propostas encontradas nas teses e dissertações analisadas. Essas conclusões são comparadas com as políticas públicas educacionais que promovem a inclusão de alunos com TEA em escolas regulares, utilizando a base teórica adotada nesta pesquisa para examinar soluções às questões orientadoras da pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa bibliográfica se insere no campo da abordagem qualitativa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), seu objetivo não é descobrir a verdade ou comparar diferentes realidades, mas sim entender os fenômenos de maneiras diferentes e, a partir dessas compreensões, gerar novos conhecimentos.

As pesquisas qualitativas têm como objetivo geral compreender, em profundidade, determinados fenômenos, o que sugere explorá-los e descrevê-los sob diversas perspectivas, além de compreender os significados.

Os autores reforçam que a pesquisa qualitativa é basicamente interpretativa. A análise, a discussão e a interpretação dos resultados envolvem a identificação de padrões recorrentes e sua comparação com a literatura e o seu referencial teórico.

Com o intuito de contextualizar a relevância da pesquisa a ser empreendida, realizamos, primeiramente, um levantamento bibliográfico relacionado à temática da inclusão do estudante com TEA nas instituições de ensino comuns, ditas regulares. A partir desse levantamento, coletamos referências disponíveis sobre o tema, em diferentes formatos, como livros, capítulos, artigos, dissertações e teses, conforme definem Vosgerau e Romanowski (2014). Com esse arcabouço em mãos, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica e decidimos fazer um levantamento de teses e dissertações, consultando esses trabalhos científicos no banco de dados das seguintes plataformas digitais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2.1 Pesquisa bibliográfica

Segundo Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador conhecer e mapear o que foi e/ou vem sendo estudado sobre o assunto. Para Mattar e Ramos (2021, p.184), a pesquisa bibliográfica pressupõe a leitura e a análise dos textos escolhidos.

Na execução dos procedimentos atinentes à nossa pesquisa, foram acessadas teses e dissertações, catalogadas nos bancos de dados digitais (BDTD e CAPES), conhecidas e publicadas após a promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei do Autismo.

Inicialmente, conduzimos o levantamento nas citadas plataformas, mediante a utilização das seguintes palavras-chave: “política pública de inclusão”, “apoio pedagógico”, “transtorno do espectro autista (TEA)”, dentro de um recorte temporal que compreende os anos de 2013 a 2023. A delimitação de um decênio se justifica pelo fato de a publicação da Lei do Autismo

(Lei nº 12.764/2012) ter ocorrido em 27 de dezembro de 2012, assim, os efeitos da sua operacionalização ocorreram, de fato, a partir de 2013.

Definidos o período específico e as palavras-chave, realizamos, então, uma prévia seleção de obras que nos conduziu a diferentes resultados relacionados a inclusão do aluno com TEA nas escolas. Uma ampla gama de assuntos abordados, todos relativos à inclusão de alunos portadores de TEA apresentou-se, como, por exemplo: aspectos psicológicos, infraestrutura para recepção de alunos com TEA, inclusão no ensino particular, público, anos iniciais do ensino fundamental, formação continuada de docentes. Nessa busca preliminar, encontramos 2.532 pesquisas na BDTD e 1.192 na CAPES.

Abaixo, a Tabela 1 apresenta o resultado do levantamento de teses e dissertações, realizados em duas fases da pesquisa. Na primeira, foram selecionadas pesquisas científicas em diferentes áreas do conhecimento – direito, médica, técnicas, psicológicas etc. – encontradas em maior número. Na segunda fase, aquelas pertinentes à área da Educação.

Tabela 1 – Levantamento de teses e dissertações no período de 2013 a 2023

Base de Dados	Palavras-chave utilizadas	Número de produções encontradas	Palavras-chave utilizadas	Número de produções encontradas	Número de produções selecionadas
		1ª Fase		2ª Fase	
BDTD	Alunos com TEA	250	Escolarização de alunos com TEA	27	02
	Inclusão escolar e a política de educação inclusiva	880	Inclusão escolar e a implementação da política	01	01
	Estudantes com transtorno do espectro autista	772	Estudantes com transtorno do espectro autista	15	01
	Estudantes com transtorno do espectro autista	93	Estudantes com transtorno do espectro autista	05	01
	Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista	136	Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista	06	02
TOTAL		2532	-	54	07
	O autismo e a inclusão	401	O autismo e a educação inclusiva	17	01

CAPES	Escola inclusiva e autismo	138	Escola inclusiva e autismo	06	01
	O processo de inclusão do autismo	186	O processo de inclusão da criança com autismo	04	01
	Transtorno do espectro autista e a educação inclusiva	201	Transtorno do espectro autista e estudos de educação inclusiva	04	01
TOTAL		1192	-	31	04
TOTAL ENCONTRADO		3724	-	85	11
TOTAL SELECIONADO				11	

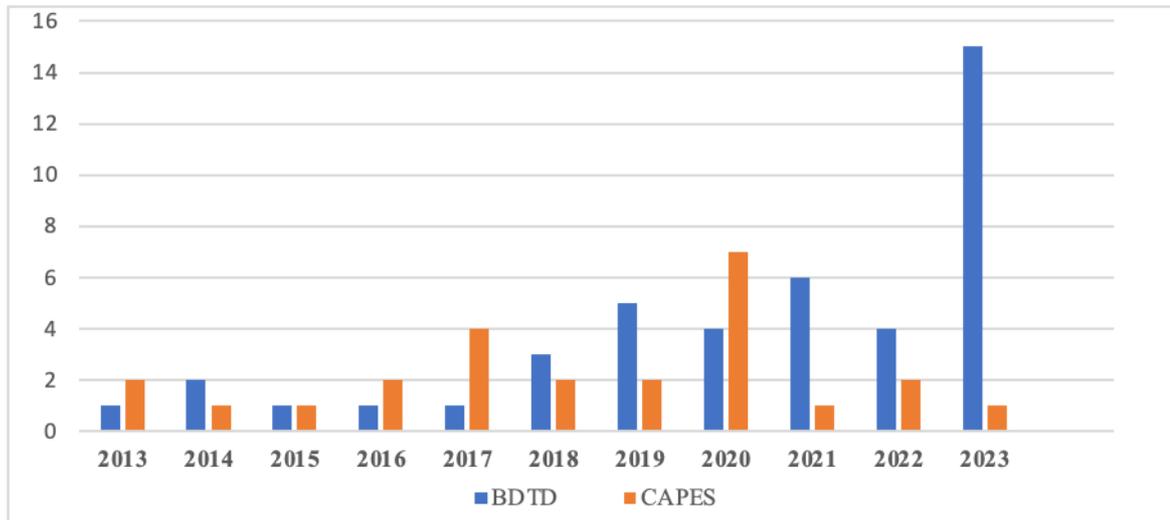
Fonte: A autora (2023).

Após uma análise cuidadosa, constatou-se que alguns trabalhos não satisfaziam aos critérios de inclusão, ou seja, tratavam de temáticas que desviavam, no desenvolvimento das obras, ao assunto principal da pesquisa. Aquelas que não contemplavam, especificamente, de inclusão de alunos com TEA na educação regular, foram excluídas da nossa seleção.

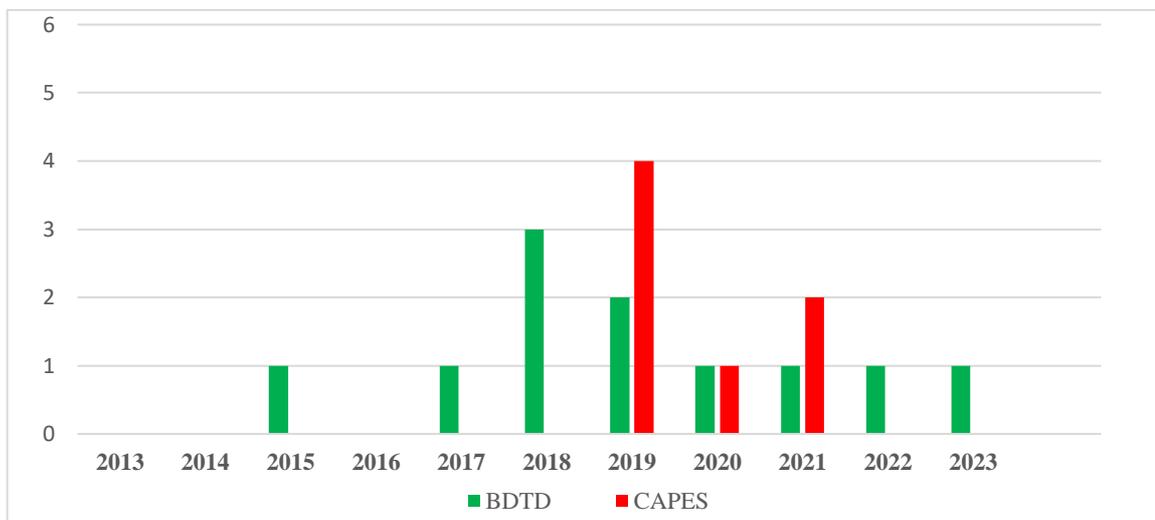
Conforme Lima e Miotto (2007, p. 38), “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Nesse sentido, a opção por focar exclusivamente em dissertações e teses justifica-se pela qualidade dessas produções, que refletem a maturidade do pesquisador e são submetidas a uma rigorosa análise por parte de uma banca avaliadora. Vale ressaltar que esses documentos são de acesso público, proporcionando ampla divulgação das informações.

No intervalo de tempo escolhido (2013-2023), houve um significativo investimento na elaboração e na organização de políticas públicas no Brasil, neste período, incluindo diversas leis relacionadas à inclusão no ambiente escolar, algumas das quais direcionadas ao autismo (Nascimento; Cruz; Braun, 2016).

Na segunda fase, conforme se vê na Tabela 1, selecionamos os trabalhos que mais se enquadravam ao nosso tema de pesquisa e aos objetivos propostos e também por se alinharem às perguntas que nortearam nossa investigação, além de serem pesquisadas realizadas especificamente na área da educacional voltadas ao aluno com TEA. Ao procedermos à análise dos bancos de dados da BDTD e CAPES, filtramos inicialmente, dissertações e, na sequência, teses. Assim, tais pesquisas estão demonstradas nos gráficos 3, 4 e 5:

Gráfico 3 – Dissertações

Fonte: A autora (2024).

Gráfico 4 – Teses

Fonte: A autora (2024).

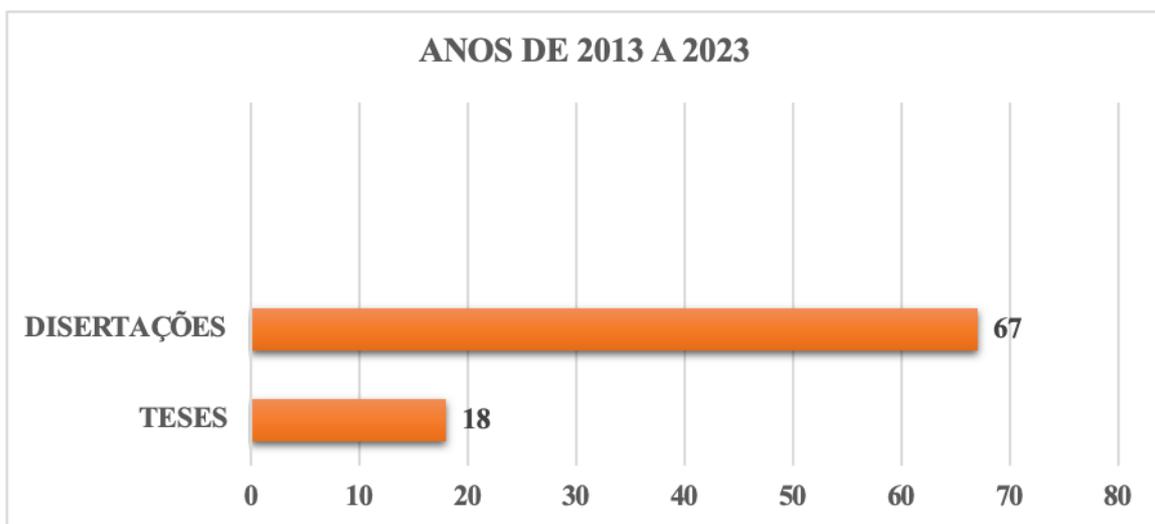
Nota-se que o número de publicações aumentou a partir de 2013, sendo que, no ano anterior, ocorreu a promulgação da Lei n.º 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo especificamente os direitos desse público:

[...] é possível perceber que o interesse pelo tema aumentou a partir do ano de 2010 e ganhou maior volume de publicações a partir de 2012.

Acreditamos que isto se deve ao crescimento no volume de publicações das normativas legais instituídas e fundamentadas especificamente para esses alunos (Nascimento; Cruz; Braun, 2016, p. 7).

De acordo com Nunes (2014), entre os anos 2009 e 2012 houve uma alteração considerável na trajetória das pessoas com autismo no Brasil. A legislação reconheceu o indivíduo com autismo como pessoa com deficiência, garantindo-lhe direitos e proteção legais para todos os efeitos necessários.

Gráfico 5 – Dissertações e Teses



Fonte: A autora (2024).

Para compreender como o tema inclusão tem aparecido nas produções analisadas, buscamos apresentar dados referentes à área de Educação: das 85 produções selecionadas na segunda fase, 67 correspondem a dissertações e 18, a teses, conforme podemos observar no gráfico 5.

Objetivando uma classificação, elaboramos as seguintes categorias de análise das teses e dissertações: Escolarização de alunos com TEA; Inclusão escolar e a implementação da política pública; Estudantes com transtorno do espectro autista; Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista; O autismo e a educação inclusiva; Escola inclusiva e autismo; O processo de inclusão da criança com autismo; Transtorno do espectro autista e estudos de educação inclusiva. Por meio das palavras-chave utilizadas na pesquisa, encontramos tanto a referência a alunos com TEA como a estudantes com TEA.

Tabela 2 – Percentual das categorias de análise referente às 85 produções

Categorias temáticas	Quantidade	Percentual
Escolarização de alunos com TEA	27	31,76%
Inclusão escolar e a implementação da política	01	1,18%
Estudantes com TEA	15	17,65%
Estudantes com TEA – Ano de defesa 2020 ⁸	05	5,89%
Inclusão de alunos com TEA	06	7,05%
O autismo e a educação inclusiva	17	20%
Escola inclusiva e autismo	06	7,05%
O processo de inclusão da criança com autismo	04	4,70%
TEA e estudos de educação inclusiva	04	4,70 %
TOTAL	85	100%

Fonte: A autora (2024).

A partir destas categorias temáticas, foi possível realizarmos uma seleção mais detalhada das teses e dissertações que focavam a inclusão de alunos autistas no ambiente escolar. Na sequência, procedemos uma análise minuciosa das 85 produções selecionadas, sendo selecionadas onze: sete dissertações e quatro teses.

Para esta seleção, priorizamos os resumos desses trabalhos que apresentavam temáticas e objetivos que se relacionavam com a história da política pública de inclusão de alunos com TEA, o processo de inclusão, sua abordagem e problematização.

Elaboramos, então, dois quadros com as dissertações e teses selecionadas após o processo de análise dos resumos, das palavras-chave e dos objetivos que mais se aproximaram dos nossos, conforme quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Dissertações

Nº	Autor	Título	Ano	IES	Área
1	CALDAS, July Rafaela Vasconcelos Cesar	Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Prática Educativas de Docentes de Belém-PA	2013	UEPA	Mestrado em Educação
2	SIQUEIRA,	O autismo e a educação inclusiva	2020	PUC-PR	Mestrado em Educação

⁸ Utilizou-se o ano 2020 para refinar a busca por trabalhos publicados apenas neste período.

	Aurea O. M. Spricigo				
3	SANTOS, Rogério Augusto	Inclusão escolar: a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública	2015	UFJF	Mestrado em Educação
4	SANTOS, Aline de Almeida	Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista: significados e práticas	2016	UFBA	Mestrado em Educação
5	BIANCHI, Rafaela Cristina	A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades	2017	Unesp	Mestrado em Educação
6	VICARI, Luiza Pinheiro Leão	Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino	2019	UFMG	Mestrado em Educação
7	BISPO, Solange	Autoeficácia de professores de estudantes com Transtornos do Espectro Autista do Ensino Fundamental II e Médio	2023	Unesp	Mestrado em Educação

Fonte: A autora (2024) a partir dos dados coletados no BDTD e CAPES (2023).

Quadro 2 – Teses

Nº	Autor	Título	Ano	IES	Área
1	DAMBROS, Aline Roberta Tacon	Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: um estudo em contexto de escolarização no estado de São Paulo	2018	UEM	Doutorado em Educação
2	ALVES, Márcia Doralina	Alunos com autismo na escola: Um Estudo de Práticas de Escolarização	2014	Unisinos	Doutorado em Educação
3	PIZA, Evelin de Oliveira Rezende	Transtorno do espectro autista na infância: um estudo de teses e dissertações do programa de	2021	Unesp	Doutorado em Educação

		pós-graduação em educação especial da UFSCar			
4	VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa	Práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas regulares de ensino direcionadas a alunos com transtorno do espectro autista: uma pesquisa bibliográfica	2022	UEL	Doutorado em Educação

Fonte: A autora (2024) a partir dos dados coletados na BDTD e CAPES (2023).

O predomínio de publicações que abordam o tema “Escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)” reflete um interesse significativo na área da educação inclusiva e na busca por estratégias eficazes para promover a inclusão e o desenvolvimento desses alunos.

O destaque dado a esse tema nas pesquisas acadêmicas ressalta a importância de compreender e aprimorar as práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas regulares de ensino direcionadas a alunos com TEA.

A partir dos dados consolidados, iniciamos os procedimentos metodológicos referentes à pesquisa bibliográfica.

2.2 Análise das obras selecionadas

Após realizarmos a leitura de reconhecimento do material, seguida pela leitura exploratória e seletiva, avançamos para a leitura reflexiva ou crítica e interpretativa. Esta fase, conforme a sequência proposta por Salvador (1986), corresponde ao segundo momento da investigação das soluções e detalha o percurso para o levantamento das informações. Ela pode ser apresentada de acordo com a classificação do material bibliográfico (teses e dissertações, livros, periódicos).

Lima e Miotto (2007) argumentam que, nessa etapa, detalha-se todo o percurso e o esforço despendido na busca pelas fontes bibliográficas. Nela, o pesquisador apresenta um resumo da busca empreendida para localizar as obras a serem pesquisadas, bem como a forma como o material selecionado foi adquirido. Após descrever o percurso de investigação das soluções, procede-se à exposição ordenada dos dados obtidos, ou seja, ao momento de análise explicativa das soluções.

Seguindo este raciocínio, para sistematizar os resultados da leitura das teses e das dissertações selecionadas, utilizamos uma tabela (Apêndice A), inspirada nas formulações de Salvador (1986) e de Lima e Miotto (2007), que contempla: a) anotações relativas à leitura reflexiva, visando identificar e compreender o afirmado pelos autores e as razões dessas afirmações; b) anotações relativas à leitura interpretativa, visando interpretar as ideias dos autores e relacioná-las com o problema delimitado na pesquisa bibliográfica.

Na referida tabela, registramos as principais informações apresentadas e os fundamentos das obras analisadas. A sistematização possibilitou-nos registrar resultados da análise crítica, das soluções apresentadas para o problema da nossa pesquisa e identificar possíveis lacunas ou afastamento do nosso objetivo. Por meio da análise, foi possível verificarmos a correlação das ideias dos autores às de nossa pesquisa. Além disso, o instrumento utilizado, permitiu que fosse realizada uma síntese integrativa, em que registramos as reflexões e as proposições de solução fundamentadas nas obras analisadas e aplicadas à base teórica da nossa pesquisa.

O detalhamento, contido na citada tabela, referente às teses e às dissertações selecionadas nos bancos digitais de teses e dissertações da CAPES e BDTD, no decurso dos anos de 2013 a 2023, está elencado como apêndice deste trabalho.

Por fim, o resultado das análises será apresentado na Seção 4.

2.3 Pesquisa documental

Esta pesquisa visa a análise metódica das políticas de inclusão voltadas aos estudantes com TEA na Educação Básica, por meio de uma comparação criteriosa com o conteúdo explorado em teses e dissertações dedicadas ao tema. Desse modo, almejamos enriquecer o entendimento e aprimorar as práticas inclusivas, fornecendo *insights* fundamentados na convergência entre as diretrizes legais, a pesquisa acadêmica e a vivência concreta nas salas de aula inclusivas, registradas nas referidas obras.

Desse modo, acrescentou-se uma pesquisa documental à pesquisa bibliográfica. O que as diferencia é a fonte dos documentos: no primeiro caso, são tratadas fontes primárias, que não receberam nenhum tratamento analítico; no segundo, as fontes são secundárias, pois abrangem a bibliografia tornada pública em relação ao tema.

Para a constituição do *corpus* da pesquisa documental foram realizados levantamentos em *sites* do Governo Federal e Estadual de Minas Gerais sobre leis, resoluções e decretos, bem como em plataformas mantidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e pela Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, as quais gerenciam os dados relativos ao

quadro de servidores e fontes relacionados às demandas do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para Cellard (2012), a pesquisa documental exige, desde o início, um esforço firme e inventivo quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informação, e isto não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do próprio questionamento. Uma preparação adequada é necessária, antes do exame minucioso de fontes documentais previamente identificadas.

Uma acurada verificação de documentos oficiais, legislações, diretrizes e normativas da inclusão, projetos de lei, publicações parlamentares, documentos jurídicos e publicações administrativas, fez-se necessária. Nesse sentido,

Uma boa compreensão do contexto é, pois, crucial, em todas as etapas de uma pesquisa documental, tanto no momento da elaboração de um problema, da escolha das pistas a seguir para descobrir as principais bases de arquivos, quanto no momento da análise propriamente dita. Esse conhecimento deve também ser global, pois nunca se pode saber de antemão quais são os elementos da vida social que será útil conhecer, quando chegar o momento de formular interpretações e explicações (Cellard, 2012, p. 300).

Os bancos de dados consultados na seleção dos documentos foram arquivos públicos, estaduais e nacionais, disponibilizados pelo Ministério de Educação, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pela Secretaria de Planejamento e Gestão de Minas Gerais, e que contemplam leis, ofícios, relatórios, manuais e afins. Também foram realizadas consultas aos documentos elaborados e/ou preenchidos pelas escolas, às plataformas digitais de gestão educacional, mantidas pelo Governo de Minas Gerais, das quais destacamos o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e o Portal SYSADP, nos quais se encontram dispostas informações sobre a gestão do quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, além de registros outros.

Dos documentos que compõem o *corpus* de nossa pesquisa, citamos: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008; Decreto nº 7.611/2011, que trata sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências; Lei nº 12.764/2012, que estabelece diretrizes e garante direitos às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA); Lei nº 13.005 de 2014, que contém o Plano Nacional de Educação (PNE); Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, que orienta quanto aos documentos comprobatórios de alunos

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar; Decreto nº 8.368 de 2014 que regulamenta a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); Lei nº 13.977/2020, que institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA); Resolução SEE/MG nº 4.256/2020, que institui as diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais; Declaração de Salamanca (1994), que versa sobre princípios, política e prática em educação especial; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD, 2006), que reafirma o direito à educação inclusiva como um direito humano fundamental.

A análise desses documentos se fundamentou em elaborações de Cellard (2012), considerando cinco dimensões na análise preliminar:

1. O CONTEXTO – boa compreensão do contexto é, pois, crucial, em todas as etapas de uma pesquisa documental para descobrir as principais bases de arquivos, quanto no momento da análise propriamente dita;
2. O AUTOR OU OS AUTORES – identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos;
3. A AUTENTICIDADE E A CONFIABILIDADE DO TEXTO – não se deve esquecer de verificar a procedência do documento;
4. A NATUREZA DO TEXTO – deve-se levar em consideração a natureza de um texto, ou seu suporte, antes de tirar conclusões;
5. CONCEITOS-CHAVES E A LÓGICA INTERNA DO TEXTO – delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos. Deve-se também prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados (Cellard, 2012, p. 299-303).

Após a análise preliminar, seguindo o referido autor, desenvolvemos a análise, juntando os resultados da análise preliminar com os resultados da análise orientada pelas categorias temáticas decorrentes dos objetivos, das questões de estudo e da base teórica da pesquisa.

3 HISTÓRICO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A INCLUSÃO ESCOLAR

O homem de lata / Se faz um
corte / Na boca / Para escorrer /
Todo o silêncio dele.
(Manoel de Barros, 2010, p.
127)

O termo “autismo” foi criado pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler, em 1911, para descrever a fuga da realidade para um mundo interior, ou seja, “para definir a perda de contato com a realidade, produzindo um déficit de comunicação, entre uma pessoa e os demais membros e situações sociais” (Gómez; Terán, 2014, p. 461).

A palavra autismo deriva do adjetivo grego *αυτός* (próprio – si mesmo) e se refere a um conjunto de alterações do desenvolvimento cerebral que envolve um comprometimento das habilidades sociais, comunicativas e comportamentais. Os transtornos do espectro do autismo são considerados um conjunto (espectro), e as manifestações variam amplamente em termos de tipologia e gravidade.

No decorrer da história, o autismo era visto como um distúrbio no qual os indivíduos apresentavam obstáculos para comunicação e interação social. Os pioneiros na produção do assunto foram os psiquiatras Hans Asperger e Leo Kanner.

Em 1943, o psiquiatra Leo Kanner, a partir de um estudo de casos sobre onze crianças que revelavam um isolamento extremo, publica o artigo “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Ele utiliza o termo “autismo infantil precoce”, pois os sintomas já eram evidentes na primeira infância. Kanner dedica-se a averiguar a particularidade da convivência entre essas crianças, enumerando os sintomas autistas, visto por outros especialistas na área como um desequilíbrio emocional ou retardo mental. O psiquiatra observa que os autistas desenvolviam características em suas relações interpessoais similares a pessoas com comportamentos esquizofrênicos. Elabora, então, uma lista de características frequentes em crianças autistas, dividindo-as em três aspectos: as relações sociais, a comunicação e a linguagem. Kanner constata que a incapacidade de interação com pessoas e situações manifestava-se como sendo o comportamento principal do autismo. Em suas análises, ele observou que havia algo impedindo que a criança recebesse estímulos externos, e a linguagem era utilizada de maneira anormal, além de uma total rigidez às rotinas.

Em 1944, o alemão Hans Asperger escreve o artigo “A psicopatia autista na infância”, observando situações de dificuldades de comunicação social apresentadas por crianças com inteligência normal, constatando que “o transtorno fundamental dos autistas [...] é a limitação das suas relações sociais. Toda a personalidade destas crianças está determinada por essa limitação” (Gómez; Terán, 2014, p. 462).

Entretanto, o conceito de autismo como um espectro irá surgir apenas em 1981, instituído pela psiquiatra Lorna Wing, que cunha o termo Síndrome de Asperger, para homenagear o pesquisador Hans Asperger. Lorna apresentou um trabalho que revolucionou a forma como o autismo era até então visto, influenciando outros pensadores. Como pesquisadora, clínica e mãe de um autista, ela atuou positivamente na defesa de uma maior compreensão e assistência à população autista e a seus familiares, criando a *National Autistic Society*, juntamente com Judith Gold, e o Centro Lorna Wing.

Em 2013, a partir do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais 5ª edição (DSM-5) da Associação Americana de Psiquiatria, o autismo passa a ser chamado de Transtorno do Espectro do Autismo e classificado como um dos transtornos do neurodesenvolvimento. E, para apresentarmos a reflexão sobre diferentes dimensões do referido transtorno, esta seção está organizada em quatro subseções, que, por sua vez, abordam diferentes aspectos do TEA e da inclusão escolar. Cada uma delas oferece informações e reflexões sobre temas específicos, como as causas, a prevalência e o tratamento do TEA, a escolarização de alunos com esse transtorno e a história da educação inclusiva, vinculando essas discussões ao debate acerca da diferença e da diversidade no contexto da inclusão/exclusão escolar.

Além desses aspectos, trata da mudança do entendimento acerca do transtorno e a importância em se promover ambientes educacionais humanizados e sem barreiras para o desenvolvimento e a aprendizagem de indivíduos com TEA. Dessa forma, as quatro subseções têm como propósito dispor de elementos fundamentais para compor reflexões sobre expressões do TEA, diferenças humanas e educação escolar para todos.

3.1 Compreensões sobre o Transtorno do Espectro Autista: causas, indícios e ações interventivas

Esta seção explora de maneira abrangente os diversos aspectos relacionados ao TEA. Em suas subseções, serão discutidos causas do TEA, características e sintomas que podem indicar a presença do TEA, comorbidades e prevalências dos casos, tratamentos e, por fim, o

percurso escolar do aluno com TEA, buscando apresentar estratégias de intervenção que visam apoiar e melhorar a qualidade de vida das pessoas com esse transtorno.

3.1.1 Causas do Transtorno do Espectro Autista

Embora as pesquisas tenham feito progressos significativos, ainda não se sabe exatamente quais os fatores que provocam o autismo. Segundo Pontis (2021), na origem desses transtornos, há anomalias nos neurônios e nas conexões entre eles. O autor ainda afirma que “está amplamente demonstrado que as causas dos transtornos do espectro do autismo não devem ser atribuídas nem a erros educativos nem a conflitos familiares” (Pontis, 2021, p. 10).

Durante muitos anos acreditou-se que o transtorno na criança era causado pela frieza emocional dos pais (Klin, 2006). O próprio Kanner, em seus estudos iniciais, sugerira que os pais das crianças autistas eram frios, distantes e intelectuais, mas tal teoria mostrou-se totalmente infundada.

O desenvolvimento de pesquisas levou Pontis (2021) a afirmar que o que se sabe e está amplamente demonstrado é que as causas dos transtornos do espectro do autismo não devem ser atribuídas aos erros educativos e tampouco a conflitos familiares. O autor conclui que não há provas da influência de fatores externos que ocorram após o nascimento de uma criança autista: vacinas, alimentação, ingestão de substâncias tóxicas ou interação com os pais.

O autismo não é, pois, um transtorno psicológico desenvolvido a partir de modelos de relacionamentos, mas uma síndrome neurobiológica que possui um forte componente genético. Nenhum exame é capaz de imprimir esse diagnóstico, que depende da observação do comportamento pelo médico, em conjunto com a família e demais profissionais da saúde. É importante, também, as observações disponibilizadas pelos profissionais da educação sobre o estudante no cotidiano escolar.

Por isso, a conscientização e a atenção aos sinais são tão importantes, além da compreensão de que o resultado do diagnóstico não encerra a possibilidade de desenvolvimento da pessoa, tampouco representa a sua totalidade.

3.1.2 Características e sintomas do Transtorno do Espectro Autista

O DSM-5, em sua última revisão, no ano de 2022, descreve o transtorno do espectro autista como caracterizados por um comprometimento grave e generalizado em duas áreas do

desenvolvimento: a das capacidades de comunicação e interação social, e a dos interesses e atividades. O TEA reúne desordens do desenvolvimento neurológico, sendo considerado

[...] um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades (Brasil, 2021, não paginado).

De acordo com Chris Williams e Barry Wright (2008, p. 21), “crianças e jovens que recebem este diagnóstico, mostram distúrbios em interações sociais e atividades e interesses restritos, sem atraso geral significativo na linguagem e caem na faixa de inteligência média ou acima da média”.

No DSM-5 (2022), o TEA foi classificado como transtorno do neurodesenvolvimento, assim, podendo ser definido como um distúrbio neurológico presente desde a infância, que afeta o desenvolvimento social, de comunicação e comportamental. Ainda, o TEA apresenta níveis de suporte diferenciados, conforme expressos na Quadro 3:

Quadro 3 – Níveis de gravidade do TEA

Gravidade	Comunicação social	Comportamentos
Nível 1 Exige apoio leve	Déficit na comunicação social com danos significativos. Pode apresentar desinteresse nas relações interpessoais, dificuldade em iniciar o contato, respostas atípicas ou não respostas a abertura social.	A inflexibilidade causa interferência em um ou mais contextos, problemas de organização e planejamento, dificuldade em trocar de atividades.
Nível 2 Exige suporte substancial	Déficit grave na comunicação social que causam limitações mesmo com apoio. Resposta reduzida ou anormal ao contato do outro.	Inflexibilidade, dificuldade de lidar com mudanças, comportamentos restritos e repetitivos que interferem em diversos contextos e são óbvios para o observador casual, sofrimento para mudar o foco das ações.
Nível 3 Exige suporte muito substancial	Déficits graves na comunicação verbal e não verbal com limitação para iniciar contato interpessoal e resposta mínima ao contato de	Inflexibilidade extrema, dificuldade de lidar com mudanças, comportamentos restritos e repetitivos que interferem de forma acentuada em

	outros.	todas as esferas, grande sofrimento para mudar o foco das ações.
--	---------	--

Fonte: DSM-5 (2022).

3.1.3 Comorbidades no contexto do Transtorno do Espectro Autista

Comorbidades referem-se à presença de outras condições médicas ou psicológicas que ocorrem junto com uma condição primária. No contexto do TEA, comorbidades podem variar de pessoa para pessoa – já que cada pessoa com esse transtorno é única – e serem agrupadas em três diferentes categorias: médicas, psicológicas e comportamentais⁹.

Como comorbidades médicas podemos citar: epilepsia, problemas gastrointestinais (diarreia, constipação, síndrome do intestino irritável), distúrbios do sono (insônia, despertares noturnos e distúrbios do sono REM), sensibilidade alimentar (alergias). Como comorbidades psicológicas, destacam-se transtornos de ansiedade (transtorno obsessivo compulsivo (TOC) e fobias sociais, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtornos do humor (depressão e transtorno bipolar). Dentre as comorbidades comportamentais, podemos citar: comportamentos desafiadores (agressão ou autolesões), tiques e síndrome de Tourette.

No que pese a essas comorbidades associadas ao TEA, de acordo com o DSM-5 (2022), verifica-se diversos aspectos clínicos relacionados ao transtorno. Inicialmente, destaca-se a associação frequente do TEA com comprometimento intelectual e transtorno estrutural da linguagem, caracterizado pela dificuldade em compreender e construir frases gramaticalmente corretas. Além disso, muitos indivíduos com TEA apresentam sintomas psiquiátricos que não estão incluídos nos critérios diagnósticos do transtorno, sendo comum a coexistência de transtornos mentais comórbidos, como transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), ansiedade, depressão, entre outros.

O DSM-5 (2022) também destaca que, quando há preenchimento dos critérios tanto para TDAH quanto para TEA, ambos os diagnósticos devem ser considerados. O mesmo princípio se aplica a outros diagnósticos comórbidos, como transtorno do desenvolvimento da coordenação, transtornos de ansiedade e depressão. Em indivíduos com TEA que têm déficits significativos na linguagem, alterações observáveis como mudanças no sono, na alimentação e aumento no comportamento desafiante devem ser avaliadas para possíveis transtornos de ansiedade ou depressão. Adicionalmente, destacam-se as dificuldades específicas de

⁹ Disponível em: <https://br.academiadoautismo.com/comorbidades-no-autismo/>. Acesso em: 15 maio 2024.

aprendizagem comuns no TEA, como dificuldades em leitura, escrita e aritmética, assim como o transtorno do desenvolvimento da coordenação. O transtorno alimentar restritivo/evitativo também é mencionado no DSM-5 como uma característica frequente no TEA, em que preferências alimentares extremas e restritas podem persistir.

A abrangência das características clínicas associadas ao TEA enfatiza a complexidade do diagnóstico e a importância da avaliação multidisciplinar para identificar e tratar condições comórbidas relevantes.

É importante ressaltar que, apesar de frequentes, as comorbidades não definem a pessoa com TEA. O diagnóstico preciso, o acompanhamento especializado e as intervenções adequadas podem favorecer a materialização de direitos humanos de quem vive com o transtorno, fomentando seu bem-estar, sua autonomia e sua inclusão na sociedade.

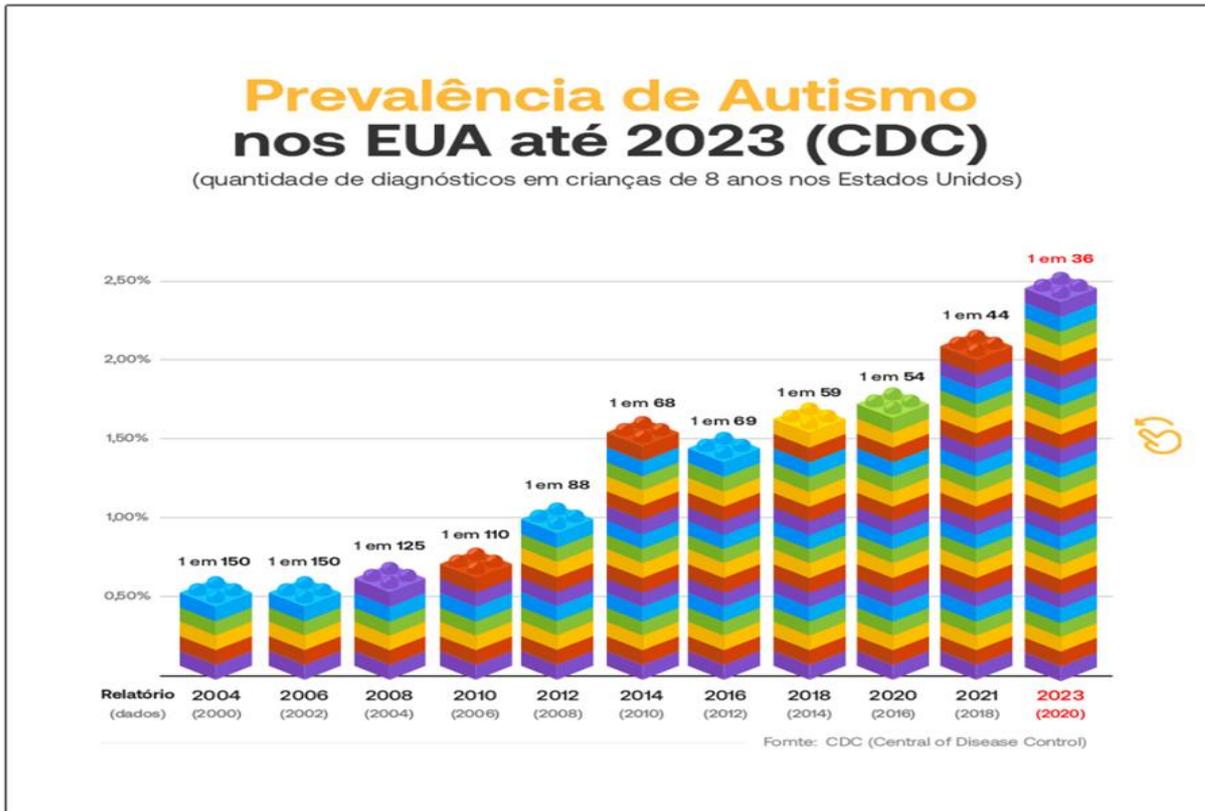
3.1.4 Prevalência dos casos de Transtorno do Espectro Autista

O *Center for Disease Control and Prevention*¹⁰ (CDC), uma agência do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos, realiza pesquisas abrangentes e dissemina informações críticas sobre saúde em várias áreas. Em relação ao TEA, por mais de duas décadas, o CDC tem monitorado a prevalência e as características desse transtorno entre crianças em diversas comunidades norte-americanas. Esses estudos são publicados a cada dois anos e baseiam-se em dados coletados quatro anos antes da divulgação.

Dados coletados em 2020 e divulgados em 2023 por essa Agência mostraram que 1 em cada 36 crianças de 8 anos foram identificadas com TEA nos Estados Unidos. Esse número representa um aumento de 22% em relação ao estudo anterior, divulgado em dezembro de 2021, que estimava que 1 em cada 44 crianças apresentava TEA em 2018 (Figura 1).

¹⁰ Centro de Controle e Prevenção de Doenças. Disponível em: <https://www.cdc.gov/index.html>. Acesso em: 2 jul. 2024.

Figura 1 – Prevalência de autismo nos Estados Unidos da América



Fonte: Centers for Disease Control and Prevention (2023).

A Figura 1 mostra que a prevalência de pessoas com TEA vem aumentando progressivamente nos Estados Unidos. Em 2004, a prevalência divulgada pelo CDC era 1 a cada 166; em 2012, 1 para 88; em 2018, esse número passou a 1 em 59; já em 2020, 1 em 54 crianças de oito anos.

Apesar dos dados estatísticos significativos, apenas em 2013 foi adicionada, pela primeira vez, a denominação Transtorno do Espectro Autista ao DSM-5 e, em 2022, a Classificação Internacional de Doenças (CID), em sua 11ª versão, da Organização Mundial da Saúde (OMS), seguiu o que foi proposto na quinta edição do referido Manual, unificando todos os quadros com características do autismo.

Dados do CDC referentes a 2010, estimava cerca de dois milhões de indivíduos com TEA no Brasil. Vários fatores contribuem para essa enorme carência de dados e falta de informações sobre autismo no Brasil, dentre eles: ausência de protocolos para diagnósticos, diagnósticos errôneos, falta de manutenção de bancos de dados, inexistência de notificação aos órgãos de saúde. Além disso, apenas a partir do Censo de 2020, realizado em 2022 por conta da Pandemia da Covid-19, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) incluiu o

autismo em suas estatísticas. A Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019, alterou a Lei nº 7.853/1989 para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos.

Utilizando os dados estatísticos de 2010 do CDC e de acordo com a calculadora de tamanho da amostra, pesquisadores da *Genial Care*: Rede de Cuidado de Saúde Atípica concluíram haver, no Brasil, 4 milhões de pessoas com TEA. Considerando que o grau de confiança da estatística é de 99% e a margem de erro de 3%, verifica-se que, entre 2010 e 2023, essa população duplicou de tamanho no país.¹¹

Nos EUA, por meio dos dados do CDC, foi realizado um mapeamento estatístico de excelência sobre os casos de TEA, que mostrou que o patamar de 2004 – quando havia um caso para cada grupo de 150 pessoas – foi alterado, passando a registrar, em 2023, um caso para cada grupo de 36 pessoas.

Diante dessa realidade é preciso que indaguemos o porquê de um aumento tão significativo.

O site G1, realizou, em abril de 2023¹² – Mês da Conscientização do Autismo –, uma reportagem sobre o aumento no número de diagnósticos de pessoas com autismo em todo o mundo e conseqüentemente no Brasil. Cientistas, pesquisadores e especialistas da área ouvidos pela reportagem foram unânimes em apontar fatores que contribuíram para o aumento do registro do número de casos: maior acesso da população aos serviços de diagnóstico; formação de profissionais capazes de detectar o transtorno; pais, professores e pediatras mais conscientes e informados para levantar as primeiras suspeitas; possíveis fatores ambientais que colaboram para a maior frequência de TEA (idade mais avançada do pai e/ou da mãe, ter filhos após os 35 anos – prática corrente na atual população mundial; uso de determinados medicamentos durante a gestação e o estresse gestacional, são fatores a serem considerados); ampliação da compreensão do que é autismo.

Diante de tal quadro, e considerando que pessoas com TEA, ao atingirem determinada idade, deverão ser matriculados no sistema escolar brasileiro, é urgente pensar na formação com docentes e demais sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem no ambiente escolar. Como já dito nesta dissertação, é preciso assumir como princípio orientador dos currículos

¹¹ Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/estudo-retratos-do-autismo-brasil-2023/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

¹² Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/02/1-a-cada-36-criancas-tem-autismo-diz-cdc-entenda-por-que-numero-de-casos-aumentou-tanto-nas-ultimas-decadas.ghtml>. Acesso em: 16 nov. 2023.

escolares a alteridade e a valorização das diferenças. Não se trata, portanto, de “ajustar” as pessoas com TEA à instituição escolar.

3.1.5 Tratamentos: intervenções no campo da saúde

Em relação ao TEA, a intervenção precoce deve ser iniciada, tão logo haja suspeita ou imediatamente após o diagnóstico, por uma equipe interdisciplinar. Após o diagnóstico, outra questão de suma importância é tratamento das pessoas com o transtorno. Pessoas com autismo podem ter uma expectativa de vida típica. É importante realizar avaliações regulares para ajustar as necessidades conforme os sintomas mudem, podendo alguns até diminuir com a idade (Gauderer, 1993).

Quanto ao tratamento com medicamentos, não há uma medicação específica, no entanto, certas substâncias podem ser úteis para ajudar a controlar os sintomas do TEA.

O cuidar de pessoas com TEA, geralmente, demanda equipe de profissionais especializados, como fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, arte terapeutas e educadores, entre outros.

O tratamento é definido individualmente frente às metas estabelecidas para aquele indivíduo e suas dificuldades. Habitualmente, ele é multidisciplinar, envolvendo psiquiatras, neurologistas, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos. Em alguns casos mais específicos, teremos que lançar mão do uso de medicação avaliando a clínica do paciente, seus tratamentos prévios não medicamentosos e medicamentosos. As medicações mais usadas são os anticonvulsivantes, psicoestimulantes, antidepressivos tricíclicos, antidepressivos inibidores da recaptação de serotonina (Lelis, 2013, p. 153).

O tratamento envolve diversas formas de terapia que têm como objetivo ampliar as habilidades sociais e de comunicação da criança, preservar suas capacidades intelectuais para reduzir possíveis danos, melhorar sua qualidade de vida, promover habilidades para a autonomia e reduzir o estresse da família. Os principais fundamentos da equipe interdisciplinar são a família, a equipe educacional e a equipe de saúde.

Além de algumas medicações, prescritas para controlar sintomas específicos, como hiperatividade, impulsividade, ansiedade e distúrbios do sono, podemos citar como tratamento para o TEA atualmente: Análise Comportamental Aplicada (ABA), considerada a intervenção padrão para o TEA, por utilizar princípios científicos para moldar comportamentos desejáveis e reduzir aqueles desafiadores; Terapia Ocupacional, na qual se desenvolvem habilidades motoras finas e grossas, coordenação, organização e independência nas atividades da vida

diária; Fisioterapia para fortalecer a motricidade, o equilíbrio e a coordenação, aprimorando a postura e a locomoção; Terapia Sensorial, que integra os sentidos e regula a resposta a estímulos sensoriais, podendo reduzir comportamentos sensoriais disruptivos; e, ainda, Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), que intenta modificar padrões de pensamento e comportamento que contribuem para ansiedade, depressão e baixa autoestima e/ou outros sintomas.

Entretanto, é importante reafirmar o escrito em outras partes deste texto: reconhecer as diferenças e o outro significa olhar e escutar cada pessoa, recusando a generalização de procedimentos e a atitude de reduzir essa pessoa ao diagnóstico recebido e de desconsiderar processos de transformação continuada do ser humano. Essa perspectiva, cresce em importância, pois, como vimos, a prevalência do TEA tem aumentado significativamente nas últimas décadas.

Portanto, reconhecer os sintomas e acolher a pessoa com TEA são essenciais para criar condições de melhorar sua qualidade de vida, sendo o avanço na compreensão e o desenvolvimento de estratégias de intervenção eficazes, fundamentais para promover a inclusão e o bem-estar de pessoas com esse transtorno na sociedade. Além disso, é vital promover a conscientização sobre o TEA, para ampliar o acesso a serviços de diagnóstico e tratamento e incentivar a inclusão social e educacional dessas pessoas. A colaboração entre diversos setores da sociedade é essencial para garantir um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos, independentemente de suas diferenças. Isso não significa encerrar o sujeito no diagnóstico recebido, tampouco uniformizar ações interventivas.

3.2 Os percursos escolares dos estudantes com o Transtorno do Espectro Autista e o entrelaçamento com o movimento por inclusão escolar

Proporcionar uma educação inclusiva para todos, sem distinções, e garantir um ambiente educativo, vinculado às necessidades educacionais de cada aluno é um dos desafios contemporâneos. Rosa (2022) ao prefaciar o livro *A escola que queremos para todos*, de autoria de Maria Teresa Eglér Mantoan e José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti, cita que boa parte do que sabe sobre educação inclusiva, ela aprendeu com esses autores e, a nosso ver, de maneira muito assertiva, define educação inclusiva:

Educação inclusiva é, antes de tudo, um imperativo ético, um direito fundamental, inalienável e indisponível, que se realiza pelas vias da

experiência e do afeto, ou seja, pelo modo como afetamos e somos afetados na relação com o outro, com o mundo. A educação inclusiva é aquilo que desequilibra o *status quo*, as bases da escola tradicional, historicamente excludente e abre espaço para as transformações necessárias (Rosa, 2022, p. 13).

Em continuidade ao diálogo sobre educação inclusiva, Mantoan (2023, p. 80), enfatiza que “as propostas educacionais inclusivas exigem uma atenção constante dos professores para que não seja ferido o direito humano e indisponível de todos os alunos ao ensino escolar comum”.

Embora, frequentemente, estudantes diagnosticados com TEA apresentam desafios diversos que afetam suas relações interpessoais e linguagem, demandando suporte no processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento humano desses estudantes será potencializado pelas relações educativas orientadas pelo fomento à comunicação, à autonomia e à criatividade. Essas relações pressupõem os pares, “ensinantes-aprendentes”, “aprendentes-ensinantes”, conforme ensinou Paulo Freire (2001, p. 41). Nessa perspectiva, embora seja minoritária nas instituições educacionais, a inclusão desses alunos na “escola regular”, conforme Carneiro (2012), vem progressivamente se concretizando no cenário educacional. Todavia, conforme Novais (2005), é fundamental observar se a participação desses estudantes não pode se denominada de participação excludente.

Os direitos educacionais, assegurados por lei, devem ser estendidos à pessoa com TEA. Segundo Belisário Filho e Cunha (2010, p. 12), o conceito de transtorno global de desenvolvimento (TGD) proposto por M. Rutter e D. Cohen ampliou a compreensão do autismo como um conjunto de transtornos qualitativos nas funções do desenvolvimento humano, distinguindo-o da psicose infantil e evidenciando características diversas.

Por meio da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o legislativo brasileiro contempla nomeadamente os estudantes com TEA. Essa Lei reconhece o TEA como uma deficiência e prevê a participação da comunidade na formulação das políticas públicas voltadas para pessoas com esse transtorno, além da implantação, do acompanhamento e da avaliação dessas políticas. Ela desencadeou também, normativas adicionais, nas esferas estaduais e municipais, que abrangem não apenas o direito à educação, mas, também, direitos pertinentes ao diagnóstico precoce, ao atendimento multiprofissional, e a informações para

diagnóstico e tratamento, e, para alunos em “escolas regulares”, o direito a um acompanhante especializado¹³.

É necessário esclarecer que a pessoa com TEA é considerada deficiente para todos os fins legais devido às dificuldades significativas que podem impactar várias áreas de sua vida, incluindo a comunicação, a interação social e o comportamento. Essas dificuldades são reconhecidas pela legislação e por diversas políticas públicas como sendo barreiras que podem limitar a participação plena e efetiva das pessoas com TEA na sociedade em igualdade de condições com as demais. Para exemplificar, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência também reconhece a pessoa com TEA como deficiente. Essas leis garantem direitos e estabelecem diretrizes para a inclusão e o suporte necessários às pessoas com TEA, permitindo que se desenvolvam e vivam com dignidade.

A citada norma tornou-se um divisor de águas quando o assunto é a escolarização de estudantes com TEA, pois os reconhece como pessoas com deficiência, garantindo seus direitos de forma mais explícita e abrangente. Dispõe sobre o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, garantindo o acesso a recursos e a apoios necessários para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com TEA nas “escolas regulares”. Prevê a acessibilidade em todos os espaços, serviços e produtos, garantindo que as pessoas com TEA possam participar plenamente da vida social, econômica e cultural sem barreiras. Também, proíbe qualquer forma de discriminação contra pessoas com deficiência, incluindo as com TEA, assegurando-lhes o direito de viver livremente e de forma igualitária. Trata do direito ao atendimento de saúde adequado, abrangendo diagnósticos precoces, tratamentos e terapias necessárias para pessoas com TEA, bem como a formação de profissionais capacitados para atendê-las. Incentiva a inclusão das pessoas com TEA no mercado de trabalho, promovendo políticas de emprego inclusivo, assegurando o direito a condições de trabalho justas e favoráveis, e estabelece normas para garantir a acessibilidade no transporte público, facilitando-lhes a mobilidade. Garante o direito ao acesso a benefícios sociais, como o Benefício de Prestação Continuada (BPC), para pessoas com TEA que atendam aos critérios estabelecidos e promove o desenvolvimento e a disponibilização de tecnologias assistivas que possam facilitar a comunicação, a aprendizagem e a autonomia dessas pessoas.

¹³Trata-se do professor de apoio.

Esses benefícios garantidos em lei contribuem significativamente para a inclusão social, a autonomia e a qualidade de vida das pessoas com TEA, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

Sabe-se que a partir da publicação de uma norma federal, os Estados e os Municípios devem adequar-se a ela por meio de decretos, resoluções e/ou outros, que garantam o cumprimento do ordenamento jurídico. Mesmo quando se trata de esferas diferentes, pelo princípio da simetria, estende-se o entendimento para todos os demais entes federados: “As normas relativas ao processo legislativo federal são verdadeiros princípios extensíveis isto é, normas delineadas para União, mas que se aplicam também aos estados, ao DF e aos municípios” (Trindade, 2016, p. 31).

A exemplo disso, em Minas Gerais, no âmbito educacional, foi publicada, em 2020, a Resolução SEE nº 4.256, que institui as diretrizes para normatização e organização da educação especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Essa normativa traz no Art. 3º, Inciso II, a classificação de alunos com TEA, e considera esses estudantes, para os efeitos regulamentares, como público da educação especial.

Para o cumprimento desse dispositivo legal, outras mudanças tiveram que ocorrer na convocação de profissionais que lidam com esses estudantes, exigindo-se formação específica, como licenciatura ou pós-graduação em educação especial. Nesse sentido, são evidentes os benefícios que decorreram da edição da popularmente conhecida Lei do Autismo. Mas, a regulação foi apenas um pontapé inicial, pois não significa que já alcançamos educação inclusiva na escolarização e/ou inclusão de alunos com TEA.

Nesse processo de construção da educação inclusiva, destaca-se a importância da abordagem educacional que deve ser adotada pelos profissionais da educação na atuação com esses estudantes.

Como dificultadores para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas, Mantoan, Pietro e Arantes (2023, p. 24) destacam:

A resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocrática, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludente; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência.

As autoras também citam que o despreparo de professores não pode mais ser uma justificativa para o insucesso da inclusão escolar de estudantes com deficiência. Ainda, nessa perspectiva, destacam que

Os professores do ensino regular e especial têm necessidade de rever seus papéis e de atualizar seus conhecimentos e práticas de modo que todos possam reconhecer e valorizar as diferenças sem que em nenhum momento tenham de desconhecer o direito indisponível e incondicional de todos os alunos à escola comum (Mantoan; Pietro; Arantes (2023, p. 95).

A nosso ver, a formação de profissionais da educação é tema de destacado valor, uma vez que a LDB/1996 prevê, no seu Art. 96, que “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, não paginado). Portanto, o desenvolvimento profissional contínuo, proporciona aos docentes as ferramentas e o suporte necessário para enfrentar os desafios diários da sala de aula.

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que nessa perspectiva devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais (Arantes, 2023, p. 57).

Santos (2008) reitera o papel importante da escola na investigação diagnóstica, uma vez que ali é o primeiro espaço de interação social da criança separada de seus familiares. É o local em que a criança com TEA vai ter maior dificuldade em se adaptar às regras sociais. Por isso a informação e a formação continuada são tão importantes.

Para Gomes e Souza (2013, p. 309), “apesar da indicação da literatura, de que pessoas com autismo apresentam dificuldades em aprender por métodos de ensino convencionais, há também indicações consistentes de que essas pessoas aprendem desde que condições adequadas de ensino sejam estabelecidas”.

Em seu percurso escolar, o aluno com TEA é capaz de aprender, pois a aprendizagem é inerente ao ser humano. O processo de ensino e o de aprendizagem estão interligados. É primordial, portanto, que a escola reestruture suas práticas, entendendo que, no processo de inclusão, não é o aluno que deve se adaptar à escola, mas a escola que deve se transformar e se adaptar para garantir, além do acesso e da permanência, a aprendizagem dos estudantes.

Para Nóvoa (1992, p. 2), “a escola não pode ser igual para todas as crianças”. É preciso

construir percursos escolares diferenciados, no quadro de uma “escola comum”, ou seja, respeitar os estilos de aprendizagem, as limitações e promover as potencialidades de cada estudante. Nessa perspectiva, temos argumentado, neste trabalho, a favor de elaboração e desenvolvimento de política de currículo orientada pelo princípio da alteridade e da materialização do direito à educação para todos.

Frente ao reconhecimento de que a pessoa com TEA enfrenta diversos desafios ao tentar se incluir na escola “regular”, essas complexidades tornam-se parte do cotidiano dos professores e da instituição como um todo.

Os pesquisadores Stetsenko e Selau (2018), no estudo sobre a abordagem de Vygotsky em relação à deficiência, reexaminam a posição desse pensador sobre a deficiência e a educação de crianças com diagnóstico de deficiência. Os autores revelam essa posição, embora necessitando de atualizações terminológicas, é considerada extremamente contemporânea e pode contribuir para os debates atuais sobre a deficiência e a educação especial. Conforme a dupla de pesquisadores, para Vygotsky, uma criança com desenvolvimento impedido por um defeito não era simplesmente menos desenvolvida do que seus pares, mas sim, que se desenvolvia de maneira diferente.

Isto posto, não se deve reduzir uma pessoa com TEA, ou qualquer outra deficiência, ao mero diagnóstico. Embora essa interpretação seja parte da abordagem biológica, ela precisa, no contexto educacional, ser desconstruída como eixo orientador de ações educacionais. Um estudante não pode ter sua capacidade definida por um único atributo. Cada estudante deve ser reconhecido por sua singularidade, e enxergar o outro como um ser singular implica reconhecer que o outro é diferente de você.

A partir dessas ideias, a organização do currículo demanda repensar o ensinar e o aprender solidários, posto que “ensinar e aprender são atos que envolvem sentidos, sentimentos, entendimentos, desejo de saber, afeto e provocações” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 51). Podemos inferir, então, que currículo e método únicos não podem ser indicados para todos os estudantes, uma vez que a aprendizagem é um movimento e ocorre de maneira diversa.

Esses autores propõem que, ao se reduzir o ensino à explicação, simplifica-se o saber. “Quando o ensinar se resume a informar, a transmitir o que o professor explicador definiu como o mais importante a comunicar, há uma verdadeira redução das possibilidades de aprender daquele que recebe a explicação” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 53).

Nessa perspectiva, a sala de aula deve ser concebida como um espaço de estudos, de troca de conhecimentos entre o professor e seus alunos, sem hierarquias intelectuais, por meio de atividades que promovam participação, colaboração e compartilhamento de ideias.

Para orientar a turma em atividades de estudos de um dado conteúdo, o professor precisa ouvi-los a respeito. Deve apoiá-los, encaminhá-los a buscar referências sobre o assunto, mas sempre lembrando que não se deve esperar que todos cheguem a conhecê-lo igualmente. O professor comenta, discute um vídeo, uma imagem ou uma ideia, por exemplo, estando atento às observações feitas pelos alunos oferecendo-lhes atividades que são oportunidades para que suas dúvidas sejam sanadas e seus interesses contemplados. Essas atividades são, portanto, diversas e por elas o ensino se torna horizontalizado, emancipando o aluno no ato de conhecer e libertando-o de métodos (cartesianos) que seguem toda uma rotina prescritiva, sequencial, gradativa da aprendizagem (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 53).

Constantemente, acompanhamos propagandas nas redes sociais, comercializando métodos e técnicas prontas para se trabalhar em sala de aula com alunos com TEA. Tais ferramentas fascinam os professores e parecem ser a “tábua de salvação” para que a inclusão ocorra e todos os obstáculos sejam transpostos. Mas, como aplicar essas técnicas para pessoas com TEA, quando, no transtorno, estão reunidos os seus espectros, ou seja, as suas mais diversas e singulares manifestações?

De acordo com Mantoan e Lanuti (2022, p. 51), “nos métodos, em geral, os conteúdos disciplinares são concebidos como fins e não meios para se conhecer o novo”. Não queremos dizer que não devamos nos ocupar dos processos educativos, das tendências pedagógicas e dos métodos de ensino, mas que é preciso ter em mente que um conteúdo é um meio pelo qual um estudante pode explorar seus interesses, resolver problemas imediatos, compreender o mundo ao seu redor e transformar o ambiente em que está inserido em um espaço compartilhado de estudo e conhecimento. Conforme preceituam Mantoan e Lanuti, (2022, p. 51) “é possível ensinar a turma toda fugindo das amarras dos métodos de ensino, dos subterfúgios, dos arranjos pedagógicos que prescrevem o que nossos alunos devem aprender e o que os professores devem fazer obrigatoriamente em suas aulas”. Incluir nos currículos escolares os interesses e as demandas formativas das pessoas com TEA, favorecem a inclusão escolar.

A adaptação do currículo é uma maneira de fortalecer a conexão e a colaboração entre educadores e estudantes, para que haja um alinhamento de objetivos no ambiente escolar.

Os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com base, pelo menos nessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos (Arantes, 2023, p. 58).

O conhecimento sobre nível de suporte que a pessoa com transtorno do TEA necessita pode auxiliar na tomada de decisões sobre como organizar as estratégias pedagógicas. Crianças que demandam maior nível de suporte são mais dependentes de ajuda, o que não significa o abandono do fomento da autonomia e da autoria. Outras, com nível de demanda menor de suporte, ou apenas alguns traços, acompanham as aulas e os conteúdos didáticos e, também, devem participar de educação com fomento de autonomia e autoria.

Assim, é fundamental conhecer bem o aluno para que seja possível o planejamento apropriado das práticas pedagógicas, como também é importante o acompanhamento às avaliações médicas para que se possa dispor de outras informações sobre o autista. Isso inclui consultas a vários profissionais especializados, como professores, fonoaudiólogos, terapeutas, psicólogos, e familiares, a fim de estabelecer a melhor metodologia a ser aplicada, a partir do trabalho colaborativo e interdisciplinar. Dessa forma, é fundamental compreender que a educação inclusiva exige trabalho colaborativo e em rede, e, como ponto dessa rede, a escola tem atribuições vinculadas ao pedagógico.

Assim, é crucial a necessidade de se questionar a exigência do laudo pelas escolas, para intervir no campo pedagógico, pois a legislação não estabelece sua obrigatoriedade para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, as instituições frequentemente consideram o documento como essencial, restringindo, assim, o direito universal à educação. A Nota Técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014, enfatiza que o AEE é um atendimento de natureza pedagógica, e não clínica, tornando desnecessário o diagnóstico clínico – ou seja, o laudo para acesso a esse tipo de atendimento (Brasil, 2014, não paginado). Na referida nota, consta que deve ser elaborado o plano de AEE, que é o documento responsável por comprovar e garantir o atendimento. Dessa forma, reduz-se o caráter medicalizante da educação e fortalece-se o papel da equipe escolar.

Ademais, a LDB/1996 garante ao aluno com TEA e aos demais alunos com necessidades educacionais especiais, flexibilização do percurso escolar ou até mesmo a aceleração para aqueles estudantes diagnosticados com superdotação:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
[...]
II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

Nessa mesma perspectiva, no Estado de Minas Gerais, a Resolução SEE nº 4.256/2020 dispõe, em seu Art. 14:

É direito do estudante público da educação especial flexibilização no tempo de estudo em até 50%, obedecendo-se aos seguintes critérios:

I - Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano no 2º ano e 1 ano no 5º ano;

II - Nos anos finais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano no 7º ano e 1 ano no 9º ano;

III - No Ensino Médio, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano no 2º ano e 1 ano no 3º ano.

§1º - No caso dos estudantes com deficiência matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, poderá ser flexibilizado até 50% do tempo de estudo de acordo com a necessidade pedagógica.

§2º - Para proceder à flexibilização do tempo de escolaridade, a escola deverá considerar as características próprias de desenvolvimento do estudante, as intervenções e estratégias pedagógicas estabelecidas no PDI.

Os instrumentos de acompanhamento do desenvolvimento individual de alunos com TEA também são determinados pela LDB/1996, uma vez que esta norma institui que os sistemas de ensino devem garantir currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Brasil, 1996, não paginado).

Nesse contexto, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por meio da Resolução 4.256/2020, instituiu seu Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), como um “documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante, público da educação especial” (Minas Gerais, 2020, não paginado).

De acordo com Bosa (2002), a ausência de respostas das crianças com TEA deve-se, muitas vezes, à falta de compreensão do que está sendo exigido dela, ao invés de uma atitude de isolamento e recusa proposital. No papel de mediador, o professor terá que observar as dificuldades, as limitações e as potencialidades, os gostos e os estímulos que mais auxiliarão os alunos a atingir seus objetivos. O professor deve compreender e atender às necessidades de cada estudante com TEA, garantindo que as práticas pedagógicas se alinhem ao seu atendimento e permitam o progresso individual desse estudante.

A formação continuada deve ser objetivo de aprimoramento de todo professor, porque o educador deve acompanhar o processo de evolução global, colocando a educação passo a passo no contexto de modernidade, tornando-a cada vez mais interessante para o aluno, a fim de que ele possa compreender que, na escola, ele aperfeiçoa sua bagagem. É nesse processo que o professor pode ver e rever sua prática pedagógica, as estratégias aplicadas na aprendizagem dos alunos, os erros e acertos desse processo para melhor definir, retomar e modificar o seu fazer de acordo com as necessidades dos alunos (Fumegalli, 2012, p. 40).

Cabe ao educador propor metodologias que permitam ao estudante com TEA se comunicar e se desenvolver. O conteúdo do programa para crianças com esse transtorno deve ser adequado ao seu nível de desenvolvimento, a sua idade e a seus interesses – assim como deve ser para outras crianças – mas também ao que ele pode desenvolver com a ajuda do outro, observando o nível de desenvolvimento potencial¹⁴ (Vygotsky, 1999). O objetivo principal do ensino é alcançar a autonomia e promover a independência dos estudantes.

Como mencionado anteriormente, ensinar e aprender com estudantes com TEA requer a implementação de práticas e estratégias pedagógicas orientadas pelo princípio da alteridade e pelo fomento do movimento permanente de desenvolvimento de todos os seres humanos. Em crianças com TEA, a dificuldade para desenvolver relacionamentos interpessoais se manifesta pela falta de resposta ao contato humano, pela dificuldade de interação com as pessoas, resultando em um déficit no desenvolvimento do comportamento de ligação ou contato.

As manifestações de algumas pessoas com TEA podem levar a um sentimento de rejeição por parte daqueles que não estão familiarizados com as características desse transtorno. Por isso que, além de formação acadêmica, a sensibilidade e a perspicácia do professor são componentes essenciais no aprendizado e na compreensão do trabalho com o estudante com TEA, o reconhecimento de que “nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou” (Brandão, 1986, p. 7).

Grossi, Grossi e Grossi (2020) alertam para o fato de que “é discutível se os direitos dos alunos com TEA nas escolas regulares estão sendo garantidos, no sentido de tornar a escola regular e suas salas de aula mais integradoras e includentes, e não segregadoras e assistencialistas”. A respeito dessa questão, Castanha (2016, p. 117) afirma que “os primeiros passos foram dados, mas a luta pela inclusão real, integral, que leva à emancipação das pessoas com deficiência, entre elas os autistas, ainda requer muito de nossas energias para debater, questionar e cobrar”.

Nessa perspectiva, é fundamental afirmar que a inclusão do aluno com TEA vai além da sua mera presença na sala de aula. Não basta garantir sua matrícula em uma instituição escolar, mas visar, principalmente, a aprendizagem e o desenvolvimento em contextos humanizados e sem a presença de barreiras e obstáculos para o alcance desse objetivo. Isso

¹⁴ Refere-se às habilidades que a criança pode desenvolver com a assistência de alguém mais experiente.

requer a elaboração e a materialização de políticas públicas de educação inclusiva, interárea e interinstitucional.

3.3 A educação inclusiva no Brasil

O ponto de partida não deve ser a resposta à pergunta “onde a pessoa com deficiência vai estudar” e, sim, “como atender com qualidade as necessidades educacionais dessa pessoa” (Flávio Arns, 2010, p. 228).

Nesta subseção, continuaremos tratando sobre inclusão e diversidade no ambiente educacional. Analisaremos as modificações nas terminologias utilizadas para se referir às pessoas com deficiência e como essas ações políticas impactam diretamente a forma como essas pessoas são denominadas e seus processos de inclusão e ou exclusão escolar. Refletiremos sobre como a expressão “pessoa com deficiência” é adotada com o intuito de reconhecer que a deficiência é apenas uma característica do corpo, e não a essência da pessoa, promovendo uma visão mais inclusiva e respeitosa.

3.3.1 Terminologias e inclusão escolar

Falar, vai além de simplesmente expressar pensamentos ou descrever aspectos da realidade. Quem fala, o faz, a partir de algum contexto, de alguma premissa. As palavras usadas para se referir às pessoas com deficiência refletem uma visão valorativa que identifica as percepções da época em que foram criadas, e as nomeações, geralmente, se vinculam aos processos de hierarquização dos seres humanos ou às experiências de respeito à dignidade humana de cada pessoa.

Para os movimentos sociais contemporâneos e suas políticas de identidade, as palavras são instrumentos importantes de luta política. A busca por novas denominações reflete a intenção de rompimento com as premissas de menos-valia que, até então, embasaram a visão sobre a deficiência. Termos genéricos como “inválidos”, “incapazes”, “aleijados” e “defeituosos” foram amplamente utilizados e difundidos até meados do século 20, indicando a percepção da sociedade em relação a essas pessoas como um fardo social, inútil e sem valor.

Mais tarde, a expressão “pessoas portadoras de deficiência” foi adotada, buscando identificar a deficiência como apenas um aspecto da pessoa. Essa expressão foi incorporada na

Constituição Federal de 1988, assim como nas constituições estaduais e em todas as leis e políticas relacionadas ao campo das deficiências.

Relata Lanna Júnior (2010, p. 15) que foram adotados, também, eufemismos como “pessoas com necessidades especiais” e “portadores de necessidades especiais”, termos criticados por considerar que o adjetivo “especial” cria uma categoria que não condiz com a luta pela inclusão e pela igualdade de direitos. Aduz que, para o movimento, a luta política não busca ser “especial”, mas sim o reconhecimento da pessoa com deficiência como cidadão. Além disso, a utilização do termo “portador” passou a ser questionada, pois transmite a ideia de que a deficiência é algo que se carrega e, portanto, não faz parte da pessoa.

Os movimentos mundiais de “pessoas com deficiência”, incluindo o Brasil, debateram o nome pelo qual gostariam de ser chamados de “pessoas com deficiência” em todas as línguas. Este termo consta do texto da Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos Humanos e da Dignidade das Pessoas com Deficiência, que foi aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, em 2004, e posteriormente promulgada por meio de legislação nacional em todos os Estados Membros (Silva; Nogueira, 2024, p. 714).

“Pessoa com deficiência” passou a ser a expressão adotada contemporaneamente. Nos dizeres de Lanna Júnior (2010), essa abordagem enfatiza que a deficiência é uma característica do corpo, mas não define a pessoa por completo. Ao utilizarmos a expressão consagrada pela citada Convenção em 2006, coloca-se em primeiro plano a humanidade da pessoa, destacando que ela é, acima de tudo, um ser humano. Essa forma de se referir às pessoas busca também reduzir o estigma associado à deficiência, enfatizando que a deficiência não define a identidade ou o valor da pessoa.

A relação entre a deficiência e a organização da sociedade é o que determina a funcionalidade, as dificuldades, as limitações e a exclusão das pessoas. A sociedade estabelece barreiras relacionadas a atitudes (medo, desconhecimento, falta de expectativas, estigma, preconceito), ao ambiente físico (inacessibilidade) e às instituições (discriminação legal) que impedem a participação plena das pessoas.

“A deficiência é uma experiência de desigualdade de condições que resulta da interação entre os impedimentos, ou seja, as lesões ou alterações nas estruturas e nas funções corporais, e as barreiras sociais existentes” (TJDFT, 2022, não paginado), entendendo barreiras tal como definida no Art. 3º, inciso I, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a saber,

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015).

Logo, as barreiras impedem a participação das pessoas com deficiência em diferentes contextos. Elas não se limitam apenas a obstáculos físicos, mas também incluem atitudes motivadas pelo preconceito. Assim, não seria deficiência se as barreiras não fossem colocadas (ou retiradas).

Em suma, a mudança das terminologias utilizadas para se referir às pessoas com deficiência reflete uma transformação significativa nas percepções sociais e os efeitos das lutas promovidas pelos movimentos de inclusão. A Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos Humanos e da Dignidade das Pessoas com Deficiência, em 2007, consolidou essa abordagem, promovendo uma linguagem que valoriza a pessoa – que vem antes da deficiência –, buscando reduzir o estigma associado.

A compreensão contemporânea sobre a deficiência vai além do aspecto físico ou funcional, reconhecendo que as barreiras sociais, atitudinais e ambientais são os principais impedimentos à participação plena dessas pessoas na sociedade. Portanto, a inclusão efetiva depende não só da remoção de obstáculos concretos, mas também da transformação das percepções e das atitudes sociais, o que garante que as pessoas com deficiência possam exercer plenamente seus direitos e participar ativamente de todos os aspectos da vida em sociedade.

3.3.2 A educação especial e a inclusão escolar

No futuro, quando todas as escolas se tornarem inclusivas, bastará o uso da palavra escola sem adjetivá-la (Romeu Kazumi Sasaki, 2002).

Antes de acrescentarmos considerações sobre a educação inclusiva, é necessário diferenciá-la da educação especial, uma vez que, frequentemente, são confundidas. Sobre a questão, vejamos os apontamentos de Glat e Blanco (2007, p. 18):

Alguns autores vêm pontuando, direta ou indiretamente, uma dicotomia entre Educação Inclusiva e Educação Especial, como se o advento de uma modalidade representasse a descontinuidade da outra. A perspectiva básica que permeia esta obra, porém, é justamente oposta. A Educação Especial constituiu-se um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos,

estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências.

Azevedo (2023) observa que a educação especial é uma configuração que, atualmente, toma a perspectiva da educação inclusiva para si, configurando esse campo, sobretudo, na garantia de participação na escola regular junto a seus pares. Reconfiguração essa que representa os consideráveis avanços da educação especial.

Historicamente, a educação especial antecedeu a educação inclusiva, conforme aponta Jannuzi (2004, p. 34):

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular.

Nesse cenário, Rogalski (2010) afirma que no Brasil, até a década de 1950, praticamente não se falava em educação especial. Foi a partir de 1970, que essa modalidade de ensino passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais. A autora enfatiza que a deficiência, principalmente a mental, apresenta características de doenças que exigem cuidados clínicos e ações terapêuticas. A educação dessas pessoas é denominada de educação especial em função da “clientela” a que se destina e para a qual o sistema deve oferecer “tratamento especial”.

De acordo com Sasaki (2002), no início da década de 1970, o movimento de integração social passou a ser a discussão, quando se planejava a inserção “do deficiente” na sociedade de uma forma geral.

Os estudos de Mazzota (1996, p. 14) apontam três atitudes sociais que marcaram a história da educação especial no tratamento dado a pessoas com deficiência: “marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação”:

A marginalização é caracterizada como uma atitude de descrença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência, o que leva a uma completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para essa população. O assistencialismo é uma atitude marcada por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário, porque permanece a descrença na capacidade de mudança do indivíduo, acompanhada pelo princípio cristão de solidariedade humana, que busca apenas dar proteção às pessoas com

deficiência. A educação/reabilitação apresenta-se como uma atitude de crença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência e as ações resultantes dessa atitude são voltadas para a organização de serviços educacionais (Mazotta, 1996, p. 14).

Com o advento da LDB/1996, o conceito de educação especial ficou explícito da seguinte forma: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação inclusiva é uma “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (Brasil, 2008, p. 10).

Como podemos inferir, a educação especial tem práticas pedagógicas específicas, que são destinadas a estudantes com alguma deficiência. Ela pode ser oferecida tanto em escolas de ensino regular como em instituições de ensino especializadas. “O que não pode é se admitir a educação especial, totalmente substitutiva do ensino comum, como sistema de ensino à parte, pois isso resultaria no exercício de ‘direitos separados’” (Brasil, 2006, p. 55).

Portanto, é primordial integrar a educação especial dentro do sistema de ensino comum, evitando a criação de um sistema paralelo e segregado, ou seja, discriminatório. Contrariamente a essa ideia, a educação inclusiva busca garantir que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais e sociais, cooperando para um ambiente escolar mais justo e equitativo.

3.3.3 O contexto histórico da educação inclusiva

No decorrer da história, pessoas que apresentassem comportamentos fora do habitual, como qualquer deficiência física ou comportamental, eram tratadas de maneira diferente, segregadas, expostas ao ridículo ou enclausuradas em conventos, abadias, manicômios, separadas do convívio social e familiar, independentemente do problema físico ou psicológico que apresentassem.

A melhoria das condições socioeconômicas e a busca por direitos, fossem estes coletivos ou individuais, inicialmente, de maneira rudimentar, acabou por trazer as pessoas com qualquer

tipo de deficiência para o seio da sociedade. Para Carvalho (1997), a forma como são tratados os sujeitos com deficiência está ligada a sentimentos e conhecimentos peculiares a cada época histórica, exigências socioculturais e concepção de homem e de mundo.

Também os avanços na área da saúde possibilitaram obter melhorias consideráveis no tratamento, acolhimento e nos diagnósticos desse grupo de pessoas. Já no século 20, principalmente na Europa, a partir de pesquisas e estudos de cientistas, médicos, psicólogos, algumas doenças ou síndromes passaram a ser diagnosticadas.

Após, a Segunda Guerra Mundial, ocorreram vários avanços científicos, no entanto, a ideia de inclusão estava longe de acontecer. Para Castro e Freitas (2008, p. 69) “a deficiência, como fenômeno humano, individual e social, é determinada também pelas representações socioculturais de cada comunidade, em diferentes momentos históricos, e pelo nível de desenvolvimento econômico, político e científico da sociedade”.

Os avanços em termos de direitos coletivos e individuais, após os anos de 1970 e nas décadas finais do século 20, foram exponenciais, contudo, conforme afirmam Oliveira e Souza (2021, p. 13) “as concepções negativas a respeito das pessoas com deficiência são transmitidas por meio de sucessivas gerações e o preconceito acaba sendo aprendido e difícil de ser desfeito”. Sabemos que derrubar essas barreiras e concepções errôneas e preconceituosas leva tempo, empenho e mudanças de paradigmas sociais.

A partir dos anos 1950, deram-se os primeiros passos para a futura inclusão de pessoas consideradas diferentes no ambiente escolar. Celedón (2008) evidencia que, no século 20, teve início a chamada segregação, uma vez que um número maior de pessoas passou a ter acesso às instituições educacionais, mas, raramente, elas se juntavam aos alunos representantes da classe dominante, surgindo assim as “escolas especiais” (que viriam a atender crianças “deficientes”) e, mais tarde, as classes especiais dentro das “escolas comuns”. Celedón (2008, p. 4) ainda aduz “surge assim, uma aberração pedagógica, a separação de dois sistemas educacionais: de um lado a educação comum e do outro a educação especial”

No ano de 1977, desenvolveu-se a Política de Educação Especial, sob a tutela do MEC, estabelecendo a criação de classes especiais e escolas especiais para as redes de ensino. Empregou-se o modelo médico-psicológico e, a partir disso, a educação especial passou a ser o mote dos alunos com necessidades especiais considerados “excepcionais” naquela época.

Neste contexto, no Brasil, mais precisamente em 1954, na cidade do Rio de Janeiro-RJ é criada a primeira Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Brasil, modelo de instituição que, posteriormente, foi implementado em todo o restante do país.

De acordo, com o histórico das APAE¹⁵, essas instituições surgiram com o objetivo de cobrir uma lacuna de ineficiência do Estado, neste quesito, quebrar paradigmas e buscar soluções alternativas para que crianças com deficiência intelectual ou múltipla alcançassem condições de serem incluídas na sociedade, com garantia de direitos como qualquer outro cidadão.

Nota-se que, ao mesmo tempo que a APAE prestava excelentes serviços a toda sociedade, ela era segregadora, pois eram retirados das escolas regulares os alunos com comportamentos e comorbidades que fugiam da “normalidade”. A palavra “excepcional” inserida no nome da instituição, por si só já era uma forma de discriminação.

Segundo o IBGE há 5.568 municípios no Brasil e boa parte deles não possui uma sede da APAE, já que, de acordo com informações disponibilizadas no site dessa Associação, há no país 2.220 unidades da APAE. Diante desse quadro, no decorrer da década de 1990, iniciou-se, modestamente, um movimento de pessoas da sociedade, em especial educadores e familiares de pessoas deficientes na busca por direitos e igualdade. Essa busca foi respaldada pela Constituição Federal de 1988, que abandonou a ideia de assistencialismo presente na constituição anterior, passando a um documento que respeita as desigualdades presentes numa sociedade diversa. Em vários sentidos, assim prevê nossa Carta Magna:

Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:
I a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;
III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;
IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
V - a garantia de um salário-mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.
VI - a redução da vulnerabilidade socioeconômica de famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza¹⁶ (Brasil, 1988, não paginado).

Percebe-se, especialmente no Inciso IV do aludido artigo, a referência à integração na vida comunitária das pessoas com deficiência, um avanço que permitiu que os direitos dessas pessoas fossem buscados de maneira integral, eficiente e sem nenhum tipo de discriminação.

A partir do final da década de 1980 em diante, normas legais específicas começaram a ser editadas, como, por exemplo:

¹⁵ Disponível em: <https://apaebrasil.org.br/>.

¹⁶ Item incluído pela Emenda Constitucional nº 114, de 16 de dezembro de 2021.

- a) Lei nº 7.853/89 - Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social;
- b) Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- c) Decreto nº 3.298/1999 - Estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção;
- d) Lei nº 10.098/2000 - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida;
- e) Lei nº 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação para o decênio 2001 a 2011;
- f) Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação para o decênio 2014 a 2024;
- g) Decreto nº 6.094/2007 - Estabelece a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas;
- h) Decreto nº 7.611/2011 - Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE;
- i) Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência;
- j) Lei nº 13.409/2016 - Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Além de todas as leis editadas pelas casas legislativas federais, o Brasil, por ser signatário de vários tratados internacionais, passou também a ser signatário da Declaração de Salamanca de 1994. Trata-se de uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, da política e da prática em educação especial. Em sequência, nas últimas décadas, foram editadas várias leis federais, estaduais e municipais que corroboram com o ordenamento jurídico estabelecido pela Constituição de 1988, no que concerne aos direitos das pessoas com deficiência.

Sasaki (1997, p. 146) afirma que “basicamente existem dois tipos de leis: as gerais e as especificamente pertinentes à pessoa deficiente. Tanto as leis gerais como as leis específicas podem ser integracionistas ou inclusivas”. Assim, enquanto as leis integracionistas focam na adaptação das pessoas com deficiência aos ambientes existentes, as leis inclusivas buscam transformar esses ambientes para que sejam acessíveis e acolhedores para todos.

Todo este arcabouço legal, surgido pós Constituição de 1988, serve para garantir os direitos e a inclusão das pessoas com deficiência, independentemente do tipo de deficiência, objetivando impedir quaisquer tipos de discriminação, tanto que, recentemente, cunhou-se até

um termo para definir a discriminação de pessoas com deficiência: capacitismo, que “é o preconceito e a discriminação que a pessoa com deficiência vive na sociedade por ter sua existência relacionada à incapacidade e inferioridade. É como reduzir a pessoa à sua deficiência” (Brasil, 2021).

Ao se iniciar o século 21, notamos que houve um avanço devido às edições de inúmeras leis e a mudança de postura da sociedade, conseqüentemente o conceito de deficiente deixou de ser apenas referente à pessoa que apresentava um “defeito ou má-formação física”.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) assim define a pessoa com deficiência:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, não paginado).

O contingente de pessoas com deficiência foi consideravelmente ampliado não só por terem sido legalmente consideradas com deficiência, mas porque os diagnósticos se tornaram mais precisos e o acesso a profissionais especializados terem sido expandido. Desta forma, a inclusão passou a ser um fator preponderante e cada vez mais necessário, principalmente no ambiente escolar.

Assim, fortalecido o processo por inclusão nas escolas, os alunos com síndromes, comorbidades, deficiências físicas e psicológicas passaram a frequentar a mesma escola dos alunos neurotípicos. Apesar disso, ainda hoje, em muitos estabelecimentos de ensino, esses alunos são isolados dos demais, sendo colocados em salas separadas, ocorrendo segregação e não inclusão.

Para Mantoan (1997, p. 120),

A inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico.

Destarte, o que tem ocorrido frequentemente é uma integração desses alunos no ambiente escolar e não a inclusão. Mantoan (2007) defende uma escola inclusiva para todos, ressaltando que o modelo atual precisa ser repensado. Todavia, a autora salienta que a escola

integradora é bem mais cômoda e mudar padrões não é tarefa fácil, a inclusão é inconciliável com a integração.

Neste cenário, a inclusão escolar sucedeu a integração – termo em desuso, como observam vários pesquisadores do tema. Conforme Mantoan, Pietro e Arantes (2023, p. 36) “a integração poderia se dar pela oferta de um *continuum* de serviços que pudesse garantir ao aluno com deficiência o direito de estar em espaços sociais”. Ainda, segundo as autoras,

A tradução para a inclusão escolar, não raras vezes, tem se restringido no âmbito das práticas, como já assinalado, à garantia da oferta de vagas para alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. A meu ver, essa distorção conceitual é que tem se configurado de fato como um dos principais obstáculos à concretização da tão aclamada educação para todos (Mantoan; Pietro; Arantes, 2023, p. 41).

Em que pese haver vários documentos normativos a respeito, percebemos vários obstáculos para que a inclusão se efetive. O MEC em seu Boletim nº 21/2006, no documento intitulado “O desafio das diferenças nas escolas”, descreve sobre a inclusão e a postura dos gestores e educadores frente a essas demandas:

Esta postura resulta, muitas vezes, de uma total insensibilidade, mas também de uma resistência muito forte ao contato diário e intenso entre crianças com e sem deficiências, até porque os alunos com deficiência têm limitações físicas, sensoriais ou intelectuais significativas por definição e necessitam de instrumentos e apoios que os demais alunos não necessitam. Só que esses apoios podem perfeitamente ocorrer de maneira concomitante com o acesso à escola comum, de várias formas. O que não pode é se admitir a educação especial, totalmente substitutiva do ensino comum, como sistema de ensino à parte, pois isso resultaria no exercício de ‘direitos separados’ [...]. Fora isso, a falta desse contato diário e intenso gera um prejuízo para todas as crianças, com e sem deficiência (Brasil, 2006, p. 55).

Na postura de parcela de educadores, gestores escolares e docentes, percebe-se nitidamente certa resistência e muita dificuldade na implantação da inclusão inclusiva. As dificuldades elencadas por esses atores são as mais variadas, como a falta de apoio do Estado (União, Estado e Município), falta de formação plena e contínua, falta de meios materiais adequados, ausência da família no processo de inclusão, falta de diagnóstico correto sobre qual ou quais comorbidades o estudante possui, além da resistência dos próprios profissionais em trabalhar com esse público, muita das vezes por preconceito e desconhecimento.

Segundo Mantoan (1997), o desafio da inclusão provoca inquietações e, conseqüentemente, a melhoria da educação. Logo, para que os alunos alcancem o direito à

educação em sua plenitude, é imprescindível que as escolas aprimorem suas práticas com o intuito de atender às diferenças.

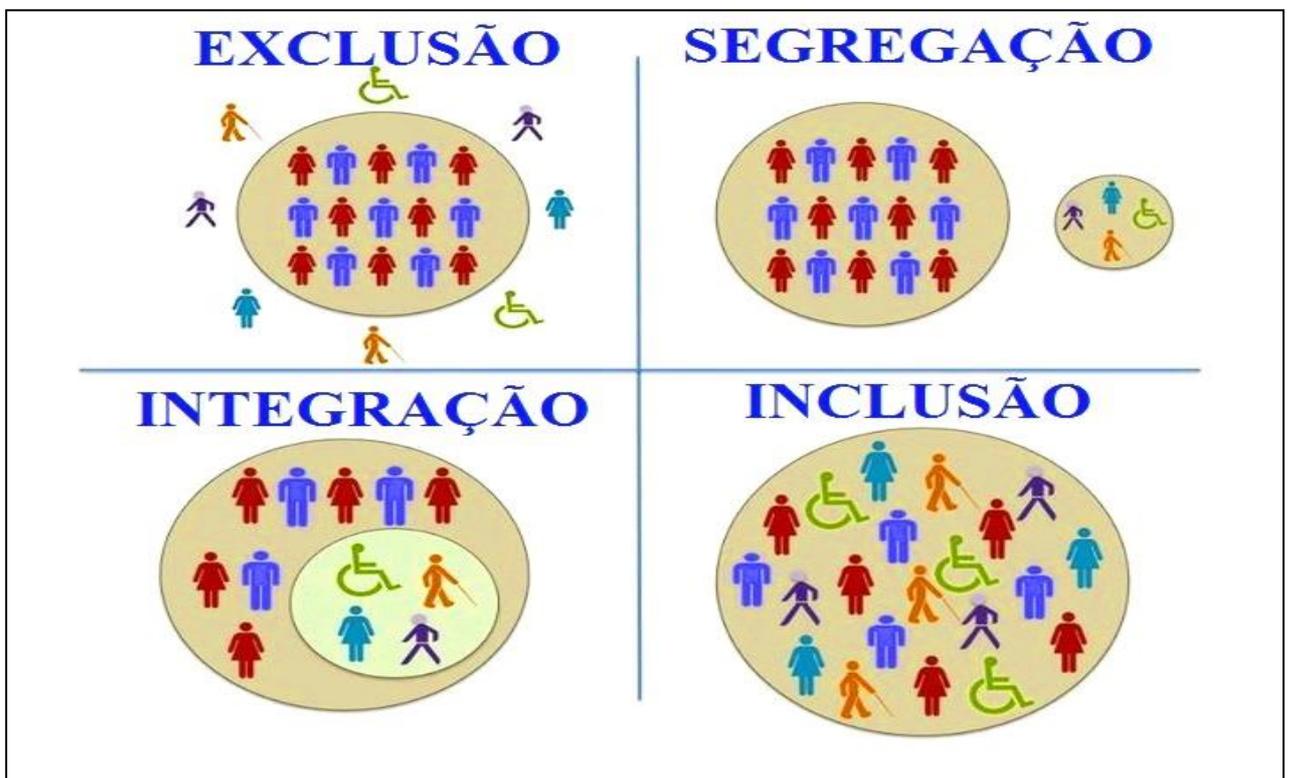
Incluir relaciona-se com a permanência e a aprendizagem do estudante. Desse modo, nota-se a exigência de desenvolver estratégias interventivas que favoreçam a aprendizagem. Com esse propósito,

[...] os educadores devem estar capacitados para atender os alunos com TEA, proporcionando através de estratégias pedagógicas específicas, a Educação Inclusiva para a promoção do desenvolvimento dos alunos autistas, que, embora apresentem determinados distúrbios, são capazes de desenvolver muitas habilidades (Bartoszeck; Grossi, 2018, p. 50).

Em que pese a profusão de ditames legais que amparam os portadores de TEA, bem como a prefalada inclusão, muito ainda há para ser realizado.

Historicamente, o movimento por garantir o direito à educação escolar perpassa por fases sequenciais, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 – Fases do movimento pelo direito à educação escolar



Fonte: <http://ddhcreremas.blogspot.com/2013/06/exclusao-segregacao-integracao-e.html>.

Ricardo Shimosakai (2022, não paginado) explica essas quatro fases:

- Exclusão: a pessoa é direta ou indiretamente privada de qualquer forma de relação, é como se ela não existisse.
- Segregação: a pessoa tem oportunidade de participar em locais e atividades exclusivos para a pessoa com deficiência.
- Integração: a pessoa consegue estar em locais e serviços onde há pessoas sem deficiência, porém ela é tratada isoladamente, sem ter relacionamento com as pessoas sem deficiência.
- Inclusão: os locais têm acessibilidade e os serviços são inclusivos, onde a pessoa com deficiência está nos mesmos lugares e participa das mesmas atividades que pessoas sem deficiência.

Observa-se que, no ambiente escolar, independente se público ou privado, a inclusão ainda é utópica. O que ocorre em boa parte das escolas – que ainda assim levou-se décadas para acontecer – é a integração. O comum era a exclusão e a segregação, como já mencionado neste trabalho, empurrando as pessoas com deficiência para as APAE.

Autores como Mantoan (2007) e Bartoszeck e Grossi (2018) são unânimes em afirmar que a formação contínua de todo corpo docente e demais educadores do ambiente escolar, aliada a um planejamento pedagógico condizente com os estudantes e suas deficiências, é a questão para que realmente ocorra a inclusão.

Há uma vasta legislação que ampara as pessoas com deficiência, e vem apontando um caminho ou solução para essa problemática. Saímos do direito formal (direito subjetivo) tal qual previsto na Constituição Federal, e passamos para o direito material, em forma das citadas leis. Contudo, nessa tomada de decisão sobre a inclusão, o êxito ou o insucesso estão diretamente associados ao ambiente escolar, com a formação de toda a equipe, participação da família e dos demais envolvidos no processo, assim como investimento do Estado, por parte das políticas públicas.

O diagnóstico de algumas deficiências, como o TEA, por exemplo, por si só é um desafio, pois demanda certa especificidade no trabalho pedagógico. Ainda, a frequência desses alunos nas salas de aula regulares não estabelece uma inclusão instantânea, há, pois, que se considerar a relutância e as barreiras no relacionamento com os pares e os cuidadores, dessa população.

Segundo Rodrigues (2012), essas dificuldades encontradas fazem com que alunos com comportamentos “diferentes” do padrão de “normalidade” esperado sejam vistos como problema, tornados, pois, desafios para os profissionais de educação. Assim, é urgente e

necessária formação adequada dos educadores e equipe pedagógica para atender de forma satisfatória alunos com TEA.

Vieira (2013) reafirma que, em todos os estudos e pesquisas realizados, fica evidente a importância da inclusão dessas crianças em escolas regulares para promoção de experiências de socialização em atividades diárias, tornando-as o mais independente possível.

Portanto, as políticas de inclusão devem ser aperfeiçoadas, visando não somente o ingresso, mas a manutenção de crianças e adolescentes com deficiência no ambiente escolar, de forma a evitar a exclusão ou o abandono diante das adversidades desse longo processo. A inclusão pessoas com deficiência, independentemente da natureza da deficiência, ainda tem um extenso caminho a percorrer para que seja concretizada de forma duradoura e plena.

Em relação à história da inserção de alunos com deficiência em escolas, se comparado o passado com o contexto hodierno, ficam evidentes certas mudanças. Esses alunos já foram beneficiados pelas lutas de ativistas, pesquisadores, legisladores e, claro, de educadores que se dedicam a ensinar a convivência com a diversidade e as diferenças na sala de aula. É o esforço hercúleo desses profissionais que permite a existência de uma forma de ensino voltada à compreensão e ao respeito mútuo, sem discriminação, porém, como mencionado anteriormente, a inclusão requer trabalho coletivo-colaborativo e políticas de Estado.

3.4 A diferença, a diversidade e a deficiência no contexto da in/exclusão escolar

O aprender e o ensinar, sob o entendimento da diferença de todos nós, redefinem o que se propõe como educação escolar, em nossos dias. (Mantoan, 2017, p. 43).

A diferença, a diversidade e a deficiência são conceitos distintos, mas, muitas vezes, interligados quando se discute a inclusão na escola, especialmente, diante da adoção do princípio da alteridade na educação escolar.

Candau (2011) analisa as concepções de diferença nas práticas pedagógicas, argumentando que a diferença é vista como uma realidade sócio-histórica em constante construção, desconstrução e reconstrução. A autora aponta que as diferenças são dinâmicas, formam identidades individuais e coletivas e estão profundamente ligadas às relações sociais, sendo influenciadas por questões de poder. Sublinha a importância de reconhecer e valorizar positivamente as diferenças como elementos essenciais nas práticas educativas, combatendo tendências que as transformam em desigualdades e levam à discriminação. Além disso, destaca

a necessidade de promover um ambiente escolar inclusivo, sensível às diversidades culturais e capaz de empoderar sujeitos marginalizados.

Nesse mesmo viés, o entendimento do que é diversidade no processo de inclusão escolar é inestimável. Segundo Mantoan (2017), a diversidade não se limita à presença de estudantes com deficiência nas escolas, mas abrange a variedade de características individuais de todos os estudantes, sejam elas físicas, intelectuais, sociais, culturais ou emocionais. A diversidade é uma realidade inevitável e enriquecedora, que deve ser reconhecida e valorizada no ambiente escolar. É preciso compreender que todos os alunos, com ou sem deficiência, têm necessidades e potencialidades diferentes, e a escola inclusiva deve estar preparada para atender a essa diversidade. Além disso, há a necessidade de se criar um espaço de convivência e diálogo entre as diferentes singularidades dos alunos, reconhecendo a riqueza que a diversidade pode trazer para a construção do conhecimento plural.

A escola inclusiva não apenas acolhe, mas celebra a diversidade, reconhecendo que cada aluno é único e possui potencialidades a serem desenvolvidas. Como já destacado, neste texto, a educação inclusiva adota o princípio da alteridade. Esse princípio envolve o reconhecimento de que existem pessoas e culturas distintas e subjetivas, que possuem maneiras próprias de pensar, agir e compreender o mundo. Reconhecer a alteridade é essencial para a construção de uma sociedade justa, equilibrada e democrática, na qual todos possam se expressar, respeitando simultaneamente a existência do outro. Uma escola assim orientada promove um ambiente em que a diversidade é considerada uma riqueza, posto que todos os membros da comunidade escolar são incentivados a crescer e a aprender juntos, valorizando e respeitando as diferenças.

As deficiências podem causar limitações em certas áreas da vida, mas não definem a totalidade de uma pessoa. Quando nos transportamos ao ambiente escolar, desde o ingresso na escola, o que importa é que esse estudante não encontre nenhuma barreira e seja acolhido, como todo e qualquer estudante. Qualquer ação que venha a centrar a questão da matrícula à deficiência deve ser abolida.

Mantoan (2017) defende o Modelo Social da interpretação da deficiência que diz que a deficiência não recai sobre a pessoa, mas recai sobre o ambiente, o meio em que ela vive, frequenta, ou seja, nas barreiras que impedem que essa pessoa ou qualquer outra possa atuar segundo suas possibilidades. Nessa lógica, a autora elenca além do citado modelo, que define as possibilidades da pessoa com deficiência, um outro, como é o caso do Modelo Médico que:

[...] define níveis, graus de deficiência e estabelece as habilidades que as pessoas com deficiência podem adquirir na escola, na vida social, como um

todo, desconhecendo o gozo do direito de escolha de decisão da pessoa com deficiência, o que constitui ato discriminatório de diferenciação pela deficiência (Mantoan, 2017, p. 40).

O Modelo Social de interpretação da deficiência, apesar de não causar grande impacto em nossos sistemas educacionais e de saúde, é uma abordagem que auxilia o fomento de educação inclusiva com as pessoas com deficiência. Ele colabora para que os sujeitos determinem sua própria trajetória educacional, profissional e de tratamento médico, enfim, aspectos de suas vidas como cidadãos.

Mantoan (2017, p. 41) define que, pelo Modelo Social, “a sociedade passa a ser mais limitada que as limitações que se apresentam a certas pessoas. E o mais importante é que a pessoa com deficiência retoma o controle de sua própria vida”.

Então, nessa perspectiva do direito de todos à educação, os pais e as mães não estão eximidos da responsabilidade de fornecer informações relevantes sobre seus filhos ao estabelecimento de ensino em que eles se encontram matriculados. Entretanto, eles não são obrigados a isso, especialmente quando se trata de informações pessoais sobre tratamentos médicos ou documentos relacionados à condição da pessoa com deficiência. A contribuição de pais e mães para o processo educacional pode incluir informar os professores sobre tratamentos realizados fora da escola, documentos importantes e a participação da pessoa com deficiência na vida familiar e na sociedade. No entanto, a efetivação dessa contribuição dependerá do processo de acolhimento de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, na unidade escolar. Outra contribuição se refere às informações oferecidas por eles sobre processos de aprendizagem de alunos com deficiência em outros espaços de convivência e de formação.

Muitas vezes, observamos profissionais da educação defendendo modelos de atendimento para alunos com deficiência. Mas, a educação inclusiva não pressupõe modelo. Qualquer ideia pré-concebida sobre os seres humanos tende a enquadrá-los em modelos ou identidades, algo que a inclusão busca evitar.

É comum esses profissionais se perguntarem: o que é necessário para atender melhor a pessoa com deficiência? Mas quem é essa pessoa? Condições e atributos não definem sua identidade. Não existe um aluno com Síndrome de Down padrão, assim como não existe um modelo único para alunos cadeirantes ou com TEA. É fundamental analisar as necessidades individuais de cada pessoa e evitar atitudes que possa estigmatizá-la, respeitando-a como indivíduo único.

Seguindo essa perspectiva, o planejamento para alunos com deficiência no processo de inclusão começa quando eles entram na escola, pois é nesse momento que suas necessidades se

tornam mais evidentes. É aí que toda a comunidade escolar começa a conhecê-los e alguns são identificados como “precisando de apoios específicos”.

Embora as escolas devam ser acessíveis do ponto de vista ambiental e curricular, a particularidade é o próprio aluno, mesmo porque as pessoas são imprevisíveis e únicas. Não se pode fazer um estudo genérico, pois cada caso é singular e depende das particularidades de cada pessoa. Do contrário, fere os princípios inclusivos.

Partindo-se do pressuposto de que todos somos diferentes, como identificar os sujeitos a serem alcançados pela educação inclusiva?

A inclusão escolar não se resume a adaptar o ambiente físico ou o currículo para que as necessidades dos estudantes com deficiência sejam atendidas, mas requer mudança de mentalidade e práticas pedagógicas que valorizem e respeitem a diversidade de todos os estudantes. Isso significa criar um ambiente acolhedor e inclusivo, em que cada aluno se sinta respeitado e valorizado por suas particularidades.

Para Mantoan (2017), importa repensar as práticas pedagógicas e os modelos educacionais tradicionais, buscando promover a inclusão e a diversidade no ambiente escolar.

Resta-nos, pois, reconhecer qual é o sentido da diferença que está na base das ações inclusivas: a diferença como padrão produzido pelos que procuram se afirmar pela diferença para manter a estabilidade de sua identificação a um grupo qualquer? A diferença que celebra atributos que fazem de alguns os diferentes? A diferença como argumento pelo qual se coloca em questão sua produção social como valor discriminador, negativo, marginalizante? (Mantoan, 2017, p. 39).

O fragmento acima explora diferentes facetas e perspectivas sobre o conceito de diferença e sua função nas ações inclusivas, levando-nos à reflexão sobre o papel da diferença nessas ações: a) Diferença como padrão de afirmação e estabilidade – a diferença pode ser usada por grupos para reforçar sua identidade e estabilidade dentro de um grupo social específico. É uma reflexão sobre como a diferença pode ser instrumentalizada para fortalecer a coesão interna de um grupo; b) Diferença que celebra atributos individuais – a diferença pode ser vista como algo positivo, celebrando características individuais que distinguem algumas pessoas das outras. Isso pode ser interpretado como uma valorização da diversidade como uma fonte de enriquecimento e reconhecimento; c) Diferença como um argumento contra a discriminação e marginalização social – diferença usada como um argumento contra a discriminação e marginalização social. Aqui, a diferença é vista como uma crítica à maneira

como certas diferenças são socialmente construídas como negativas ou marginalizantes, desafiando essas normas discriminatórias.

Temos, pois, que a diferença, em contextos sociais e políticos, pode ser tanto uma ferramenta de identidade e inclusão quanto um ponto de contestação contra formas de discriminação e exclusão.

Na atualidade, em ambientes escolares, estudantes considerados foco da educação inclusiva são erroneamente aqueles que fogem aos padrões de “normalidade”, os que antigamente frequentavam as escolas especiais e agora, têm o direito de frequentar a mesma turma dos alunos ditos “normais”.

Nas práticas educacionais, muitas vezes são diferenciados os alunos “normais” dos alunos ditos “de inclusão”. No entanto, em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ela é para todos. A educação inclusiva “conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (Brasil, 2008, p. 1).

Sob esse olhar, não podemos negar as diferenças, já que a sua negação, conforme preceitua Esteban (2014, p. 477), “é uma das estratégias da produção justificada da desigualdade”. Por conseguinte, não deve ser vista como um obstáculo, mas sim como uma oportunidade de enriquecimento e aprendizado para todos os envolvidos no processo educativo.

Conforme preceitua Mantoan (2017, p. 43) “aprender envolve a mobilização do aprendiz, envolvimento, deslocamento de sentidos, atos subjetivos, autorregulados por uma inteligência que opera diante de problema”, isto nos leva a inferir que incluir, no ambiente escolar, três requisitos são de extrema importância: acesso a escola, permanência na escola e participação no processo escolar.

O acesso e a permanência de nada valerão sem que o sujeito perpassasse, atue, se envolva no processo escolar. Nesse caso, a concepção e a nomeação das diferenças e como estas são incorporadas nas relações sociais são questões de fundo da inclusão. A diferença de todos nós e não a diferença de alguns. O que, repito, é diferente de diversidade, que, como ideia, já existe na escola, pois implica em identidades fixadas e categorizadas em grupos: o grupo dos inteligentes, o grupo dos deficientes, dos desfavorecidos, dos mais velhos e por aí vai. E a inclusão não tem a ver com isso. Na inclusão, a diferença é que é o revés.

A diferença é ilimitada nos seres humanos. Nós não somos apenas diferentes uns dos outros, nós estamos nos diferenciando ilimitadamente, por isso somos seres singulares, e não cabemos em nenhuma classificação. Nenhum atributo dá conta do sujeito como um todo. Esse é um pressuposto importante de reconhecermos, se de fato quisermos fazer inclusão.

A inclusão, contudo, tem uma armadilha: ao abstrairmos a diferença, tratando as pessoas igualmente, chega-se ao sujeito universal e, quando enfatizamos apenas as suas diferenças, escondem-se suas especificidades. Para fugir dessa armadilha, a inclusão assegura o direito à diferença na igualdade dos direitos (Mantoan, 2014, p. 39).

Esteban (2013, p. 8) destaca a necessidade de repensar a ideia de “normalidade” na escola, argumentando que a normalização dos processos educacionais pode impedir a verdadeira inclusão, pois tende a enquadrar os alunos em modelos predefinidos, ignorando suas necessidades e potencialidades individuais.

A autora critica a tendência de normalização dos processos, traduzida em currículo uniforme, conteúdos mínimos, garantia dos métodos, desempenhos padronizados, avaliação classificatória, enfatizando que “a força do projeto moderno de escola, com sua ênfase na normalização, não elimina as contradições do discurso democrático fazendo conviver na escola a defesa da igualdade de direitos, uma intensa produção de desigualdades e a luta pelo reconhecimento da alteridade” (Esteban, 2013, p. 6).

Os saberes contextualizados dos estudantes e de seus grupos de convivência devem compor os currículos escolares. Para isso, é necessário não ser obrigado a reconhecer como legítimos apenas os conteúdos tradicionais do currículo escolar, o que é o certo ou o que o professor define como correto. No mesmo diapasão, conforme afirma Esteban (2013, p. 8), é preciso resistir ao “apelo simplificador da normalização dos processos”. Os currículos, conteúdos mínimos, desempenhos padronizados e avaliação classificatória precisam ser repensados para se dar um passo na reinterpretação do conhecimento a partir das experiências de vida. Nesse sentido, o estudante precisa ter um espaço para criar e recriar o conhecimento, para, junto do professor e dos colegas, estabelecer de forma compartilhada uma ideia que o incomoda, mas com a qual ele quer ir além.

Por fim, nunca é demais enfatizar que a reflexão sobre inclusão abarca essa ideia de que o outro existe e carrega em si a dignidade humana. O outro com o qual podemos estabelecer um processo comunicativo. E é justamente nesse movimento que nós podemos compartilhar ideias, sentimentos, e estabelecer relações de ensinantes-aprendentes, pois o propósito da educação com todos é a humanização.

Dada a complexidade e as particularidades das diferenças humanas, destacando aqui o TEA – e a variedade de comportamentos manifestados por pessoas afetadas por ele – e os projetos majoritários de formação docente e dos estudantes, tornam-se evidentes as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem inclusivos e solidários dos estudantes com TEA, no ambiente

escolar. Essas situações exigem formação continuada, trabalho colaborativo e interdisciplinar e currículos estruturados a partir da adoção do princípio da alteridade, como exposto na seção introdutória desta dissertação e retomada na seção de análise dos dados e nas considerações finais. Conforme já dito, essa perspectiva educacional demanda políticas públicas de educação inclusiva permanente, interárea e interinstitucional, constituindo uma Rede de Educação Inclusiva.

4 PESQUISA DOCUMENTAL: OS RESULTADOS E SEUS SIGNIFICADOS

Esta seção foi organizada em três subseções com a finalidade de apresentar os documentos, que compõem o *corpus* da pesquisa documental, e os resultados da análise detalhada desses documentos, marcos legais, tanto nacionais quanto internacionais, que regulam a educação inclusiva no Brasil, com um enfoque especial nas políticas públicas, voltados para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com base nos resultados dessa análise, fundamentada nas elaborações de Cellard (2008), são evidenciados a evolução das legislações e tratados, que têm impactado a promoção da inclusão social e educacional de estudantes com TEA, e os elementos para auxiliar na composição de respostas para as questões orientadoras do nosso estudo, especialmente: Quais são os direitos e deveres previstos na legislação sobre inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Quais são os recursos disponibilizados pelo Estado para apoiar a inclusão dos estudantes com TEA?

4.1 Marcos legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Nesta subseção, optamos por focar nos dispositivos publicados a partir da década de 1990, quando os primeiros passos em direção à educação inclusiva começaram a ser dados. Servimo-nos dos dispositivos legais que definem as políticas públicas atinentes à inclusão de pessoas com TEA, no cenário educacional.

Segundo Celine Souza (2006, p. 26), a política pública pode ser resumida como “o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. Nesse contexto, as políticas públicas devem ser entendidas como um conjunto de ações, programas e projetos implementados pelo Estado para atender às demandas da sociedade, promover o bem-estar coletivo e impactar diretamente a vida dos cidadãos. Essas ações, programas e projetos materializam a política pública.

Nessa perspectiva, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei do Autismo, destaca a importância da implementação de políticas públicas voltadas para o diagnóstico precoce, o tratamento, a educação e a inclusão social das pessoas com TEA, o que envolve a criação de serviços especializados, a capacitação de profissionais e a promoção de campanhas de conscientização, entre outras iniciativas.

Esse dispositivo legal assegura diversos direitos e garantias para as pessoas com TEA, dentre eles, acesso a serviços de saúde, educação, moradia, trabalho e outros direitos

fundamentais e contribui para reduzir as barreiras e os preconceitos enfrentados por essas pessoas e suas famílias na sociedade.

Ao problematizar o conceito de políticas públicas, podemos nos amparar na concepção defendida por Souza (2006), que à luz de Laswell (1936), as define como decisões e análises que implicam responder às perguntas: “quem ganha o quê, por que e que diferença faz”.

Dessa forma, a análise das políticas públicas é essencial para entender como as ações de governo podem beneficiar diferentes grupos na sociedade e quais os impactos dessas ações na vida das pessoas, problematizando a ideia recorrente de que as políticas públicas sempre estão vinculadas ao bem coletivo. Essa problematização é fundamental para desvelar o escondido nos processos de elaboração, implementação e avaliação da maioria das políticas públicas.

Tendo em vista o exposto, iniciamos a análise dos documentos que compõem o *corpus* da pesquisa, por meio de “uma avaliação preliminar do documento, a partir do exame crítico das seguintes dimensões: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave” (Cellard, 2008, p. 303). Em seguida, realizamos a análise, conforme exposto na seção sobre metodologia.

4.1.1 Marcos nacionais

Relacionamos, abaixo, os principais marcos nacionais, documentos que serão analisados nesta seção.

4.1.1.1 Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã”, foi promulgada em um contexto social, cultural e político marcado por profundas transformações no Brasil.

A década de 1980 foi um período de transição da ditadura militar, que perdurou de 1964 a 1985, para um regime democrático. Esse processo de redemocratização foi impulsionado por uma série de fatores sociais, culturais e políticos que merecem destaque.

Durante os anos ditatoriais, o Brasil vivenciou um regime autoritário com censura à imprensa, repressão a opositores políticos e tortura. Na década de 1980, uma parcela da sociedade brasileira ansiava por mudanças. Movimentos sociais de diversas vertentes, incluindo movimentos estudantis, sindicatos, grupos de direitos humanos e organizações comunitárias,

emergiram com força, exigindo a redemocratização do país e a **reconquista** e a ampliação dos direitos civis.

A crescente desigualdade social e a crise econômica também foram fatores significativos nesse período. A inflação galopante e o aumento da pobreza geraram um ambiente de insatisfação generalizada. Parte da população brasileira clamava por reformas que viessem a garantir melhores condições de vida, acesso a serviços públicos de qualidade e maior justiça social.

No campo cultural, a década de 1980 foi marcada por uma efervescência artística e intelectual. A cultura popular, incluindo o movimento da música popular brasileira (MPB), desempenhou um papel importante na mobilização social. Canções com temas políticos e sociais se tornaram hinos de resistência e esperança, ajudando a criar um clima cultural propício à mudança.

O “Diretas Já”, movimento político de cunho popular, conseguiu a participação de milhões em seus comícios. O objetivo desse movimento era a retomada de eleições diretas, por meio do voto popular, ao cargo de presidente da república.

Sobre esse movimento, assim o contextualizam Oliveira e Marinho (2012, p. 136-138):

Ao se analisar a trajetória das mobilizações, desde o primeiro comício ocorrido em 15 de junho de 1983, em Goiânia, até o evento de 16 de abril de 1984, em São Paulo, na véspera da votação no Congresso, observa-se um tom cada vez mais ritualístico, cerimonioso e sentimental, como parte de um roteiro cívico: a abertura, a presença de artistas com grande apelo popular, os discursos sucessivos e o grande finale, quando os presentes entoavam, visivelmente emocionados, o hino nacional brasileiro. [...] pesquisas mostravam que 80% dos brasileiros davam como certa a aprovação da emenda (Couto, 2003). A convicção e a esperança mantiveram a força do movimento que reuniu mais de 1 milhão de pessoas nos comícios de São Paulo e do Rio de Janeiro, às vésperas da votação.

Em 1985, a eleição indireta de Tancredo Neves para presidente, seguida por sua morte, e a ascensão de José Sarney, marcou o fim oficial da ditadura militar. No entanto, o país ainda enfrentava a tarefa complexa de consolidar sua democracia e instituir um sistema político que refletisse os anseios da população por liberdade e direitos. E os movimentos sociais de resistência à eleição indireta continuavam.

A promulgação de uma carta magna, em 1988, contendo avanços significativos, como a inclusão de direitos à saúde, à educação e à assistência social e a proteção dos direitos individuais, decorreu, também, das ações de sindicatos de trabalhadores, de movimentos

populares, dentre outras organizações, e da participação dos que lutavam por democracia social, disputando o que seria escrito no texto constitucional.

Embora não trate especificamente da educação inclusiva, a Constituição Federal de 1988 estabelece princípios fundamentais como igualdade, dignidade da pessoa humana e não discriminação, que serviram e servem de base para legislações subsequentes. Os direitos fundamentais estabelecem o alicerce jurídico para a promoção da inclusão e da igualdade de direitos das pessoas com deficiência e com TEA. O advento de nossa Constituição Cidadã foi um marco para que as pessoas com deficiência passassem a ser consideradas sujeitos de direito. A partir dela iniciou-se, de fato, no Brasil, a consciência de que um tratamento isonômico seria necessário e urgente. O conceito de pessoa com deficiência passou a ser revisto. A visão assistencialista, que até então imperava, passou a ser substituída por ações afirmativas¹⁷ na tentativa de promover a emancipação dessas pessoas. As mudanças, especialmente as relativas aos direitos das pessoas com deficiência, frequentemente são vinculadas aos processos de resistência à retirada da humanidade e da dignidade humana dos considerados diferentes.

4.1.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Para a análise do processo de criação da Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996, é essencial caracterizar a conjuntura conhecida como transição democrática, que teve início na década de 1970 e culminou na década de 1980 com a promulgação da nova Constituição Democrática e Cidadã em 1988. Esse período de transição foi marcado pelo fim da ditadura militar, que perdurou de 1964 a 1985, pelo retorno gradual das liberdades civis e políticas e pela reestruturação das instituições democráticas.

A criação e a promulgação da LDB/1996 ocorreram em um momento crucial da história brasileira, marcado profundas transformações. No contexto social, o Brasil enfrentava desafios significativos, como a desigualdade econômica e social e a necessidade de ampliar e garantir o acesso à educação de qualidade.

¹⁷ Ação afirmativa se diz de todo programa, público ou privado, que tem por objetivo “conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico” (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 13).

A década de 1990 foi marcada por um crescente reconhecimento da educação como direito fundamental e ferramenta essencial para a promoção da cidadania e a redução das desigualdades. Movimentos sociais, sindicatos de professores e organizações da sociedade civil pressionavam o governo por reformas educacionais que garantissem a inclusão e a equidade no sistema educacional.

Culturalmente, o Brasil estava vivenciando um período de valorização da diversidade e da pluralidade. O multiculturalismo e a valorização das identidades regionais e culturais ganharam destaque, influenciando o debate sobre a educação. Naquele momento, havia uma demanda crescente por currículos que refletissem a diversidade cultural do país e promovessem o respeito às diferenças. Além disso, o acesso à informação e ao conhecimento foi ampliado com o avanço das tecnologias de comunicação, o que impactou as expectativas e demandas em relação ao sistema educacional.

Politicamente, a promulgação da LDB/1996 foi resultado de um processo de democratização e de debates intensos sobre a reforma educacional.

A Constituição de 1988 estabeleceu princípios fundamentais para a educação, como a garantia do acesso universal e a gestão democrática do ensino público. No entanto, era necessário ainda criar uma lei que detalhasse essas diretrizes e estabelecesse um marco regulatório claro para o sistema educacional brasileiro.

A elaboração da LDB/1996 envolveu um processo de ampla participação e consulta pública, com a contribuição de educadores, especialistas, gestores públicos e representantes da sociedade civil. Porém, o texto aprovado não foi o proposto por representantes dos sindicatos dos profissionais da educação, movimentos sociais e outras entidades representativas de profissionais da educação. Brzezinski, ao escrever sobre os projetos antagônicos presentes no processo de tramitação e aprovação da referida lei, afirma:

Sustento-me também na assertiva de que as políticas educacionais brasileiras que se materializaram no LDB/1996 não foram definidas exclusivamente pela burocracia do Poder Executivo, nominado aqui Ministério da Educação (MEC), que se consagrou vencedor por uma ‘manobra regimental’ nos momentos de votação do Substitutivo de LDB apresentado pelo senador Darcy Ribeiro no âmbito do Poder Legislativo, no Senado da República. O Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública na LDB (Fórum), legítimo representante do mundo real, por intermédio de entidades da sociedade civil que o compunham, também logrou êxito em um ou outro dispositivo da lei, porque acompanhou *pari passu* as tramas legislativas no Congresso Nacional e participou dos debates e embates entre os dois mundos que se confrontavam tanto no campo das ideias como no das práticas. Atento às negociações que se faziam nos bastidores do Congresso entre os parlamentares, o Fórum, estrategicamente, conquistava espaço para apresentar as suas propostas aos

legisladores simpatizantes com a causa da educação pública e fazia valer seus interesses em defesa desta educação, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada para todos os brasileiros, em todos os níveis e modalidades de formação. É preciso revelar também que foram muitas as investidas das entidades reunidas no Fórum contra parlamentares que se associavam ao mundo oficial e buscavam, em sintonia com os princípios neoliberais, defender interesses do sistema particular de ensino. Mesmo que não atendido em suas reivindicações por esse grupo de parlamentares que defendiam o ensino privado, o Fórum participava das audiências com esses parlamentares para, pelo menos, se fazer ouvir e mostrar resistência aos encaminhamentos contrários à escola pública, direito de todo cidadão brasileiro (Brzezinski, 2010, p. 186).

Desse embate entre projetos antagônicos, o texto constitucional acabou não contemplando várias proposições oriundas do campo de defesa da educação pública, no entanto, o compromisso com a descentralização, a autonomia das instituições de ensino e a valorização dos profissionais da educação foram considerados no referido texto.

A LDB/1996 estabeleceu diretrizes importantes para todos os níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, e reforçou a importância da avaliação da qualidade do ensino e da formação continuada dos professores. Sobre a formação de docentes, destaca-se:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (Brasil, 1996, não paginado).

Com a promulgação da Lei nº 9.394/1996, um marco na história da educação brasileira ficou estabelecido, representando as bases para a construção de um sistema educacional mais

inclusivo, democrático e de qualidade. Sua implementação trouxe, entretanto, desafios significativos, como a necessidade de financiamento adequado, a formação continuada dos profissionais da educação e a adaptação das redes de ensino às novas diretrizes da LDB/1996.

A lei também abriu caminho para políticas públicas e programas subsequentes que buscaram enfrentar esses desafios e promover a equidade e a qualidade na educação. Entre esses programas, destacam-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹⁸ e o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹⁹.

A publicação da LDB/1996 foi influenciada por um contexto social de demanda por inclusão e equidade, um contexto cultural de valorização da diversidade e um contexto político de consolidação democrática e reforma educacional, em disputa com projetos educacionais vinculados às políticas neoliberais. Esse processo permaneceu e permanece na implementação e modificação da referida lei, bem como na elaboração e aprovação de diplomas legais fundamentais para materializar o definido na lei.

Ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, a LDB/1996 prevê a educação especial como modalidade de ensino.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

[...]

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

A LDB/1996 também reconhece a educação inclusiva como um princípio a ser observado no sistema educacional brasileiro, orienta sobre a estrutura e a organização da educação básica e promove a inclusão de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas “escolas regulares”, garantindo seus

¹⁸ Fundeb. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb>. Acesso em: 15 jun. 2024.

¹⁹ PNAIC. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/bolsas-e-auxilios/lista-de-programas/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-da-idade-certa-2013-pnaic-1>. Acesso em: 25 jun. 2024.

direitos educacionais. Por conseguinte, essa lei trouxe avanços no estabelecimento de direitos aos estudantes com TEA.

4.1.1.3 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil (PNEEPEI), criada em 2008, é outro importante marco regulatório para a garantia da matrícula das pessoas com deficiência na escola comum. De acordo com essa Política, a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola, eliminando barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa Política insere-se em um contexto social, cultural e político de significativas transformações e avanços no campo dos direitos humanos e da educação. Este período foi marcado por um crescente reconhecimento da importância da inclusão social e educacional das pessoas com deficiência.

No início do século 21, o Brasil vivenciava um movimento social crescente em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Organizações não governamentais, associações de pais e grupos de defesa dos direitos humanos intensificaram suas ações, pressionando o governo e a sociedade para garantir a inclusão e a equidade. Esse movimento foi impulsionado por maior conscientização sobre a importância de proporcionar a todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais, o acesso a uma educação de qualidade e a oportunidade de participação plena na vida social.

Uma parcela da sociedade brasileira também estava cada vez mais consciente das desigualdades e barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência. Havia uma demanda crescente por políticas públicas que garantissem a inclusão dessas pessoas em todos os aspectos da vida, especialmente na educação, vista como fundamental para a promoção da autonomia e da cidadania.

Importante ressaltar que o Brasil estava passando por uma fase de valorização da diversidade e do respeito às diferenças. O movimento pela inclusão de pessoas com deficiência foi parte de um movimento maior que incluía a valorização da diversidade étnica, cultural e social. As campanhas de sensibilização e as produções culturais começaram a retratar pessoas com deficiência de maneira mais positiva, desafiando estereótipos e promovendo uma imagem de capacidade e potencial.

A mídia, a literatura e as artes desempenharam um papel crucial na mudança de percepções culturais. Filmes, livros e reportagens começaram a abordar temas relacionados à

deficiência e à inclusão, contribuindo para uma maior conscientização pública e para a construção de uma cultura mais inclusiva.

Politicamente, a promulgação da (PNEEPEI) foi resultado de um longo processo de debates, embates e formulação de políticas públicas. Conforme dito anteriormente, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu os direitos das pessoas com deficiência, mas foi a partir da década de 1990 que políticas específicas começaram a ser desenvolvidas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 foi outro marco importante, pois enfatizou a educação inclusiva e o atendimento educacional especializado. Na sequência, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 reforçou essas diretrizes, estabelecendo 28 metas para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares:

1. Organizar, em todos os Municípios e em parceria com as áreas de saúde e assistência, programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para as crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas ou regulares de educação infantil, especialmente creches.
2. Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação a distância.
3. Garantir a generalização, em cinco anos, da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de educação infantil e do ensino fundamental, em parceria com a área de saúde, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado às crianças especiais.
4. Nos primeiros cinco anos de vigência deste plano, redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando, se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam.
5. Generalizar, em dez anos, o atendimento dos alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental, inclusive através de consórcios entre Municípios, quando necessário, provendo, nestes casos, o transporte escolar.
6. Implantar, em até quatro anos, em cada unidade da Federação, em parceria com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e com as organizações da sociedade civil, pelo menos um centro especializado, destinado ao atendimento de pessoas com severa dificuldade de desenvolvimento
7. Ampliar, até o final da década, o número desses centros, de sorte que as diferentes regiões de cada Estado contem com seus serviços.
8. Tornar disponíveis, dentro de cinco anos, livros didáticos falados, em braille e em caracteres ampliados, para todos os alunos cegos e para os de visão sub-normal do ensino fundamental.
9. Estabelecer, em cinco anos, em parceria com as áreas de assistência social e cultura e com organizações não-governamentais, redes municipais ou

intermunicipais para tornar disponíveis aos alunos cegos e aos de visão sub-normal livros de literatura falados, em braille e em caracteres ampliados.

10. Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de educação superior que atendam educandos surdos e aos de visão sub-normal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos.

11. Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais.

12. Em coerência com as metas no 2, 3 e 4, da educação infantil e metas no 4.d, 5 e 6, do ensino fundamental:

a) estabelecer, no primeiro ano de vigência deste plano, os padrões mínimos de infra-estrutura das escolas para o recebimento dos alunos especiais;

b) a partir da vigência dos novos padrões, somente autorizar a construção de prédios escolares, públicos ou privados, em conformidade aos já definidos requisitos de infra-estrutura para atendimento dos alunos especiais;

c) adaptar, em cinco anos, os prédios escolares existentes, segundo aqueles padrões.

13. Definir, em conjunto com as entidades da área, nos dois primeiros anos de vigência deste plano, indicadores básicos de qualidade para o funcionamento de instituições de educação especial, públicas e privadas, e generalizar, progressivamente, sua observância.

14. Ampliar o fornecimento e uso de equipamentos de informática como apoio à aprendizagem do educando com necessidades especiais, inclusive através de parceria com organizações da sociedade civil voltadas para esse tipo de atendimento.

15. Assegurar, durante a década, transporte escolar com as adaptações necessárias aos alunos que apresentem dificuldade de locomoção.

16. Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício.

17. Articular as ações de educação especial e estabelecer mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não-governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho. Definir condições para a terminalidade para os educandos que não puderem atingir níveis ulteriores de ensino.

18. Estabelecer cooperação com as áreas de saúde, previdência e assistência social para, no prazo de dez anos, tornar disponíveis órteses e próteses para todos os educandos com deficiências, assim como atendimento especializado de saúde, quando for o caso.

19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.

20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação.

21. Introduzir, dentro de três anos, a contar da vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais

nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras.

22. Incentivar, durante a década, a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem.

23. Aumentar os recursos destinados à educação especial, a fim de atingir, em dez anos, o mínimo equivalente a 5% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, contando, para tanto, com as parcerias com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e previdência, nas ações referidas nas metas no 6, 9, 11, 14, 17 e 18.

24. No prazo de três anos, a contar da vigência deste plano, organizar e pôr em funcionamento em todos os sistemas de ensino um setor responsável pela educação especial, bem como pela administração dos recursos orçamentários específicos para o atendimento dessa modalidade, que possa atuar em parceria com os setores de saúde, assistência social, trabalho e previdência e com as organizações da sociedade civil.

25. Estabelecer um sistema de informações completas e fidedignas sobre a população a ser atendida pela educação especial, a serem coletadas pelo censo educacional e pelos censos populacionais.

26. Implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

27. Assegurar a continuidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fim lucrativo com atuação exclusiva em educação especial, que realizem atendimento de qualidade, atestado em avaliação conduzida pelo respectivo sistema de ensino.

28. Observar, no que diz respeito a essa modalidade de ensino, as metas pertinentes estabelecidas nos capítulos referentes aos níveis de ensino, à formação de professores e ao financiamento e gestão (Brasil, 2001, não paginado).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, com suas 28 metas específicas, representou um marco na promoção da inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares do Brasil. Este plano buscou garantir que todas as crianças e jovens, independentemente de suas condições, tivessem acesso a uma educação de qualidade e oportunidades iguais de desenvolvimento. Uma das primeiras ações propostas foi a organização de programas de estimulação precoce em todos os municípios, em parceria com áreas de saúde e assistência, para apoiar crianças com necessidades educacionais especiais desde cedo. A formação contínua de professores também foi uma prioridade, com a oferta de cursos voltados ao atendimento básico de alunos com deficiência, utilizando recursos como a TV Escola e programas de educação a distância, sugeridas como uma estratégia para alcançar um número maior de educadores, garantindo que eles estivessem preparados para lidar com a diversidade presente em sala de aula.

Conforme afirma Mantoan (2003, p. 35.): “O Plano Nacional de Educação (PNE) representa um avanço na consolidação de políticas inclusivas, pois estipula metas claras e

objetivos voltados para a integração de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares."

O PNE enfatizou a necessidade de garantir que todas as instituições de educação infantil e ensino fundamental aplicassem testes de acuidade visual e auditiva, em parceria com o setor de saúde, para identificar precocemente problemas e oferecer apoio adequado às crianças.

Além disso, o Plano incentivou a adaptação de classes especiais e a criação de salas de recursos, visando à integração de alunos com necessidades especiais em classes comuns, mas com o suporte adicional necessário.

Uma meta ambiciosa foi a generalização do atendimento desses alunos em todas as escolas de educação infantil e fundamental, utilizando consórcios entre municípios e garantindo transporte escolar adaptado quando necessário.

Outra meta fundamental do PNE foi a adaptação do ambiente escolar para receber alunos com deficiência. Isso incluiu a construção e adaptação de prédios escolares de acordo com padrões de acessibilidade, garantindo que todas as escolas estivessem preparadas para atender alunos com deficiência.

A disponibilização de materiais didáticos em formatos acessíveis, como livros em braille, com caracteres ampliados e audiolivros, foi outra medida prevista pelo plano, visando garantir que alunos cegos e com visão subnormal tivessem acesso aos conteúdos escolares. A introdução e a generalização do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) também foram destacadas como essenciais para a inclusão de alunos surdos, bem como para promover uma comunicação eficaz entre esses alunos, seus familiares e o corpo docente.

O PNE também propôs a criação de centros especializados para atender pessoas com dificuldades severas de desenvolvimento, garantindo que esses centros estivessem presentes em todas as unidades da federação e fossem ampliados conforme a demanda. A articulação entre educação especial e educação para o trabalho foi vista como essencial para preparar os alunos com deficiência para o mercado de trabalho, promovendo sua inclusão social e econômica. O Plano sugeriu, ainda, parcerias com organizações governamentais e não governamentais para desenvolver programas de qualificação profissional específicos para esses alunos.

No âmbito dos recursos humanos, o PNE enfatizou a importância de incluir conteúdos sobre educação especial nos currículos de formação de professores, tanto em nível médio quanto superior, além de promover a criação de cursos de graduação e pós-graduação especializados em educação especial, garantindo que cada estado brasileiro contasse com pelo menos um curso desse tipo. Essa medida visava formar profissionais capacitados para atender

às necessidades específicas de alunos com deficiência, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade.

Outro ponto destacado pelo plano foi a importância da cooperação com áreas como saúde, previdência e assistência social para disponibilizar órteses, próteses e atendimento de saúde especializado para alunos com deficiência. A coleta de dados precisos sobre a população com necessidades especiais, por meio de censos educacionais e populacionais, foi vista como fundamental para o planejamento e a implementação eficaz das políticas públicas.

A inclusão de alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora também foi contemplada, com a implantação de programas específicos para atender a essas demandas. Além disso, o plano assegurou a continuidade do apoio técnico e financeiro a instituições privadas sem fins lucrativos que atuam exclusivamente na educação especial e que oferecem atendimento de qualidade.

Para Mendes (2006, p.14):

As metas estabelecidas pelo PNE de 2001 refletem um compromisso com a construção de uma escola inclusiva, que valoriza a diversidade e reconhece a necessidade de recursos e adaptações para garantir o sucesso de todos os alunos.

Em suma, o Plano Nacional de Educação, que vigorou entre os anos de 2001-2010, traçou um conjunto abrangente de metas voltadas para a promoção da inclusão educacional de alunos com deficiência. Por meio de uma abordagem integrada, que envolveu múltiplos setores da sociedade, o PNE buscou criar um sistema educacional inclusivo, acessível e equitativo, capaz de atender às diversas necessidades dos alunos e garantir que todos tivessem acesso a uma educação de qualidade, preparando-os para uma vida plena e participativa na sociedade.

A promulgação da PNEEPEI, em 2008, veio consolidar esses referenciais, configurando-se também em um marco regulatório que orienta as práticas educativas em nosso país.

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (Brasil, 2008, não paginado).

É importante salientar que a PNEEPEI foi influenciada por convenções e acordos internacionais – como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU,

ratificada pelo Brasil em 2008 –, que reforçaram o compromisso do país com a promoção de uma educação inclusiva e com a proteção dos direitos das pessoas com deficiência. Desta feita, essa política enfatiza a importância de uma educação inclusiva que respeite as diferenças e garanta a todos os alunos o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos na “escola regular”.

Para Garcia (2013), a implementação de uma política de educação inclusiva no Brasil trouxe desafios significativos, como formação de professores, adaptação das escolas e disponibilização de recursos pedagógicos adequados.

A criação da PNEEPEI foi impulsionada por um contexto social de crescente mobilização pelos direitos das pessoas com deficiência, um contexto cultural de valorização da diversidade e um contexto político de avanços legislativos e compromisso internacional. Esses elementos foram fundamentais para fomentar a educação inclusiva e equitativa no Brasil.

Essa política reafirma o compromisso do país com a educação inclusiva e define diretrizes para sua implementação em todo o sistema educacional. Tem como objetivo ratificar o direito à educação inclusiva e promover a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A PNEEPEI ressalta que, a partir do processo de democratização da educação, se evidencia um paradoxo que inclui e exclui, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola (Brasil, 2010). Além disso, essa política aborda o valor da diversidade, apresentando um histórico da educação especial no Brasil e as orientações políticas, afinadas com a legislação brasileira, sobre o assunto. Importante ressaltar que, no início do documento, fica claro que a educação inclusiva está relacionada de maneira fundamental com a questão dos direitos humanos, e que a igualdade, a diferença e a equidade são valores a serem buscados pelos envolvidos nessas questões. A educação inclusiva é uma contribuição para a superação da lógica da exclusão e a escola tem papel fundamental nisso.

A política estabelece referências para a organização da educação especial, orientando a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas “escolas regulares”, a formação de professores, o fornecimento de recursos e apoios necessários, a articulação intersetorial, a participação da comunidade escolar e familiar, entre outras diretrizes. A PNEEPEI reforça o compromisso do Brasil com a educação inclusiva e orienta a implementação de práticas pedagógicas, estruturais e sociais inclusivas em todo o sistema educacional.

4.1.1.4 Decreto nº 7.611/2011

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. O documento estabelece diretrizes para se cumprir o dever do Estado com a educação das pessoas que formam o público-alvo da educação especial, quais sejam, pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Além disso, dispõe que o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Também estabelece a cooperação entre os sistemas de ensino para garantir o atendimento educacional especializado, envolvendo a colaboração entre escolas regulares e escolas especializadas e destaca a importância da formação continuada de professores para lidar com a diversidade e atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Por fim, reforça a necessidade de promover a acessibilidade arquitetônica, nos espaços físicos, e a acessibilidade pedagógica, nos recursos didáticos e metodologias.

4.1.1.5 Lei nº 12.764/2012

Conhecida como Lei Brasileira do Autismo ou Lei Berenice Piana, a 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. Trata-se de uma legislação fundamental no contexto brasileiro por estabelecer diretrizes e garantir direitos às pessoas com TEA, configurando-se, assim, como um marco histórico na luta pela inclusão e pelos direitos dessas pessoas.

O início do século 21 foi marcado por um aumento na conscientização sobre o “autismo” - como era denominado anteriormente o transtorno do espectro autista – e suas implicações na vida dessas pessoas e de suas famílias. Movimentos sociais, associações de pais e grupos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência começaram a ganhar visibilidade e força, mobilizando-se e exigindo políticas públicas eficazes que garantissem os direitos das pessoas com TEA. A crescente demanda por serviços especializados e por inclusão social e educacional levou a sociedade brasileira a reconhecer a necessidade de legislações específicas que abordassem as necessidades das pessoas com o referido transtorno.

Culturalmente, o Brasil estava em um processo de valorização da diversidade e da inclusão. A mídia e as produções culturais começaram a abordar o autismo de maneira mais

aberta e informativa, desmistificando preconceitos e promovendo uma maior compreensão sobre o transtorno. Campanhas de sensibilização e eventos de conscientização, como o Dia Mundial da Conscientização do Autismo, contribuíram para esclarecer a população e promover o respeito e a inclusão dessas pessoas na sociedade.

A promulgação da lei, em 2012, foi resultado de um processo de mobilização intensa por parte de diversos atores sociais. Embora a Constituição Federal de 1988 já estabelecesse os direitos fundamentais às pessoas com deficiência, era necessário um marco legal específico para atender às particularidades das pessoas com TEA. Assim, ações fomentadas pela ativista Berenice Piana, cuja lei leva seu nome, fortaleceu esse processo. Mãe de criança autista, Piana sofreu todas as agruras de um processo sem diagnóstico. Seu filho, então com dois anos, apresentou sintomas não detectados por nenhum profissional. Estudando por conta própria, ela descobriu que seu filho era autista e apresentava uma condição muito rara: o autismo regressivo, quando a criança parece apresentar um desenvolvimento social, emocional e de linguagem normal e, em seguida e sem motivo aparente, perde a fala e as habilidades sociais.

O fato de conhecer mães de outras crianças autistas que não tinham condições financeiras de arcar com tratamentos e conhecendo o quanto isso se configurava como impedimento para a melhora dos sintomas dessas crianças, Piana idealizou a primeira clínica Escola do Autista do Brasil, implantada em Itaboraí, no Rio de Janeiro, em abril de 2014, além de participar da criação de leis em defesa do autista em vários municípios e estados brasileiros. Foram três anos de luta, coragem e resistência, até a publicação da Lei Brasileira do Autismo, que teve a sua aprovação por meio de uma iniciativa popular, ou seja, mesmo não pertencendo ao legislativo brasileiro, Piana arquitetou para que a norma fosse sancionada e se tornasse um marco para a visibilidade de pessoas com TEA, mobilizando coletivos e/ou pessoas interessadas na garantia de direitos a essas pessoas.

O contexto político da época também foi influenciado por compromissos internacionais anteriormente assumidos pelo Brasil, como a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, em 2007, que reforçou a necessidade de políticas inclusivas e de proteção dos direitos das pessoas com deficiência. Esse cenário político, favorável à inclusão e aos direitos humanos, sob a presidência de Dilma Roussef, foi essencial para a criação e a promulgação da Lei nº 12.764/2012.

A Lei do Autismo também trouxe avanços significativos ao estabelecer direitos claros e garantias para as pessoas com TEA, como o acesso ao diagnóstico precoce e ao tratamento multiprofissional e à inclusão educacional e laboral. A lei também reconheceu o autismo como

uma deficiência, garantindo aos indivíduos com TEA os mesmos direitos e benefícios previstos na legislação brasileira para as pessoas com deficiência.

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

[...]

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (Brasil, 2012).

No entanto, a implementação da legislação enfrenta desafios consideráveis, como a necessidade de capacitação dos profissionais de saúde e educação, a adequação das instituições às necessidades específicas das pessoas com TEA e a garantia de recursos financeiros suficientes para a execução das políticas públicas previstas em lei. A colaboração entre governo, sociedade civil e setor privado é crucial para superar esses desafios e assegurar a efetividade da lei.

Como principais aspectos da Lei nº 12.764/2012, destacamos:

- a) Reconhecimento do TEA como uma deficiência, estabelecendo diretrizes específicas para o atendimento às pessoas com esse transtorno;
- b) Direito à educação inclusiva: uma das principais diretrizes da lei é garantir o direito à educação inclusiva para pessoas com TEA. Isso significa que elas devem ser inseridas em classes comuns de ensino regular e receber os apoios necessários para uma educação de qualidade.
- c) Atendimento especializado: a legislação prevê a necessidade de oferecer atendimento especializado para pessoas com TEA, considerando suas necessidades específicas, o que inclui intervenções multidisciplinares – terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicologia, entre outras – para promover o desenvolvimento e a inclusão social dessas pessoas.

A Lei do Autismo representa um avanço significativo na garantia dos direitos das pessoas com TEA, promovendo maior visibilidade, reconhecimento e inclusão social para esse grupo. A popularização do conhecimento sobre o transtorno do espectro autista, somada a alterações sociais e comportamentais, e a emissão de diagnósticos especializados, confluíram na implementação de mudanças significativas, como: direito à vaga em escolas, uma vez que nenhuma instituição escolar pode negar a matrícula do aluno com autismo, não existindo

limite máximo para as chamadas vagas de inclusão; transporte até a escola; direito a acompanhamento especializado nas escolas (professor de apoio); adaptação do material didático e das provas com base no Plano de Ensino Individualizado (PEI).

Essa normativa foi inovadora e, por meio dela, os estabelecimentos de ensino tiveram que se adaptar à nova realidade, uma vez que anteriormente, fossem particulares ou públicas, as escolas se limitavam a não aceitar alunos com TEA, encaminhando-os para as APAE, ou os aceitavam sem a mínima preparação didático-pedagógica para proceder frente aos desafios referentes às necessidades especiais desses alunos.

Conforme Grossi, Grossi e Grossi (2020, p. 13),

Decorrente desse posicionamento governamental, percebe-se aumento no número de matrículas na educação especial, atingindo 1,2 milhão de alunos em 2018, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio do Censo Escolar de 2018. Ainda de acordo com o Inep, na educação especial, o percentual de matrículas de alunos incluídos em escola regular, na faixa etária entre 4 e 17 anos, também vem aumentando, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018.

Por sua vez o MEC, na Nota Técnica nº 24, de 21 de março de 2013, que trata sobre a orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, prevê dentre outras orientações:

Considerando que a recusa de matrícula e o não atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes ferem o dispositivo constitucional que assegura o direito à inclusão escolar, recomenda-se que tal fato seja comunicado ao Ministério Público, bem como ao Conselho de Educação, no âmbito municipal, estadual ou federal, responsável pela autorização de funcionamento da respectiva instituição de ensino, pública ou privada, a fim de que se proceda à instrução de processo de adequação ou de descredenciamento da instituição de ensino, bem como aplicação das penalidades previstas no art. 7º da Lei nº 12.764 ao gestor escolar ou autoridade competente que recusar a matrícula do estudante com transtorno do espectro autista (Brasil, 2013).

Esse documento contribui para sensibilizar a sociedade e os órgãos públicos sobre a importância de se criar ambientes mais inclusivos e acessíveis para pessoas com TEA, respeitando suas individualidades e promovendo sua participação plena na sociedade, bem como fundamentar solicitações junto aos órgãos responsáveis por fiscalizar e garantir a aplicação da Lei do Autismo.

É importante destacar que a referida lei estimula a formação de redes de apoio, fortalecendo o trabalho conjunto entre famílias, escolas, profissionais de saúde e órgãos públicos para atender às necessidades das pessoas com TEA de forma integral e integrada.

Em resumo, a Lei Brasileira do Autismo representa um marco legal importante que visa garantir os direitos e promover a inclusão das pessoas com TEA, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para todos e para a promoção da visibilidade e do reconhecimento do TEA, definindo direitos específicos e orientando a implementação de políticas públicas voltadas para o diagnóstico, o tratamento, a educação e a inclusão social das pessoas com esse transtorno.

4.1.1.6 Plano Nacional de Educação (2014-2024)

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 foi instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Um decênio também marcado por uma série de movimentos sociais, culturais e políticos que moldaram as diretrizes e objetivos estabelecidos no PNE. À época, o Brasil estava vivenciando um aumento das demandas por uma educação de qualidade e por maiores investimentos no setor educacional. Movimentos sociais, como o movimento estudantil e organizações de pais e professores, pressionavam o governo por reformas educacionais abrangentes. A sociedade brasileira reconhecia cada vez mais a educação como um direito fundamental e um elemento crucial para a promoção da igualdade social e o desenvolvimento econômico. As manifestações de junho de 2013, que levaram milhões de brasileiros às ruas para protestar contra diversas questões sociais, incluíam a educação como uma das principais reivindicações, refletindo a insatisfação popular com a situação do sistema educacional.

Um grande referencial que marcou essas mobilizações foi o uso de redes sociais. Sabe-se que elas foram desencadeadas em São Paulo por coletivos organizados, com o predomínio do Movimento Passe Livre (MPL), a partir de uma demanda pontual – contra o aumento da tarifa de transportes coletivos. A partir de 20 de junho, fizeram desses atos uma expressão de descontentamento profundo, mas com motivos muito variados, tais como: a má qualidade dos serviços públicos, especialmente, transportes, saúde educação e segurança pública. As ruas brasileiras foram invadidas por milhares de pessoas – em sua maioria jovens – expressando descontentamento perante a realidade brasileira; em vez das faixas com as reivindicações organizadas, muitos carregavam cartazes, registrando suas demandas individuais, raiva e criatividade (Farias, 2015, p. 9-10).

Para que a complexidade e os impactos das manifestações sejam mais bem compreendidos, é fundamental retomar a entrada de forças e interesses conservadores nessas manifestações. Segundo Borges (2024, p. 3),

No contexto desses protestos, surgiram diferentes narrativas e discursos que buscavam dar sentido e direção às manifestações. Uma dessas narrativas foi a emergência de uma nova direita no Brasil, caracterizada pelo repúdio à política tradicional, aos partidos de esquerda e à corrupção. Esse fenômeno refletiu não apenas o descontentamento com o governo do PT, mas também uma rejeição mais ampla às instituições políticas estabelecidas e uma busca por alternativas fora do espectro político convencional (Scherer-Warren, 2014). É nesse contexto de efervescência política e social que se insere a relevância de compreender as manifestações de 2013 e seu impacto no surgimento de uma nova direita no Brasil.

Na década anterior às manifestações, era possível identificar um processo de valorização da diversidade e da inclusão na educação. A importância de um currículo que refletisse a pluralidade cultural e étnica do país estava ganhando destaque. Havia um reconhecimento crescente da necessidade de uma educação que promovesse a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças, abrangendo temas como a educação inclusiva, os direitos das minorias e a valorização das culturas regionais e indígenas.

A promulgação do PNE de 2014 resultou de um longo processo de negociação e debate entre diferentes setores da sociedade e o governo Dilma Rousseff. O Brasil estava tentando consolidar sua democracia, com um sistema político que buscava incorporar a participação popular nas decisões governamentais. A elaboração do PNE envolveu consultas públicas e audiências, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) e debates no Congresso Nacional, refletindo um compromisso do governo com a participação democrática na formulação de políticas públicas.

A Constituição Federal de 1988 já estabelecia a educação como um direito de todos e um dever do Estado, mas era necessário um plano que detalhasse as metas e estratégias para alcançar esse objetivo. Seu art. 214 determina que o PNE seja elaborado de acordo os princípios fundamentais da educação brasileira: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humana, científica e tecnológica do país

O PNE foi regulamentado pela LDB/1996, que, em seu art. 9º, deixou a cargo da União, em colaboração com Estados e Municípios, a incumbência de organizá-lo, com duração decenal/plurianual e gestão democrática e participativa por meio de conferências estaduais e regionais.

A Lei nº 13.005/2014 estabelece 20 metas a serem alcançadas até 2024, abrangendo todos os níveis e todas as modalidades de ensino, da educação infantil até a educação superior, além de áreas como formação de professores e gestão democrática do ensino. Também enfatiza a importância do financiamento adequado da educação, estabelecendo que o investimento público deveria atingir 10% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro. No entanto, a implementação do PNE 2014-2024 enfrenta desafios significativos. A desigualdade regional, a falta de infraestrutura adequada, a necessidade de formação contínua dos professores e a insuficiência da destinação e da gestão eficiente dos recursos são obstáculos que ainda precisam ser superados.

A Meta 4 do Plano Nacional da Educação (2014/2024), que trata especificamente da educação inclusiva, propõe:

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, não paginado).

Com relação ao cumprimento da Meta 4²⁰, dados da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE)²¹ apontam que

O monitoramento dos dispositivos da meta 4 enfrenta gravíssimos problemas relacionados à falta de informações. Com a restrição no detalhamento dos microdados publicados pelo INEP, ocorrida no início de 2022, mesmo o cálculo do percentual de alunos de 4 a 17 anos com necessidades especiais que frequentam classes comuns ficou prejudicado, sendo agora possível fazer apenas a análise de matrículas, e não mais por aluno, amplificando as lacunas informacionais sobre o tema. Ainda, o dispositivo relacionado à universalização do Atendimento Educacional Especializado é o mais prejudicado por falta de informações, uma vez que o Censo da Educação Básica, realizado pelo INEP, não coleta dados sobre a demanda deste tipo de atendimento (CNDE, 2022, não paginado).

O Plano Nacional da Educação, uma política de Estado, embora seja um instrumento fundamental para a promoção de uma educação de qualidade e equitativa no Brasil, não foi

²⁰ O não cumprimento das Metas do PNE 2014-2024 decorreu, também, da aprovação e implementação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, por meio da qual se implementou um novo regime fiscal, com congelamento de gastos em educação, saúde e assistência social por dez anos.

²¹ Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-2022/>. Acesso em: 30 jun. 2022.

cumprido em sua totalidade, refletindo desafios persistentes na implementação de suas diretrizes e metas vinculados ao fortalecimento da implementação de políticas neoliberais e, conseqüentemente, à redução do papel do Estado na promoção dos direitos sociais e fundamentais e ao aumento das políticas de regulação, especialmente em relação à educação, impactando, assim, na garantia do direito à educação dos estudantes e reduzindo a possibilidade de criar as condições de ensinar e aprender para todos e todas.

4.1.1.7 Nota Técnica nº 4/2014

Expedido em 23 de janeiro de 2014 pela Diretoria de Políticas da Educação Especial, órgão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, a Nota Técnica nº 4 orienta quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. A normativa destaca a importância da implementação de políticas públicas educacionais para atender às necessidades específicas desses estudantes, em conformidade com marcos legais nacionais e internacionais, e enfatiza a coleta de informações no Educa Censo para identificar alunos que necessitam de recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva, visando promover a inclusão, a acessibilidade e a eliminação de barreiras no ambiente educacional. Além disso, ressalta a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino, e se responsabiliza pela oferta de recursos e serviços que facilitem o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Importante destacar que, até sua 4ª edição, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-4) classificava o autismo como uma das condições presentes dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. A partir do DSM-5, no entanto, o autismo passa a integrar sua própria categoria, a do Transtorno do Espectro Autista.

Uma importante orientação, contida nesse dispositivo, e que muitos profissionais da educação desconhecem, diz respeito ao laudo médico:

Neste liame, não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito

das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (Brasil, 2014, não paginado).

O laudo médico é frequentemente fonte de tensão nas instituições em que é solicitado, embora, conforme visto, não seja exigido pela legislação que regula a inclusão.

A Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009, citada no documento ora analisado, em seu Art. 1º, estabelece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ocorrer no turno inverso ao da aula, “nas salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública, ou de Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (Brasil, 2009). Porém, não versa sobre o laudo médico.

No mesmo sentido, a Nota Técnica nº 4/2019 destaca que o AEE é pedagógico, não clínico, e não requer necessariamente um diagnóstico médico, ou seja, um laudo. Essa abordagem busca reduzir a medicalização da educação e destacar a importância da atuação no âmbito pedagógico. Assim, o laudo, sendo um documento complementar, não pode se tornar um instrumento obrigatório que incorra em mais uma barreira para os discentes com TEA e/ou outras deficiências.

4.1.1.8 Lei nº 13.146/2015

A criação e promulgação da Lei nº 13.146, em 6 de julho de 2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. A referida Lei estabeleceu uma série de direitos e garantias fundamentais para promover a inclusão e a cidadania das pessoas com deficiência.

A criação da LBI ocorreu em um contexto de intensas transformações e avanços nos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, tendo sido influenciada por um crescente movimento de conscientização e luta por esses direitos. Movimentos sociais, associações de pais e diversas organizações da sociedade civil desempenharam um papel crucial na promoção de políticas públicas inclusivas.

O país vivenciava um aumento significativo na visibilidade e na mobilização em torno das questões de acessibilidade e inclusão. Campanhas de sensibilização, como o Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência e a Primeira Marcha em Defesa dos Direitos da Pessoa

com Deficiência²², ajudaram a conscientizar membros da sociedade sobre as necessidades e os direitos das pessoas com deficiência, gerando um ambiente mais receptivo às mudanças legislativas.

Figura 3 – Primeira Marcha em Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2015)



Fonte: https://www.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/wp-content/uploads/sites/189/2024/03/apresentacaomarcha1_050320244756.pdf.

Vale lembrar que o país estava passando por um processo de valorização da diversidade e da inclusão. A mídia, a literatura e as artes começaram a representar pessoas com deficiência de maneira mais positiva e realista, desafiando estereótipos e promovendo uma imagem de capacidade e potencial.

A crescente aceitação e respeito pelas diferenças culturais, étnicas e físicas refletiram-se em uma sociedade mais aberta e inclusiva. Esse ambiente cultural foi propício para a promoção de uma legislação que buscava garantir os direitos das pessoas com deficiência de maneira ampla e integrada.

²² I Marcha em Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência foi organizada visando a provocar a sanção da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), assinada pela Presidente Dilma Rousseff em 6 de julho de 2015 (Lei nº 13.146).

A promulgação da LBI foi resultado de um longo processo de debates e negociações. O Brasil estava consolidando seu marco legal em conformidade com os princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada pelo país em 2008 com *status* de emenda constitucional. A Constituição Federal de 1988 já assegurava direitos fundamentais às pessoas com deficiência, mas a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência veio para detalhar e ampliar essas garantias.

O processo de elaboração da LBI envolveu a participação ativa de diversos atores sociais, incluindo parlamentares, especialistas, defensores dos direitos das pessoas com deficiência e membros da sociedade civil. Um processo democrático e participativo que garantiu que a lei refletisse as reais necessidades e as demandas da comunidade de pessoas com deficiência no Brasil.

A promulgação da Lei estabeleceu direitos e garantias abrangentes, incluindo a igualdade de oportunidades, o acesso ao mercado de trabalho, a educação inclusiva, a saúde, a acessibilidade arquitetônica e tecnológica, e a participação política e social. Também oportunizou a inclusão das pessoas com deficiência em todas as esferas da vida, reconhecendo sua capacidade legal e sua autonomia.

Conhecido como Estatuto da Pessoa com Deficiência, esse marco legal reforça os direitos das pessoas com deficiência em diversos aspectos, incluindo a educação; enfatiza a importância da inclusão escolar e estabelece medidas para garantir o acesso, a permanência e a participação dos alunos com deficiência nas “escolas regulares”; amplia e fortalece a proteção legal das pessoas com deficiência, promovendo a igualdade de direitos e oportunidades e combatendo a discriminação e o preconceito; assegura e promove condições de igualdade, exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, encarregando o poder público de garantir o desenvolvimento e o direito referente à educação de pessoas com deficiência, conforme disposto no Art. 28, dispõe que:

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

[...]

VI - Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

[...]

IX - Adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência (Brasil, 2015, não paginado).

A criação e a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em 2015, foram impulsionadas por um contexto social de crescente mobilização e conscientização, de valorização da diversidade e inclusão, de compromisso com os direitos humanos e a promoção da cidadania. Esses fatores foram fundamentais para o desenvolvimento de uma legislação que busca garantir os direitos e melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência, promovendo uma sociedade mais justa e inclusiva.

4.1.1.9 Lei nº 13.977/2020

A Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020, também conhecida como Lei Romeo Mion, alterou a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e a Lei nº 9.265/1996, que dispunha sobre a gratuidade dos atos necessários ao exercício da cidadania, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA) e outras providências.

A CIPTEA é uma resposta à impossibilidade de identificar o autismo visualmente, o que com frequência gera obstáculos ao acesso a atendimentos prioritários e a serviços aos quais os autistas têm direito, como estacionar em uma vaga reservada para pessoas com deficiência. O documento garante a atenção integral e a prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social.

4.1.1.10 Lei nº 14.624/2023

Promulgada em 17 de julho de 2023, a Lei nº 14.624 altera a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas.

As deficiências ocultas são aquelas que podem não ser percebidas de imediato. É o caso da surdez, do autismo e das deficiências cognitivas, entre outras. A fita com desenhos de girassóis já é usada como símbolo para deficiências ocultas em vários países e em alguns municípios brasileiros. O objetivo é ajudar o dia a dia dessas pessoas a fim de garantir o suporte e o respeito aos direitos de que necessitam, como atendimento prioritário e/ou em situações de emergência.

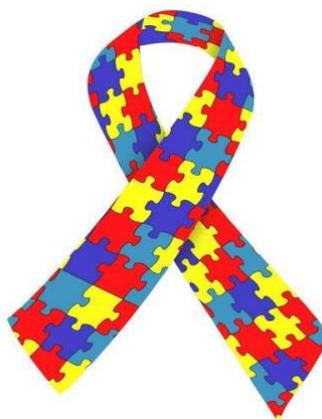
Figura 4 – Cordão do girassol, que representa a existência de deficiências ocultas



Fonte: <https://www.miliciadaimaculada.org.br/radio-imaculada/programas/imaculada-noticias/cordao-girassol-para-identificar-doencas-ocultas-lei>.

A título de conhecimento, em 1999, foi criado o símbolo do autismo que conhecemos até os dias de hoje: uma fita formada por peças de quebra-cabeça coloridas. O objetivo desta figura era conscientizar sobre o TEA. O símbolo também é popular para demonstrar apoios à causa e informar a população sobre os direitos de quem está no espectro, representando a diversidade e a inclusão social.

Figura 5 – Fita quebra-cabeças, símbolo mundial da conscientização do TEA



Fonte: Google.com

4.1.2 Marcos Internacionais

4.1.2.1 Declaração de Salamanca (1994)

A Declaração de Salamanca, adotada em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na cidade de Salamanca, Espanha, foi um marco significativo no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência e na promoção de uma educação inclusiva em todo o mundo. Para compreender os antecedentes que levaram à sua formulação, é importante considerar os contextos social, político e econômico da época.

Na década de 1990, a sociedade começou a reconhecer, de maneira mais ampla, a importância dos direitos humanos e das necessidades específicas de diversos grupos, incluindo pessoas com deficiência. Movimentos de direitos civis, que ganharam força nas décadas anteriores, influenciaram a percepção de que todos os indivíduos têm o direito a uma educação de qualidade e à participação plena na sociedade. A visão tradicional de integração limitada de pessoas com deficiência em ambientes educativos estava sendo desafiada pela ideia de inclusão total, onde todas as crianças, independentemente de suas capacidades, seriam educadas juntas em um ambiente comum.

Politicamente, a década de 1990 foi marcada por uma série de convenções e declarações internacionais voltadas para os direitos humanos. Documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos da Criança estabeleceram um precedente para os direitos educacionais. Havia um crescente reconhecimento, em nível global, da necessidade de criar políticas inclusivas que promovessem a igualdade de oportunidades para todos, inclusive para as pessoas com deficiência. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, também foi um precursor importante, reforçando a necessidade de fornecer acesso universal à educação.

Economicamente, o período foi caracterizado por uma crescente globalização e mudanças significativas nos mercados de trabalho, que demandavam habilidades e conhecimentos mais diversificados. Isso levou a um reconhecimento de que sistemas educacionais mais inclusivos poderiam melhorar a qualificação da força de trabalho e, assim, contribuir para o desenvolvimento econômico. Além disso, havia uma compreensão crescente de que a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares não era apenas um imperativo moral, mas também uma estratégia econômica viável, pois poderia reduzir a dependência de serviços especializados caros e promover uma integração social mais ampla.

Esses fatores sociais, políticos e econômicos convergiram para criar um ambiente propício à adoção da Declaração de Salamanca em 1994. O documento não apenas destacou a importância de sistemas educacionais inclusivos, mas também desafiou os países a repensar suas abordagens tradicionais à educação e a considerar a inclusão como um princípio

fundamental, refletindo um compromisso global com a igualdade e os direitos humanos. A Declaração de Salamanca se tornou uma referência essencial para políticas e práticas educacionais, marcando um passo significativo em direção a uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Assim, a Declaração é um marco fundamental na promoção da educação inclusiva. Este documento estabelece princípios e diretrizes que visam garantir o direito à educação para todas as crianças, independentemente de suas dificuldades ou diferenças. A seguir, apresentamos uma explicação detalhada sobre a Declaração de Salamanca e sua correlação com a educação:

Dentre os princípios da Declaração de Salamanca, destaca-se:

Que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, em ambientes educacionais regulares. Isso significa que as escolas devem ser preparadas para receber alunos com diferentes necessidades, promovendo a diversidade e a inclusão.

A educação é um direito humano fundamental, assim a Declaração enfatiza que todos os indivíduos, independentemente de suas condições, têm o direito de acesso à educação de qualidade.

Diversidade e Necessidades Especiais, a Declaração reconhece que as crianças têm diferentes habilidades e necessidades. Portanto, a educação deve ser adaptada para atender a essa diversidade, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado.

Para que a educação inclusiva seja efetiva, é essencial que os educadores sejam adequadamente formados e capacitados para lidar com a diversidade em sala de aula. A Declaração destaca a importância da formação contínua dos professores. Incentiva a colaboração entre escolas, famílias e comunidades, promovendo um ambiente de apoio e inclusão. A participação ativa dos pais e da comunidade é vista como crucial para o sucesso da educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca teve um impacto significativo nas políticas educacionais em todo o mundo, incluindo o Brasil, sendo que sua correlação com a educação pode ser observada em vários aspectos.

Nas políticas públicas, a Declaração influenciou a formulação de políticas públicas que promovem a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares. No Brasil, isso se reflete em legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Quanto as práticas pedagógicas, a implementação dos princípios da Declaração exige que sejam adaptadas para atender às necessidades de todos os alunos. Isso inclui a utilização de metodologias diversificadas, recursos didáticos acessíveis e a promoção de um ambiente escolar acolhedor.

Por sua vez, a Declaração contribuiu para aumentar a conscientização sobre a importância da inclusão e da diversidade nas escolas. Isso levou a um maior reconhecimento das necessidades dos alunos com TEA e outras condições, promovendo uma cultura de respeito e aceitação.

A primeira tradução da Declaração de Salamanca foi disponibilizada no Brasil em 1994 e reeditada em 1997, durante um período em que o contexto político do país era democrático e grupos sociais começavam a ganhar força. Nesse cenário, no campo da Educação Especial, houve uma ampliação das discussões sobre a integração de pessoas com deficiência em escolas regulares, conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial vigente na época (BRASIL, 1994). Por outro lado, a versão da Declaração de Salamanca, atualmente disponível no site do Ministério da Educação,²³ reflete um contexto político que atribui à educação a responsabilidade pela inclusão social. Isso pode ser observado pelos consideráveis investimentos na Educação Profissional e Tecnológica e no Ensino Superior, sob o lema de garantir educação para todos, visando possibilitar a inserção dos cidadãos no mercado de trabalho e em condições de consumo. Dentro dessa lógica, a educação inclusiva passou a ser fortemente associada à Educação Especial, sendo vista como a principal promotora e responsável pela inclusão nas escolas.

Uma diferença explícita foi a inclusão da expressão "Educação Especial", que não estava presente na versão original da Declaração. Na tradução de 1994, podemos encontrar a seguinte formulação:

A presente Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais [...]. Seu propósito é estabelecer diretrizes políticas e inspirar ações de governos, organizações internacionais e nacionais de apoio, organizações não-governamentais e outros organismos na implementação da Declaração de Salamanca, que aborda princípios, políticas e práticas voltadas para as necessidades educativas especiais. (BRASIL, 1997, p.17).

Já a redação da versão disponível, atualmente no *website* do Ministério da Educação, é outra:

Esta Estrutura de Ação em Educação Especial foi adotada pela Conferência Mundial de Educação Especial [...]. Seu objetivo é informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não-governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial (BRASIL, 1997, p. 3).

²³ <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Na versão mais recente, a expressão "Educação Especial" aparece trinta e cinco vezes, substituindo, na maioria dos casos, o termo originalmente usado, "necessidades educativas especiais". Essa mudança levou à interpretação de que os alunos com necessidades educativas especiais são apenas aqueles tradicionalmente categorizados como alunos de Educação Especial. No entanto, a Declaração de Salamanca tem um escopo muito mais abrangente ao considerar como alunos com necessidades educativas especiais todos aqueles que possam necessitar de apoio adicional no ambiente educacional.

A inclusão da expressão "Educação Especial" no texto da Declaração de Salamanca fez com que as crianças com deficiência fossem automaticamente consideradas como tendo necessidades educativas especiais. Da mesma forma, muitas crianças com necessidades educativas especiais passaram a ser vistas como parte do público-alvo das políticas de Educação Especial, mesmo que não tivessem uma deficiência identificada. Essas interpretações e mudanças na redação da tradução disponível atualmente ampliaram o público-alvo da Educação Especial. Para Bueno (2008), isso resultou na limitação das políticas de educação inclusiva, no Brasil, ao âmbito da Educação Especial.

Embora tenha havido avanços, a implementação da educação inclusiva ainda enfrenta diversos desafios, como a escassez de recursos, a falta de formação adequada com professores e a resistência cultural. No entanto, a Declaração de Salamanca continua a ser uma referência essencial para superar esses desafios e promover uma educação mais justa e inclusiva.

Portanto, a Declaração de Salamanca é um documento fundamental que estabelece a base para a educação inclusiva, promovendo o direito à educação para todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Sua influência se estende a políticas, práticas e à conscientização sobre a importância da inclusão nas escolas, contribuindo para um ambiente educacional mais justo e acessível.

4.1.2.2 Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)

Adotada pela Assembleia Geral da ONU em 2006 - e em vigor a partir de 2008 -, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) reafirma o direito à educação inclusiva como um direito humano fundamental. Trata-se de um tratado internacional que reconhece os direitos das pessoas com deficiência como direitos humanos. O documento estabelece princípios como respeito pela dignidade, autonomia individual, não discriminação, participação plena e efetiva, inclusão na sociedade, igualdade de oportunidades e acessibilidade.

No Brasil, a CDPD foi ratificada em 2008 por meio do Decreto nº 6.949/2009, de 2 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. A ratificação da CDPD pelo Brasil reforça o compromisso do país com a promoção, a proteção e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, orientando a formulação e a implementação de políticas públicas inclusivas e a criação de mecanismos de monitoramento e avaliação das ações voltadas para a inclusão e acessibilidade.

Ao longo dos anos, todas essas legislações e políticas têm contribuído para avançar a agenda da educação inclusiva no Brasil e no mundo, buscando garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas condições ou necessidades específicas.

As políticas públicas voltadas para a educação e mormente para a inclusão de crianças e adolescentes com TEA surgiram paulatinamente com o progresso da sociedade neste tema e com o avanço dos diagnósticos que passaram a identificar com mais exatidão a existência e o grau desses tipos de transtorno.

Verifica-se que, nas últimas décadas, houve a edição de várias leis no âmbito da educação inclusiva, o que proporcionou a identificação e aumento considerável de alunos com TEA nas escolas, porém isso por si só não significa inclusão. Incluir relaciona-se com a permanência e a aprendizagem do aluno (Macedo, 2015).

A história da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil é marcada por avanços significativos na promoção da inclusão e da garantia dos direitos das pessoas com deficiência, quando comparada à década de 1950, quando surgiram as escolas especiais.

A evolução das políticas, legislações e práticas educacionais reflete um movimento de transformação e reconhecimento da diversidade humana, mas também evidencia a necessidade de continuar avançando, superando desafios e consolidando uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Esta pesquisa documental teve como objetivo investigar os direitos e deveres previstos na legislação brasileira sobre a inclusão de estudantes com TEA, bem como os recursos disponibilizados pelo Estado para apoiar essa inclusão. A análise dos documentos revelou que a legislação brasileira, passou por diversas transformações e atualizações até que, por meio da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, uma série de direitos aos estudantes com TEA foi estabelecida, incluindo o acesso à educação regular com as devidas adaptações curriculares e

do percurso escola, assim como apoios especializados. Todo esse processo foi favorecido pela participação de movimentos sociais, de fóruns e de grupos que se colocaram em movimento para democratizar a educação e construir instituições educacionais estruturadas pela valorização da diversidade e das diferenças humanas. A título de ilustração, nesse processo, quando da elaboração da Constituição de 1988 e da LDB/1996, estiveram em disputa projetos antagônicos, especialmente, no que se refere ao papel do Estado na garantia dos direitos sociais.

Com relação aos direitos e deveres previstos na legislação sobre a inclusão de estudantes com TEA, com base na articulação de resultados das análises dos documentos pesquisados, podemos concluir que esses direitos incluem:

- a) Direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, com apoios necessários para uma educação de qualidade;
- b) Acesso prioritário e atendimento integral nos serviços públicos e privados, especialmente nas áreas de saúde, educação e assistência social;
- c) Direito a medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento linguístico, cultural, vocacional e profissional, levando em consideração as habilidades e interesses do estudante com TEA;
- d) Direito à matrícula em escolas regulares, sem possibilidade de recusa, e direito a vagas de inclusão sem limite máximo;
- e) Direito a transporte até a escola, acompanhamento de auxiliar de educação inclusiva e adaptação do material didático com base no Plano de Ensino Individualizado (PEI);
- f) Direito à inclusão social, visibilidade e reconhecimento, promovendo a participação plena na sociedade;
- g) Direito à formação de redes de apoio, envolvendo famílias, escolas, profissionais de saúde e órgãos públicos para atender às necessidades desse público de forma integral e integrada.

Quanto aos deveres do Estado, podemos citar:

- a) Garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com TEA, eliminando barreiras e promovendo a inclusão plena;

- b) Oferecer atendimento especializado, incluindo intervenções multidisciplinares como terapia ocupacional, fonoaudiologia e psicologia, para promover o desenvolvimento e a inclusão social das pessoas com TEA;
- c) Cumprir as orientações da legislação, como a Lei do Autismo, para garantir a inclusão e o atendimento adequado a essas pessoas.

Com relação aos recursos disponibilizados pelo Estado para apoiar a inclusão dos estudantes com TEA, podemos citar:

- a) Apoio Pedagógico Especializado: professores de educação especial, profissionais de apoio e recursos pedagógicos específicos para atender às necessidades educacionais dos alunos com TEA;
- b) Acessibilidade e Tecnologia Assistiva: recursos tecnológicos, adaptações de materiais didáticos, equipamentos e tecnologia assistiva para facilitar a aprendizagem e a participação dos estudantes com TEA;
- c) Formação de Professores: programas de capacitação e de formação continuada para professores e profissionais da educação, visando o aprimoramento de suas práticas pedagógicas e de habilidades para atender adequadamente os alunos com TEA;
- d) Serviços de Saúde e Assistência Social: acesso a serviços de saúde especializados, como terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicologia, e suporte em áreas como saúde mental e assistência social, de forma a garantir o bem-estar e o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA;
- e) Programas de Inclusão e Acompanhamento: implementação de programas de inclusão escolar, acompanhamento individualizado, planos de ensino personalizados, e suporte psicopedagógico para garantir o sucesso acadêmico e social dos alunos com TEA.

Os resultados da análise documental das legislações vigentes sobre a inclusão de estudantes com TEA revelam um avanço significativo na formulação de políticas públicas que visam garantir o direito à educação inclusiva. A partir de documentos-chave como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é evidente a obrigação do Estado em promover a inclusão escolar desses alunos, assegurando-lhes acesso a um ambiente educacional adaptado às suas necessidades. Contudo, a implementação dessas normativas ainda enfrenta

desafios, especialmente na formação adequada dos profissionais da educação com o fim de reformulação do pensamento docente, voltado para uma prática pedagógica, de fato, inclusiva.

Portanto, apesar dos avanços legislativos ao longo do tempo, é crucial continuar a investir em pesquisas científicas, pois elas fornecem dados e evidências que orientam a elaboração de dispositivos legais e de práticas pedagógicas mais eficazes, ajudando a identificar as necessidades específicas dos estudantes com TEA e a desenvolver estratégias de ensino que favoreçam o aprendizado o desenvolvimento desse público, assim como, permitem monitorar e avaliar a eficácia das políticas públicas, identificando lacunas e áreas que necessitam de melhorias. Isso favorece a continuidade dos movimentos para que as iniciativas voltadas para a inclusão de estudantes com TEA sejam continuamente avaliadas e aperfeiçoadas com vistas a favorecer a materialização do direito à educação humanizada, o que requer políticas de Estado integradas e inter áreas, elaboradas com a participação com tomada de decisão e garantia de financiamento.

5 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA EM DIÁLOGO COM RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL: DADOS, RESULTADOS E INTERPRETAÇÕES

Nesta seção, apresentamos, analisamos e interpretamos os resultados da pesquisa bibliográfica, examinando as soluções apresentadas nas obras selecionadas e aplicando a base teórica da referida pesquisa para compor respostas para as questões orientadora do nosso estudo.

Nesse processo analítico, buscamos identificar, compreender e analisar as soluções apresentadas, tendo em vista a questão central do referido estudo: quais são os fatores que obstam a concretização de uma educação inclusiva nas escolas brasileiras que oferecem ensino regular para pessoas com Transtorno do Espectro Autista, e seus vínculos com a ausência ou insuficiência das políticas públicas? E as questões complementares: Quais são as estratégias pedagógicas utilizadas pelas escolas para materializar o direito de estudantes com TEA à educação escolar? Quais são os recursos disponibilizados pelo Estado para apoiar a inclusão dos alunos com TEA? Quais são os direitos e deveres previstos na legislação sobre inclusão de estudantes com TEA?

Em conformidade com os objetivos e as questões orientadoras de nosso trabalho, mapeamos o registrado nas quatro teses e nas sete dissertações selecionadas para análise e publicadas no período de 2013 a 2023, conforme exposto no Quadro 3. Esses trabalhos foram lidos, utilizando os seguintes eixos de análise: a) Escolarização de estudante com TEA; b) Inclusão escolar e a implementação da política pública; c) Estudantes com TEA; d) Inclusão de estudantes com TEA; e) O autismo e a educação inclusiva.

Quadro 4 – Dissertações e teses selecionadas e analisadas

Título	Modalidade	Ano
1. Escola inclusiva e autismo: saberes e práticas educativas de docentes de Belém-PA.	Dissertação	2013
2. O autismo e a educação inclusiva	Dissertação	2020
3. Inclusão escolar: a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública	Dissertação	2015
4. Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista: significados e práticas	Dissertação	2016
5. A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades	Dissertação	2017

6. Escolarização de alunos com TEA: fonte práticas educativas em uma rede pública de ensino	Dissertação	2019
7. Autoeficácia de professores de estudantes com transtornos do espectro autista do Ensino Fundamental II e Médio	Dissertação	2023
8. Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um estudo em contexto de escolarização no Estado de São Paulo	Tese	2018
9. Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização	Tese	2014
10. Transtorno do espectro autista na infância: um estudo de teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação especial da UFSCAR.	Tese	2021
11. Práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas regulares de ensino direcionadas a alunos com transtorno do espectro autista: uma pesquisa bibliográfica.	Tese	2022

Fonte: A autora (2024)

Para apresentar os resultados da análise das onze obras escolhidas, cujo procedimento privilegiado foi a leitura, como mencionado na seção sobre metodologia. Logo, procedemos inicialmente com a leitura para reconhecimento do material seguida pela exploratória e seletiva, e, por fim, realizamos a leitura reflexiva ou crítica e interpretativa (Apêndice A) de forma a dialogar com os resultados da análise documental.

Esta seção está dividida em duas subseções, que abordarão os registros da análise de cada obra, a síntese dos resultados obtidos e a interlocução entre os resultados da análise das diferentes fontes com vistas a verificar soluções para as questões orientadoras da pesquisa.

5.1 As obras: as soluções e a potencialidade para responder as questões da pesquisa bibliográfica

5.1.1 CÉSAR, July Rafaela Vasconcelos. 2013. UEPA. **Escola inclusiva e autismo**: saberes e práticas educativas de docentes de uma escola municipal de Belém/PA. (Dissertação).

A análise do referido trabalho foi norteadas pelas questões: Qual é o conhecimento dos professores das classes regulares sobre o autismo e a educação inclusiva? Como os professores abordam a inclusão de alunos autistas em suas práticas educativas nas classes regulares? Quais

são os desafios e dificuldades enfrentados pelos docentes no processo de inclusão escolar de alunos com TEA? Quais estratégias pedagógicas são adotadas pelos professores para promover a inclusão e o desenvolvimento dos alunos autistas? Como ocorre a interação e a colaboração entre os professores das classes regulares e os profissionais do atendimento educacional especializado (AEE) no apoio aos alunos com TEA? De que forma a formação docente e os recursos disponíveis influenciam a prática inclusiva nas escolas em relação aos alunos autistas?

A pesquisa define como objetivo geral a análise dos saberes dos docentes e as práticas educativas desenvolvidas na inclusão de alunos com autismo no ensino regular e a interferência sofrida no processo ensino-aprendizagem.

Os objetivos da autora, em certa parte, são similares aos nossos e revelam afinidades, no que tange à aplicação de políticas públicas voltadas para alunos com TEA, em “escolas regulares de ensino”, especialmente, a influência das políticas públicas de formação docente e de disponibilização de recursos de apoio à prática inclusiva para educação de pessoas com TEA.

A referida pesquisa foi desenvolvida em uma única escola da rede pública de ensino da cidade de Belém-PA, em que havia, em 2013, 25 alunos com necessidades educacionais especiais²⁴, porém não está relatado quantos deles tinham diagnóstico de TEA. O trabalho de pesquisa foi realizado durante quatro meses *in loco*, nas salas de aulas desses alunos. Questionários e entrevistas foram aplicados aos professores desses alunos.

É importante mencionar que a pesquisa foi realizada em 2013 e, no período, as políticas públicas relativas ao tema pesquisado estavam bastante incipientes, pois a Lei do Autismo (Lei Federal nº 12.764) foi publicada em dezembro de 2012. Daquela época, aos dias atuais, outras normativas surgiram, como, por exemplo, a Lei nº 13.146/2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão - LBI), que, embora não seja específica para pessoas com TEA, amplia os direitos e as garantias para todas as pessoas com deficiência, incluindo as com TEA; Lei nº 13.830/2019, que altera a Lei nº 12.764/2012 para incluir o atendimento prioritário às pessoas com TEA no Sistema Único de Saúde (SUS); e a Lei nº 13.977/2020 - Lei Romeo Mion, que cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea) para facilitar o acesso prioritário a serviços públicos e privados.

A pesquisadora utilizou-se de levantamento bibliográfico e documental; observação *in loco* (ambiente escolar), realização de entrevistas com dois docentes do ensino regular e um docente que atua no AEE da escola pesquisada e na sala de recursos multifuncionais. Recorreu às formulações sobre a evolução histórica da inclusão de alunos no ambiente escolar, desde a

²⁴ Quando das citações diretas ou indiretas das obras analisadas, utilizaremos os termos adotados pelos autores dessas produções.

criação das APAE até a integração desses alunos em “escolas regulares. Seu referencial teórico teve como base, além de normas internacionais, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e outros documentos e leis regulamentadoras desse processo inclusivo, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

No que concerne aos aspectos da definição, paradigma da inclusão escolar, avaliação e prática pedagógica do professor no contexto dessa discussão, os autores citados são: Ivanilde Appoluceno de Oliveira (2004), Orlando Terré Camacho (2006), Maria Teresa Égler Mantoan (2006) e Cláudio Roberto Batista (2008). Tais autores defendem a ideia da educação inclusiva, apontando a urgência de mudança do paradigma educacional para uma efetiva inclusão escolar. Um novo paradigma deve considerar a questão do docente e a prática pedagógica. O referencial teórico adotado considera que a educação inclusiva deve prever uma nova postura quanto à avaliação e à prática pedagógica do professor, construindo uma organização educacional pautada no atendimento à diversidade dos alunos e na reformulação dos aspectos pedagógicos e administrativos da escola. Há destaque para o Projeto Político Pedagógico da escola, afirmando que este deve sofrer uma modificação em sua estrutura e fundamentação, pois é a partir desse instrumento que a escola organiza seu dia a dia. A autora alerta sobre a disparidade entre teoria e prática, ou seja, entre o que o professor aprende e o que ele utiliza.

Destacamos alguns recortes das falas, obtidas durante as entrevistas realizadas pela autora e registradas na dissertação, que identificam as dificuldades encontradas no processo de inclusão dos estudantes: “Não tivemos formação adequada para o trabalho com o aluno”; “Aluno não interage nas aulas”; “Não sei como funciona o AEE”. “Vemos os comportamentos, mas ainda não temos um laudo médico”; “Aluno está imerso em sua realidade diferente da escola” (César, 2013, p. 33).

Esses trechos destacam as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de inclusão escolar de alunos autistas, evidenciando a falta de formação adequada, a necessidade de suporte pedagógico, as limitações na compreensão do diagnóstico e as dificuldades no atendimento especializado. Além disso, como já mencionado neste texto, a transferência, para a área médica, da responsabilidade de oferecer informações por meio de laudo, tem configurado uma compreensão única sobre o aluno com TEA. Essa perspectiva retira a centralidade do campo educacional nas ações para melhor conhecer esse aluno e elaborar e desenvolver práticas pedagógicas a partir da escuta e observação.

A base teórica é coincidente à nossa, permitindo uma compreensão melhor sobre o tema, bem como as soluções propostas, como investimento em formação continuada para os professores, de forma a capacitá-los para atender às demandas específicas dos alunos com TEA e outras deficiências; promoção da compreensão do autismo e do diagnóstico, bem como de melhores práticas pedagógicas, para garantir um ambiente educacional inclusivo e acolhedor para todos os estudantes; implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas e adaptadas às necessidades individuais dos alunos com TEA, visando promover sua participação e aprendizagem efetiva; oferta de suporte adequado, como salas de recursos multifuncionais e atendimento educacional especializado, para garantir o desenvolvimento e a inclusão dos alunos com TEA no contexto escolar.

Um dos problemas averiguados pela autora é a falta de formação e conhecimento dos docentes em relação aos alunos com TEA, e a solução apontada seria uma melhoria na formação e no aprimoramento do docente. Na verdade, esse tem sido um problema recorrente encontrado e citado pelos pesquisadores em todo os referenciais dos quais nos servimos.

As soluções apresentadas para o problema da pesquisa foram direcionadas ao corpo docente, baseadas nas lacunas detectadas, tais como: falta de metodologia adequada dos professores em sala de aula; falta de qualificação para receber os alunos com TEA; aplicação de avaliações consideradas mais acessíveis aos alunos especiais, apenas para cumprir o estipulado; falhas no processo de ensino-aprendizagem; prática da promoção de série de alunos com TEA, apenas para atender à política de não retenção da Secretaria Municipal de Educação. Para sanar tais lacunas, sugeriu-se: oportunizar meios necessários para trabalhar com esses alunos, como a implementação de estratégias pedagógicas adequadas, a oferta de suporte e formação de professores, e a promoção de uma cultura inclusiva nas escolas, que valorize a diversidade e respeite as necessidades individuais de cada aluno, contribuindo para o seu pleno desenvolvimento e sua aprendizagem.

As ideias elaboradas pela autora contribuem para a busca de uma solução no que se refere à falta de políticas públicas voltadas para formação de docentes para atuarem diretamente com alunos com TEA, o que impacta no processo ensino-aprendizagem e nas avaliações aplicadas a esses alunos.

As categorias conceituais utilizadas foram: concepção de inclusão; compreensão de TGD e autismo; prática pedagógica e inclusão de alunos autistas. As obras utilizadas pela autora, em especial a de Mantoan (2006), demonstram nitidamente o caminho a ser percorrido e o direcionamento para que a inclusão de alunos com TEA ocorra de maneira integral.

A dissertação trouxe a análise sobre as práticas dos docentes no processo de ensino-aprendizagem direcionadas aos alunos com TEA nas escolas de ensino regular e constata uma falha entre os conhecimentos dos professores e suas aplicações no dia a dia em sala de aula, daí a premência da formação continuada docente.

O trabalho em análise nos proporciona reflexão sobre o papel do docente em relação ao aluno com TEA e o quanto formação técnica e pedagógica, sem a articulação entre teoria e prática, aliada a políticas públicas ineficientes, podem influenciar de maneira negativa na vida social e escolar do estudante. Um exemplo citado pela autora liga-se ao fato de os alunos serem promovidos de série sem a devida capacidade para o acompanhamento dos conteúdos (promoção automática), resultando numa cadeia sucessiva de erros pedagógicos. Tais situações apresentadas no trabalho nos levam a inferir dificuldades e soluções para esse problema educacional. São fatores que nos ajudam a compreender, refletir e aprofundar a análise sobre nosso objeto de estudo, além de proporcionar esclarecimento e direcionamento para as soluções de questões de nossa pesquisa.

5.1.2 ALVES, Márcia Doralina. 2014. UNISINOS. **Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização.** (Tese).

O estudo conduzido por Alves (2014) teve como objetivo geral a investigação das práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com autismo numa escola pública de Santa Maria-RS, o que se aproxima do objetivo do presente trabalho de investigar se a inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares vai ao encontro do disposto nas políticas públicas.

A autora investigou como a escolarização de alunos com autismo é realizada na escola regular, abordando questões sobre o desenvolvimento desse processo, as práticas pedagógicas adotadas e os princípios que o orienta. Foram consideradas as condições que favoreceram a implementação da escolarização após a adoção das políticas públicas de inclusão, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2008, e a Lei nº 12.764/2012, que reconhece o autismo como deficiência e estabelece direitos e diretrizes para a inclusão desses alunos nas escolas.

Essas informações, trazidas pela autora, auxiliam na averiguação de quais são as práticas escolares desenvolvidas na escola, objetivando analisar os conhecimentos pedagógicos sobre o aluno com autismo. Ela observou que há um silenciamento sobre o processo de ensino de conteúdos pedagógicos na escolarização destes estudantes. Embora haja atividades diferenciadas para esses alunos, é possível notar que as práticas desenvolvidas

privilegiam a socialização, mas os excluem dos processos de aprendizagem de conteúdos formais, uma vez que não consideram que eles se encontram no mesmo nível de desenvolvimento dos demais. Em suas considerações finais, a pesquisadora aduz:

O que se apresenta de forma mais visível, é um acento nas atividades de vida diária, como por exemplo, ir sozinho ao banheiro ou cuidar da sua vestimenta com autonomia. Vê-se que a escolarização desses alunos é garantida por lei, porém, a aprendizagem é secundária e se apresenta de forma muito discreta nos anos iniciais (Alves, 2014, p. 104).

A autora dá especial atenção ao referencial teórico, centrado na evolução histórica do autismo, nos avanços científicos em que esse espectro é oficialmente designado como doença.

Trata-se de uma pesquisa baseada em autores como Hacking (2006) e Rose (2011). Nela, se constata a inclusão de alunos com autismo em escolas regulares e a escolarização desses sujeitos. Constata-se o aumento de matrículas de alunos com autismo nas escolas regulares, na promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A autora menciona que a área da psicologia contribuiu com testes psicológicos de inteligência e estratégia para visualizar, disciplinar e registrar as diferenças. Por meio de medidas psicométricas de desenvolvimento e de padrões tidos como “normais”, instaurou-se a inscrição e a captura “do diferente” com a intenção de impedir riscos e desvios na escola. A inclusão tornou-se uma estratégia biopolítica na contemporaneidade, em que todos devem ser incluídos no mesmo espaço e viver cada vez mais essa condição de segurança, evitando o risco social (Lopes; Fabris, 2013).

Os dados utilizados pela pesquisadora foram decorrentes da coleta de dados de cinco pareceres pedagógicos sobre dois alunos com autismo na escola em que foi realizado o estudo; da entrevista aberta com o professor da sala de aula regular e o professor do AEE; de três pesquisas referentes à escolarização de alunos com autismo nos anos de 2008 a 2011. Após as análises das entrevistas, constatou-se lacunas nos processos de ensino e de aprendizagem.

A pesquisadora relata que não teve a intenção de apresentar soluções para os problemas detectados. Sua intenção foi levantar questionamentos, para que novos desdobramentos e possibilidades pudessem surgir. Nas escolas regulares, amparadas no discurso do acesso igualitário à educação, constataram-se vários problemas, tais como: a escolarização de alunos com autismo é baseada na promoção automática desses alunos; um dos pareceres pedagógicos aprova para a série seguinte um aluno autista, embora sem as

habilidades necessárias ao domínio da leitura; o currículo e as ações pedagógicas direcionadas a esses alunos não são inclusivos. A pesquisadora sugere que as práticas pedagógicas e o currículo destinado a esses alunos podem constituir um importante campo de pesquisa, em que novas possibilidades são construídas. Aqui é importante retomar o discutido, desde a introdução deste trabalho, sobre a necessidade de orientar a estruturação dos currículos escolares pelo princípio da alteridade e da valorização das diferenças humanas.

Retomando a análise da pesquisa, é importante mencionar que a autora se concentrou em discorrer sobre a história dos alunos autistas, a segregação destes e, posteriormente, sobre inclusão e questão pedagógica. Foram utilizados questionários e entrevistas aos docentes e analisados os pareceres pedagógicos relativos a dois alunos autistas. A autora constatou os seguintes problemas: as práticas pedagógicas não atendem às necessidades desses alunos; os docentes têm dificuldades em trabalhar com esse público; a política pública de promoção imediata continua sendo adotada. Entretanto, não são apontadas soluções aos problemas, e a autora limita-se a relatar em suas conclusões que tais situações poderão constituir um importante campo de pesquisa e de novas possibilidades.

A base teórica utilizada pela pesquisadora se inspira nos estudos de Michel Foucault para compreender como os discursos e as práticas pedagógicas contribuem para a construção de verdades e para a subjetivação tanto dos professores quanto dos alunos com autismo dentro do contexto escolar. Além disso, também menciona a importância de outros pensadores, como Larrosa, para enriquecer sua análise e explorar novos sentidos nas práticas educacionais com alunos autistas. As categorias conceituais utilizadas pela pesquisadora foram: concepção de inclusão; compreensão de TGD e autismo; prática pedagógica. Ela discute a importância da inclusão educacional desses alunos e como as práticas pedagógicas podem ser direcionadas para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA. Também investiga como os professores concebem a inclusão desses alunos e como as representações sociais dos docentes podem influenciar as práticas pedagógicas e a efetividade da inclusão escolar. As referências utilizadas pela autora propõem um direcionamento para que ocorra a inclusão de alunos com TEA, em conjunto com o processo pedagógico estipulado.

A autora destaca a importância da educação inclusiva e da formação continuada dos professores para promover a inclusão efetiva de alunos com autismo na escola regular. Além disso, aborda a necessidade de estratégias pedagógicas específicas e do conhecimento das características e necessidades dos alunos com TEA como forma de garantir uma educação de qualidade e inclusiva.

Nas obras analisadas, a autora traz informações históricas e antropológicas sobre o autismo, perpassando pela evolução social e médica e pelas práticas dos docentes no processo de ensino-aprendizagem numa escola pública, constatando as dificuldades existentes entre a prática dos docentes e o planejamento pedagógico escolar. O trabalho ora esmiuçado nos leva a uma reflexão sobre o docente em relação ao aluno com TEA, por nos mostrar o quanto o planejamento afastado do reconhecimento da diversidade humana aliado a políticas públicas equivocadas, como a prefalada promoção de série, podem influenciar negativamente na vida social e escolar do estudante.

Os problemas apontados no trabalho nos levam a observar a quantidade de questões existentes nesse processo. Mas, os apontamentos indicados no trabalho analisado contribuem na elaboração de solução para a questão de estudo no que concerne ao problema da promoção imediata de série de alunos com TEA, o que está diretamente relacionado ao planejamento pedagógico e às políticas públicas de educação.

5.1.3. SANTOS, Rogério Augusto, 2015. UFJF. **Inclusão escolar**: a implementação da política de educação inclusiva em uma escola pública. (Dissertação).

As informações apresentadas pelo autor têm como objetivo principal analisar a implementação da política de educação inclusiva em uma escola pública de Minas Gerais. Foi utilizado o nome fictício “Cecília Meireles” no intuito de preservar a identidade da unidade de ensino e seus funcionários. Compreendendo as contribuições da gestão escolar que subsidiam as ações docentes, busca também entender como a escola estudada implementou a política de inclusão, quais foram os principais desafios enfrentados e qual é a visão dos professores quanto ao processo de inclusão no percurso escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular.

O problema de pesquisa abordado é a implementação da política de educação inclusiva em uma escola pública, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscando entender como funcionava tal dinâmica na escola pesquisada, o autor verificou a existência de vários impedimentos para a implementação de uma política eficaz nesse sentido: capacitação dos professores, gestão e planejamento educacional.

O referencial teórico utilizado baseou-se em dispositivos legais internacionais e nacionais que regulamentam a matéria da educação inclusiva, bem como nos pressupostos de autores renomados na área, tais como Mantoan (1997), Stainback e Stainback (1997), Mazzotta (2005), Glat (2007), Sasaki (2006), Werneck (2006) e Ainscow (2009). O autor faz uma

releitura do conceito de integração e inclusão escolar e apresenta os diversos significados e as possibilidades atribuídos ao tema central do trabalho, servindo-se das referências para fundamentar a pesquisa e embasar as análises e as conclusões apresentadas.

Os conceitos-chave utilizados pelo pesquisador foram: inclusão escolar, educação inclusiva, práticas pedagógicas inclusivas, formação continuada de professores, flexibilização curricular, gestão escolar.

As fontes utilizadas foram: dados do Censo Escolar e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Sasaki (1997), Schneider (2003), Mantoan (2006), Aisncow (2014), além de vários documentos, leis e resoluções da Secretaria de Educação de Minas Gerais.

Foram utilizados dados produzidos *in loco*, oriundos de: questionários aplicados aos professores dos anos iniciais de uma escola pública, observação das atividades pedagógicas desenvolvidas na aludida escola, entrevistas com a equipe gestora (diretora, vice-diretora e supervisores pedagógicos) e professoras responsáveis pela Sala de Recursos Multifuncionais.

Foram analisados os instrumentos legais da instituição de ensino, tendo como referência o Guia de Orientação para Revisão e/ou Reestruturação do Projeto Político Pedagógico das Escolas Estaduais de Minas Gerais (2014).

Os dados qualitativos produzidos serviram-se da análise de conteúdo, buscando identificar e categorizar temas e padrões neles presentes. As entrevistas e os questionários foram transcritos e analisados com base nos roteiros previamente elaborados e nas respostas dos professores, identificando as percepções e as opiniões dos docentes sobre o processo de inclusão implementado pela escola, o que permitiu ao autor identificar as práticas pedagógicas de inclusão escolar por eles desenvolvidas.

[...] o sucesso do processo de inclusão não depende unicamente do professor, mas ele é peça fundamental para a operacionalização desse processo. As políticas atuais sinalizam que é preciso que eles saibam identificar o que os alunos devem aprender a partir do referencial curricular proposto a cada etapa escolar em que o aluno se encontra, ou seja, saber aquilo que o ele já sabe fazer sozinho, o que sabe fazer com ajuda do outro e aquilo que ele ainda não é capaz de aprender (ENTREVISTA COM SPCA) (Santos, 2015, p. 93).

[...] apesar de todas as dificuldades é um grande avanço da inclusão na escola pública onde os alunos participam de atividades adequadas e sentem que eles têm o direito igualitário à educação (ENTREVISTA COM D) (Santos, 2015, p. 94).

[...] necessita de recursos humanos competentes no próprio órgão, capacitados para compreender a responsabilidade social de trabalho e ter um letramento do direito do educando

na Educação Inclusiva, evitando catástrofes nos espaços públicos. Não basta ser um profissional da inclusão tem que acreditar que a educação é um direito de todos (ENTREVISTA COM D) (Santos, 2015, p. 95).

O autor constatou, também, que ações como articulação pedagógica entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, reformulação do fazer pedagógico das professoras, participação do gestor na tomada de decisão e realização de parcerias em prol de uma educação de qualidade podem, realmente, ampliar e melhorar o processo de ensino aprendizagem dos alunos portadores de TEA.

No trabalho apresentado uma única escola serviu como local para desenvolvimento da pesquisa, aplicação de questionários e entrevistas aos professores e gestores escolares.

O objetivo geral da pesquisa referida foi analisar a implementação da política de educação inclusiva em uma escola pública, verificando os desafios e as possibilidades de aprimoramento dessa política, aproximando-se, nesse sentido, dos objetivos de nosso estudo, sobretudo no que se refere às políticas públicas dirigidas aos alunos portadores de TEA em “escolas regulares de ensino”.

A base teórica utilizada pelo pesquisador é coincidente com a escolha de nosso referencial teórico. São autores que auxiliam e permitem uma melhor compreensão do tema e apontam para possíveis soluções. Algumas delas incluem a necessidade de planejar numa perspectiva inclusiva, pensando na diversidade dos alunos; transformar o fazer pedagógico para oferecer atendimento a todos os alunos sem distinção; garantir que a função social da unidade de ensino com relação à promoção da aprendizagem seja garantida a todos; identificar e eliminar as barreiras existentes no espaço escolar que impedem os alunos com necessidades educacionais especiais de adquirir conhecimentos acadêmicos; garantir que todos os alunos possam estar juntos no espaço regular de ensino, independentemente de suas diferenças e/ou dificuldades.

Um dos problemas averiguados pelo autor é a falta de formação e de conhecimento dos docentes em relação aos alunos portadores de TEA, o que pode ser, também, observado nos estudos e nas análises de outros pesquisadores. A solução apontada seria melhoria na formação e aprimoramento docente, o que também poderá ser uma das soluções de nossa questão/problema.

As ideias elaboradas pelo autor da pesquisa auxiliam na resolução da questão do nosso estudo, quanto ao problema da formação dos docentes frente aos alunos com TEA, o que está justamente associado ao planejamento pedagógico e às políticas públicas.

As categorias conceituais do autor foram: inclusão escolar; políticas públicas de inclusão; práticas pedagógicas e flexibilização das ações pedagógicas; formação de professores para a inclusão.

As obras utilizadas pelo autor, em especial Mantoan (1997), apontam para um sentido em que a inclusão de alunos deve ocorrer em sincronia com o processo pedagógico estabelecido. Essa autora propõe a inclusão de forma radical, completa e sistemática, questionando não apenas as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de *mainstreaming*²⁵. Além disso, destaca a importância de valorizar a diversidade como condição a ser apreciada na escolarização de todas as pessoas, respeitando diferentes ritmos de aprendizagem e propondo outras práticas pedagógicas que exigem uma ruptura com o estabelecido na sociedade e nos sistemas de ensino.

Na análise sobre a atuação dos docentes de uma escola pública no processo de ensino-aprendizagem direcionado a alunos que possuem TEA, constatou-se um hiato entre a prática docente e os resultados pretendidos. Observou-se que é imperativo mudança de foco, objetivos e forma de execução da proposta para suprir as necessidades e o nível de aprendizagem de cada aluno. Tal constatação na pesquisa analisada, nos remete à relação entre diferença, diversidade e a alteridade no ambiente escolar. Recorrendo ao referencial teórico que elegemos para a nossa pesquisa, podemos estabelecer que não se pode incorporar diferenças para produzir desigualdade e hierarquias entre pessoas. No entanto, ainda se verifica a tendência à homogeneização e à padronização dos sujeitos. É premente a necessidade de transformação desse paradigma. É preciso enxergar a diferença não como um problema, mas como um enriquecimento do contexto pedagógico. Conforme preceitua Mantoan (2017, p. 76),

[...] a tendência de se acentuar as diferenças como diferença específica (identidade pela diferença) não é satisfatória em si mesma, pois as coisas, as pessoas os produtos são sempre miscigenados e nessa condição, são impossíveis de serem apontados como sendo de natureza distinta.

Optamos, na nossa pesquisa, pelos dizeres de Brandão (1986, p. 7), “o diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou”. Desse modo, ao reconhecermos a diferença e a alteridade, damos abertura ao distinto, à complexidade do mundo ao nosso redor e à possibilidade de assumir processos de superação de preconceitos e discriminação. Isso nos lembra que nem tudo é como

²⁵ Refere-se ao ingresso de uma criança com necessidades educacionais especiais em uma escola regular que não tenha proposta inclusiva.

nós somos e que nem todos são como nós. Cada indivíduo traz consigo culturas, experiências e perspectivas que enriquecem o tecido social e humano.

Portanto, ao abraçar a alteridade e reconhecer a diversidade, podemos ampliar nossa compreensão do mundo e construir relações mais respeitadas e inclusivas com os outros. É por meio desse reconhecimento da diferença que podemos crescer, aprender e nos tornar mais abertos às diversas formas de ser e estar no mundo. Essas formulações devem ser incorporadas nas soluções selecionadas por nós para questões da pesquisa.

Porém, cabe assinalar que o trabalho desenvolvido pelo pesquisador nos proporciona uma visão sobre o proceder do docente em relação ao aluno com TEA e sobre como os projetos pedagógicos, aliados a políticas públicas corretas, podem auxiliar na melhoria do ensino para alunos autistas.

As situações demonstradas no trabalho nos levam a deduzir que há vários obstáculos a serem superados nessa demanda educacional. Podemos citar a resistência inicial por parte dos professores, que se sentiam incapazes de atuar nessa função, a falta de preparo e de recursos por parte da gestão escolar e das equipes pedagógicas, bem como a necessidade de identificar e eliminar barreiras existentes no espaço escolar que impedem os alunos com necessidades educacionais especiais de aprimorar o conhecimento acadêmico.

5.1.4 SANTOS, Aline. 2016. UFBA. **Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista: significados e práticas.** (Dissertação).

A pesquisa investigou o processo de inclusão escolar de crianças autistas, examinando as práticas adotadas em duas escolas de Ensino Fundamental I (anos iniciais) em Salvador-BA. As informações apresentadas pela autora objetivaram contribuir para a compreensão de práticas inclusivas adotadas pelos profissionais da educação e identificar estratégias utilizáveis para desenvolver competências e habilidades nas crianças com TEA, buscando entender os significados atribuídos à inclusão escolar por esses profissionais. Analisa a inclusão escolar de crianças autistas e as dificuldades enfrentadas por elas nesse processo. A autora pretendeu fornecer subsídios para a prática de profissionais que lidam com processos inclusivos nas escolas.

Foi utilizada a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, cujos autores, como Lev Vygotsky e Henri Wallon, consideram o desenvolvimento humano como um resultado da interação entre o indivíduo e o meio social e cultural em que ele está inserido, e que a aprendizagem é um processo social e culturalmente mediado. Além disso, a autora

menciona concepções de Vygotsky, como a ideia de que as funções psicológicas superiores são estabelecidas como fruto da história coletiva e que o meio é fonte de desenvolvimento das funções psicológicas. Utiliza conceitos da teoria da inclusão escolar e da teoria do TEA abordados por autores como: Mendes (2006), Vasques e Baptista (2006), Camargo e Bosa (2009) e Silva (2010).

Os conceitos-chave utilizados foram: perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano; inclusão escolar; transtorno do espectro autista (TEA); práticas inclusivas; significados atribuídos à inclusão escolar de crianças com autismo; políticas públicas de inclusão escolar e a formação de professores para a inclusão.

A pesquisadora adotou a ficha de dados sociodemográficos dos alunos autistas dos estabelecimentos de ensino, a partir de uma entrevista semiestruturada elaborada para cada profissional selecionado. Os temas ligavam-se à formação, à experiência profissional, às concepções sobre inclusão escolar e práticas pedagógicas, além da observação *in loco* na sala de aula.

Realizou-se o estudo dos dados extraídos das entrevistas e dos diários de campo em duas dimensões: uma descritiva e outra analítica. A dimensão descritiva teve como objetivo organizar e apresentar dados e informações coletadas; a analítica buscou identificar as categorias e os temas emergentes nas falas dos participantes e nas situações observadas.

A autora lançou mão da análise de conteúdo, a qual foi realizada por meio de três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos. Na pré-análise, os dados foram organizados; na exploração do material, foram identificadas as unidades de registro, que são as unidades de significado presentes nas falas e nos textos; na última etapa, realizou-se a interpretação dos resultados obtidos, buscando identificar as categorias e os temas emergentes nas falas dos participantes e nas situações observadas.

O foco da pesquisa ligou-se aos significados e às práticas atribuídas à inclusão escolar de crianças com autismo entre profissionais vinculados a escolas regulares. O estudo partiu da perspectiva de profissionais que atuam em “escolas regulares” (públicas e privadas), nas duas instituições investigadas. Destacou-se a tendência dos profissionais de comparar a legislação com as práticas adotadas, havendo uma discordância entre as práticas e o conceito de inclusão e, por sua vez, uma inadequação às atuais políticas de inclusão, previstas na legislação brasileira.

Dessa maneira, concluiu-se que o Projeto Político Pedagógico não deve ser utilizado apenas com o propósito de indicar os ideais filosóficos da escola, nem como guia descritivo

para a condução das atividades pedagógicas, mas resgatar o valor do planejamento, sem perder de vista a carga pragmática, pois carece que sejam propostas ações concretas, nas escolas.

A pesquisadora analisou especificamente a atuação de professores em uma escola pública e uma particular, da cidade de Salvador-BA, sem apresentar propostas para o problema pesquisado. Ela sugere que, dada a natureza descritiva e exploratória do estudo, recomenda-se a realização de novas pesquisas.

Duas escolas serviram como “laboratório” de pesquisa, nas quais foram aplicados questionários e entrevistas aos professores e gestores escolares. O número de alunos portadores de TEA não foi citado.

Um dos problemas averiguados pela autora foi quais os significados e as práticas atribuídos à inclusão escolar de crianças com autismo entre profissionais vinculados a escolas regulares, ou seja, se as práticas dos docentes estão de acordo com os objetivos propostos aos alunos TEA e se há uma efetividade entre o planejado e o executado.

As ideias da autora contribuem significativamente para abordar questões relacionadas à formação de professores, bem como à inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar. Portanto, são relevantes tanto para o planejamento pedagógico quanto para o desenvolvimento de políticas públicas.

As categorias conceituais utilizadas foram: infraestrutura e recursos humanos utilizados nas escolas e outras informações relacionadas à inclusão escolar; práticas pedagógicas; recursos; abordagens teóricas.

No aspecto de obras utilizadas, a autora se serviu de conceitos da Teoria da Educação Inclusiva e TEA, abordados por autores como: Mendes (2006), Vasques e Baptista (2006), Camargo e Bosa (2009) e Silva (2010), partindo desses conceitos para analisar as práticas atribuídas a profissionais que atuam com inclusão escolar de crianças com autismo nas escolas regulares. As obras utilizadas apontam para um sentido em que a inclusão de alunos deva ocorrer de forma contínua e com projetos pedagógicos específicos para cada aluno TEA, diferentemente daquilo que defende o referencial teórico que elegemos em nossa pesquisa, segundo o qual projetos específicos para aluno com TEA ou outras deficiências são, na verdade, excludentes e homogeneizadores. Segundo Mantoan (2017, p. 45) “a inclusão pressupõe ‘fazer com o outro’, ‘aprender com o outro’, e não sozinho, isolado, marginalizado”

É preciso, então, um novo olhar para as diferenças. Nessa mesma perspectiva, Candau (2011) também defende a importância de se instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade, não negando, isolando ou simplesmente tolerando as diferenças. Isso implica adotar práticas educativas que promovam o respeito mútuo, a valorização da

pluralidade e a equidade, com a participação de todos, contribuindo, assim, para criar um ambiente escolar acolhedor e inclusivo para os estudantes.

A pesquisa examinada revela uma análise contextual, própria da atuação dos professores da rede pública no ensino-aprendizagem, voltada para alunos portadores de TEA. Em sua conclusão, a autora aponta para o fato de que a prática e os resultados almejados pelos professores não são consistentes e que o foco, os objetivos e os métodos de implementação da proposta devem ser alterados de acordo com as necessidades e o nível de aprendizagem de cada aluno.

As situações apresentadas no trabalho referido levam à constatação de que existem vários obstáculos a serem superados nos processos inclusivos. Citamos um trecho de uma entrevista extraída da pesquisa:

eu hoje repenso muito a inclusão, não nego a sua necessidade, mas a forma como ela é feita, ela é cruel com o professor, com o aluno em primeiro lugar, e com o professor ela é muito cruel. Antes de trabalhar aqui, eu dava formações para professores, eu falava... “olhe, professor, você pode fazer isso, trabalhar com aquilo”. Hoje eu vejo o professor e a demanda do professor regente e eu não tenho coragem de chegar pro professor e dizer isso... não tenho. Não vou negar pra você [...]. Teve seminários, eu assim, eu acho que um pouco que eu já cansei, sabe? De discutir inclusão, porque eu acho que tudo fica muito no âmbito da teoria e pouco no âmbito da prática, sabe? A gente tá no âmbito da superficialidade, então eu tenho vários livros lá que falam sobre inclusão. Os livros falam sobre as mesmas coisas, mas quando você vai pra prática, pouco consegue se efetivar (Santos, 2016, p. 95).

O trecho destaca as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão de uma escola. Uma realidade que evidencia os desafios estruturais e sociais enfrentados pelas escolas e que impactam diretamente a qualidade da educação oferecida.

5.1.5 BIANCHI, Rafaela Cristina, 2017. UNESP. **A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular**: desafios e possibilidades. (Dissertação).

A pesquisa referida contempla revisão bibliográfica, buscando compreender o TEA, a necessidade de adaptações na metodologia de ensino para atender às demandas de alunos autistas e a discussão sobre o movimento de inclusão nas escolas.

As informações apresentadas têm o propósito de fundamentar teoricamente o estudo e fornecer embasamento para a análise dos dados coletados, objetivando alicerçar teoricamente a discussão sobre a inclusão de alunos com TEA no “ensino regular”, examinando as práticas

pedagógicas e as políticas educacionais e oferecendo subsídios para a melhoria do atendimento a esses alunos.

Quanto ao referencial teórico foram utilizados conceitos e teorias da análise do comportamento (AC) e das práticas baseadas em evidências para compreender as especificidades presentes no processo de aprendizagem dos alunos com TEA e as estratégias efetivas de trabalho, visando atender às necessidades desses alunos. Esse referencial apresenta uma revisão sistemática da literatura sobre práticas pedagógicas e ensino de alunos com TEA. Alguns referenciais investigam a situação escolar de estudantes com TEA no Brasil, como os trabalhos de Gomes e Mendes (2010), Lima e Laplane (2016), Benitez *et al.* (2017) e Ribeiro, Melo e Sella (2017). Esses pesquisadores perceberam que o foco das práticas pedagógicas deve ser direcionar às questões de habilidades de vida diária, visando à autonomia do aluno e às demandas que envolvem as práticas de socialização.

A autora também utiliza um fundamento teórico abrangente sobre o TEA e a inclusão nas escolas, citando autores como Mantoan, Capellini, Rodriguez, Laplane, Stainback e Stainback, que são referências na área de educação inclusiva e no atendimento a alunos com TEA. Além disso, cita o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), como uma importante fonte de informações sobre o diagnóstico e as características do TEA. Essa abordagem teórica permite à autora embasar sua pesquisa em argumentos sobre o transtorno e a inclusão, fornecendo subsídios para a análise das práticas pedagógicas, das políticas educacionais e para a formulação de estratégias para a inclusão e aprendizagem dos alunos com TEA no contexto inclusivo.

Os conceitos-chave utilizados pela autora foram: despreparo dos profissionais, ou seja, a falta de formação dos professores; uso estratégico de metodologias específicas; recursos e técnicas direcionadas às necessidades dos alunos com autismo; necessidades de ajustes e modificações na abordagem pedagógica dos professores.

As fontes às quais a pesquisadora recorreu, além da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outras normas que versam sobre os direitos das pessoas com TEA, aos autores, como Cavaco (2009), Grinker (2010), Coelho e Aguiar (2013), Cunha (2009), Bosa (2016), Mello (2001), Hewitt (2010) e Lovaas (1987). Os autores citados e suas obras contribuem para embasar a discussão sobre o Transtorno do Espectro Autista, as políticas públicas de inclusão, a legislação específica, a formação do professor para a educação inclusiva, entre outros temas abordados no trabalho.

A fim de compreender os conhecimentos e práticas relacionados à inclusão escolar de alunos com TEA, usaram-se dados qualitativos com professores e coordenadores, os quais

foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, que proporcionaram aos participantes expressar suas opiniões e experiências de forma mais livre e espontânea.

A análise dos dados qualitativos permitiu à pesquisadora identificar as dificuldades e possibilidades relacionadas à inclusão escolar de alunos com TEA, bem como as estratégias utilizadas pelos professores e coordenadores para lidar com esses desafios. A combinação de dados qualitativos e revisão bibliográfica permitiu à autora obter uma compreensão mais completa e aprofundada sobre a inclusão escolar de alunos com TEA. Possibilitou, ainda, identificar as principais dificuldades e possibilidades relacionadas a esse processo.

Bianchi declarou que o problema de pesquisa está centrado nos desafios e oportunidades associados à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto do ensino regular. Seu objetivo foi identificar estratégias que podem aprimorar a inclusão escolar e a formação contínua voltada para o atendimento específico de alunos com TEA, além de destacar os principais obstáculos da inclusão de alunos autistas e, elaborar uma proposta de intervenção centrada na formação continuada. Ela apresentou propostas para solucionar os principais entraves, sendo estes ligados à área da comunicação, compreensão e aspectos cognitivos dos autistas. Dentre as soluções, a pesquisadora cita a formação continuada, ressaltando a necessidade de oferecer formação continuada aos profissionais da educação, capacitando-os para compreender as especificidades do autismo e desenvolver estratégias pedagógicas adequadas para atender às necessidades dos alunos com TEA. O Atendimento Educacional Especializado (AEE): a oferta de AEE é apontada como uma solução importante para apoiar a inclusão dos autistas, proporcionando um atendimento especializado e complementar à escolarização regular. Profissionais de Apoio: a disponibilização de profissionais de apoio, como mediadores pedagógicos e cuidadores, pode ser uma estratégia eficaz para auxiliar no processo de inclusão dos alunos com TEA, garantindo um suporte individualizado e adequado às suas necessidades. Por fim, adaptações curriculares: a autora destaca a importância de realizar adaptações curriculares para atender às demandas específicas dos alunos com autismo, promovendo um ensino mais inclusivo e acessível a todos.

Em síntese, a atuação de professores da rede municipal de ensino de um município do interior do Estado de São Paulo, com aproximadamente 40.000 habitantes, foi analisada, mas o nome do município, bem como das escolas municipais usadas, não foi citado, cumprindo exigência do Comitê de Ética de Pesquisa. Embora a pesquisa não parta de uma pergunta representando um problema, são apresentadas algumas propostas para as dificuldades e obstáculos existentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que se

entrevistaram três professoras com formação em Atendimento Educacional Especializado (AEE). E o trabalho buscava verificar as principais possibilidades e dificuldades encontradas por professores que atendem alunos com Transtorno do Espectro Autista, no ensino regular, analisando como ocorre a efetivação das políticas públicas nas escolas estudadas para atender às especificidades desses alunos. A seguir, trechos de algumas entrevistas:

Olha eu acho que não me ajuda muito não, talvez faça diferença se comparar com quem não tem nada, e foi de onde eu tirei o pouco que sei para adaptar minhas aulas, mas não me ajuda muito quando não sei como trabalhar com o aluno. (Priscila) (Bianchi, 2017, p.57)

Depois da pedagogia e dos cursos oferecidos pela prefeitura compreendo que o autismo não é apenas mais uma deficiência intelectual, é algo novo e próprio que precisa de atendimento específico e que muitas vezes até mesmo eu que trabalho na educação especial não sei lidar. (Ângela) (Bianchi, 2017, p.65)

Eu nunca estudei somente o autismo, o que aprendi de mais substancial foi quando fiz a pós comecei a compreender que é uma síndrome que dificulta a interação da criança de todas as formas, além de afetar muito a concentração do aluno, o que acaba atrapalhando que ele se encaixe na escola, são as duas maiores dificuldades que percebi. (Ana) (Bianchi, 2017, p.65)

Eu acredito que autismo seja uma deficiência complexa que demanda muito estudo, também não entendo ao certo como funciona, mas pelo pouco que estudei na pedagogia sei que a parte social é a mais afetada. (Carolina) (Bianchi, 2017, p.65)

A base teórica da pesquisadora pode, certamente, contribuir para uma melhor compreensão do tema e para a identificação de possíveis soluções. Além disso, a análise das práticas atribuídas à inclusão escolar de crianças com autismo (entre os profissionais vinculados às escolas regulares) é um ponto relevante para compreender a efetividade das políticas públicas voltadas para os estudantes com TEA. As ideias elaboradas pela autora do trabalho trazem soluções para questões relacionadas à formação de professores, à formação com alunos com Transtornos do Espectro do Autismo, ao planejamento pedagógico e ao desenvolvimento de políticas públicas eficazes. Das soluções apresentadas pela autora, podemos citar: formação continuada, adaptações curriculares - a necessidade de realizar adaptações curriculares para flexibilizar o ensino e torná-lo mais acessível aos alunos autistas, garantindo que o conteúdo seja trabalhado de forma significativa e funcional para eles; Atendimento Educacional Especializado (AEE); Profissionais de Apoio; compreensão das necessidades específicas dos alunos com autismo, como a comunicação, a interação social e os aspectos cognitivos, para melhor atendê-los e promover sua inclusão no ambiente escolar.

As categorias conceituais empregadas pela autora foram: percepções, e conhecimentos das educadoras a respeito do autismo; possibilidades e dificuldades encontradas pelos docentes; suporte oferecido aos profissionais para a inclusão de alunos com TEA e ações pedagógicas, metodologia e recursos.

Destacamos que, na pesquisa, a autora analisou várias obras e utilizou-se de autores como Cavaco (2009), Grinker (2010), Coelho e Aguiar (2013), Cunha (2009), Bosa (2016), Mello (2001), Hewitt (2010), Lovaas (1987), Mantoan (2006). Como já nos referimos, são autores que apresentam conceitos como: intervenção escolar, inclusão escolar, formação de professores, práticas pedagógicas.

A formação inicial e continuada de professores, bem como as políticas públicas voltadas para a inclusão escolar de alunos com TEA, insistimos, são essenciais para a capacitação dos profissionais e garantia de acesso e permanência desses alunos na escola, além do que, novas estratégias e metodologias específicas contribuem para o desenvolvimento da educação inclusiva de qualidade e soluções para problema identificados na implementação da inclusão escolar.

A pesquisa demonstra a relevância de se considerar as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao desenvolver estratégias de intervenção e inclusão escolar.

Autores, como Cunha (2009), alertam para a importância de se partir dos interesses peculiares do aluno, ao planejar intervenções educacionais, reconhecendo que tais interesses podem ser pontos de partida para a aprendizagem.

A formação de professores, aqui defendida inúmeras vezes e conforme discutido por Hewitt (2010) e Mantoan (2006), é fundamental para garantir que os educadores estejam em formação continuada para atender às necessidades dos alunos que apresentam necessidade educacional especial.

Como em outros estudos já citados, a solução seria investir em programas de formação continuada para professores, com ênfase no conhecimento do TEA, além de estratégias de ensino diferenciadas e abordagens inclusivas.

A conscientização e a sensibilização de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, funcionários, alunos, pais, mães e outros responsáveis, para criar um ambiente acolhedor e favorável à inclusão é uma exigência inadiável.

A implementação de recursos e suportes específicos nas escolas, salas de recursos multifuncionais, materiais adaptados e tecnologias assistivas, para atender às necessidades individuais e particularidades dos alunos com TEA, também se faz necessário.

Essas reflexões e proposições de solução, embasadas nas obras analisadas, visam promover uma educação, de fato, inclusiva e de qualidade para alunos com TEA, considerando suas particularidades e necessidades e o direito à educação.

5.1.6 DAMBROS, Aline Roberta Tacon, 2018. UEM. **Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um estudo em contexto de escolarização no Estado de São Paulo.** (Tese).

Nessa tese são apresentados dados e reflexões sobre a inclusão de alunos com TEA no contexto de escolarização no Estado de São Paulo. Políticas públicas para a inclusão escolar de autistas, delineamentos metodológicos, elementos da escolarização e práticas pedagógicas foram os conceitos abordados.

A autora realiza uma investigação em duas escolas de Ensino Fundamental e duas de Educação Infantil, entrevistando onze profissionais em contato com doze alunos com TEA. A análise dos dados, obtidos na pesquisa de campo, foi realizada com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), com destaque para os conceitos fundantes desse modelo teórico, a fim de promover o diálogo acerca da escolarização de crianças autistas. A autora fundamenta sua pesquisa utilizando-se de Vygotsky (1997), principal expoente dessa teoria. A THC é uma abordagem que enfatiza a importância da cultura e da história na formação do indivíduo e na construção do conhecimento. Das contribuições para a área de educação e inclusão escolar, destacam-se a importância da formação docente, a desmistificação do espectro autista, o acesso ao conhecimento científico e a atuação contínua e integrada entre escola, família e equipe multidisciplinar de atendimento à criança com deficiência.

O texto apresenta informações visando analisar a importância do trabalho pedagógico realizado na escolarização e no desenvolvimento de alunos com TEA. A autora busca preencher uma lacuna na esfera acadêmica, carente de publicações relacionadas ao autismo no ambiente pedagógico, e de estudos que visem à inclusão efetiva dos alunos autistas na rede regular de ensino. A finalidade dos dados coletados é contribuir para a compreensão dos desafios enfrentados na inclusão escolar de alunos com TEA e propor estratégias para a melhoria da qualidade do ensino no contexto educacional do Estado de São Paulo.

A pesquisadora faz referência, ainda, a autores, como: Minayo (2016), que trata sobre pesquisas qualitativas e análise de conteúdo, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo; Simon Baron-Cohen (1992), Mantoan (2003), Cunha (2015), entre outros pesquisadores relevantes para a compreensão do autismo e da inclusão escolar, além de leis e documentos oficiais, como a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, servindo-se deles para fundamentar sua análise e reflexão sobre a inclusão escolar de alunos com TEA

No texto, são abordados os seguintes conceitos: a) Mediações, que ocorrem por meio de instrumentos, símbolos, linguagem e interações sociais que auxiliam o sujeito a internalizar conhecimentos e habilidades, promovendo o desenvolvimento cognitivo e social, relativas ao ambiente social e cultural; b) Desenvolvimento psíquico, ligado ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção, memória, linguagem, pensamento e resolução de problemas. Baseando-se em Vygotsky, a autora defende que o desenvolvimento psíquico se dá pela internalização de práticas e significados culturais e pelas interações sociais; c) Signos, que na perspectiva da THC são ferramentas culturais, como palavras, símbolos e conceitos, que mediam a relação entre o sujeito e o mundo. Os signos revelam significados culturalmente construídos e desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, d) conceituação da abstração, a qual se refere à capacidade do sujeito de compreender conceitos abstratos a partir de experiências concretas. Na abordagem de Vygotsky, a abstração do concreto ocorre por meio da mediação simbólica de conceitos culturais; e) Conceitos científicos que são construções culturais que refletem o conhecimento sistematizado e historicamente acumulado pela humanidade. Sua apropriação advém por meio da mediação simbólica.

Os conceitos mediação simbólica e interação com o conhecimento científico são fundamentais para a compreensão da abordagem teórica adotada pela autora, pois fornecem a base teórica para a reflexão sobre a escolarização de crianças autistas, a formação docente, as práticas pedagógicas inclusivas e as estratégias de ensino diferenciadas, essenciais para a discussão sobre a inclusão escolar e o papel do educador no contexto da Educação Especial, e destacam a importância da mediação cultural e social no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Foram utilizados dados obtidos por meio de entrevistas com profissionais que trabalham com alunos com TEA em escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil no município de Lins-SP. Esses dados incluem informações sobre as práticas pedagógicas desses profissionais, os desafios encontrados na escolarização de alunos com TEA e reflexões sobre a inclusão desses alunos no ambiente escolar.

A seguir, trecho de entrevista com uma diretora, registrada na obra em tela:

Muitas vezes, observamos que não há adequação do currículo pelos professores, apenas apoio motor (segurar na mão, colar por ele), para a realização da mesma atividade dos demais alunos da classe, mas a atividade não reflete o que o aluno conseguiu fazer, pois se dá mais do que ajuda, se faz por ele. Por outro lado, existem tentativas de adequação do currículo e das estratégias pelos professores e tutores, mas com atividades descontextualizadas, infantilizadas ou que isolam o aluno, mesmo que ele a esteja realizando na mesma classe [...]. Por fim, a entrevistada destaca que a questão pedagógica ainda necessita de um olhar diferenciado dos professores, pois se espera do aluno com TEA comportamento e desempenho iguais aos das crianças da mesma idade, o que reflete nas escolhas das atividades pelos professores para esse público (Dambros, 2018, p. 84).

A autora se serve de pesquisas acadêmicas, artigos científicos e relatórios governamentais relacionados ao autismo, à inclusão escolar e às políticas educacionais, além de estatísticas, análises qualitativas e quantitativas, e conhecimentos sobre as políticas públicas. Utilizando uma abordagem qualitativa para análise dos dados obtidos nas entrevistas e em outras fontes, emprega um processo metodológico que incluiu a categorização, a interpretação e a contextualização das informações coletadas. Uma análise crítica e reflexiva sobre a relevância do trabalho pedagógico nas salas regulares de ensino para a escolarização e desenvolvimento de alunos com TEA foi possível, graças à identificação de temas, padrões e tendências nas respostas dos entrevistados. Foram buscados *insights* e reflexões que contribuíssem para a compreensão da escolarização de crianças autistas e do tema e a formulação de conclusões.

Das soluções encontradas pela autora, podemos citar: ênfase na capacitação docente, destacando a importância da capacitação dos professores para atender às necessidades educacionais dos alunos com TEA; integração entre escola, família e equipe multidisciplinar, ressaltando a relevância da atuação contínua e integrada no atendimento à criança com deficiência, neste caso, o objetivo é proporcionar um suporte abrangente e eficaz para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com TEA; desmistificação do espectro autista, combatendo mitos e estereótipos que influenciam na percepção e no tratamento das pessoas com TEA, tanto na escola quanto na sociedade em geral; acesso ao conhecimento científico e etapas superiores de ensino, apontando a importância de garantir o acesso dos alunos com TEA, promovendo oportunidades educacionais que atendam às potencialidades e às necessidades desses alunos.

As possíveis soluções propostas oferecem direções importantes para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para alunos com TEA. Na implementação efetiva dessas soluções, pode-se exigir um compromisso contínuo com a formação, a sensibilização e a

adaptação de práticas educacionais para atender às necessidades específicas dos alunos com esse transtorno.

É importante rememorar que os objetivos da pesquisa analisada se centravam na importância do trabalho pedagógico realizado nas salas regulares de ensino para a escolarização e o desenvolvimento de alunos com TEA. Já os nossos dedicam-se a identificar e analisar os fatores que obstam a concretização de uma educação inclusiva, nas escolas brasileiras que oferecem ensino regular, para pessoas com TEA, e seus vínculos com a ausência ou insuficiência das políticas públicas. Nessa perspectiva, podemos considerar que nossos objetivos se aproximam em alguns aspectos com os de Dambros, uma vez que ambas buscamos compreender como as políticas públicas influenciam na formação e na atuação dos professores de alunos com TEA.

A base teórica utilizada foi fundamental para a análise das soluções apresentadas pela autora. A partir de alguns pressupostos teóricos é possível compreender a importância da atuação integrada entre escola, família e equipe multidisciplinar na promoção de uma educação inclusiva.

Nas soluções apresentadas, os desafios a serem enfrentados são a capacitação de docentes. É importante considerar que a formação deve ser contínua e abranger não apenas aspectos teóricos sobre o TEA, mas estratégias práticas de ensino, adaptações curriculares e a percepção de comportamentos peculiares. É indispensável garantir aos professores acesso a recursos e suportes adequados para implementar as práticas inclusivas em sala de aula. Outro aspecto a considerar é a dificuldade de integração entre os envolvidos responsáveis pelo desenvolvimento dos alunos com TEA. São inúmeras as barreiras de comunicação, falta de recursos e diferenças de entendimento sobre as necessidades das pessoas com esse transtorno.

Investir em estratégias efetivas de comunicação e colaboração entre os atores educacionais, bem como garantir o acesso a serviços de apoio e acompanhamento para as famílias é uma grande urgência em nível nacional. As ideias elaboradas pela autora podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais efetivas, colaborando com nossa pesquisa.

Com relação às categorias conceituais, foram utilizadas as seguintes definições: a) Trabalho pedagógico, no que se refere às práticas educativas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, incluindo estratégias de ensino, adaptações curriculares e orientações para a identificação de comportamentos específicos; b) Desenvolvimento e escolarização de alunos com TEA, que são processos de aprendizagem e desenvolvimento destes discentes, incluindo

os desdobramentos conceituais e de diagnóstico do TEA; c) Teoria Histórico-Cultural que é uma abordagem que enfatiza a importância da mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem; d) A atuação integrada entre escola, família e equipe multidisciplinar para promover uma educação inclusiva e de qualidade; e) Mistificação do espectro autista que cerca o TEA, contribuindo para a falta de compreensão e para a aceitação da condição, dificultando a inclusão escolar de alunos com TEA.

Verificamos, também, que uma análise das políticas públicas para a inclusão escolar de alunos com TEA é encontrada no trabalho da pesquisadora. A partir do exame das legislações nacionais, estaduais e municipais, a pesquisa identificou que, apesar das garantias expressas nas leis estudadas, a inclusão de alunos autistas ainda é adversa. Isso porque requer mais do que políticas de acesso para o ingresso do aluno com deficiência no ensino regular. Há uma demanda de ações efetivas para garantir a permanência e o sucesso escolar desses alunos. Tal afirmação é ancorada em estudos que destacam a importância da formação docente no atendimento às necessidades dos alunos com TEA, além do imperativo de recursos e suportes adequados para implementar as práticas inclusivas em sala de aula.

A pesquisa identifica que, apesar de buscarmos uma formação acadêmica adequada, muitos professores possuem ideias e práticas ainda limitadas e taxativas em relação à socialização, à linguagem e ao desenvolvimento dos alunos com TEA. Essa afirmação se fundamenta em estudos que destacam a importância da formação docente para atender às demandas desses alunos, bem como a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas para fomentar oportunidades de acesso ao currículo escolar. Tais fatores e barreiras devem ser enfrentados na promoção de uma educação inclusiva de cada aluno com TEA.

Com base na obra analisada, é possível refletir sobre a importância de ações efetivas para garantir a inclusão escolar de alunos com TEA e promover seu desenvolvimento e sua escolarização. A partir da identificação de desafios, bem como da adversidade na efetivação das políticas de acesso e permanência desses alunos no ensino regular, é fundamental propor soluções que abordem essas questões de forma abrangente. Uma solução seria investir em programas de formação continuada com os professores, com foco no entendimento das necessidades específicas dos alunos com TEA. Outras soluções propostas pela autora podem incluir: a) Alocação de Recursos Específicos: destinação de recursos financeiros, materiais e humanos específicos para atender às necessidades educacionais dos alunos com TEA, como a contratação de profissionais especializados, a disponibilização de materiais adaptados e a adequação de infraestrutura física; b) Criação de Programas de Apoio: desenvolvimento de programas de apoio e acompanhamento individualizado para os alunos com TEA, visando

atender suas demandas específicas e promover seu desenvolvimento acadêmico e social; c) Formação Continuada: oferta de formação continuada para os profissionais da educação, capacitando-os para atuar de forma inclusiva e adequada às necessidades dos alunos com TEA.

Assim, a nosso ver, os resultados da análise apontam para a necessidade de ações integradas e abrangentes, que envolvam a formação docente, o suporte em sala de aula, a integração entre os diferentes atores educacionais e a promoção de políticas públicas mais efetivas, a fim de garantir a inclusão escolar e o desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com TEA.

5.1.7 VICARI, Luiza Pinheiro Leão, 2019. UFMG. **Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino.** (Dissertação).

Essa pesquisa destaca a importância de compreender as estratégias educativas adotadas pelos profissionais que atuam diretamente com os alunos com TEA, visando o acesso à escola, a garantia da aprendizagem e a permanência no ambiente escolar, discutindo também as práticas educativas inclusivas.

Os conhecimentos apresentados pela autora fornecem uma visão abrangente sobre as práticas educativas e a inclusão escolar de alunos com TEA em uma rede pública de ensino, e destacam a importância de práticas educativas inclusivas e de suporte individualizado na promoção da inclusão e do desenvolvimento desses estudantes.

O referencial teórico relacionado ao TEA e à inclusão escolar de alunos com TEA expressa conceitos e teorias da Análise do Comportamento (AC) e das Práticas Baseadas em Evidências para compreender as especificidades no processo de aprendizagem de alunos autistas e as estratégias efetivas que atenderiam às suas necessidades. Além disso, apresenta uma revisão sistemática da literatura sobre práticas pedagógicas e serve-se de pesquisas que investigam a situação escolar de estudantes com TEA no Brasil, como os trabalhos de de Azevedo e Nunes (2018), Benitez, Gomes, Bondioli, Domeniconi (2017), Ribeiro, Melo e Sella (2017), Lima e Laplane (2016), Gomes e Mendes (2010), entre outros.

Os conceitos-chave utilizados foram: Transtorno do Espectro Autista, que compreende um conjunto de condições caracterizadas por desafios com habilidades sociais, comportamentos repetitivos, comunicação não verbal e habilidades de linguagem; Educação Inclusiva, modelo educacional que busca atender a diversidade dos alunos, incluindo aqueles com deficiências, transtornos ou dificuldades de aprendizagem, promovendo a participação e o aprendizado de todos; Práticas Baseadas em Evidências, estratégias educativas que se baseiam

em pesquisas científicas para desenvolver intervenções efetivas na aprendizagem de alunos com TEA; Análise do Comportamento (AC), abordagem teórica que busca compreender o comportamento humano a partir das relações entre o indivíduo e o ambiente em que está inserido, e pode servir para desenvolver estratégias de ensino para pessoas com TEA.

As fontes utilizadas pela autora foram Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, leis sobre autismo, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, além dos autores Azevedo e Nunes (2018), Benitez, Gomes, Bondioli, Domeniconi (2017), Ribeiro, Melo e Sella (2017), Lima e Laplane (2016), Gomes e Mendes (2010).

Os dados, que subsidiaram a pesquisadora, foram produzidos observando-se sistematicamente duas salas de aula, realização de entrevistas semiestruturadas com seis professoras e duas auxiliares de apoio à inclusão, a escala CARS (Childhood Autism Rating Scale ou Escala de Avaliação do Autismo na Infância) de avaliação comportamental dos dois alunos diagnosticados com TEA. Tal escala possui quinze itens que auxiliam o diagnóstico e identificação de crianças com autismo.

A partir dos resultados, a autora concluiu que as práticas educativas, adotadas pelas professoras e auxiliares de apoio, variaram em relação ao conhecimento destes no que se refere à inclusão escolar de alunos com TEA. Algumas professoras tinham o domínio de práticas educativas inclusivas, enquanto outras evidenciaram insegurança e dúvidas quanto às estratégias de ensino a serem adotadas. A análise dos dados permitiu compreender como o processo de inclusão tem ocorrido na escola pesquisada e possibilitou levantar questões sobre a escolarização desse público no contexto da educação inclusiva. Os dados proporcionaram a identificação de oportunidades de melhoria e desafios a serem enfrentados na implementação de uma educação inclusiva mais efetiva para alunos com TEA no contexto do ensino fundamental.

Na dissertação, é destacada a importância de uma abordagem colaborativa e multidisciplinar para a inclusão escolar de alunos com TEA, envolvendo não apenas os profissionais da educação, mas também os profissionais da saúde e da assistência social. A criação de redes de apoio e parcerias entre as diferentes áreas pode contribuir com o acesso a uma educação inclusiva mais efetiva. Em resumo, a pesquisa aponta para a necessidade de uma abordagem mais integrada e colaborativa na inclusão escolar de alunos com TEA.

Como mencionado, o estudo em análise debruçou-se sobre a atuação de professores numa escola pública e numa escola particular da cidade de Salvador/BA. Foram aplicados questionários e entrevistas aos professores e gestores escolares, num universo de docentes, em

que sete foram entrevistados. Não foram citados quantos alunos portadores de TEA havia nas escolas. O objetivo geral centrava-se na análise dos significados e das práticas atribuídas à inclusão escolar de crianças com autismo entre profissionais vinculados a escolas regulares e as políticas públicas aplicadas. Desta forma, podemos afirmar que nossos objetivos se aproximam. Além disso, a base teórica utilizada por Vicari, no que se refere aos autores, coincide com nossa escolha na fundamentação teórica do estudo que empreendemos.

Uma das dificuldades averiguadas pela autora relaciona-se aos significados e às práticas conferidas à inclusão escolar de crianças com autismo entre profissionais vinculados a escolas regulares. É preciso sempre verificar se as práticas dos docentes estão de acordo com os objetivos propostos aos alunos TEA, e se há uma efetividade entre o planejado e o executado.

As ideias defendidas pela autora do trabalho contribuem para a solução de questões da pesquisa, ligadas à formação de professores e relacionadas à inclusão escolar de estudantes com TEA.

As categorias conceituais da autora foram: infraestrutura e recursos humanos utilizados nas escolas, informações relacionadas à inclusão escolar, práticas pedagógicas, recursos e abordagens teóricas.

A pesquisadora, com base nas obras analisadas, se utilizou de conceitos da teoria da inclusão escolar e da teoria do TEA abordados por autores como: Silva (2010), Camargo e Bosa (2009), Mendes (2006) e Vasques e Baptista (2006). As obras utilizadas e a consequente análise apontam para um sentido em que a inclusão de alunos deva ocorrer de forma contínua e com projetos políticos pedagógicos específicos para cada aluno TEA. Vicari enfatiza que os docentes devem ser capacitados para tal mister, assim o processo pedagógico estabelecido, poderá encontrar menores obstáculos, efetivando, assim, a inclusão.

A dissertação examinada traz uma análise contextual própria da atuação dos professores da rede pública no ensino-aprendizagem voltada para alunos com TEA. Verifica-se uma lacuna entre a prática dos professores e os resultados almejados e conclui-se que o foco, os objetivos e os métodos de implementação da proposta devem ser alterados de acordo com as necessidades e o processo de aprendizagem de cada aluno.

5.1.8 BISPO, Solange, 2023. UNESP. **Autoeficácia de professores de estudantes com Transtornos do Espectro Autista do Ensino Fundamental II e Médio.** (Dissertação).

Na obra ora referida, são apresentadas reflexões sobre a importância da formação continuada de professores para atender às especificidades dos estudantes com TEA, a

fragilidade da formação inicial, as crenças e as inseguranças da equipe docente. O objetivo principal é identificar a autoeficácia dos professores que atuam com estudantes com esse transtorno no Ensino Fundamental II e Médio.

A autora busca compreender a percepção dos professores sobre a inclusão, os comportamentos e as necessidades específicas dos estudantes com TEA, bem como identificar os domínios teóricos e práticos que atendam às especificidades desses estudantes, com vistas a oferecer subsídios para a melhoria da prática pedagógica e inclusão desses estudantes.

Ao apresentar os resultados da pesquisa realizada com os professores, a Bispo busca fornecer dados empíricos capazes de embasar a implementação de políticas e práticas educacionais mais eficazes para atender às necessidades desses alunos.

O referencial teórico utilizado apoia-se em diversos estudos e teorias relacionados à educação inclusiva e ao ensino de estudantes com TEA. Entre os principais autores e teorias citados, destacam-se: Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001), autores que discutem a importância da autoeficácia dos professores para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes; Nunes e Manzini (2019), que abordam a importância da formação continuada para os professores; Santos (2020), que destaca a importância de uma escuta atenta às dúvidas e indagações dos docentes, a fim de estabelecer um espaço coletivo de reflexão e ação capaz de qualificar a prática pedagógica; Sanini e Bosa (2015), que apontam a necessidade de formações continuadas dos professores para atuarem no contexto escolar com a criança com TEA; Bandura (1977), que desenvolveu a teoria da autoeficácia, utilizada na avaliação da autoeficácia dos professores. Compõem também o referencial teórico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

No trabalho, são apresentados os seguintes conceitos: a) Autoeficácia, que se refere à crença de que uma pessoa tem capacidade de realizar uma tarefa ou alcançar um objetivo. Nessa perspectiva, a autora avalia a autoeficácia dos professores no trabalho com estudantes com TEA, e acredita no potencial do educador para atuar com esses estudantes de forma eficaz; b) Educação inclusiva, que se refere à promoção de uma educação que atenda às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e limitações. A importância da educação inclusiva para os estudantes com TEA é discutida, no sentido de garantir que esses estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e que atenda suas necessidades específicas; c) Transtorno do Espectro Autista, definido como um conjunto de transtornos que afeta o desenvolvimento da comunicação, da interação social e do comportamento. A autora foca no trabalho dos professores com estudantes com TEA no Ensino Fundamental (anos finais) e no Ensino Médio, visando identificar as necessidades educacionais desses estudantes e as

estratégias que os professores podem utilizar para atender a essas necessidades; d) Formação continuada, processo de aprendizagem que ocorre ao longo da carreira profissional, visando a atualização e o aprimoramento das habilidades e conhecimentos dos profissionais. A autora destaca a importância da formação continuada dos professores para o trabalho com estudantes com TEA, visando garantir que esses profissionais estejam atualizados e preparados para atender às necessidades desses estudantes; e) Inclusão escolar, vista como um processo de garantia ao ingresso e à permanência de todos os estudantes na escola, independentemente de suas diferenças e limitações. A autora discute a importância da inclusão escolar para os estudantes com TEA, visando garantir que esses estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e que atenda necessidades específicas.

As fontes utilizadas pela pesquisadora foram: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, legislações brasileiras relacionadas à educação inclusiva e ao AEE, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e autores como: Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001), Nunes e Manzini (2019), Santos (2020), Sanini e Bosa (2015), Bandura (1977).

A dissertação menciona relatórios e documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo relacionados à educação inclusiva e ao AEE; dissertações e teses de outros pesquisadores, relacionadas ao tema da inclusão escolar e do trabalho com estudantes com TEA; livros e artigos científicos sobre TEA, educação inclusiva, formação de professores e autoeficácia docente.

Dados coletados por meio de questionários e da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores com Autismo (Autism Self-Efficacy Scale For Teachers – ASSET) foram utilizados pela autora. Esses instrumentos foram aplicados virtualmente aos participantes da pesquisa, ou seja, 110 professores que atuam no Ensino Fundamental, Anos Finais e no Ensino Médio. Os questionários abordaram a percepção dos professores sobre a formação e a atuação com estudantes com TEA, enquanto a escala ASSET foi utilizada para avaliar a autoeficácia dos professores no trabalho com esses estudantes. Uma abordagem qualitativa foi usada na análise dos dados coletados realizada por meio de estatística descritiva, o que permitiu a distribuição de frequência das pontuações obtidas pelos professores nos questionários e na escala ASSET.

Os dados foram organizados em relação à pontuação obtida em cada variável avaliada, e a autora utilizou gráficos e tabelas para apresentar os resultados da pesquisa, fazendo uma análise comparativa entre as pontuações obtidas pelos professores em diferentes variáveis,

como a percepção sobre a formação e atuação com estudantes com TEA e a autoeficácia no trabalho com esses alunos.

A análise permitiu identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores, quais sejam, insegurança e falta de confiança para lidar com os estudantes com TEA, falta de conhecimento sobre o TEA, falta de formação continuada dos professores, dificuldades enfrentadas por eles relacionadas ao comportamento dos estudantes com TEA; falta de adaptações pedagógicas, preconceito, falta de acolhimento e defasagem na aprendizagem.

As estratégias citadas pela pesquisadora foram: a) Reorganização escolar, pois os profissionais da educação precisam realizar mudanças em sua prática pedagógica, reorganizando a escola, temporalidade e rotina e flexibilizando o currículo para atender às necessidades dos estudantes com TEA; b) Conhecimento sobre o TEA, a fim de estabelecer estratégias pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes, identificação das características dos estudantes de seus potenciais e fragilidades; c) Elaboração de Planos de Atendimento Individualizado (PAI), que podem auxiliar os professores na implementação de estratégias personalizadas para atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA. Isto possibilitou compreender a percepção dos professores sobre a formação e atuação com esses estudantes, o que pode contribuir para o desenvolvimento de políticas e programas de formação continuada dirigida a esses profissionais.

Por meio da metodologia utilizada, a autora constatou que boa parte dos professores acreditam estar prontos para trabalhar com os alunos com TEA. Mas, é grande o número de docentes que possuem dificuldades para a inclusão do estudante com TEA no “ensino regular” e que relatam os inúmeros desafios para trabalhar com esse estudante. A solução para resolver esse impasse, segundo a autora, seria o uso de estratégias e recursos que oportunizem o acesso do estudante com TEA ao currículo e o investimento na formação de docentes.

O trabalho analisado, como mencionamos acima, tem como objetivo geral identificar a autoeficácia e a percepção de professores sobre sua formação e atuação com estudantes com TEA no Ensino Fundamental (anos finais) e no Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino. Assim, é interessante notar que a base teórica utilizada pela pesquisadora, quando da análise sobre a inclusão de estudantes com TEA na educação básica, possui pontos em comum com o referencial teórico de nossa pesquisa, dos quais podemos citar os aspectos relacionados ao TEA, como suas características, os desafios enfrentados pelos indivíduos com TEA e os diferentes níveis de suporte necessários. Bispo discutiu, também, temas relacionados ao direito do estudante com TEA ao “ensino regular”, em sala comum, e os desafios enfrentados pelos professores em suas práticas pedagógicas. A autora explorou o processo de escolarização dos

estudantes com TEA, as dificuldades enfrentadas por eles, assim como as enfrentadas pela família e pela equipe docente em relação à inclusão. Tratou da aprendizagem e das práticas pedagógicas, bem como abordou os aspectos relacionados à formação inicial dos professores, suas crenças e inseguranças em relação ao trabalho com alunos com TEA.

A análise das práticas dos docentes em relação à inclusão escolar de estudantes com autismo é um aspecto relevante tanto para a pesquisa analisada quanto para atender a finalidade de nosso trabalho, pois permite avaliar se as políticas públicas voltadas para a inclusão de estudantes com TEA estão sendo efetivamente implementadas e se estão alcançando os objetivos propostos.

Dessa forma, a análise crítica das práticas docentes em relação à inclusão escolar de estudantes com TEA pode contribuir para a identificação de possíveis lacunas e desafios na implementação das políticas públicas e para o desenvolvimento de estratégias mais efetivas para a inclusão desses estudantes na educação básica.

Outra ideia defendida na pesquisa de Bispo é a importância do trabalho colaborativo entre professores e outros profissionais, como os professores da sala de recursos, professores do atendimento itinerante, profissionais da saúde e equipe gestora, para o desenvolvimento efetivo de práticas pedagógicas e para a inclusão escolar, de fato, dos estudantes com TEA.

Destaca-se a necessidade de uma abordagem mais ampla e colaborativa, que inclua a perspectiva dos estudantes com TEA, suas famílias e outros profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar, o que pode contribuir na elaboração de estratégias visando à inclusão desses estudantes em escolas regulares que ofereçam a educação básica.

Em sua definição das categorias conceituais, destacam-se a formação continuada dos professores, elemento crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas e para a melhoria da autoeficácia docente, e o trabalho colaborativo entre diferentes profissionais.

Verifica-se que a pesquisadora se valeu dos conceitos da teoria da inclusão escolar e da teoria do TEA baseados em obras de diversos autores, como: Brito e Orlando (2015), Barbosa (2018), Favoretto e Lamônica (2014) e Camargo e Bosa (2009). As definições utilizadas pela autora se aproximam de nosso objeto de estudo.

5.1.9 SIQUEIRA, Áurea E Om Spricigo, 2020. PUCPR. **O autismo e a educação inclusiva.** (Dissertação).

A dissertação referida apresenta resultado da análise da legislação brasileira vigente e da produção científica sobre o autismo e a inclusão educacional, buscando identificar lacunas

e disparidades entre as abordagens legislativas e acadêmicas em relação aos temas. Os conhecimentos apresentados são fundamentais para contextualizar e embasar a discussão sobre o autismo e a educação inclusiva.

A análise da legislação e da produção científica permite identificar lacunas e disparidades entre as abordagens legislativas e acadêmicas em relação ao tema, fornecendo *insights* sobre políticas públicas em que práticas educacionais estão alinhadas ou desconectadas em relação à inclusão de pessoas com autismo.

O mapeamento das políticas públicas educacionais voltadas para pessoas com TEA no Brasil contribui para compreender como essas políticas impactam a inclusão desses indivíduos no contexto escolar, permitindo uma avaliação crítica das medidas existentes e identificando possíveis áreas de melhoria. As informações apresentadas pela autora têm o propósito de embasar a discussão sobre a educação inclusiva, fornecendo subsídios para uma análise crítica e fundamentada e contribuindo para o desenvolvimento de propostas de melhoria nas políticas públicas e práticas educacionais relacionadas à inclusão de pessoas com o TEA.

O referencial teórico utilizado inclui Saviani (2009), idealizador da Pedagogia Histórico-crítica; Evangelista (2013), que discute a inclusão social, abordando as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores e pela escola como um todo; Mello (2007), que aborda a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, as políticas públicas e as práticas educacionais voltadas para a inclusão, além da legislação brasileira vigente e dados do IBGE para embasamento da análise. O referencial teórico do qual a autora se serve é importante para fundamentar a discussão sobre o autismo e a inclusão educacional, fornecendo subsídios para a análise crítica das políticas públicas e práticas educacionais existentes e para a proposição de melhorias.

Siqueira apresenta conceitos relativos ao autismo, cujas características e condições se encontram dispostas na edição revisada do DSM-5 (2022) e trata das especificidades e modalidades de tratamento. O conceito de educação inclusiva é utilizado para discutir as políticas públicas e as práticas educacionais voltadas para a inclusão de pessoas com autismo no contexto escolar. O conceito de inclusão escolar, também abordado, é onde se verifica a adaptação da escola para receber e atender às necessidades do aluno com autismo, além da capacitação dos profissionais envolvidos nesse processo. Por fim, o conceito de políticas públicas educacionais, em que são avaliadas as medidas adotadas pelo Estado para promover a inclusão de pessoas com autismo na educação. Esses conceitos-chave são importantes para a compreensão do autismo no ambiente escolar e permitem uma análise crítica fundamentada nas políticas públicas e práticas educacionais relacionadas à inclusão de pessoas com TEA.

Como base teórica para ancorar seus estudos, a autora se utilizou de fontes, como a legislação brasileira vigente sobre políticas públicas e práticas educacionais voltadas para a inclusão de pessoas com autismo na educação, banco de teses e dissertações existentes no BDTD, dados fornecidos pelo IBGE, DSM-5 e autores como Bardin (1995), Mello (2007), Saviani (2009), Cellard (2010) e Evangelista (2013). A pesquisadora lança mão também dos dados obtidos na legislação estatal para promover a inclusão educacional, dados de produções científicas e dados demográficos e socioeconômicos sobre a prevalência do autismo no país.

No que concerne à metodologia, a pesquisadora empregou análise de conteúdo – técnica de análise de dados que busca identificar padrões e tendências em um conjunto de informações – realizada em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise, foi realizada uma leitura superficial dos documentos coletados, com o objetivo de conhecê-los, organizados a partir de padrões linguísticos, fatos expostos, significados sociais, culturais e ideológicos e expressões identitárias.

Na exploração do material foi realizada uma análise sistemática dos documentos coletados. No tratamento dos resultados, foram estudadas análises estatísticas capazes de sintetizar e destacar os dados obtidos, além de quadros e gráficos para resumir as informações mais importantes.

A teoria serviu para equiparar e efetuar o tratamento dos resultados adquiridos quando a pergunta de pesquisa estivesse delimitada de maneira clara. Ao identificar tendências e lacunas na produção acadêmica e nas políticas públicas relacionadas à inclusão de pessoas com autismo na educação, foi realizada uma análise reflexiva.

A pesquisa identificou a falta de consenso no conceito de inclusão relacionado ao autismo, tanto nas políticas educacionais quanto na produção científica. A necessidade de uma definição mais específica e direcionada em relação à inclusão de pessoas com TEA foi apontada. Segundo a autora, não há um consenso sobre o conceito de inclusão relacionado ao autismo, tendo em vista que os documentos e as produções analisadas, compreendem a inclusão em um âmbito mais geral, direcionado à adaptação desta população na sociedade, e as políticas públicas estão desvinculadas das práticas dos docentes e dos programas de pós-graduação. Essa falta de consenso pode gerar desafios na implementação de práticas inclusivas eficazes e na garantia de uma educação de qualidade para os alunos com TEA. Uma definição clara e consensual sobre a inclusão de pessoas com TEA pode contribuir para a promoção de ambientes educacionais mais inclusivos, acolhedores e adaptados às especificidades dos estudantes com esse transtorno.

Foi observada uma predominância de pesquisas que investigam modalidades de intervenção para o autismo, com destaque no campo da Psicologia. Tal fato indica uma ênfase nas estratégias de tratamento em comparação com a inclusão educacional.

A pesquisa revelou uma disparidade entre o objeto de estudo dos programas brasileiros de pós-graduação e o foco das políticas públicas. Tais programas se concentram em questões relacionadas a modalidades de tratamento do autismo e a políticas públicas, voltadas para condutas, técnicas e saberes para incluir o autista no contexto escolar. Não se pode ignorar a necessidade de integração entre a comunidade científica e o setor legislativo e escolar.

As conclusões da pesquisa apontam para a importância de uma abordagem mais integrada e direcionada em relação à inclusão de pessoas com autismo na educação, considerando tanto as pesquisas acadêmicas quanto as políticas públicas.

Analisando a pesquisa, percebemos que foram evidenciadas algumas soluções para o problema da implementação da inclusão escolar, que tratam da pesquisa científica e das políticas públicas, em detrimento do aspecto da atuação do docente na escola diante dos desafios do aluno com TEA, onde concluímos que a pesquisa focou as políticas públicas, os conceitos de inclusão de outras pesquisas, tendo explorado menos o tema da inclusão do aluno com TEA na “escola regular”.

Como já mencionado, o objetivo geral do trabalho foi analisar as concepções e os significados do TEA na perspectiva da educação inclusiva nas políticas educacionais e na produção científica. Essas ideias convergem à nossa pesquisa, uma vez que, ambas procuram explorar trabalhos publicados por pesquisadores que abordaram o tema inclusão de alunos com TEA em “escolas regulares”.

A base teórica da pesquisa em epígrafe fornece subsídios importantes para a análise e a proposição de soluções relacionadas à inclusão de pessoas com autismo na educação. Dentre as soluções está a revisão das políticas educacionais na promoção da implementação de medidas mais satisfatórias para a inclusão. A sugestão de revisão das citadas políticas perpassa por alteração de leis, diretrizes e práticas existentes para que sejam mais eficazes na promoção da inclusão de pessoas com autismo, garantindo que as medidas adotadas para a inclusão sejam mais adequadas e eficazes, resultando em uma experiência educacional mais satisfatória para essas pessoas.

Outra importante solução verificada é o fomento à produção científica que pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias e abordagens mais ativas para a inclusão de pessoas com autismo. Também a formação de profissionais se faz necessária e urgente, para o preparo dos profissionais que atendam às necessidades do aluno com autismo. Propor

programas de formação e capacitação para professores e demais profissionais da educação é intrínseco a qualquer reforma.

As soluções propostas estão alinhadas com a base teórica da pesquisa, que aborda tanto as políticas educacionais quanto a produção científica sobre o autismo e a inclusão educacional. Ao considerar as análises e as conclusões do estudo, é possível direcionar esforços para a implementação de medidas que promovam uma inclusão, de fato, efetiva de pessoas com autismo na educação.

Algumas soluções sugeridas pela autora, e que auxiliam a composição de resposta para nossa questão de estudo foram: programas de capacitação contínua, rede de apoio interdisciplinar, incentivo à pesquisa aplicada, desenvolvimento de recursos didáticos específicos e apoio às famílias.

A compreensão e as soluções apresentadas estão alinhadas com as conclusões e recomendações de outros estudos sobre autismo e educação inclusiva e refletem a importância de uma abordagem multidisciplinar para a inclusão de pessoas com TEA na educação, permitindo uma visão mais ampla e integrada das necessidades dos estudantes com autismo, garantindo um suporte abrangente e efetivo.

As proposições feitas pela autora foram: a) garantia de direitos legais que se referem aos direitos sociais das pessoas com autismo, incluindo o acesso à educação, saúde, trabalho e outros serviços essenciais; b) inserção do autista na sociedade com participação plena; c) diagnóstico e informações que identificam o transtorno, bem como disseminação de informações precisas e atualizadas; d) adaptações curriculares, recursos específicos e capacitação de professores; e) intervenções direcionadas para autistas como as terapias específicas para o tratamento e desenvolvimento de habilidades.

A partir da análise com uso dessas categorias, Siqueira pôde identificar tendências e padrões nas produções acadêmicas, bem como formular recomendações e práticas relevantes para seu campo de estudo.

As afirmações da pesquisadora correlacionadas a obras, autores, teses e dissertações analisadas, referem-se, em sua maioria, a obstáculos como: falta de consenso sobre o conceito de inclusão relacionado ao autismo e inclusão, em um âmbito mais geral, direcionado à adaptação de alunos com TEA à sociedade e à necessidade de preparo da escola para recebê-los.

A autora chama a atenção para o fato de que as políticas públicas estão desvinculadas das práticas docentes e que os programas de pós-graduação também se encontram dissociados das políticas públicas em vigor, o que gera a necessidade de se criar grupos de pesquisas nas

universidades, direcionados ao acompanhamento do aluno com autismo e aprimorar o diálogo entre diferentes pesquisadores.

As afirmações da pesquisadora estão respaldadas por diversos autores, dentre eles: Saviani (2009), que discute as políticas públicas e as práticas educacionais voltadas para a inclusão social; Evangelista (2013), que explana sobre as restrições enfrentadas pelos docentes; e Mello (2007), que trata da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, das políticas públicas e das práticas educacionais direcionadas a inclusão.

Com base nesses autores, é possível refletir sobre a necessidade de estabelecer uma maior integração entre as políticas públicas e as práticas docentes com o intuito de promover inclusão escolar. Nesse processo, a falta de formação dos profissionais da educação tem apresentado prejuízos ao processo de inclusão.

Outro aspecto a ser observado é a adequação da estrutura física dos estabelecimentos de ensino, pois os alunos com TEA são diferentes uns dos outros e possuem necessidades distintas em vários aspectos materiais. A autora cita, em suas considerações finais que, “a pessoa diagnosticada com autismo precisa de diferentes modalidades de apoio, adaptação e acomodação, desde particularidades voltadas à comunicação até conteúdos curriculares” (Siqueira, 2020, p. 94).

No âmbito do processo de ensino e de aprendizagem, reforça-se a necessidade de novos estudos e metodologias diferenciadas para a consecução da aprendizagem e a inclusão efetiva do aluno com TEA no ambiente escolar, evitando-se a criação de um abismo entre o planejamento e a prática.

Essas reflexões e proposições de solução baseiam-se nas obras analisadas e refletem a importância de uma abordagem integrada e abrangente para promover a inclusão escolar de indivíduos com autismo. Considerando a base teórica utilizada em nosso trabalho, nos é permitido afirmar ser possível acrescentar tanto a formação dos profissionais quanto a implementação de novas e atualizadas políticas públicas integradas e interáreas na constituição de educação inclusiva.

5.1.10 PIZA, Evelin Oliveira de Rezende, 2021. UNESP. **Transtorno do Espectro Autista na Infância: um estudo de teses e dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar.** (Tese).

A tese ora referida apresenta resultados da análise das produções acadêmicas sobre o TEA oriundas do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal

de São Carlos (UFSCar). Destaca a importância de conhecer e analisar o contexto familiar em que a pessoa com autismo se insere, buscando programas que ajudem as famílias e demais pessoas com dificuldades comunicativas a terem melhor qualidade de vida. Apresenta informações relevantes para a compreensão do processo educacional e para a formação de professores e profissionais da área de educação especial.

A análise das produções acadêmicas sobre o TEA na infância, no aspecto educacional, no período de 1996 a 2020, permite identificar objetivos, referenciais teóricos e resultados das teses e dissertações, o que pode subsidiar a formação de professores e profissionais da área de educação especial, fornecendo informações relevantes sobre abordagens científicas, práticas pedagógicas e intervenções educacionais voltadas para crianças com TEA.

A autora destaca a relevância em se conhecer e analisar o contexto familiar em que a pessoa com autismo se insere, buscando programas que ajudem as famílias e demais pessoas com dificuldades comunicativas a terem melhor qualidade de vida.

A pesquisa evidenciou a eficácia da intervenção, devido ao aumento do repertório comunicativo dos alunos em relação às habilidades comunicativas ensinadas, mesmo que as crianças continuem apresentando comportamentos característicos.

Por fim, destaca a importância do estudo de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar para a área da educação especial e formação de professores. Tal programa contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores das classes regulares de ensino, em relação ao aluno com TEA, bem como para a formação inicial oferecida nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas.

A metodologia utilizada para fundamentar a discussão sobre o autismo e a inclusão educacional baseou-se numa abordagem qualitativa de natureza exploratória, apoiada em uma pesquisa bibliográfica e analítica, para mapear as produções acadêmicas referentes às teses e dissertações que abordam o TEA na infância no aspecto educacional, no período de 1996 a 2020.

Há referências a diversos autores e pesquisadores que trabalham com o tema do TEA, como Gauderer (1997), Assumpção Júnior (2011), Cordeiro e Schwartzman (2011), Barbosa (2018), Bosa (2002), Laplane (2006) e Camargos (2005), entre outros. Com o intuito de uma abordagem interdisciplinar sobre o TEA, na infância, no aspecto educacional, são fornecidos subsídios para a análise crítica das políticas públicas e práticas educacionais existentes e para a proposição de melhorias.

O TEA é um dos conceitos trazidos pela pesquisa, que se concentra na análise das produções acadêmicas relacionadas ao TEA na infância. Outro conceito importante é a

intervenção educacional, em que a autora destaca o quão significativos são os programas de intervenção educacional voltados para crianças com TEA, como, por exemplo, o Programa de Intervenção Comportamental Intensiva (ABA), baseado em princípios da Análise do Comportamento Aplicada, que visa promover o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e acadêmicas nas crianças com TEA; o Programa de Intervenção Precoce destinado a crianças com TEA em idade pré-escolar e que foca no desenvolvimento de habilidades de comunicação, interação social e autonomia; o Programa de Treinamento de Habilidades Sociais, voltado para o ensino e o desenvolvimento de habilidades sociais nas crianças com TEA, visando melhorar suas interações sociais e relacionamentos; o Programa de Intervenção Baseado em Histórias, que utiliza histórias e narrativas para ensinar e trabalhar questões específicas relacionadas ao TEA, como rotinas, emoções e comportamentos sociais.

Piza evidencia a formação de professores e profissionais da área de educação especial com o objetivo de fornecer informações sobre abordagens científicas, práticas pedagógicas e intervenções educacionais voltadas para crianças com TEA.

A abordagem do contexto familiar foi explorada pela autora, destacando a necessidade de conhecer e analisar o ambiente em que a pessoa com autismo se insere, buscando programas que ajudem as famílias e demais pessoas com dificuldades comunicativas a terem melhor qualidade de vida.

Esses conceitos-chave refletem o enfoque da autora em relação ao TEA na infância, quanto ao aspecto educacional, à intervenção educacional, à formação de profissionais e à compreensão do contexto familiar para o desenvolvimento e bem-estar das crianças com TEA.

As fontes de pesquisa verificadas foram as teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Foi utilizado um roteiro de catalogação das produções, dados e informações das teses e dissertações elegíveis para a pesquisa. Além disso, a autora faz referência a diversos autores e pesquisadores que trabalham com o tema do TEA, como Gauderer (1997), Assumpção Júnior (2011), Cordeiro (2012), Schwartzman (2011), Barbosa (2018), Bosa (2002), Laplane (2006) e Camargos (2005).

A produção dos dados foi realizada por meio do repositório institucional da UFSCar, acessado eletronicamente. Os dados coletados incluem informações sobre produção, categoria, autor, nível de estudo, ano de defesa, título, linha de pesquisa, orientador, formação do autor, palavras-chave, objetivos, participantes, contextos investigados, abordagens científicas trabalhadas com os participantes, referencial teórico sobre o TEA e seus resultados.

A análise dos dados foi realizada de acordo com uma abordagem qualitativa, exploratória e bibliográfica. A pesquisadora organizou e categorizou os materiais coletados

seguindo os objetivos da pesquisa, procurando identificar tendências e padrões relevantes, a partir dos temas mais frequentes.

Foram construídas categorias que permitiram uma análise mais aprofundada das produções acadêmicas sobre o TEA na infância, no aspecto educacional, bem como um roteiro de catalogação das produções para produzir dados e informações das teses e dissertações elegíveis para a pesquisa, o qual contribuiu para a organização e estruturação dos dados durante a coleta.

Portanto, a análise dos dados foi realizada de forma criteriosa, buscando identificar e compreender as principais contribuições das produções acadêmicas para a educação escolar das crianças com TEA.

A autora sugere a adoção de programas de intervenção educacional voltados para crianças com TEA, visando aumentar o repertório comunicativo dos alunos e melhorar sua qualidade de vida, e aponta a prioridade da capacitação de professores e profissionais que trabalham com educação especial, oferecendo *insights* valiosos para práticas pedagógicas e intervenções educacionais.

Nesse mesmo sentido, a autora enfatiza a importância de conhecer e analisar o contexto familiar em que a pessoa com autismo se insere, buscando programas que ajudem as famílias e demais pessoas com dificuldades comunicativas a se relacionarem.

São sugeridas soluções para o problema da implementação da inclusão pela autora, apesar dela se dedicar, prioritariamente, a área da pesquisa científica e do aspecto psicossocial do que a inclusão e a atuação do docente na escola, diante as dificuldades apresentadas por alunos com TEA.

A ênfase dada a pesquisa foi direcionada para o aspecto do contexto familiar em que a pessoa com autismo se insere. O tema inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola regular foi menos explorado. Como nosso objetivo também é analisar e avaliar a política pública de inclusão de estudantes com TEA, por meio de pesquisas em dissertações e teses que tratam dos apoios necessários ao desenvolvimento da educação inclusiva com esses estudantes, acreditamos que o propósito de Piza e o nosso são semelhantes no aspecto referente à análise de produções científicas no que concerne ao TEA. Seus objetivos da pesquisa dela visam fornecer uma visão abrangente das produções acadêmicas sobre o assunto, no aspecto educacional, permitindo uma análise detalhada das abordagens científicas, dos resultados alcançados e das contribuições para a educação escolar do estudante com TEA.

A base teórica da pesquisa apresenta uma série de referenciais e abordagens científicas, tais como: Análise do Comportamento Aplicada (ABA), amplamente utilizada em programas

de intervenção educacional para crianças com TEA na qual se acopla o Currículo Funcional Natural, PECS²⁶ e TEACCH²⁷. Como em outros estudos a pesquisa destaca a necessidade de buscar programas que auxiliem as famílias e demais pessoas com dificuldades comunicativas a terem uma melhor qualidade de vida.

Portanto, as soluções propostas para o problema do TEA no aspecto educacional são voltadas para a escolha de abordagens científicas e práticas pedagógicas mais eficazes, bem como para o desenvolvimento de programas de intervenção educacional e de apoio às famílias e estão em sintonia com a base teórica utilizada.

Durante a análise da tese, destacamos as ideias que trazem amparo a algumas das nossas questões de estudo, tais como: a importância do papel do docente na atuação com crianças com TEA como mediador imprescindível para o desenvolvimento dos discentes; a necessidade em conhecer e analisar o contexto familiar em que a pessoa com autismo se insere; as diversas abordagens científicas que podem ser utilizadas em programas de intervenção educacional, para crianças com TEA; e as práticas pedagógicas dos professores das classes regulares de ensino.

As ideias apresentadas estão em concordância com as conclusões e as recomendações de outros estudos sobre autismo e educação inclusiva. Respeitar as particularidades e necessidades das pessoas com autismo e a necessidade de formação e aprimoramento dos profissionais da educação são temas recorrentes em estudos sobre autismo e inclusão.

As categorias conceituais apresentadas pela pesquisadora são: a) Abordagem Científica I (Análise do Comportamento Aplicada - ABA), visando o planejamento de intervenções de tratamento e educação para pessoas com transtornos do espectro do autismo; b) Abordagem Científica II (Análise do Comportamento), que se ocupa dos estudos e pesquisas sobre o Currículo Funcional Natural, PECS e TEACCH; c) Abordagem Pedagógica, que engloba a prática pedagógica no contexto escolar da educação inclusiva e a formação e aprimoramento dos professores para atender às necessidades de alunos com TEA.

Essas categorias conceituais foram utilizadas para analisar e discutir as diferentes abordagens e práticas relacionadas à educação e à inclusão de alunos autistas, fornecendo significativos subsídios na promoção de uma educação inclusiva. As afirmações da pesquisadora estão ancoradas em Gauderer (1997), Assumpção Júnior (2011), Cordeiro (2012), Schwartzman (2011), Barbosa (2018), Bosa (2002), Laplane (2006) e Camargos (2005). A

²⁶ PECS (The Picture Exchange Communication) é um sistema alternativo de comunicação para pessoas com autismo.

²⁷ TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) é um programa de intervenção terapêutica educacional e clínica.

partir desses teóricos, extraiu-se conhecimentos relevantes para discutir e analisar as diferentes abordagens e práticas relacionadas à educação de crianças com transtorno do espectro autista.

Diante deste cenário foi possível ter uma compreensão mais aprofundada para o avanço do conhecimento nessa área, bem como conhecer o que dificulta a efetiva inclusão dos estudantes com TEA. A literatura científica aponta para a necessidade de uma formação adequada dos professores, com disciplinas que englobem, de forma mais aprofundada, as características e aportes teóricos sobre o TEA.

A pesquisa analisada destaca ser fundamental um planejamento com intervenções pontuais na educação para pessoas com TEA. Esses planejamentos podem priorizar a criação de programas para o desenvolvimento de habilidades sociais nas áreas de comunicação, proporcionando a prática das habilidades ensinadas, com vistas à melhoria da interação social de alunos com TEA. Outro ponto importante é o investimento em recursos e tecnologias que possam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem desse público, como *softwares* educacionais e aplicativos específicos para o desenvolvimento de habilidades sociais e interativas é imperativo.

Há muitos obstáculos a serem transpostos quando o assunto é inclusão de estudantes com TEA, mas há soluções no enfrentamento dos obstáculos sendo um dos principais, a formação contínua do corpo de educadores de cada estabelecimento de ensino.

5.1.11 VIOTO, Josiane Rodrigues Barbo. 2022. UEL. **Práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas regulares de ensino direcionadas a alunos com transtorno do espectro autista: uma pesquisa bibliográfica.** (Tese).

A tese ora referida apresenta resultados de uma pesquisa bibliográfica sobre práticas pedagógicas desenvolvidas para alunos com TEA em “escolas regulares”. Ao analisar as práticas pedagógicas direcionadas a esses alunos, Vioto busca identificar estratégias utilizadas pelos professores, bem como as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão. Sua abordagem é fundamental para compreender como as escolas podem melhor atender as necessidades educacionais dos alunos com TEA e promover sua inclusão de forma efetiva.

A utilização de artigos científicos, livros e teses sobre o tema demonstra a abrangência e a profundidade da pesquisa. A metodologia permite uma análise embasada e fundamentada nas contribuições acadêmicas existentes sobre práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TEA.

Por fim, a apresentação de um referencial teórico sobre educação e práticas pedagógicas inclusivas enriquece o estudo de Vioto, fornecendo um arcabouço teórico sólido para a análise e a discussão dos resultados obtidos na pesquisa. Essas informações destacam a abrangência do trabalho realizado pela autora no campo da inclusão escolar e fundamentam a discussão sobre o autismo.

No texto, são apresentados os fundamentos do movimento da educação inclusiva, que busca garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, independentemente de suas diferenças e necessidades educacionais. No que se refere ao TEA, são discutidos os pressupostos da abordagem histórico-cultural em relação ao desenvolvimento da aprendizagem da pessoa com deficiência.

Autores como Januzzi (2004), Mazzota (2005), Mendes (2011), Miranda (2008), Sanches (2011), Sebasitán-Heredero (2018) e Verdum (2013), que tratam de inclusão e práticas pedagógicas, compõem o referencial teórico. A pesquisadora se fundamenta nesses autores para discorrer sobre conceitos e práticas relacionados a educação e a práticas pedagógicas inclusivas, bem como características específicas do TEA e abordagens teóricas para o desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com deficiência.

Vioto optou por adotar abordagem qualitativa e quantitativa, na modalidade de estudo de levantamento bibliográfico, e acrescenta os seguintes conceitos: a) Educação inclusiva, que alude ao movimento que busca garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, independentemente de suas diferenças e necessidades educacionais; b) Práticas pedagógicas inclusivas, que diz respeito a estratégias e abordagens educacionais que visem atender às necessidades educacionais de todos os alunos, incluindo aqueles com TEA, promovendo a participação ativa no processo de aprendizagem escolar; c) Transtorno do Espectro Autista, conjunto de condições caracterizadas por desafios na interação social, comunicação e comportamento. A compreensão das características específicas do TEA é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas.

Esses conceitos-chave são fundamentais para a compreensão do contexto da pesquisa e para a análise das práticas pedagógicas destinadas aos alunos com TEA nas escolas regulares de ensino.

Destacamos o fato de que a pesquisadora se serviu de grande variedade de fontes para embasar sua pesquisa, incluindo: artigos científicos, teses e dissertações, livros e outras publicações relevantes da Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal (REDALYC) e Banco de Dados de Conteúdo Científico Hispânico (DIALNET).

Foi realizada leitura de artigos científicos nacionais e internacionais publicados em língua portuguesa e espanhola que forneceram à autora conhecimentos importantes sobre práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TEA, contribuindo para a fundamentação teórica da pesquisa. Essas fontes foram acessadas em bases de dados renomadas, entre os anos de 2015 a 2020.

Foram analisados 72 trabalhos científicos, sendo quatro teses, 33 dissertações e 35 artigos científicos, provenientes das bases de dados Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO); Portal de Periódicos CAPES; Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal (REDALYC); Banco de Dados de Conteúdo Científico Hispânico (DIALNET).

O levantamento desse corpus proporcionou uma análise mais aprofundada das práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com TEA acrescida pelos estudos de Januzzi (2004), Mazzota (2005), Mendes (2011), Miranda (2008), Sanches (2011) Sebasitán-Heredero (2018) e Verdum (2013).

Por meio de procedimentos sistematizados para análise do material selecionado, os dados foram organizados em dois temas gerais denominados (a) práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA; (b) práticas pedagógicas dificultadoras do processo de inclusão escolar dos alunos com TEA.

Quanto às práticas pedagógicas favoráveis, registradas na obra em análise, citamos: desenvolvimento das habilidades sociocomunicativa, comportamental, motora e aprendizagem acadêmica; organização do contexto escolar para o favorecimento da inclusão dos alunos com TEA nas escolas regulares de ensino; uso de recursos visuais e/ou tecnológicos; rotina de ensino nas “escolas regulares” como prática favorecedora no controle de comportamentos disruptivos dos alunos com TEA; tutoria e trabalho em grupo como prática favorável à aprendizagem dos alunos com TEA; desenvolvimento do raciocínio lógico matemático de alunos com TEA; colaboração entre escola e família e demais profissionais especializados; colaboração entre professores especialistas e professores generalistas como favorecedora à inclusão de alunos com TEA; formação continuada ou/em serviço destinada aos professores como favorecedora à inclusão de alunos com TEA; e organização do espaço escolar como aspecto favorecedor à inclusão de aluno com TEA.

Quanto às práticas pedagógicas que dificultam o processo de ensino e aprendizagem, registradas, citamos: dificuldades no desenvolvimento de práticas de ensino mediadas pelos

docentes junto aos alunos com TEA; disponibilização de atividades pedagógicas descontextualizadas destinadas aos alunos com TEA; dificuldades na organização da rotina escolar; dificuldades para desenvolver o ensino colaborativo entre os professores especialistas da sala de recursos, de apoio a inclusão e professores regentes para o atendimento dos alunos com TEA; e dificuldades no atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino, considerando a carência de conhecimentos específicos e ausência de formação continuada.

O primeiro tema, práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA, foi dividido em cinco categorias e 25 subcategorias relacionadas às habilidades sociocomunicativa, comportamental, aprendizagem acadêmica, desenvolvimento motor e a organização do contexto escolar.

O segundo, práticas pedagógicas dificultadoras do processo de inclusão escolar dos alunos com TEA, foi dividido em três categorias semelhantes às do primeiro tema e seis subcategorias, que foram relacionadas às habilidades sociocomunicativa, aprendizagem acadêmica e organização do contexto escolar.

O problema da pesquisa, abordado pela autora é a falta de estudos e informações sobre práticas pedagógicas específicas esclarecedoras para atender às necessidades educacionais dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino no contexto brasileiro. Embora a inclusão desses alunos nas escolas regulares seja um direito garantido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, há muitos desafios a serem enfrentados para que essa inclusão se efetive. As dificuldades da efetiva inclusão perpassam pela formação e atuação dos docentes. A autora faz uma análise metódica sobre os fatores facilitadores da inclusão, bem como os dificultadores, na pesquisa em questão. O fator docente e as práticas pedagógicas são muitas vezes dificultadores, pois há restrições no desenvolvimento de um planejamento pedagógico, com atividades que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos com TEA.

A pesquisadora se predispôs a elaborar um material que servisse de balizamento para as práticas pedagógicas com alunos autistas, mas lembra que cada aluno tem suas especificidades. A sugestão de uma capacitação contínua e a criação de uma cartilha ou documento que o valha é viável, desde que se respeite e se conheça as características de cada aluno TEA.

Os objetivos da obra em análise e os nossos assemelham-se em relação à análise de produções científicas referentes ao TEA. A ênfase dos trabalhos está na análise e na avaliação de diretrizes, programas e ações governamentais voltadas para a inclusão desses alunos, e na comparação dessas políticas com o que é discutido em dissertações e teses.

Como exposto, a base teórica da pesquisa apresenta análise das práticas pedagógicas favoráveis e desfavoráveis à inclusão de alunos com TEA em escolas regulares de ensino. Ao considerar as práticas pedagógicas que dificultam a inclusão dos alunos com TEA, a autora identificou desafios e obstáculos que podem estar relacionados à falta de formação adequada dos profissionais, à ausência de recursos e suportes necessários e à falta de adaptações no ambiente escolar, entre outros fatores.

A pesquisa aborda a escassez de estudos acadêmicos sobre práticas pedagógicas destinadas ao atendimento destes alunos com TEA. Dentre as soluções apresentadas pela autora estão as adaptações curriculares, uso de recursos de apoio, capacitação de professores e promoção de ambientes inclusivos.

Além disso, a base teórica da pesquisa pode ser uma ferramenta valiosa para embasar a análise e as soluções em relação à inclusão de alunos com TEA na rede regular de ensino, fornecendo subsídios para a elaboração de propostas e ações que promovam uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos os estudantes com esse transtorno.

A autora destaca as seguintes ideias: a) Capacitação de professores, necessária para promover programas de formação continuada de professores com foco em estratégias de ensino e suporte específico para atender às necessidades dos alunos com TEA; b) Criação de recursos de apoio, como material didático adaptado, tecnologias assistivas e ferramentas de comunicação alternativa, para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA; c) Implementação de ambientes inclusivos específicos, considerando a organização do espaço físico, a promoção de interações sociais positivas e a adaptação de atividades para atender às necessidades individuais dos alunos com TEA.; d) Parcerias com instituições especializadas, buscando apoio técnico e orientações para a implementação de práticas inclusivas na rede de ensino; e) Envolvimento da comunidade escolar, incluindo pais, alunos, professores e funcionários, promovendo a sua sensibilização para criar um ambiente acolhedor e favorável à inclusão de alunos com TEA; f) Criação de mecanismos de avaliação e monitoramento contínuo das práticas pedagógicas adotadas, a fim de identificar desafios, promover ajustes necessários e garantir a eficácia das ações voltadas para a inclusão de alunos com TEA.

Essas ideias, alinhadas a práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos com TEA, podem servir como ponto de partida para a elaboração de estratégias e ações concretas que visem promover melhorias e aperfeiçoamento da inclusão desses alunos.

Das categorias conceituais exploradas pela obra, podemos destacar: a) Práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA em escolas regulares de ensino. Isso pode incluir estratégias de ensino, adaptações curriculares, recursos de apoio, capacitação de

professores, promoção de ambientes inclusivos, entre outras abordagens que contribuem para a participação ativa dos alunos com TEA no processo de aprendizagem escolar; b) Práticas pedagógicas que dificultam o processo de inclusão de alunos com TEA e representam obstáculos e desafios para a inclusão efetiva de alunos com TEA em escolas regulares de ensino

Essas duas categorias conceituais refletem a abordagem da pesquisa em identificar e analisar tanto as práticas pedagógicas favoráveis, quanto as que representam desafios para a inclusão de alunos com TEA, fornecendo uma visão abrangente das questões relacionadas à educação inclusiva para esse público-alvo.

As afirmações da autora estão ancoradas nas obras de Januzzi (2004), Mazzota (2005), Mendes (2011), Miranda (2008), Sanches (2011) Sebasitán-Heredero (2018) e Verdum (2013). Ao respaldá-las, a pesquisadora utiliza exemplos concretos, encontrados nas obras analisadas, em que é possível visualizar, de forma mais clara e tangível, as práticas pedagógicas favoráveis e desfavoráveis à inclusão de alunos com TEA, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada e contextualizada dos desafios e das oportunidades presentes no contexto educacional. Suas afirmações ajudam a contextualizar e aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas discutidas na pesquisa, tornando mais claros os desafios e as oportunidades presentes no ambiente educacional.

As propostas de solução visam promover uma inclusão mais efetiva desses alunos, considerando suas necessidades específicas. Uma delas seria a ênfase no uso de recursos visuais e tecnológicos para apoiar a comunicação e o aprendizado dos alunos com TEA, demonstrando a importância de adaptar as práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais apresentadas.

Conclui-se que há necessidade de implementação de políticas educacionais que incentivem a inclusão, de fato, de alunos com TEA, garantindo disponibilidade de recursos e suportes necessários, e na sensibilização de toda a comunidade escolar para a importância da diversidade e da inclusão.

Ao ponderarmos sobre as práticas pedagógicas identificadas nas demais obras por nós analisadas e na presente pesquisa, verifica-se que as soluções perpassam pela construção de ambientes educacionais mais inclusivos e acolhedores para alunos com TEA. A implementação de estratégias eficazes e a conscientização sobre a importância da diversidade e da individualidade de cada aluno são fundamentais para promover uma educação de qualidade e equitativa para todos.

5.2. Síntese: o que pode ser escrito sobre resultados das pesquisas bibliográfica e documental?

Após a realização da pesquisa bibliográfica e documental, resumimos o teor dos resultados dessas análises, confrontando-os com as perguntas que nortearam a nossa pesquisa, no sentido de evidenciar as respostas obtidas por meio da metodologia empregada.

Quadro 5 – Síntese dos resultados das pesquisas bibliográficas e documental

Quais são os fatores que obstam a concretização de uma educação inclusiva nas escolas brasileiras que oferecem ensino regular para pessoas com TEA, e seus vínculos com a ausência ou insuficiência das políticas públicas?	
Óbices/Barreiras	Dispositivos legais que dispõem sobre direitos aos estudantes com TEA
<p>1. Com base nos autores, July (2013), Alves (2014), Bianchi (2017), Dambros (2018) Vicari (2019), Siqueira (2020), Bispo (2023) um dos principais obstáculos para a inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares é a dificuldade em implementar metodologias e ferramentas de ensino que promovam sua inclusão efetiva. Isso se deve, em parte, à falta de recursos adequados e às lacunas na formação dos professores, que, muitas vezes, têm concepções e práticas limitadas e taxativas em relação à socialização, linguagem e desenvolvimento dos alunos com TEA. Essa situação gera insegurança e dúvidas entre sobre quais estratégias e intervenções devem ser adotadas com esses alunos.</p> <p>2. Para Alves (2014) e Santos (2016), outro óbice a ser considerado é a falta de estrutura adequada como salas de recursos, materiais adaptados e profissionais de apoio, fatores que dificultam, portanto, a implementação das práticas inclusivas.</p> <p>3. Para Alves (2014) e Bispo (2023) a superlotação das salas de aulas dificulta a atenção individualizada necessária para alunos com TEA. Outros fatores que, para essas autoras, configuram impeditivos para a inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares são a falta de material específico e a ausência de professores auxiliares para acompanhar o estudante com TEA.</p> <p>4. Nos estudos de Alves (2014) e Bispo (2023), o autismo é descrito como cercado por estigmas e preconceitos, o que pode resultar em atitudes</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Constituição Federal (1988). – Declaração de Salamanca (1994). Formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. – Lei nº 8.059/1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. – Lei nº 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – Decreto nº 6.949/2009. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: tratado internacional, ratificado pelo Brasil, que estabelece os direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação inclusiva. – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: documento orientador de políticas públicas voltadas para a educação especial e inclusiva no Brasil. – Resolução FNDE nº 4/2012. Estabelece os padrões mínimos de qualidade da infraestrutura escolar para as instituições que ofertam Educação Básica. – Lei nº 12.764/2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. – Lei nº 12.796/2013. Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

<p>discriminatórias por parte de colegas, professores e até mesmo pais de outros alunos. A falta de conhecimento sobre o TEA dificulta a inclusão desses estudantes, levando a inseguranças por parte dos profissionais na interação com esses discentes. Bianchi (2017) também destaca que percepções equivocadas sobre o autismo, como a ideia de que todos os autistas são incapazes de se expressar verbalmente, podem influenciar negativamente a prática educacional.</p> <p>5. Alves (2014), Santos (2015), Santos (2016), Siqueira (2020) mencionam que a resistência, por parte de alguns profissionais da educação, em adotar práticas inclusivas e flexíveis, também pode ser uma barreira significativa para a inclusão de alunos autistas. Siqueira (2020) ainda cita, além dessa resistência, a falta de disposição, de parte dos professores, em rever ou modificar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de alunos com TEA, mesmo diante de momentos de reflexão e articulação.</p> <p>6. Alves (2014) destaca que a sobrecarga de trabalho é um fator impactante na falta de qualidade no atendimento aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Professores e profissionais de apoio frequentemente enfrentam uma sobrecarga ao lidar com as demandas específicas desses alunos.</p> <p>7. Santos (2015) e Bianchi (2017) apontam como fatores que impedem a inclusão adequada dos alunos com TEA nas escolas regulares a falta de adequação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas aos Planos Municipais e Estaduais, conforme estabelecido na Lei nº 13.005/2014. As autoras destacam, ainda, a necessidade de adaptações curriculares, já que a falta de um currículo dinâmico e flexível, capaz de se adaptar às diferentes necessidades dos alunos com TEA, é vista como um obstáculo à sua inclusão efetiva no ensino regular.</p> <p>8. Conforme Santos (2016), Vicari (2019), Piza (2021) e Viotto (2022), é possível identificar limitações na atuação dos profissionais no contexto da inclusão de alunos com autismo nas escolas regulares. As práticas desses profissionais nem sempre estão direcionadas ao desenvolvimento das competências e</p>	<p>nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Decreto Estadual MG nº 46.264/2013. Institui o Plano Estadual da Pessoa com Deficiência. – Decreto nº. 8.368/2014. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, regulamentando a Lei nº 12.764/2012. – Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). <p>Documentos normativos do Ministério da Educação (MEC):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nota Técnica nº 55/2013/MEC/SECADI/DPEE. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. – Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. – Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. – Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE, e dá outras providências. – Resolução CNE/CP nº 1/2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
--	--

<p>habilidades dessas crianças, havendo uma dificuldade em enxergar nelas potencialidades em vez de focar apenas nas deficiências ou características atípicas. Além disso, as autoras ressaltam a importância de compreender como se dá o processo de escolarização desses alunos no ambiente escolar</p> <p>9. Para Dambros (2018), há desafios na implementação de políticas de inclusão. Apesar das garantias expressas nas leis estudadas, a inclusão de alunos autistas ainda é adversa, exigindo ações efetivas para garantir a permanência e o sucesso escolar desses alunos, demandando ações concretas para promover a inclusão escolar. Vicari (2019) versa sobre as limitações no planejamento das atividades educativas. Siqueira (2020) retrata a desvinculação entre as políticas públicas educacionais e as práticas docentes como dificultadores na efetividade da inclusão escolar do indivíduo autista.</p> <p>10. Dambros (2018) cita que outra barreira a ser considerada para promover uma educação inclusiva e de qualidade é ausência de integração entre escola, família e equipe multidisciplinar.</p>	
Quais são os direitos e deveres previstos na legislação sobre inclusão de estudantes com TEA?	
Direitos e deveres afetos aos estudantes com TEA	Dispositivos legais vigentes
<p>Direitos</p> <p>Direito à educação inclusiva: os alunos com TEA têm o direito de serem incluídos em escolas regulares e de receberem os apoios necessários para garantir sua participação e aprendizagem no ambiente escolar.</p> <p>Direito à acessibilidade: os alunos com TEA têm direito a um ambiente escolar acessível, que inclua adaptações físicas, tecnológicas e pedagógicas para atender às suas necessidades específicas.</p> <p>Direito à avaliação e à intervenção especializadas: os alunos com TEA têm direito a avaliações e intervenções especializadas para apoiar seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional.</p> <p>Direito à formação de professores: os educadores que atuam com alunos com TEA têm o direito de</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Constituição Federal (1988). – Lei nº 8.059/1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. – Lei nº 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – Lei Nº 6.949/2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. – Lei nº 12.764/2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

<p>receber formação e capacitação adequadas para atender às necessidades desses alunos.</p> <p>Deveres</p> <p>Dever de garantir a inclusão: as escolas têm o dever de promover a inclusão de alunos com TEA, adotando práticas pedagógicas e estratégias que favoreçam a participação e o desenvolvimento desses estudantes.</p> <p>Dever de oferecer apoio especializado: as instituições de ensino têm o dever de disponibilizar apoios especializados, como profissionais de apoio, recursos tecnológicos e materiais adaptados, para atender às necessidades dos alunos com TEA.</p> <p>Dever de respeitar a individualidade: as escolas devem respeitar a individualidade e as diferenças dos alunos com TEA, promovendo um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os estudantes.</p> <p>Dever de promover a formação continuada: as instituições de ensino têm o dever de promover a formação continuada dos profissionais da educação, visando aprimorar suas práticas pedagógicas e sua capacidade de atender alunos com TEA de forma eficaz.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Decreto Estadual MG nº 46.264/2013, que institui o Plano Estadual da Pessoa com Deficiência. <p>Documentos normativos do Ministério da Educação (MEC):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. – Lei nº 13.146/2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). – Lei nº 12.796/2013. Altera a Lei no 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. – Decreto nº 8.368/2014. Regulamenta a Lei nº 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
<p>Quais são as estratégias pedagógicas utilizadas pelas escolas para materializar o direito de estudantes com TEA à educação escolar?</p>	
<p>Autores/as e estratégias apresentadas</p>	
<p>July (2013), Alves (2014) e Vicari (2019)</p> <p>Comunicação alternativa: utilização de sistemas de comunicação alternativa, como PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras), pranchas de comunicação, aplicativos de comunicação, para facilitar a expressão e compreensão dos alunos com TEA.</p> <p>Adaptação do ambiente escolar: modificações no ambiente físico da escola, como salas de aula com menos estímulos visuais, áreas de descanso, sinalizações visuais, para atender às necessidades sensoriais dos alunos com TEA.</p> <p>Parcerias com profissionais especializados: colaboração de psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros, para oferecer um suporte multidisciplinar aos alunos com TEA.</p> <p>Ensino individualizado: desenvolvimento de planos de ensino individualizados, considerando as habilidades, os interesses e as necessidades específicas de cada aluno com TEA para promover um aprendizado significativo.</p> <p>Uso de recursos visuais: utilização de materiais visuais, como cartões com figuras, cronogramas visuais, organizadores gráficos, para auxiliar na compreensão de informações e na organização das atividades escolares pelos alunos com TEA.</p>	

<p>Tecnologias assistivas: integração de tecnologias assistivas, como <i>tablets</i>, <i>softwares</i> educativos, aplicativos específicos, para apoiar o processo de aprendizagem e comunicação dos alunos com TEA.</p>
<p>Santos (2015), Santos (2016), Bianchi (2017), Siqueira (2020)</p> <p>Adaptações curriculares: desenvolvimento de um currículo flexível e adaptado às necessidades específicas dos alunos com TEA, considerando suas habilidades, seus interesses e seus ritmos de aprendizagem.</p> <p>Atendimento Educacional Especializado (AEE): oferecimento de suporte especializado por meio do AEE, que visa complementar e suplementar o ensino regular, promovendo a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com TEA.</p> <p>Trabalho colaborativo entre professores: promoção de uma atuação conjunta e articulada entre o professor do AEE e o professor da sala regular, visando a troca de experiências, orientações e estratégias para atender às necessidades dos alunos com TEA.</p> <p>Uso de recursos pedagógicos de acessibilidade: disponibilização e utilização de recursos pedagógicos que favoreçam a comunicação, a interação e a aprendizagem dos alunos com TEA, como materiais visuais, tecnologias assistivas e estratégias de comunicação alternativa.</p>
<p>Dambros (2018)</p> <p><i>Applied Behavior Analysis</i> (ABA): uma abordagem metodológica que visa promover comportamentos desejáveis por meio de reforços positivos e estratégias de intervenção comportamental.</p> <p><i>Treatment and Education of Autistic and Related Communication-handicapped Children</i> (TEACCH): um modelo que oferece estratégias e recursos para a organização do ambiente escolar e adaptação curricular para atender às necessidades dos alunos com TEA.</p> <p>Formação continuada dos professores: investir em programas de formação continuada para os professores, aprofundando o conhecimento sobre o TEA e estratégias pedagógicas eficazes para atender às necessidades dos alunos com TEA.</p>
<p>Piza (2021)</p> <p>Implementação de práticas pedagógicas adaptadas e individualizadas, levando em consideração as necessidades específicas de cada aluno com TEA.</p> <p>Oferta de suporte e acompanhamento especializado, como o AEE, para auxiliar no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com TEA.</p> <p>Capacitação e formação continuada dos professores e profissionais da escola para lidar de forma adequada com as demandas e características dos alunos com TEA.</p> <p>Adoção de estratégias de comunicação alternativa e aumentativa para facilitar a interação e aprendizagem dos alunos com TEA.</p> <p>Promoção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, que valorize a diversidade e promova a participação ativa de todos os alunos, incluindo aqueles com TEA.</p>
<p>Vioto (2022), Bispo (2023)</p> <p>Ensino estruturado: utilização de métodos de ensino estruturados e organizados, com rotinas claras e previsíveis, para ajudar os estudantes com TEA a compreender e assimilar as informações de forma mais eficaz.</p>

Comunicação alternativa: implementação de estratégias de comunicação alternativa, como o uso de sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), para auxiliar os estudantes com TEA na expressão de suas necessidades e seus pensamentos e sentimentos.

Ensino diferenciado: oferecimento de atividades e materiais educativos diferenciados, adaptados às características e às necessidades específicas dos estudantes com TEA, visando promover sua participação e aprendizagem.

Apoio de profissionais especializados: contar com o apoio de profissionais especializados, como psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, para auxiliar no desenvolvimento e implementação de estratégias pedagógicas adequadas aos alunos com TEA.

Parceria com a família: estabelecimento de uma parceria colaborativa com as famílias dos estudantes com TEA, envolvendo-as no processo educacional e compartilhando informações sobre as necessidades e progressos desses alunos.

Quais são os recursos disponibilizados pelo Estado para apoiar a inclusão dos alunos com TEA?

Recursos disponibilizados	Dispositivos legais que regulamentam os recursos
<p>July (2013), Alves (2014), Santos (2015), Bianchi (2017), Vicari (2019), Siqueira (2020), Piza (2021), Viotto (2022) e Bispo (2023) apontam os seguintes recursos disponibilizados pelo Estado:</p> <p>Recursos pedagógicos específicos: o Estado disponibiliza recursos pedagógicos específicos, como materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas, <i>softwares</i> educativos, para apoiar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA.</p> <p>Recursos tecnológicos: o Estado pode fornecer recursos tecnológicos, como <i>tablets</i>, <i>softwares</i> educativos, aplicativos específicos para TEA e equipamentos de comunicação alternativa, para apoiar o processo de aprendizagem e comunicação dos alunos com TEA.</p> <p>Material adaptado: o Estado pode disponibilizar material didático adaptado, como livros em Braille, material em áudio, recursos visuais e outros materiais adaptados, para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA.</p> <p>Salas de recursos: o Estado pode oferecer salas de recursos multifuncionais nas escolas, equipadas com materiais e recursos especializados para atender às necessidades dos alunos com TEA e de outros alunos com deficiência.</p> <p>Adequação da estrutura física da escola: o Estado deve garantir a adequação da estrutura física das escolas para atender às necessidades dos alunos com</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Lei nº 13.146/2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Orienta as ações e as políticas públicas voltadas para a educação especial e inclusiva no Brasil. – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: tratado internacional, ratificado pelo Brasil, que estabelece os direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação inclusiva. – Guia de Orientações para a Educação Especial para as Escolas Estaduais de Minas Gerais da Secretaria de Estado de Educação (2012). – Decreto Estadual MG nº 46.264/2013. Institui o Plano Estadual da Pessoa com Deficiência. – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino do estado (2014).

<p>TEA, proporcionando um ambiente inclusivo e acessível a todos os alunos.</p> <p>Estrutura física acessível: adaptações na infraestrutura das escolas para garantir a acessibilidade e a segurança dos alunos com TEA.</p>	
<p>July (2013), Alves (2014), Santos (2015), Biancchi (2017), Dambros (2018), Vioto (2022) e Bispo (2023) apontam os seguintes recursos disponibilizados pelo Estado:</p> <p>Formação continuada: o Estado oferece programas de formação continuada para profissionais da educação, visando capacitá-los para o atendimento e a inclusão de alunos com TEA, promovendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.</p> <p>Atendimento Educacional Especializado (AEE): o Estado oferece apoio pedagógico especializado aos alunos com TEA, com o objetivo de promover sua participação e aprendizagem na escola regular.</p> <p>Professores de apoio: o Estado oferece profissionais especializados para auxiliar no acompanhamento e suporte individualizado dos alunos com TEA dentro da sala de aula, tais como: como mediadores, intérpretes de Libras, psicopedagogos, entre outros.</p> <p>Acompanhamento e orientação: o Estado oferece suporte de equipes multidisciplinares, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, para orientar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos com TEA.</p> <p>Oferta de apoio psicossocial aos alunos com TEA e suas famílias: o Estado oferece esse apoio, por meio de serviços de psicologia, assistência social e orientação educacional, visando promover o bem-estar emocional e social desses estudantes.</p> <p>Programas de inclusão: O Estado oferece implementação de programas e projetos específicos voltados para a inclusão de alunos com TEA, visando promover a igualdade de oportunidades e a participação ativa desses estudantes na escola.</p> <p>Parcerias com instituições especializadas: colaboração com centros de atendimento educacional especializado e outras instituições especializadas no atendimento a pessoas com TEA para oferecer suporte complementar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lei nº 8.059/1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. - Lei nº 6.949/2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. - Lei nº 12.796/2013. Altera a Lei no 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

O quadro 5 apresentado sintetiza os resultados obtidos com a nossa pesquisa, contendo respostas às perguntas que a nortearam. Destaca importantes obstáculos para a concretização de uma educação inclusiva para pessoas com TEA nas “escolas comuns”: falta de estrutura adequada, superlotação das salas de aula, necessidade de recursos tecnológicos e materiais adaptados. Destaca, ainda, a importância da formação continuada dos profissionais da educação e menciona dispositivos legais que garantem os direitos dos estudantes com TEA, evidenciando a importância da legislação para a promoção da inclusão. As referências a autores e documentos legais enriquecem o conteúdo, fornecendo embasamento teórico e jurídico para as discussões sobre a inclusão de pessoas com TEA no contexto educacional brasileiro.

Quanto aos resultados de nossa pesquisa, especialmente as implicações da base teórica escolhida para orientar nossas análises – Brandão (1986), Sasaki (2004), Candau (2011), Esteban (2013), Mantoan (2015), Lopes e Fabris (2013) e os diálogos possíveis entre esses autores – cabe salientar que essa base nos permitiu acrescentar elementos teóricos, ausentes ou pouco frequentes na maioria das obras escolhidas e analisadas durante a pesquisa bibliográfica. Por exemplo, a reflexão sobre alteridade, inclusão escolar e currículo estruturado a partir dessa reflexão. As possibilidades de diálogos entre as formulações dos autores mencionados nos instigam a propor uma pedagogia, cujas práticas sejam orientadas pelo princípio da alteridade, reconhecendo e valorizando as diferenças como um meio de humanização e não como necessidade de igualar os desiguais.

Nesse contexto, defendemos que o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), citado em alguns trabalhos pesquisados, utilizado como ferramenta auxiliar na inclusão de alunos com TEA, da forma como é operacionalizado, se torna, na verdade, o instrumento homogeneizador materializado, portanto, segregador. Percebemos, no modelo vigente de PDI proposto pela SEE/MG, por meio da Resolução Resolução nº 4.256/2020, um viés medicalizante, posto haver nele, transferência de práticas tradicionalmente associadas à área da saúde para o campo da educação, uma abordagem que vai na direção oposta ao paradigma da inclusão escolar.

Consta do PDI certos aspectos psicomotores que devem ser observados e avaliados pelos docentes como exemplo, citamos dois desses aspectos referentes à identificação de hipertonia ou hipotonia muscular, em que o professor deve responder positiva ou negativamente às perguntas: “Tônus Hipertônico – Apresenta rigidez muscular elevada? – Tônus Hipotônico - Apresenta flacidez muscular elevada?”²⁸ (Minas Gerais, 2020). Em

²⁸ Extraído do modelo constante no Anexo I da Resolução nº 4.256/2020, padrão e de uso obrigatório nas escolas da SEE/MG. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Anexo%20I%20public.%2010-01-20.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

análise ao documento, percebe-se que há uma valorização excessiva dos conhecimentos técnicos relacionados à saúde, o que diminui a centralidade do papel do professor como educador.

Por outro lado, o documento traz, como um dos itens para o planejamento bimestral de atividades para os alunos o seguinte: “Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado” (Minas Gerais, 2020, não paginado), do que depreendemos que o intuito é categorizar, unificar e homogeneizar a aprendizagem, tudo o que refutamos. E o documento ainda aduz à seguinte observação:

CORREÇÃO DE RUMOS: Os conteúdos trabalhados e não assimilados pelo estudante deverão ser constantemente avaliados e revistos ao longo do bimestre, de forma que possam ser apresentadas novas propostas didático-pedagógicas, possibilitando a consolidação da habilidade/aprendizado durante o bimestre. Caso o aprendizado do conteúdo não se consolide durante o bimestre, deverá ser apresentada proposta de Intervenção Pedagógica para auxílio no processo de aprendizado do estudante (Minas Gerais, 2020, não paginado).

Será que essa proposta reconhece um estudante com TEA como pessoa, antes de sua deficiência? E nesse mesmo raciocínio, reconhece também que essa pessoa é singular? Assim, não seria inviável pensar que os sujeitos aprendem conforme uma capacidade definida? E quem define essa capacidade? Então, é preciso uma importante reflexão sobre a dinâmica pedagógica que impera atualmente e que não nos traz expectativas diferentes. Para Mantoan (2003, p. 18) “sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa ‘o que’ e ‘como’ a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim”.

Para ratificar nossa análise, recorreremos às declarações de Maria Teresa Mantoan, à Revista Humanos²⁹, em 03 de julho de 2024, quando discorre sobre temáticas relativas à educação, inclusão e cidadania.

A pesquisadora declara que:

O AEE segue o que foi proclamado pela Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, em 2007 e adicionada à nossa Constituição, em 2009. Mas atenção para o fato de que essas barreiras não

²⁹ Disponível em: <https://revistahumanos.com.br/entrevista/maria-teresa-mantoan> Acesso em 10 out. 2024.

incluem as que se referem ao aprendizado de conteúdos escolares! (Revista Humanos, Rio de Janeiro, n. 5, jul. 2024)

Podemos deprender que o direito garantido é o da acessibilidade e da inclusão no ambiente educacional, mas não se trata de uma garantia direta em relação à assimilação ou à adaptação dos conteúdos acadêmicos em si.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 4, de 02 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, define que o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular e que a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular.

Em termos práticos, isso significa que o AEE e outras formas de apoio visam remover barreiras que impedem o aluno com deficiência de participar do processo educativo. O foco é fornecer condições e adaptações que possibilitem sua integração na escola regular, mas não implica que o conteúdo curricular seja alterado ou simplificado. O objetivo é criar condições adequadas para que o aluno possa aprender, com apoio de recursos, tecnologias assistivas, e métodos pedagógicos diferenciados quando necessário.

O que defendemos se ancora em Mantoan (2024), que ainda explicita:

Que fique claro que retirar barreiras de acesso aos tópicos curriculares não são da incumbência do professor de AEE. Adaptações curriculares, facilitação de atividades e outras medidas referentes aos processos de ensino e de aprendizagem não são de sua alçada e competência. Portanto, planos de ensino individualizados – PEI, flexibilização curricular, e outros arranjos que infelizmente temos observado com frequência nas escolas, assim como professor de apoio para garantir o aprendizado de alunos da Educação Especial, métodos específicos para alfabetização e outros mais não cabem nas atribuições do professor de AEE e não são da incumbência da Educação Especial. Na escola inclusão, o ensino é atribuição exclusiva do professor responsável pela turma ou disciplina. (Revista Humanos, Rio de Janeiro, n. 5, jul. 2024)

Dessa forma, a inclusão escolar, conforme a Convenção da ONU e a legislação brasileira, reconhece o direito à educação inclusiva, mas o aprendizado dos conteúdos depende de uma combinação de adequação pedagógica e a formação dos profissionais, que ainda é um ponto de desafio, conforme o que foi discutido por autores como Santos (2016), Vicari (2019) e Piza (2021).

Não verificamos, nas teses e dissertações analisadas, a proposta, como estratégia de inclusão, das instituições de ensino estabelecerem momentos de reflexões sobre as práticas que lhes são próprias, de repensarem o seu fazer, como propõe Mantoan (2003). Sem momentos de reflexão, as práticas educacionais podem se estagnar ou impedir que se criem rotas próprias, em conformidade com as necessidades. Instituições que refletem sobre suas práticas podem contribuir com dados e informações para a formulação de políticas educacionais mais robustas e realistas, alinhadas às necessidades das escolas e dos alunos.

Aprendemos a ensinar segundo a hegemonia e a primazia dos conteúdos acadêmicos e temos, naturalmente, muita dificuldade de nos desprendermos desse aprendizado, que nos refreia nos processos de ressignificação de nosso papel, seja qual for o nível de ensino em que atuamos (Mantoan, 2003, p. 9).

Como já escrito de outro modo, se tratamos de educação inclusiva, primordial é que “todos” sejam incluídos em atividades pedagógicas, que, por sua vez, devem ser suficientes para que “todos” aprendam juntos.

O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas (Mantoan, 2003, p. 8).

Obviamente, os profissionais da educação podem e devem lançar mão de instrumentos e ferramentas de acessibilidade que eliminem as barreiras para a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes.

Assim, com base nos resultados da pesquisa bibliográfica, na aplicação da base teórica da referida pesquisa e nos resultados da pesquisa documental, é importante destacarmos que a inclusão escolar de estudantes com TEA é um desafio complexo. Essa inclusão requer ações coletivas, contínuas e integradas, em sociedades em que as diferenças são incorporadas para estabelecer desigualdades e discriminações. Destacamos, ainda, que a adoção de uma outra ética, oposta à ética do mercado, pode sustentar o compromisso de todos os atores envolvidos com a valorização dos vários outros. Côncios somos também que esse processo demanda, também a implementação de políticas públicas eficazes para construir um ambiente educacional inclusivo e acolhedor para todos os estudantes com TEA, respeitando suas individualidades e promovendo seu desenvolvimento pleno. E, para construir educação inclusiva, é imperativo que todos – educadores, gestores, familiares e formuladores de políticas – trabalhem juntos em uma abordagem colaborativa e solidária.

Conforme preceituam os teóricos a quem recorremos, no desenvolvimento de nossa pesquisa, é preciso um olhar que não reduza o estudante apenas ao seu diagnóstico. Faz-se necessário adotar, na educação, o princípio da alteridade e reconhecer que o ser humano é distinto. Valorizar a diversidade não é tolerar as diferenças, mas adotar práticas educativas que incentivem o respeito mútuo, valorizem a pluralidade e promovam a equidade. Nesse processo, é importante fortalecer a constituição de sujeitos democráticos. Investir na formação de professores, promover a conscientização pública, fortalecer a colaboração entre escola, família e equipe multidisciplinar, e assegurar a implementação efetiva de políticas públicas, passos essenciais para a criação de um ambiente educacional inclusivo.

Esse processo de humanização é fundamental para que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a uma educação de qualidade social que respeite e valorize suas individualidades e que promova um ambiente escolar que acolha e valorize a diversidade, garantindo o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, a partir do fomento da relação “aprendente-ensinante”, “ensinante-aprendente”, encontro de dois seres inacabados. Dessa forma, estudantes com TEA podem estar em relações educativas, fomentadoras de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, com abordagem qualitativa, contemplando pesquisa bibliográfica e documental, abordou a temática sobre inclusão escolar de estudantes com TEA nas instituições de ensino regular, políticas públicas e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de educação inclusiva. O problema delimitado está relacionado à identificação dos fatores que obstam a concretização de uma educação inclusiva para estudantes com TEA nas escolas comuns e o significado das políticas públicas de educação inclusiva nesse contexto.

A referida pesquisa foi orientada pela questão central: quais são os fatores que obstam a concretização de uma educação inclusiva, nas escolas brasileiras que oferecem ensino regular, para pessoas com TEA, e seus vínculos com a ausência ou insuficiência das políticas públicas? Para auxiliar a composição de respostas para a referida questão, foram definidas três questões complementares: Quais são os direitos e deveres previstos na legislação sobre inclusão de estudantes com TEA? Quais são as estratégias pedagógicas utilizadas pelas escolas para materializar o direito de estudantes com TEA à educação escolar? Quais são os recursos disponibilizados pelo Estado para apoiar a inclusão dos estudantes com TEA?

No decorrer do texto, apresentamos os resultados obtidos com o processo investigativo, por isso, neste espaço, registramos observações sobre os resultados mais recorrentes, recomendações e anunciamos a criação de um *e-book* intitulado “Vamos refletir sobre inclusão?”, elaborado com base nos resultados alcançados nesta pesquisa.

Ao longo desta jornada investigativa, descobertas e reflexões sobre os achados evidenciaram tanto avanços quanto desafios significativos no campo da educação inclusiva para pessoas com TEA.

Os principais obstáculos identificados para a inclusão efetiva de estudantes com TEA incluem falta de formação dos docentes, necessidade de desmistificação desse transtorno, ausência de uma atuação integrada entre escola, família e equipe multidisciplinar e ausência de uma rede de apoio à inclusão escolar. Essas barreiras refletem a insuficiência e, em alguns casos, a ausência de políticas públicas eficazes que apoiem uma educação inclusiva, a materialização de um direito social.

A análise das políticas públicas revelou que, apesar de avanços significativos nas últimas décadas, ainda há um longo caminho a ser percorrido. A legislação atual oferece um arcabouço importante para a inclusão, mas sua implementação enfrenta desafios práticos, como a falta de recursos e a necessidade de formação dos profissionais da educação. Além disso, essas políticas públicas não são interáreas, interinstitucionais e de Estado.

As estratégias pedagógicas analisadas demonstraram que práticas, de fato, inclusivas são possíveis quando há formação, comprometimento e colaboração entre todos os envolvidos no processo educacional e condições para ensinar e aprender. Exemplos de práticas bem-sucedidas incluem a promoção de ambientes escolares acolhedores que valorizem a diversidade de jeitos de estar no mundo.

Nossas observações também vislumbraram a necessidade de se repensar a inclusão de estudantes com TEA no “ensino regular”. É possível criar ambientes escolares inclusivos e acolhedores para todos os alunos, independentemente das suas particularidades. Imprescindível, assim, uma pedagogia que se apoie no reconhecimento da alteridade como requisito para a inclusão de todos: alunos, educadores, família. Conforme Brandão (1986, p, 7), “o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade”, isso implica em entender e valorizar a singularidade de cada indivíduo, portanto, jamais propor igualar os diferentes, num processo de homogeneização. A alteridade é, portanto, o reconhecimento e o respeito pelo “outro” como um ser distinto de nós mesmos. Ter consciência da alteridade significa estar ciente de que as outras pessoas têm suas próprias identidades e perspectivas, que são tão válidas quanto as nossas.

Nossa pesquisa destacou que muitos educadores não possuem conhecimentos específicos sobre o TEA e, conseqüentemente, não se sentem preparados para atender às necessidades desses estudantes. A formação continuada docente pode incluir cursos, *workshops*, rodas de conversa e outras ações que fomentem reflexões sobre o conceito e as práticas de educação inclusiva, vinculadas à democracia e à humanização de cada pessoa, apresentem e fomentem reflexões sobre ferramentas e estratégias pedagógicas inclusivas. A ausência de uma formação robusta contribui para a perpetuação de práxis excludentes e limita a eficácia das políticas de inclusão.

A análise dos recursos disponibilizados pelo Estado revelou que, apesar de algumas iniciativas positivas, há necessidade urgente de aumentar os investimentos em apoio especializado e formação de professores. O poder público deve intensificar seus esforços para garantir que todas as escolas tenham acesso a esses recursos, possibilitando a implementação efetiva das políticas de inclusão.

Identificamos que estratégias pedagógicas eficazes, baseadas em investigações científicas, são essenciais para apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com TEA. O uso de recursos de tecnologia assistiva e a colaboração entre professores, familiares e profissionais de saúde são aspectos-chave a serem considerados.

A criação de ambientes escolares acolhedores que valorizam a diversidade e a utilização de métodos de ensino diferenciados que respeitam o ritmo e as possibilidades de cada estudante são práticas que não somente beneficiam os estudantes com TEA, mas também enriquecem o ambiente de aprendizagem para todos os demais alunos.

A necessidade de desmistificação do TEA também emergiu como uma prioridade. A falta de entendimento e o estigma associado ao TEA criam barreiras sociais e educacionais que dificultam a aceitação e a integração dos estudantes autistas. Campanhas de conscientização e educação pública são vitais para desmistificar o TEA, promovendo na sociedade uma visão mais informada e inclusiva da diversidade.

Outro fator crítico identificado foi a necessidade de uma atuação integrada entre escola, família e equipe multidisciplinar. A pesquisa demonstrou que a colaboração entre esses atores é fundamental para o sucesso da inclusão escolar. A falta de comunicação e de cooperação entre as partes envolvidas resulta em lacunas no suporte oferecido aos estudantes com TEA. Um modelo de atuação integrada, em que todos trabalhem juntos e de maneira contínua, pode assegurar que as necessidades educacionais e emocionais dos estudantes sejam atendidas.

Por outro lado, abordamos a relação entre saúde e educação, estabelecendo, ao mesmo tempo, os limites e as possibilidades de cada área, e também como os discursos influenciam a reflexão sobre os processos pedagógicos. Nesse contexto, destacamos a importância de repensar o papel do laudo médico, no âmbito da tomada de decisão sobre ações pedagógicas. Por se tratar de um documento complementar, não se pode considerá-lo imprescindível para garantir o acesso à educação e ao atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência que é pedagógico e não, clínico. Portanto, não se pode impor obstáculos ao acesso e ao EE, exigindo-se um laudo médico.

Também destacamos que este estudo pode servir como ponto de partida para outras pesquisas interessadas em analisar práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão de alunos com TEA. Essas informações podem ser úteis para futuras investigações sobre o tema.

Por fim, com base nos resultados de nossa pesquisa, desenvolvemos um e-book intitulado "Vamos refletir sobre a inclusão?", que tem o objetivo de apoiar profissionais da educação, assim como os estudantes, as famílias e toda a comunidade escolar, a se informarem melhor sobre a inclusão de estudantes com TEA nas escolas regulares. O material oferece reflexões sobre práticas inclusivas e disponibiliza informações teóricas e sugestões de estratégias pedagógicas aplicáveis no cotidiano escolar. Além disso, busca sensibilizar o leitor para a importância de se adotar uma abordagem, ancorada no reconhecimento do ser humano como distinto, promovendo um ambiente mais acolhedor e equitativo para todos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. D. **Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização**. 2014. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4840/MARCIA+DORALINA+ALVES_.pdf?sequence=1. Acesso em: 15 set. 2023.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*. Revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 5 maio 2024.
- ARNS, F. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Coordenação Geral de Informação e Comunicação sobre Deficiência; Instituto Vargas Soluções Inteligentes; Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura, 2010.
- ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS – APAE. Disponível em: <https://apaebrazil.org.br/>. Acesso em: 15 maio 2024.
- AZEVEDO, M. M. **A potência de um devirencontro entre uma escola e o espectro autista: deslocamentos, diferença e inclusão**. 132 f. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, MG, 2023. Disponível em: <https://locus.ufv.br/handle/123456789/31669>. Acesso em: 14 set. 2023.
- BARRETO, N. Comorbidades no autismo. **Academia do Autismo**. 14 set. 2023. Disponível em: <https://br.academiadoautismo.com/comorbidades-no-autismo/>. Acesso em: 15 maio 2024.
- BARROS, M. de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BARTOSZECK, A. B.; GROSSI, M. G. R. A neurociência do autismo. In: BORGES, A. A. P.; NOGUEIRA, M. L. M. (org.). **O aluno com autismo na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2018. p. 35-63.
- BDTD - BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES**. Brasília, DF. 2022. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/about/home>. Acesso em: 1º jun. 2023.
- BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 9).
- BIANCHI, R. C. **A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades**. 2017. 126 f. Dissertação (Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Franca, SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1265cc5b-484a-4ef0-8798-b5490d76cd44/content>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BISPO, S. **Autoeficácia de professores de estudantes com transtornos do espectro autista do ensino fundamental II e médio**. 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, Marília, SP, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/6b2f4469-8ea8-4c78-8965-48aacbc66699/content>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONETTI, G. G. Alteridade na educação: um breve diálogo de Dussel e Freire. **Páginas de Filosofia**, v. 9, n. 2, p. 155-164, jul./dez. 2020.

BORGES, C. E. de A. As manifestações de 2013 e o surgimento de uma nova direita no Brasil. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 4, p. 1-17, 2024. DOI 10.55905/revconv.17n.4-165. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/6391>. Acesso em: 12 de. 2023.

BORGES, J. A. **As TICs e as tecnologias assistivas na educação de pessoas deficientes**. 28 jul. 2013. Apresentação de Power Point. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/alexandrerosado/2-antonio-borges-dv-dosvox>. Acesso em: 18 out. 2023.

BORTOLOZZO, A. R. S. **Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades especiais**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2007. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-14482/banco-de-dados-para-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-na-pratica-pedagogica-de-professores-de-alunos-com-necessidades-educacionais-especiais>. Acesso em: 25 out. 2023.

BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. *In*: BAPTISTA, C.; BOSA, C. (org.). **Autismo e educação: atuais desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 22-39.

BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012. DOI 10.5902/1984686X3350. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3350>. Acesso em: 6 jun. 2023.

BRANDÃO, C. R. **Educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 6 jun. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais** 2. ed. Brasília, DF. Corde, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 2 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009. Disponível em: Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 114, de 16 de dezembro de 2021**. Altera a Constituição Federal e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para estabelecer o novo regime de pagamentos de precatórios, modificar normas relativas ao Novo Regime Fiscal e autorizar o parcelamento de débitos previdenciários dos Municípios; e dá outras providências. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc114.htm. Acesso em: 15 jun. 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. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

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). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113977.htm. Acesso em: 15 de. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023**. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114624.htm. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **O desafio das diferenças nas escolas**. Brasília: MEC, 2006. (Boletim nº 21).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 24/2013**. Orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF, 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 1º abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2010. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim Temático: Dia Mundial da Conscientização sobre o Autismo**. Brasília, DF, abr. 2022. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/boletim_tematico/dia_mundial_conscientizacao_autismo_abril_2022.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança**. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Precisamos falar sobre capacitismo**. 2021. Disponível em: <http://blog.mds.gov.br/redesuas/wp-content/uploads/2021/12/Capacitismo-e-defici%C3%Aancia-1-1.pdf>. Acesso em: 14 maio 2023.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, out.

2010. DOI 10.1590/S1981-77462010000200002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BUENO, J. G. S. **Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais 2006**. Disponível em:
http://www4.pucsp.br/pos/ehps/downloads/inclusao_exclusao_escolar.pdf. Acesso em: 03 jun. 2023.

CALDAS, J. R. V. C. **Escola Inclusiva e autismo: saberes e práticas educativas de docentes de Belém-PA**. 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Pará, Belém, PA, 2013. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=544909. Acesso em: 25 out. 2023.

CAMARGOS JÚNIOR, W. **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento: da avaliação ao tratamento**. Belo Horizonte. Artesã, 2013.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação de professores: da educação especial à inclusiva: alguns apontamentos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

CARVALHO, M. F. de. **Pré-escola da música: musicalização infantil**. Curitiba: Martins Fontes, 1997.

CASTANHA, J. G. Z. **A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014)**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em:
https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3388/5/Juliane_Castanha2016.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

CASTRO, S. F.; FREITAS, S. N. As representações dos professores de alunos com síndrome de Down incluídos nas classes comuns de ensino regular. *In*: FREITAS, S. N. (org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008. p. 49-76.

CAVALCANTI FILHO, J. T. **Processo legislativo constitucional**. Salvador: JusPODIVM, 2016.

CELEDÓN, E. R. **Inclusão escolar: um desafio**. Disponível em:
<http://www.geocities.com/profestebanpolanco/inclusao.htm>. Acesso em: 16 dez. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. Tradução de Ana Cristina Nasser. *In*: POUPART, J. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CÉU DE SANTO AMARO. Intérprete: Flávio Venturini e Caetano Veloso. Compositores: Flávio Venturino e J. S. Bach. *In*: **O talento de Flávio Venturini**. 1994. CD. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=CuS6TLnJSI8>. Acesso em: 15 maio 2023.

CHAVES, M. J. ABREU, M. K. de A. **Currículo inclusivo**: proposta de flexibilização curricular para o aprendente autista. Campina Grande: Realize, 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8627>. Acesso em: 6 jun. 2023.

CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/atuacao-internacional/relatorios-internacionais-1/convencao-internacional-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 15 abr. 2024.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plataforma Sucupira**. Brasília, DF: CAPES, 2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 1º set. 2023.

DAMBROS, A. R. T. **Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista**: um estudo em contexto de escolarização no Estado de São Paulo. 2018. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6346155. Acesso em: 15 maio 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

DIVERSIDADE, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA. Disponível em: <http://ddhccreremas.blogspot.com/2013/06/exclusao-segregacao-integracao-e.html>. Acesso em: 15 maio 2024.

DUPIN, A. A. da S. Q; SILVA, M. O. da. Educação especial e a legislação brasileira: revisão de literatura. **Scientia Vitae**, São Roque, v. 10, n. 29, p. 65-79, jul/set. 2020. Disponível em: <https://revistaifspr.com/v10n297690.pdf>. Acesso em: 16 maio 2024.

DUTRA, C. P. *et al.* **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2023.

ESTEBAN, M. T. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. **Avaliação**, São Paulo, v. 19, n. 2. jul. 2014. DOI 10.1590/S1414-40772014000200012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/5KL8M8R7v5fgzbnkxrhLMP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ESTEBAN, M. T. Encontros e desencontros no cotidiano escolar. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 8, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24371>. Acesso em: 15 maio. 2024.

FERES JUNIOR *et al.* **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra., 2001.

FRITH, U. Asperger and his syndrome. *In*: FRITH, U. (ed.). **Autism and Asperger Syndrome**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

FUMEGALLI, R. de C. de A. **Inclusão escolar**: o desafio de uma educação para todos? 2012. 49 f. Monografia (Graduação em Educação Especial) – Universidade Regional do Noroeste, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em:

<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/server/api/core/bitstreams/f6f72fb3-cbfb-4cb2-8389-47d604cb2e04/content>. Acesso em: 4 abr. 2023.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, mar. 2013. DOI 10.1590/S1413-24782013000100007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2024.

GAUDERER, E. C. **Autismo**. São Paulo: Atheneu, 1993.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007, p. 79-98.

GOMES, C. G. de; SOUZA, D. G. Transtorno de espectro do autismo de alto funcionamento e aprendizagem de conteúdos acadêmicos. *In*: CAMARGOS JÚNIOR, W. **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento**: da avaliação ao tratamento. Belo Horizonte. Artesã, 2013. p. 301-314.

GÓMEZ, A. M. S; TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. São Paulo: Grupo Cultural, 2014.

GROSSI, M. G. R.; GROSSI, V. G. R.; GROSSI, B. H. R. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.**, São Paulo, v. 20, n.1, jan./jun. 2020. DOI 10.5935/cadernosdisturbios.v20n1p12-40. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072020000100002. Acesso em: 1º maio 2024.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Braz J Psychiatry**, São Paulo, v. 28, suppl. 1, maio 2006. DOI 10.1590/S1516-44462006000500002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph5KBYGD/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2023.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Movimento1.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

LASWELL, H. D. **Politics**: who gets what, when, how. Cleveland: Meridian Books, 1936.

LELIS, S. S. R. O cotidiano do neuropediatra com a síndrome de Asperger. *In*: CAMARGOS JÚNIOR, W. *et al.* **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento**: da avaliação ao tratamento. Belo Horizonte: Artesã, 2013. p. 153-160.

LIMA, T. C. S. MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katalysis**, Florianópolis. 10, n. esp. p. 37-45, abr. 2007. DOI 10.1590/S1414-49802007000300004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2024.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

MACEDO, C. R. de. **A criança com transtorno do espectro autista (TEA) e o professor**: uma proposta de intervenção baseada na experiência de aprendizagem mediada (EAM). 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20038>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MANTOAN, M. T. E. (org.). Construir a escola das diferenças: caminhando nas pistas da inclusão. *In*: **O desafio das diferenças nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. São Paulo: Vozes, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições, 2017. **Inclusão Social**, Brasília, v. 10, n.2, p. 37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MANTOAN, M. T. E. Pela escola inclusiva para todos. **Direcional escolas**, Osasco, v. 3, n. 30, jul. 2007.

MANTOAN, M. T. E. Entrevista. **Revista Humanos Caminhos Inclusivos**, Rio de Janeiro, n. 5, jul.2024. Disponível em: <https://revistahumanos.com.br/entrevista/maria-teresa-mantoan/>. Acesso em 10 jul. 2024.

MANTOAN, M. T. E.; PIETRO, R. G.; ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 8. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2023. p. 15-30.

MARQUES, M. do R. L. C. **A problemática do currículo na inclusão de crianças com NEE**. Ílhavo: 1998. Disponível em: <http://lgp.fl.ul.pt/arquivo/documentos/trabalhoNEE.doc>. Acesso em: 22 jun. 2023.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**. São Paulo: Medina Brasil, 2021.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais**: reflexões sobre inclusão socioeducacional. São Paulo: Mackenzie, 2002.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 33, p. 387- 559, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.256, de 10 de janeiro de 2020**. Institui as diretrizes para normatização e organização da educação especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 10 jan. 2020. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.

MINAYO, M. C. S. A. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MOORE, S. T. **Síndrome de Asperger e a escola fundamental**: soluções práticas para dificuldades acadêmicas e sociais. São Paulo: Associação Mais 1, 2005.

NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. M. da.; BRAUM, P. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 24, n. 125, p. 1-25, 2016. Disponível: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450111>. Acesso em: 24 abr. 2024.

NOVAIS, G. S. **A participação excludente na escola pública**: um estudo das representações de educadoras sobre aluno(a), escola e prática pedagógica. 2005. 239 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 12 nov. 2023.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, F. L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Educação Pública**, v. 20, n. 34, 8 set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 22 nov. 2023.

PIZA, E. O. R. **Transtorno do espectro autista na infância**: um estudo de teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação especial da UFSCar. 2021. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara, Araraquara, SP, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/4a199dfa-2e63-4f17-8bcf-5c1a44efd01e/content>. Acesso em: 15 maio 2024.

PONTIS, M. **Autismo**: o que fazer e o que evitar: guia rápido para professores e professoras do Ensino Fundamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

PRAÇA, E. T. P. O. **Uma reflexão da inclusão de aluno autista no ensino regular**. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2011. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ppgedumat/wp-content/uploads/sites/134/2022/09/elidatamarapratadeoliveirapraca.pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.

QUEM SABE ISSO QUER DIZER AMOR. Intérprete: Lô Borges. Compositores: Márcio Borges e Lô Borges. *In: Um dia e meio*. Produção independente. 2003. CD. Faixa 2. Disponível em: <https://loborges.lnk.to/UmDiaeMeioID>. Acesso em: 15 maio 2023.

RISSATO, H. Conheça os dados do estudo “Retratos do autismo no Brasil em 2023: um estudo Genial Care e Tismoo.me”. Genial Care, 13 jun. 2024. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/estudo-retratos-do-autismo-brasil-2023/>. Acesso em: 2 jun. 2024.

RODRIGUES, I. B. *et al.* Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. **Psicologia**: teoria e prática, São Paulo, v. 14, n. 1 p.70-83, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000100006&lng=pt%20&nrm=iso. Acesso em: 27 nov. 2023.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do Ideau**, Passo Fundo, v. 5, n. 12, jul./dez.2010. Disponível em: https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/f6c2ec65b238d0bd435622272470b9dd168_1.pdf. Acesso em: 28 out. 2023.

ROSA, Prefácio. *In: MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. A escola que queremos para todos*. Curitiba: CRV, 2022.

SÁ, C. **Autismo**: prevalência, comorbidades e avaliação multidisciplinar. São Paulo, 15 set. 2023. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2023/09/15/autismo-prevalencia-comorbidades-e-avaliacao-multidisciplinar/>. Acesso em: 23 dez. 2023.

SANTOS, A. de A. **Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista**: significados e práticas. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/20228>. Acesso em: 15 maio 2024.

SANTOS, J. A. *et al.* Uma reflexão sobre as políticas de atendimento para as pessoas com transtorno do espectro autista. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, v. 14, n. 40, p. 95-105, 2019. DOI 10.47385/cadunifoa.v14.n40.2811. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/2811>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SANTOS, R. A. **Inclusão escolar**: a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2015. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/10/ROG%C3%89RIO-AUGUSTO-DOS-SANTOS.pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2002.

SEVERINO, A. J. Pesquisa educacional: da consistência epistemológica ao compromisso ético. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 900-916, jul./set., 2019. DOI 10.21723/riiae.v14i3.12445. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12445>. Acesso em: 25 nov. 2023.

SIQUEIRA, A. E. O. S. **O autismo e a educação inclusiva**. 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2020.

SHIMOSIAKI, R. **Exclusão, segregação, integração ou inclusão**: saiba o que realmente você pratica. 13 maio 2022. Disponível em: <https://ricardoshimosakai.com.br/exclusao-segregacao-integracao-ou-inclusao>. Acesso em: 25 nov. 2023.

SOARES, M. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 16, dez. 2006. DOI 10.1590/S1517-45222006000200003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2024.

STETSENKO, A.; SELAU, B. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: mapeando os próximos passos. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 33, p. 315-333, 2018. DOI 10.15448/1981-2582.2018.3.32668. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/32668>. Acesso em: 11 maio 2024.

TAMANAHARA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. 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, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/>. Acesso em: 6 jun. 2023.

TENENTE, L. 1 a cada 36 crianças tem autismo, diz CDC; entenda por que número de casos aumentou tanto nas últimas décadas. **Portal G1**. 2 abril 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/02/1-a-cada-36-criancas-tem-autismo-diz-cdc-entenda-por-que-numero-de-casos-aumentou-tanto-nas-ultimas-decadas.ghtml>. Acesso em: 16 nov. 2023.

TOLEZANI, M. Son-rise uma abordagem inovadora. **Autismo: informação gerando ação**. São Paulo, ano 1, n. 0, p. 8-10, set. 2010.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 06. jun. 2023.

UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO. Com número de diagnósticos em crescimento vertiginoso, Transtorno do Espectro Autista ainda é desafio para pesquisa neurológica, 2023. **Jornal da UNESP**, 15 fev. 2023. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2023/02/15/com-numero-de-diagnosticos-em-crescimento-vertiginoso-transtorno-do-espectro-autista-ainda-e-desafio-para-pesquisa-neurologica/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

VALLE, T. G. M, MAIA. A. C. B. **Aprendizagem e comportamento humano**. São Paulo. Cultura Acadêmica, 2010.

VICARI, L. P. L. **Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino**. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/31971>. Acesso em: 10 fev. 2023.

VIOTO, J. R. B. **Práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas regulares de ensino direcionadas a alunos com transtorno do espectro autista: uma pesquisa bibliográfica**. 2022. 216 f. Tese (Dourado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/d5cd9beb-c557-4677-9859-d0386ff9653a>. Acesso em: 13 fev. 2023.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n41/v14n41a09.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WILLIAMS, C.; WRIGHT, B. **Convivendo com autismo e síndrome de Asperger: estratégias e práticas para pais e profissionais**. São Paulo: M. Books, 2008.

APÊNDICE A

Ficha elaborada pela Prof^ª Dr^ª Gercina Santana Novais, que contempla pesquisa bibliográfica, com fundamento em Salvador (1986) e Lima e Miotto (2007)

LEITURA REFLEXIVA OU CRÍTICA (INVESTIGAÇÃO DAS SOLUÇÕES)				LEITURA INTERPRETATIVA			
<p>Escola Inclusiva e autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém –PA</p>	<p>CÉSAR, July Rafaela Vasconcelos 2013</p>	<p>Quais são as informações apresentadas pelo autor da obra?</p> <p>Foi realizada uma análise de saberes e práticas de professores frente à inclusão de alunos autistas, tendo por objetivo as práticas que permeiam o dia a dia de professores no que se refere à inclusão do aluno autista em escola pública na cidade de Belém/PA. Tomando por base que a sistemática educacional brasileira adota a política de inclusão, constata-se que os sistemas de ensino e as escolas não estão adequadamente estruturados, o que dificulta o processo de inclusão escolar. Partindo de tal ponto, surgem dúvidas: como o aluno autista está sendo incluído no sistema escolar? Quais as dificuldades encontradas pelos docentes para inclusão do aluno autista na escola?</p>	<p>O porquê das informações</p> <p>As informações trazidas pela autora se fazem necessárias para a constatação de que a inclusão de alunos com transtorno do Espectro Autista não ocorre no ambiente escolar. Após a compilação das informações percebeu-se que a escola, como o sistema educacional como um todo, ainda não está preparada para receber os alunos com autismo nas turmas regulares de ensino, pois verificou-se que ainda não tem um mínimo de domínio do que são os Transtornos Globais do Desenvolvimento, especificamente o autismo. Os docentes demonstraram possuir pouquíssimo fundamento teórico sobre autismo e inclusão, o que fez com que não se utilizassem de práticas específicas para atender às necessidades dos alunos autistas, esses eram</p>	<p>Quais são os fundamentos das informações apresentadas pelo autor?</p> <p>1. Referencial teórico: baseou-se na evolução histórica da inclusão de alunos no ambiente escolar, no processo entre a criação das APAE e a inclusão desses alunos em escolas regulares, normas internacionais, Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e outros documentos e leis regulamentadoras deste processo. No que concerne aos aspectos da inclusão escolar, a autora cita principalmente: Ivanilde Appoluceno de Oliveira (2004), Orlando Terré Camacho (2006), Maria Teresa Égler</p>	<p>Interpretação das ideias do autor da obra.</p> <p>1. Análise crítica das soluções apresentadas para o problema da pesquisa: a referida pesquisa apresenta soluções para os problemas detectados, soluções direcionadas ao corpo docente, baseados em óbices detectados como: falta de metodologia adequada dos professores em sala de aula, falta de qualificação para receber os alunos com autismo, aplicação de avaliações consideradas mais acessíveis aos alunos especiais, apenas para cumprir o estipulado, falhas no processo de ensino-aprendizagem, prática corriqueira de promoção de série de alunos TEA apenas para atender a política da</p>	<p>Apresentação dos dados obtidos</p> <p>Definição de categorias conceituais: concepção de inclusão, compreensão de TGD e autismo, prática pedagógica e a inclusão autista.</p> <p>Ilustração, para ancorar as afirmações do pesquisador, com base contido nas obras analisadas: as obras utilizadas pela autora, em especial a de Maria Teresa Égler Mantoan (2006), demonstram nitidamente o caminho a ser percorrido e o direcionamento para que a inclusão de alunos com TEA ocorra de maneira gradual e integral, tendo os problemas detectados e as soluções apresentadas nítida influência do que fora apresentado na pesquisa.</p>	<p>Síntese/integrativa</p> <p>Reflexão e proposição de solução, baseada nas obras analisadas: a dissertação em comento, trouxe em seu bojo, uma análise sobre as práticas dos docentes no processo de ensino aprendizagem, direcionadas aos alunos que possuem TEA nas escolas de ensino regular. Constatou-se uma lacuna entre os conhecimentos dos docentes e suas aplicações no dia a dia em sala de aula, sendo que dentre as propostas e soluções apresentadas aponta-se a capacitação dos docentes. Em nosso trabalho analisamos as políticas públicas de inclusão de estudantes com TEA, e o trabalho ora perscrutado, nos proporciona uma reflexão sobre o papel do docente em relação a esses alunos, e sobre o quanto a má formação técnica e pedagógica, aliada a políticas públicas errôneas, como por exemplo a apresentada no trabalho em que os estudantes eram simplesmente promovidos de série para cumprir uma política pública de não retenção do aluno, podem influenciar de maneira positiva ou negativa na vida</p>

			<p>apenas promovidos de série para atender à política da secretaria municipal de educação de não retenção.</p>	<p>Mantoan (2006) e Cláudio Roberto Batista (2008). Tais autores defendem a ideia da educação inclusiva, apontando que para uma efetiva inclusão escolar é necessária uma mudança de paradigma educacional, em que este novo paradigma considere importante a questão do docente e a prática pedagógica. No referencial considera-se que a educação inclusiva prevê uma nova postura quanto à avaliação e a prática pedagógica do professor, introduzindo ainda uma nova maneira de organização educacional, pautada no atendimento à diversidade dos alunos, na reorganização dos aspectos pedagógicos e administrativos da escola. Destaca-se o Projeto Político Pedagógico da escola, afirmando que este deve sofrer uma modificação em estrutura e fundamentação,</p>	<p>secretaria municipal de educação de não retenção. Assim, as soluções apresentadas foram: oportunizar meios necessários para trabalhar com esses alunos, suporte pedagógico para desenvolver nos alunos autistas suas capacidades psicológicas, cognitivas e sociais, treinamento e capacitação de todo corpo docente, aplicação de políticas públicas que possam ser realmente efetivadas no ambiente escolar.</p> <p>Identificação de lacunas ou inconsistências: verifica-se que esta pesquisa se concentrou em uma única escola da rede pública de ensino da cidade de BÉLEM/PA. Ademais, na aludida escola havia, à época (2013) 25 alunos com necessidades especiais, sendo que a pesquisadora não aponta especificamente quantos destes alunos tinham diagnóstico TEA. A pesquisadora se fez presente durante 4 meses <i>in loco</i>, nas salas de aulas dos</p>	<p>social e escolar deste, demonstrando uma cadeia sucessiva de erros pedagógicos que afetam diretamente a vida escolar destes educandos. Tais situações apresentadas no trabalho nos levam a inferir que há vários óbices e também várias soluções para este problema educacional, estes fatores nos ajudam a compreender, refletir e aprofundar ainda mais em nosso objeto de estudo, além de proporcionar um esclarecimento e um direcionamento para nossa pesquisa.</p>
--	--	--	--	---	--	---

				<p>pois é a partir deste instrumento que a escola organiza seu dia a dia, e que ainda há uma disparidade entre teoria e prática, ou seja, entre o que o professor aprende e o que coloca em prática.</p> <p>2. Conceitos-chave: Autismo; Educação Inclusiva; Saberes e Práticas Docentes.</p> <p>3. Fontes: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e outros documentos e leis regulamentadoras deste processo. Autores: Ivanilde Appoluceno de Oliveira (2004), Orlando Terré Camacho (2006), Maria Teresa Égler Mantoan (2006) e Cláudio Roberto Batista (2008).</p> <p>4. Dados: levantamento bibliográfico e documental; observação <i>in loco</i> (ambiente escolar), realização de entrevista semiestruturada (dois docentes do ensino regular e um</p>	<p>alunos com necessidades especiais, e aplicou questionários e entrevistas aos docentes. Assim, o público avaliado foi ínfimo, apenas um estabelecimento de ensino fora pesquisado, o que deixou o trabalho bastante restrito. E ainda, há que se considerar que a pesquisa foi realizada em 2013 e, nesse período, as políticas públicas afetas ao tema pesquisado, ou seja, inclusão de alunos com TEA, estava ainda bastante incipiente, uma vez que a Lei do Autismo foi publicada em dezembro de 2012. Daquela época, aos dias atuais, outras normativas surgiram.</p> <p>Correlação entre estas ideias e os objetivos da pesquisa bibliográfica</p> <p>1. Comparação dos objetivos: O trabalho analisado tem como objetivo geral, a análise dos saberes dos docentes e as práticas educativas que desenvolvem na</p>	
--	--	--	--	--	---	--

				<p>docente que atua no atendimento educacional especializado da escola pesquisada, na Sala de Recursos Multifuncionais).</p> <p>5 Análises: os dados foram sistematizados e analisados utilizando-se técnica de categorização temática da análise de conteúdo. As entrevistas foram precedidas por esta categorização temática, onde se chegou as conclusões sobre a inclusão de aluno com espectro autista em sala de aulas de escolas regulares.</p>	<p>inclusão de alunos com autismo no ensino regular e a interferência no processo ensino-aprendizagem, já o nosso objetivo geral é analisar e avaliar a política pública de inclusão de estudantes com TEA, nas escolas da Rede Estadual de ensino, comparando-a com o registrado em dissertações e teses sobre apoios necessários ao desenvolvimento de educação inclusiva com esses estudantes. Os objetivos em certa parte são similares e possuem afinidade, no que tange à aplicação de políticas públicas voltadas para alunos portadores de TEA em escolas regulares de ensino.</p> <p>2. Utilização da base teórica da pesquisa para analisar as soluções: A base teórica utilizada pela pesquisadora em alguns aspectos e autores é coincidente com a nossa base teórica, e estas auxiliam e permitem uma compreensão melhor sobre o tema, bem como as</p>	
--	--	--	--	---	--	--

					<p>soluções deste, pois um de nossos objetivos específicos é mapear os recursos disponibilizados pelo Estado para apoiar a inclusão desses alunos, sendo que um dos problemas averiguados pela autora é a falta de capacitação e conhecimento dos docentes em relação aos alunos portadores de TEA, e a solução apontada seria uma melhoria na formação e aprimoramento do docente, o que também poderá ser uma das soluções de nossa questão/problema.</p> <p>3. Elaboração de ideias que podem auxiliar a solução de questões do estudo: As ideias elaboradas pela autora da dissertação, podem contribuir na solução da questão de estudo no que concerne especialmente a falta de políticas públicas voltadas para capacitação de docentes para atuarem diretamente com alunos com TEA, o que impacta diretamente no processo ensino aprendizagem e nas</p>	
--	--	--	--	--	--	--

					avaliações aplicadas a estes alunos.		
--	--	--	--	--	---	--	--

LEITURA REFLEXIVA OU CRÍTICA (INVESTIGAÇÃO DAS SOLUÇÕES)				LEITURA INTERPRETATIVA			
Alunos com autismo na Escola: um estudo de práticas de Escolarização	ALVES, Márcia Doralina 2014	<p>Quais são as informações apresentadas pelo autor da obra?</p> <p>A autora apresenta o resultado de uma investigação sobre a escolarização de alunos com autismo, tendo em vista as condições de possibilidade sob as quais essa escolarização tomou forma e se articulou como um imperativo pós-políticas públicas de inclusão. Analisa as entrevistas realizadas com profissionais da sala de aula regular e do AEE, ambos professores de alunos com autismo. Procedeu o cruzamento dessas entrevistas com os pareceres pedagógicos emitidos por esses professores.</p> <p>Partindo desse cenário de universalização da educação, questiona como vem se efetivando a escolarização de alunos com autismo na escola regular a partir de três questões: Como a escolarização de alunos com autismo se desenvolve na escola? Que práticas pedagógicas são desenvolvidas para o ensino desses alunos?</p>	<p>O porquê das informações</p> <p>Tais informações se fazem necessárias para averiguação das práticas escolares desenvolvidas na escola, objetivando analisar os conhecimentos pedagógicos sobre o aluno com autismo, observando-se que há um silenciamento sobre o processo de ensino de conteúdos pedagógicos na escolarização desses estudantes, sendo possível averiguar que as práticas desenvolvidas para esses alunos privilegiam sua socialização e os excluídos dos processos de aprendizagem de conteúdos formais e que, muitas vezes, há a realização de atividades diferenciadas para esses alunos porque eles não se encontram no mesmo nível de desenvolvimento dos demais.</p>	<p>Quais são os fundamentos das informações apresentadas pelo autor?</p> <p>1. Referencial teórico: baseou-se na evolução histórica do autismo, avanços científicos e o autismo oficialmente designado como doença, sendo uma pesquisa antropológica E, ainda, em autores como Hacking (2006; 2009), em que se constata a inclusão de alunos com autismo em escolas regulares e a escolarização desses sujeitos, promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, constatando-se o aumento de matrículas de alunos com autismo nas escolas regulares, a área da psicologia contribuiu sobre testes psicológicos de inteligência, estratégia para visualizar, disciplinar e inscrever as diferenças, (Rose, 2011), instaura-se aqui a inscrição e a</p>	<p>Interpretação das ideias do autor da obra</p> <p>Análise crítica das soluções apresentadas para o problema da pesquisa: a pesquisa apresenta que não teve a intenção de apresentar soluções para os problemas detectados, a intenção é levantar questionamentos, a fim de que novos desdobramentos e possibilidades possam surgir a partir desse estudo, verificou-se que nas escolas regulares amparados nessa grande narrativa que é o acesso igualitário à educação, a escolarização de alunos com autismo é baseada na promoção automática desses alunos, que um dos pareceres pedagógicos foi aprovação para a série seguinte de um aluno autista mesmo sem</p>	<p>Apresentação dos dados obtidos</p> <p>Definição de categorias conceituais: processo ensino aprendizagem, promoção imediata de série, inclusão e autismo.</p> <p>Ilustração, para ancorar as afirmações do pesquisador, com base contido nas obras analisadas: as obras utilizadas pela autora, em especial Araújo (2012), demonstram o direcionamento para que a inclusão de alunos com TEA ocorra em conjunto com o processo pedagógico estipulado, tendo os óbices detectados e os processos apresentados clara demonstração do que fora proposto pela autora.</p>	<p>Síntese integrativa/ Reflexão e proposição de solução, baseada nas obras analisadas: a tese em análise, trouxe em seu bojo, informações históricas e antropológicas sobre o autismo, perpassando pela evolução social e médica deste transtorno. Fez uma análise sobre as práticas dos docentes no processo de ensino aprendizagem numa escola pública e constatou uma dificuldade entre o que se é praticado pelos docentes e o planejamento pedagógico escolar. Nosso trabalho analisa as políticas públicas de inclusão de estudantes com TEA e o trabalho ora esmiuçado nos leva a uma reflexão sobre o docente em relação ao aluno com TEA, mostrando o quanto o mal planejamento aliado a políticas públicas equivocadas, como a prefalada promoção de série, pode influenciar negativamente na vida social e escolar do estudante TEA. Os problemas levantados no trabalho nos leva a observar a quantidade de questões que existem neste processo, bem como nos proporciona uma melhor compreensão e entendimento para nossa pesquisa.</p>

		<p>Que verdades orientam esse processo de escolarização?</p>		<p>captura da criança diferente (anormal), através de medidas psicométricas de desenvolvimento e de padrões tidos como “normais”, com a intenção de impedir riscos e desvios na escola que a inclusão tornou-se uma estratégia biopolítica na contemporaneidade, pois todos devem ser incluídos no mesmo espaço e viver cada vez mais essa condição de segurança, evitando o risco social (Lopes; Fabris, 2013).</p> <p>2 Conceitos-chave: Escolarização, práticas pedagógicas, alunos com autismo.</p> <p>3 Fontes: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e outros documentos e leis regulamentadoras deste processo. Autores: Agamben (2007, 2009), Aranha (2006), Dussel e Caruso (2003), Foucault (2011), Gallo (2011) e Hacking (2006).</p> <p>4 Dados: coleta de dados de cinco pareceres pedagógicos de dois alunos com autismo da escola onde</p>	<p>desenvolver habilidades necessárias ao domínio da leitura, que o currículo, igualmente como as ações pedagógicas direcionadas a esses alunos, não são inclusivas, as práticas pedagógicas e o currículo destinado a esses alunos poderão constituir um importante campo de pesquisa, na medida em que, a partir daí poderá se construir novas possibilidades.</p> <p>Identificação de lacunas ou inconsistências: verifica-se que esta pesquisa se concentrou na parte histórica e antropomórfica dos alunos autistas, a segregação destes e posteriormente, na inclusão e na parte pedagógica, foram utilizados questionários e entrevistas a docentes, analisados os pareceres pedagógicos relativos a dois alunos autistas. Contudo, no que pese a pesquisadora</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>foi realizado o estudo, entrevistas abertas com professor da sala de aula regular e o professor do AEE, três pesquisas que se referem à escolarização de alunos com autismo nos anos de 2008 a 2011.</p> <p>5 Análises: os dados foram sistematizados e analisados utilizando-se de pareceres pedagógicos. As entrevistas foram precedidas por esta temática, em que se chegou a conclusões sobre a inclusão de aluno com espectro autista em sala de aulas de escolas regulares.</p>	<p>constatar os seguintes problemas: as práticas pedagógicas não atendem às necessidades desses alunos, os docentes têm dificuldades em trabalhar com este público, a política pública de promoção imediata continua válida. A autora não apresentou possíveis soluções aos problemas se limitando a relatar em suas conclusões que tais situações poderão constituir um importante campo de pesquisa e novas possibilidades, deixando assim de apontar algumas soluções.</p> <p>Correlação entre estas ideias e os objetivos da pesquisa bibliográfica</p> <p>1. Comparação dos objetivos: O trabalho analisado tem como objetivo geral: investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com autismo numa escola pública de Santa Maria/RS, já o</p>	
--	--	--	--	---	---	--

					<p>nosso objetivo geral é analisar e avaliar a política pública de inclusão de estudantes com TEA, nas escolas da Rede Estadual de ensino de Minas Gerais, comparando-a com o registrado em dissertações e teses sobre apoios necessários ao desenvolvimento de educação inclusiva com esses estudantes. Os objetivos em alguns aspectos possuem similitude, principalmente no que se refere as políticas públicas voltadas para alunos portadores de TEA em escolas regulares de ensino</p> <p>2. Utilização da base teórica da pesquisa para analisar as soluções: A base teórica utilizada pela pesquisadora em poucos aspectos e autores é coincidente com a nossa, os apontamentos dela nos auxiliam e permitem uma compreensão melhor sobre o tema, pois um de nossos objetivos específicos é</p>	
--	--	--	--	--	--	--

					<p>analisar a legislação que contempla a política de inclusão de estudantes com TEA, sendo que um dos problemas averiguados pela autora é a política pública de promoção imediata, o que também é afeto à nossa pesquisa.</p> <p>3. Elaboração de ideias que podem auxiliar a solução de questões do estudo: as ideias elaboradas pela autora da dissertação, podem contribuir na solução da questão de estudo no que concerne principalmente ao problema da promoção imediata de série de alunos com TEA, o que está diretamente relacionado ao planejamento pedagógico e as políticas públicas.</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--

LEITURA REFLEXIVA OU CRÍTICA (INVESTIGAÇÃO DAS SOLUÇÕES)				LEITURA INTERPRETATIVA			
<p>Inclusão escolar: a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública</p>	<p>SANTOS, Rogério Augusto 2015</p>	<p>Quais são as informações apresentadas pelo autor da obra?</p> <p>O autor versa sobre a implementação da política de educação inclusiva em uma escola pública em Minas Gerais. O objetivo é identificar as práticas pedagógicas de inclusão escolar desenvolvidas pelas professoras dos anos iniciais de uma escola pública; e compreender as contribuições da gestão escolar que subsidiaram as ações dessas professoras. O autor faz uma releitura dos conceitos de integração e inclusão escolar e apresenta os diversos significados e possibilidades atribuídos ao assunto central do trabalho.</p>	<p>O porquê das informações.</p> <p>As informações apresentadas têm como objetivo principal analisar a implementação da política de educação inclusiva em uma escola pública em Minas Gerais, identificando as práticas pedagógicas de inclusão escolar desenvolvidas pelas professoras dos anos iniciais e compreendendo as contribuições da gestão escolar que subsidiaram as ações dessas professoras. Busca entender como a escola estudada implementou a política de inclusão, quais foram os principais desafios enfrentados e qual é a visão dos professores quanto ao processo de inclusão no percurso escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular.</p>	<p>Quais são os fundamentos das informações apresentadas pelo autor ?</p> <p>1. Referencial teórico: baseou-se em dispositivos legais internacionais e nacionais que regulamentam a matéria da educação inclusiva e nos pressupostos de autores renomados na área, como Ainscow (2009), Mantoan (1997), Mazzotta (2005), Glat (2007), Sassaki (2006), Stainback e Stainback (1997) e Werneck (2006). O autor faz uma releitura do conceito de integração e inclusão escolar e apresenta os diversos significados e possibilidades atribuídos ao assunto central do trabalho. Tais referências são utilizadas para fundamentar a pesquisa e embasar as análises e conclusões</p>	<p>Interpretação das ideias do autor da obra.</p> <p>1.análise crítica das soluções apresentadas para o problema da pesquisa: o problema de pesquisa abordado pelo autor é a implementação da política de educação inclusiva em uma escola pública, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental , o autor buscou entender como funcionava tal dinâmica na escola pesquisada, verificou que havia vários óbices, dentre eles: capacitação dos professores, gestão educacional, planejamento educacional e que as seguintes ações podem interferir positivamente neste processo de ensino aprendizagem, tais como: articulação pedagógica entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, reformulação do</p>	<p>Apresentação dos dados obtidos</p> <p>Definição de categorias conceituais: inclusão escolar, políticas públicas de inclusão, práticas pedagógicas e flexibilização das ações pedagógicas, formação de professores para a inclusão.</p> <p>Ilustração, para ancorar as afirmações do pesquisador, com base contido nas obras analisadas: as obras utilizadas pelo autor, em especial Mantoan (2006), apontam para um sentido que a inclusão de alunos deve ocorrer em tautocronia com o processo pedagógico estabelecido, tendo os óbices constatados e os processos apresentados clara demonstração do que fora proposto pelo autor.</p>	<p>Síntese integrativa/ Reflexão e proposição de solução, baseada nas obras analisadas: a dissertação em apreciação traz em seu contexto uma análise sobre a atuação dos docentes de uma escola pública no processo de ensino aprendizagem, direcionado a alunos com TEA. Constatou-se um hiato entre a prática dos docentes e os resultados pretendidos. Observou-se que se faz necessário que se mude o foco, os objetivos e a forma de execução da proposta de acordo com as necessidades e o nível de aprendizagem de cada aluno. Nossa pesquisa analisa as políticas públicas de inclusão de estudantes TEA e o trabalho ora desenvolvido nos proporciona um raciocínio sobre o proceder do docente em relação ao aluno com TEA e sobre como os projetos pedagógicos aliados a políticas públicas corretas podem auxiliar na melhoria do ensino para alunos autistas. Lado outro, as situações demonstradas no trabalho nos conduzem a deduzir que há vários obstáculos a serem superados nesta demanda educacional, contudo tais fatores propiciam um esclarecimento da direção de nossa investigação.</p>

				<p>apresentadas pelo autor.</p> <p>2. Conceitos-chave: inclusão escolar, educação inclusiva, práticas pedagógicas inclusivas, formação continuada de professores, flexibilização curricular, gestão escola.</p> <p>3. Fontes: dados do Censo Escolar e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Schneider (2003), Mantoan (2006), Sasaki (1997), Aisncow (2014) e vários documentos, leis e resoluções da Secretaria de Educação de Minas Gerais.</p> <p>4. Dados: oriundos de questionários aplicados aos professores dos anos iniciais de uma escola pública, observação das atividades pedagógicas desenvolvidas na aludida escola e entrevistas com a equipe gestora (diretora, vice-diretora e supervisores</p>	<p>fazer pedagógico das professoras, participação do gestor na tomada de decisão e à realização de parcerias em prol de uma educação de qualidade.</p> <p>Constata-se que tais soluções podem realmente ampliar e melhorar o processo de ensino aprendizagem dos alunos portadores de TEA.</p> <p>2. Identificação de lacunas ou inconsistências: verifica-se que esta pesquisa trabalhou especificamente na atuação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais e que apresentou propostas para o problema pesquisado. Contudo, verifica-se que em relação a lacunas deixadas, observamos o seguinte: uma única escola foi o “laboratório” de pesquisa, que foram aplicados questionários e entrevistas aos professores e gestores escolares, porém não é mencionando qual a quantidade de</p>	
--	--	--	--	--	---	--

				<p>pedagógicos) e as professoras responsáveis pela Sala de Recursos Multifuncionais. Foram analisados os instrumentos legais da instituição de ensino, tendo como referência o Guia de Orientação para Revisão e/ou Reestruturação do Projeto Político Pedagógico das Escolas Estaduais de Minas Gerais.</p> <p>5 Análises: os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo, que consiste em uma técnica de análise de dados qualitativos que busca identificar e categorizar os temas e padrões presentes nos dados coletados. As entrevistas foram transcritas e analisadas com base nos roteiros previamente elaborados. Os questionários foram analisados com base nas respostas dos professores, buscando identificar as percepções e opiniões deles sobre o processo de inclusão implementado pela</p>	<p>docentes e de membros do corpo docente foram entrevistados, quantos alunos portadores de TEA havia na citada escola. Tais lacunas nos inferem que o trabalho poderia ter se aprofundado mais nestes dados para fornecer melhores percepções e soluções ao problema.</p> <p>Correlação entre estas ideias e os objetivos da pesquisa bibliográfica.</p> <p>1. Comparação dos objetivos: O trabalho analisado tem como objetivo geral: analisar a implementação da política de educação inclusiva em uma escola pública, os desafios e possibilidades de aprimoramento dessa política, já o nosso objetivo geral é analisar e avaliar a política pública de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas escolas da Rede Estadual de ensino de Minas Gerais, comparando-</p>	
--	--	--	--	---	---	--

				<p>escola. Tal análise permitiu ao autor identificar as práticas pedagógicas de inclusão escolar desenvolvidas pelas professoras.</p>	<p>a com o registrado em dissertações e teses sobre apoios necessários ao desenvolvimento de educação inclusiva com esses estudantes. Os objetivos em alguns aspectos possuem similaridade, principalmente no que se refere as políticas públicas praticadas aos alunos portadores de TEA em escolas regulares de ensino.</p> <p>2. Utilização da base teórica da pesquisa para analisar as soluções: A base teórica utilizada pela pesquisador em alguns aspectos e autores é coincidente com a nossa base teórica, tais autores auxiliam e permitem uma melhor compreensão do tema, bem como as possíveis soluções destes, um de nossos objetivos é identificar e analisar os conhecimentos presentes nas obras analisadas sobre inclusão de estudantes com TEA na educação básica, sendo que</p>	
--	--	--	--	---	--	--

					<p>um dos problemas averiguados pela autor é a falta de capacitação e conhecimento dos docentes em relação aos alunos portadores de TEA, e a solução apontada seria uma melhoria na formação e aprimoramento do docente, o que também poderá ser uma das soluções de nossa questão/problema.</p> <p>3. Elaboração de ideias que podem auxiliar a solução de questões do estudo: as ideias elaboradas pelo autor da dissertação, podem auxiliar na resolução da questão do estudo, principalmente ao problema da capacitação dos docentes frente aos alunos com TEA, o que está justamente associado ao planejamento pedagógico e as políticas públicas.</p>		

LEITURA REFLEXIVA OU CRÍTICA (INVESTIGAÇÃO DAS SOLUÇÕES)				LEITURA INTERPRETATIVA			
<p>Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista: significados e práticas</p>	<p>SANTOS, Aline de Almeida 2016</p>	<p>Quais são as informações apresentadas pelo autor da obra?</p> <p>A autora apresenta informações sobre o processo de inclusão escolar de crianças autistas, analisando os significados atribuídos pelos profissionais da educação e as práticas adotadas por eles em duas escolas de ensino fundamental I na cidade de Salvador/BA. Aborda também as dificuldades enfrentadas pelos profissionais e a opinião deles sobre a inclusão de crianças com TEA na escola regular. O objetivo do estudo é identificar e entender as práticas de inclusão e as estratégias adotadas pelos profissionais, buscando desenvolver competências e habilidades nas crianças, sem focar em suas deficiências ou atipicidades.</p>	<p>O porquê das informações.</p> <p>As informações apresentadas objetivam contribuir para a compreensão das práticas de inclusão adotadas pelos profissionais da educação e identificar estratégias que possam ser utilizadas para desenvolver competências e habilidades nas crianças com TEA. Busca também entender os significados atribuídos pelos profissionais da educação à inclusão escolar de crianças autistas e as dificuldades enfrentadas por eles nesse processo. O intuito foi fornecer subsídios para a prática de profissionais que lidam com processos inclusivos nas escolas.</p>	<p>Quais são os fundamentos das informações apresentadas pelo autor</p> <p>1. Referencial teórico: baseado na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que tem como principais autores Lev Vygotsky, Jean Piaget e Henri Wallon. Essa perspectiva considera que o desenvolvimento humano é resultado da interação entre o indivíduo e o meio social e cultural em que ele está inserido, e que a aprendizagem é um processo social e culturalmente mediado. A autora utilizou conceitos da teoria da inclusão escolar e da teoria do TEA abordados por autores, como: Silva (2010), Mendes (2006), Vasques e Baptista (2006) e Camargo e Bosa (2009), para analisar as práticas e os significados atribuídos à</p>	<p>Interpretação das ideias do autor da obra.</p> <p>1. Análise crítica das soluções apresentadas para o problema da pesquisa: O problema de pesquisa abordado pela autora são “quais os significados e as práticas atribuídos à inclusão escolar de crianças com autismo entre profissionais vinculados a escolas regulares”. O estudo partiu da perspectiva de profissionais que atuam em escolas regulares (pública e privada). Nas duas instituições investigadas, destacamos a tendência dos profissionais de comparar a legislação com as práticas adotadas, havendo uma dissonância entre as práticas e o conceito de inclusão e, por sua vez, uma inadequação às atuais políticas de inclusão previstas</p>	<p>Apresentação dos dados obtidos</p> <p>Definição de categorias conceituais: infraestrutura e recursos humanos utilizados nas escolas e outras informações relacionadas à inclusão escolar, práticas pedagógicas, recursos, abordagens teóricas.</p> <p>Ilustração, para ancorar as afirmações do pesquisador, com base contida nas obras analisadas: verifica-se que a autora utilizou-se de conceitos da teoria da inclusão escolar e da teoria do TEA abordados por autores como: Silva (2010), Mendes (2006), Vasques e Baptista (2006) e Camargo e Bosa (2009), partindo dessas referências para analisar as práticas atribuídas à inclusão escolar de crianças com autismo praticadas por profissionais que atuam em escolas regulares. As obras utilizadas pela autora e suas análises apontam para um sentido que a inclusão de alunos deva ocorrer de forma contínua e com projetos políticos pedagógicos específicos</p>	<p>Síntese integrativa/ Reflexão e proposição de solução, baseada nas obras analisadas: A dissertação examinada traz uma análise contextual própria da atuação dos professores da rede pública no ensino-aprendizagem, voltada para alunos com TEA. Constatou-se uma lacuna entre a prática dos professores e os resultados almejados. Chegou-se à conclusão de que o foco, os objetivos e os métodos de implementação da proposta devem ser alterados de acordo com as necessidades e o nível de aprendizagem de cada aluno. Nossa pesquisa analisa políticas públicas voltadas a inclusão de alunos com TEA, de forma a fornecer uma visão pormenorizada da atuação dos professores em relação aos alunos com TEA e de como os projetos pedagógicos, combinados com as políticas públicas certas, podem ajudar a melhorar o ensino para os alunos autistas. As situações apresentadas no trabalho levam a constatação de que existem vários obstáculos para superar essa necessidade educacional, demonstrando a necessidade da pesquisa e seu aprofundamento.</p>

				<p>inclusão escolar de crianças com autismo praticados por profissionais que atuam em escolas regulares.</p> <p>2. Conceitos-chave: perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, inclusão escolar, TEA, práticas inclusivas, significados atribuídos à inclusão escolar de crianças com autismo, políticas públicas de inclusão escolar e a formação de professores para a inclusão.</p> <p>3. Fontes: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Leis sobre autismo, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e autores como: Silva (2010), Mendes (2006), Vasques e Baptista (2006) e Camargo e Bosa (2009).</p> <p>4. Dados: ficha de dados sociodemográficos,</p>	<p>na legislação brasileira. Sendo assim, o projeto político pedagógico não deve ser utilizado apenas com o propósito de indicar os ideais filosóficos da escola, nem como guia descritivo para a condução das atividades pedagógicas, ele deve resgatar o valor do planejamento, sem perder de vista a carga pragmática, pois deve propor ações concretas nas escolas.</p> <p>2. Identificação de lacunas ou inconsistências: verifica-se que este trabalhou analisou especificamente a atuação de professores em uma escola pública e outra particular da cidade de Salvador/BA e não apresentou propostas para o problema pesquisado, pois a autora relata que devido à natureza descritiva e exploratória do estudo, recomenda-se a realização de novas pesquisas. Entretanto, em relação a lacunas</p>	<p>para cada aluno TEA, e que os docentes devem ser capacitados para tal mister, assim o processo pedagógico estabelecido, poderá encontrar menores obstáculos efetivando a inclusão.</p>
--	--	--	--	--	--	---

				<p>entrevista semiestruturada elaborada para cada profissional selecionado, contendo temas como formação, experiência profissional, concepções sobre inclusão escolar e práticas pedagógicas, observação da autora <i>in loco</i> na sala de aula, ficha de dados sociodemográficos, alunos autistas dos estabelecimentos de ensino.</p> <p>5 Análises: a autora realizou a análise dos dados extraídos das entrevistas e dos diários de campo em duas dimensões: uma mais descritiva e outra mais analítica. A dimensão descritiva objetivou organizar e apresentar alguns dados e informações coletados, enquanto a dimensão analítica buscou identificar as categorias e os temas emergentes nas falas dos participantes e nas situações observadas. Para tanto, foi utilizada a realizada por meio de três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos</p>	<p>deixadas, observamos o seguinte: duas escolas foram o “laboratório” de pesquisa na aplicação de questionários e entrevistas aos professores e gestores escolares, porém o universo de docentes foi muito restrito, já que apenas sete foram entrevistados. A pesquisadora também não cita quantos alunos portadores de TEA havia nas citadas escolas. Estas lacunas lembramos que o trabalho poderia ter se aprofundado nestes dados para fornecer melhores <i>insights</i> e soluções para o problema.</p> <p>Correlação entre estas ideias e os objetivos da pesquisa bibliográfica.</p> <p>1. Comparação dos objetivos: O trabalho analisado tem como objetivo geral analisar os significados e as práticas atribuídos à inclusão escolar de crianças com autismo entre profissionais</p>	
--	--	--	--	--	---	--

				<p>resultados obtidos. Na pré-análise, os dados foram organizados e preparados para a análise. Na exploração do material, foram identificadas as unidades de registro, que são as unidades de significado presentes nas falas e nos textos. Na última etapa, foi realizada a interpretação dos resultados obtidos, buscando identificar as categorias e os temas emergentes nas falas dos participantes e nas situações observadas.</p>	<p>vinculados a escolas regulares, por sua vez o nosso objetivo geral é analisar e avaliar a política pública de inclusão de estudantes com TEA, nas escolas da Rede Estadual de ensino de Minas Gerais, comparando-a com o registrado em dissertações e teses sobre apoios necessários ao desenvolvimento de educação inclusiva com esses estudantes, os objetivos são semelhantes em alguns aspectos, principalmente no que diz respeito políticas públicas aplicadas aos alunos com TEA nas escolas regulares.</p> <p>2. Utilização da base teórica da pesquisa para analisar as soluções: a base teórica utilizada pela pesquisadora em alguns aspectos e autores é coincidente com de nossa pesquisa. Tais autores auxiliam e permitem uma melhor compreensão do tema, bem como as possíveis soluções destes.</p>	
--	--	--	--	---	---	--

					<p>Um de nossos objetivos é identificar e analisar os conhecimentos presentes nas obras analisadas sobre inclusão de estudantes com TEA na educação básica, sendo que um dos problemas averiguados pela autora são quais os significados e as práticas atribuídos à inclusão escolar de crianças com autismo entre profissionais vinculados a escolas regulares, ou seja, se as práticas dos docentes estão de acordo com os objetivos propostos aos alunos TEA, se há uma efetividade entre o planejado e o executado, tais assertivas nos auxiliam a um olhar mais profundo sobre estas práticas que constituem o objetivo principal que é a percepção das políticas públicas voltadas aos estudantes TEA e a prática destas no ambiente escolar.</p> <p>3. Elaboração de ideias que podem auxiliar a solução de questões do estudo: as ideias elaboradas pela</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--

					autora do trabalho contribuem para a solução de questões de pesquisa, principalmente às referentes à formação de professores relacionadas a alunos com TEA, que são justamente relevantes para o planejamento pedagógico e políticas públicas.		
--	--	--	--	--	--	--	--

LEITURA REFLEXIVA OU CRÍTICA (INVESTIGAÇÃO DAS SOLUÇÕES)				LEITURA INTERPRETATIVA			
<p>A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades</p>	<p>BIANCHI, Rafaela Cristina 2017</p>	<p>Quais são as informações apresentadas pelo autor da obra?</p> <p>As informações apresentadas pela autora incluem uma revisão bibliográfica para compreender o TEA, a necessidade de adaptações na metodologia docente para atender às necessidades dos alunos autistas, a discussão sobre o movimento da inclusão nas escolas e a abordagem de autores como Mantoan, Capellini, Rodriguez, Laplane, Stainback e Stainback. Apresenta também um roteiro de entrevista com professoras das salas regulares e referências bibliográficas relevantes, como o livro <i>Análise de conteúdo</i>, de Laurence Bardin, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e especial do MEC. Essas informações fornecem uma visão abrangente sobre a inclusão de alunos com TEA no ensino</p>	<p>O porquê das informações.</p> <p>As informações apresentadas fornecem uma visão abrangente sobre as práticas educativas e a inclusão escolar de alunos com TEA em uma rede pública de ensino. Destacam a importância de práticas educativas inclusivas e de suporte individualizado para promover a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com TEA. Essas informações são relevantes para aprimorar as políticas públicas e as práticas educacionais, visando garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento educacional e social desses estudantes, por oferecer uma compreensão abrangente sobre a inclusão de alunos com TEA no ensino regular, e pela tentativa de compreender como as políticas públicas são efetivadas nas escolas para atender as especificidades desses alunos.</p>	<p>Quais são os fundamentos das informações apresentadas pelo autor:</p> <p>1. Referencial teórico: O referencial teórico está relacionado ao TEA e à inclusão escolar de alunos com esse transtorno. A autora utiliza conceitos e teorias da Análise do Comportamento (AC) e das Práticas Baseadas em Evidências para compreender as especificidades presentes no processo de aprendizagem dos alunos com TEA e as estratégias efetivas de trabalho para atender às suas necessidades. O referencial teórico apresenta ainda uma revisão sistemática da literatura sobre práticas pedagógicas e ensino de alunos com TEA. Nesse sentido, algumas pesquisas</p>	<p>Interpretação das ideias do autor da obra.</p> <p>1. Análise crítica das soluções apresentadas para o problema da pesquisa: A pesquisadora apontou que o problema de pesquisa está centrado nos desafios e nas oportunidades associados à inclusão de alunos com TEA no contexto do ensino regular. A pesquisa buscou identificar estratégias que possam aprimorar a inclusão escolar e a formação contínua voltada para o atendimento específico desses alunos. A intenção do trabalho foi identificar os principais obstáculos da inclusão de alunos autistas e, com base nessa análise, elaborar uma proposta de intervenção centrada na formação continuada. No entanto, percebe-se que devido à</p>	<p>Apresentação dos dados obtidos</p> <p>Definição de categorias conceituais: conhecimentos dos docentes sobre TEA, percepções e conhecimentos das educadoras a respeito do autismo, possibilidades e dificuldades encontradas por docentes, suporte/apoio oferecido aos profissionais para a inclusão de alunos com TEA, ações pedagógicas, metodologia e recursos.</p> <p>Ilustração, para ancorar as afirmações do pesquisador, com base contida nas obras analisadas: Na pesquisa a autora analisou várias obras de autores como: Cavaco (2009), Grinker (2010), Coelho e Aguiar (2013), Cunha (2009), Bosa (2016), Mello (2001), Hewitt (2010), Lovaas (1987) e Mantoan (2006), que pesquisam temas como: intervenção escolar, inclusão escolar, formação de professores, práticas</p>	<p>Síntese integrativa/ Reflexão e proposição de solução, baseada nas obras analisadas: A pesquisa apresentada demonstra a importância de considerar as especificidades do TEA ao desenvolver estratégias de intervenção e inclusão escolar. Autores como Cunha (2009) destacam a importância de partir dos interesses peculiares do aluno com TEA ao planejar intervenções educacionais, reconhecendo que esses interesses podem ser pontos de partida para a aprendizagem. Além disso, a formação de professores, conforme Hewitt (2010) e Mantoan (2006), é fundamental para garantir que os educadores estejam preparados para atender às necessidades dos alunos com TEA, incluídos nelas o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas e o conhecimento sobre as melhores práticas de intervenção. Considerando esses pontos, uma proposição de solução seria investir em programas de formação continuada para professores, com ênfase no entendimento do TEA, e em estratégias de ensino diferenciadas e abordagens inclusivas. Além disso, é importante promover a conscientização e a</p>

		regular, abordando desde a revisão teórica até a prática pedagógica e as políticas educacionais.		<p>investigam a situação escolar de estudantes com TEA no Brasil, como o trabalho de Azevedo e Nunes (2018), Benitez, Gomes, Bondioli, Domeniconi (2017), Ribeiro, Melo e Sella (2017), Lima e Laplane (2016), Gomes e Mendes (2010). Esses pesquisadores perceberam que o grande foco das práticas pedagógicas com esses alunos ainda se direciona às questões de habilidades de vida diária, visando à autonomia do aluno e demandas que envolvem as práticas de socialização, sendo observada uma lacuna entre a prática pedagógica e a socialização do aluno TEA. A autora utiliza um referencial teórico abrangente que inclui a revisão bibliográfica sobre TEA e a inclusão nas escolas. Ela cita referências na área de educação inclusiva e no atendimento a alunos com TEA, como Mantoan,</p>	<p>natureza dinâmica da educação inclusiva, que está em constante evolução, a pesquisadora não abordou exaustivamente todos os temas que representam os desafios enfrentados diariamente pelos professores em sala de aula durante a inclusão de alunos autistas, bem como não apresentou propostas para solucionar os principais entraves ligados à área da comunicação, compreensão e aspectos cognitivos dos autistas.</p> <p>2. Identificação de lacunas ou inconsistências: A pesquisa analisou especificamente a atuação de professores da rede municipal de ensino de um município do interior do Estado de São Paulo com aproximadamente 40.000 habitantes, o qual não foi nominado, tampouco as três escolas municipais alvo da pesquisa. A pesquisa não parte de uma pergunta problema, ou seja, não há uma questão a ser respondida,</p>	<p>pedagógicas. Esses temas e os conceitos nele envolvidos foram utilizados para fundamentar as análises e conclusões da pesquisa em relação às práticas de inclusão de alunos com TEA na rede municipal de ensino. A formação inicial e continuada de professores e as políticas públicas voltadas para a inclusão escolar de alunos com TEA são essenciais para a capacitação dos profissionais e a garantia de acesso e permanência desses alunos na escola. As estratégias e metodologias específicas para atender às necessidades dos alunos com TEA também são importantes para garantir uma educação de qualidade e inclusiva, trazendo soluções para o problema da inclusão.</p>	<p>sensibilização de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, funcionários e alunos, para criar um ambiente acolhedor e favorável à inclusão. Outra proposta seria a implementação de recursos e suportes específicos nas escolas, como salas de recursos multifuncionais, materiais adaptados e tecnologias assistivas, para atender às necessidades individuais dos alunos com TEA. Essas reflexões e proposições de solução, embasadas nas obras analisadas, visam promover uma educação mais inclusiva e de qualidade para alunos com TEA, considerando suas particularidades e necessidades específicas.</p>
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>Capellini, Rodriguez, Laplane, Stainback e Stainback. A autora faz referência ao DSM-V, que é uma importante fonte de informações sobre o diagnóstico e as características do TEA.</p> <p>Essa abordagem teórica permite à autora embasar sua pesquisa em fundamentos sólidos sobre o TEA e a inclusão, fornecendo subsídios para a análise das práticas pedagógicas, das políticas educacionais e para a formulação de estratégias eficazes para a inclusão e aprendizagem dos alunos com TEA no contexto inclusivo. Dessa forma, a autora utiliza um referencial teórico consistente e atualizado para abordar a temática da inclusão de alunos com TEA no ensino regular.</p> <p>2. Conceitos-chave: O conceito de TEA é importante para</p>	<p>contudo são apresentadas algumas propostas para as dificuldades e óbices existentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras que possuem formação em AEE. Entretanto, o universo de docentes foi muito restrito, já que apenas três foram entrevistados. As escolas também foram em número reduzido, apenas três, com um aluno com TEA em cada uma, totalizando três alunos.</p> <p>Dados escasso e poucos alunos a serem pesquisados, são lacunas que inferem que o trabalho poderia ter se aprofundado mais, e uma amostra maior de alunos com TEA poderia fornecer uma melhor percepção do problema e possíveis soluções.</p> <p>Correlação entre estas ideias e os objetivos da pesquisa bibliográfica.</p> <p>1. Comparação dos objetivos: O trabalho analisado</p>	
--	--	--	--	---	---	--

				<p>entender as características e desafios enfrentados pelos alunos com esse transtorno, quanto ao conceito de inclusão escolar é fundamental para compreender a importância de garantir o acesso e a permanência desses alunos na escola, independentemente de suas diferenças e necessidades educacionais. O conceito de formação continuada também utilizado é essencial para que os professores possam desenvolver competências e habilidades necessárias para atender às necessidades dos alunos com TEA. Por sua vez, as políticas públicas são importantes para garantir o acesso à educação e a inclusão de todos os alunos na escola.</p> <p>3. Fontes: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e bases da educação, Leis sobre autismo,</p>	<p>tem como objetivo geral verificar as principais possibilidades e dificuldades encontradas por professores que atendem alunos com TEA no ensino regular, analisando como ocorre a efetivação das políticas públicas nas escolas estudadas para atender as especificidades desses alunos. Por sua vez, nosso objetivo geral é analisar e avaliar a política pública de inclusão de estudantes esse transtorno nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, comparando-a com o registrado em dissertações e teses sobre apoios necessários ao desenvolvimento de educação inclusiva com esses estudantes. Os objetivos são similares em alguns aspectos, principalmente no que diz respeito políticas públicas aplicadas aos alunos com TEA nas escolas regulares.</p>	
--	--	--	--	---	---	--

				<p>autores como Cavaco (2009), Grinker (2010), Coelho e Aguiar (2013), Cunha (2009), Bosa (2016), Mello (2001), Hewitt (2010), Lovaas (1987), Mantoan (2006) e o DSM-V. Esses autores e obras fornecem informações sobre as características, os critérios de diagnóstico e as definições do TEA, contribuindo para uma compreensão aprofundada desse transtorno e as práticas pedagógicas, entre outros aspectos abordados no estudo.</p> <p>4. Dados: dados qualitativos, como entrevistas com professores e coordenadores, para compreender os conhecimentos e práticas relacionados à inclusão escolar de alunos com TEA. Esses dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, que permitiram aos participantes expressar suas opiniões e experiências de</p>	<p>2. Utilização da base teórica da pesquisa para analisar as soluções: A abordagem dos autores mencionados pela pesquisadora pode certamente contribuir para uma melhor compreensão do tema e para a identificação de possíveis soluções. Além disso, a análise das práticas atribuídas à inclusão escolar de crianças com autismo entre os profissionais vinculados às escolas regulares é um ponto relevante para compreender a efetividade das políticas públicas voltadas para os estudantes com TEA. Essa conexão entre as abordagens pode enriquecer a análise e contribuir para uma compreensão mais abrangente do tema e das soluções que este requer.</p> <p>3. Elaboração de ideias que podem auxiliar a solução de questões do estudo: As ideias elaboradas pela autora do trabalho são relevantes para a solução de questões de pesquisa</p>	
--	--	--	--	--	---	--

				<p>forma mais livre e espontânea. A análise desses dados qualitativos permitiu identificar as principais dificuldades e possibilidades relacionadas à inclusão escolar de alunos com TEA, bem como as estratégias utilizadas pelos professores e coordenadores para lidar com esses desafios.</p> <p>5 Análises: a análise dos dados qualitativos permitiu identificar as principais dificuldades e possibilidades relacionadas à inclusão escolar de alunos com TEA, bem como as estratégias utilizadas pelos professores e coordenadores para lidar com esses desafios, a combinação de dados qualitativos e revisão bibliográfica permitiu a pesquisadora obter uma compreensão mais completa e aprofundada sobre a inclusão escolar de alunos com TEA, bem como identificar as</p>	<p>relacionadas à formação de professores para lidar com alunos com TEA. Essas questões são de extrema importância para o planejamento pedagógico e para o desenvolvimento de políticas públicas eficazes. A abordagem da autora pode oferecer <i>insights</i> valiosos para aprimorar a formação de professores e a implementação de políticas que atendam às necessidades dos alunos com TEA.</p>		
--	--	--	--	---	---	--	--

				principais dificuldades e possibilidades relacionadas a esse processo.			
--	--	--	--	--	--	--	--

LEITURA REFLEXIVA OU CRÍTICA (INVESTIGAÇÃO DAS SOLUÇÕES)				LEITURA INTERPRETATIVA			
Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um estudo em contexto de escolarização no Estado de São Paulo	DAMBROS, Aline Roberta Tacon 2018	<p>Quais são as informações apresentadas pela autora da obra?</p> <p>A autora apresenta informações sobre a inclusão de alunos com TEA em contexto de escolarização no Estado de São Paulo. Aborda conceitos fundamentais sobre o TEA, políticas públicas para a inclusão escolar de autistas, delineamentos metodológicos, elementos da escolarização e práticas pedagógicas. Realiza uma investigação em duas escolas de Ensino Fundamental e duas de Educação Infantil, a partir de entrevista semiestruturada aplicada a 11 profissionais que têm contato com 12 alunos com TEA. A análise dos dados obtidos na pesquisa de campo foi realizada com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), com destaque para os principais conceitos fundantes desse</p>	<p>O porquê das informações.</p> <p>As informações têm como objetivo principal analisar a importância do trabalho pedagógico realizado nas salas regulares de ensino para a escolarização e desenvolvimento de alunos com TEA. A autora busca preencher uma lacuna na esfera acadêmica, que carece de publicações relacionadas ao autismo no ambiente pedagógico e de estudos que visem à inclusão efetiva dos alunos autistas na rede regular de ensino. Portanto, o estudo têm o propósito de contribuir para a compreensão dos desafios enfrentados na inclusão escolar de alunos com TEA e para a proposição de estratégias para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico realizado nas salas regulares de ensino, especialmente no contexto educacional do Estado de São Paulo.</p>	<p>Quais são os fundamentos das informações apresentadas pelo autor?</p> <p>1. Referencial teórico: O referencial teórico utilizado é composto pela Teoria Histórico-Cultural (THC), que tem como principais autores Lev Vygotsky (2009) e Alexander Luria. A THC é uma abordagem que enfatiza a importância da cultura e da história na formação do indivíduo e na construção do conhecimento. Além disso, a autora também faz referência a outros autores, como Minayo (2016), Mantoam (2003), Cunha (2015), Liane Holliday Willey, Tony Attwood, Simon Baron-Cohen. A autora também utiliza leis e documentos oficiais como referência, como a Lei de Diretrizes e Bases</p>	<p>Interpretação das ideias do autor da obra.</p> <p>1. análise crítica das soluções apresentadas para o problema da pesquisa: A autora apresenta as seguintes soluções: ênfase na capacitação docente, destacando a importância da capacitação dos professores para atender às necessidades educacionais dos alunos com TEA; integração entre escola, família e equipe multidisciplinar, ressaltando a relevância da atuação contínua e integrada entre a escola, a família e a equipe multidisciplinar de atendimento à criança com deficiência, visando proporcionar um suporte abrangente e eficaz para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com TEA; desmitificação do espectro autista</p>	<p>Apresentação dos dados obtidos</p> <p>Definição de categorias conceituais: Trabalho pedagógico, desenvolvimento e escolarização de alunos com TEA, teoria histórico-cultural, mistificação do espectro autista.</p> <p>Ilustração, para ancorar as afirmações do pesquisador, com base contido nas obras analisadas: uma ilustração das afirmações da pesquisadora pode ser encontrada na análise das políticas públicas para a inclusão escolar de alunos com TEA. A partir da análise das legislações nacionais, estaduais e municipais, a pesquisa identificou que, apesar das garantias expressas nas leis estudadas, a inclusão de alunos autistas ainda é adversa. Isso porque requer mais do que políticas de</p>	<p>Síntese integrativa/ Reflexão e proposição de solução, baseada nas obras analisadas: Com base nas obras analisadas, é possível refletir sobre a importância de ações efetivas para garantir a inclusão escolar de alunos com TEA e promover seu desenvolvimento e escolarização. A partir da identificação de desafios, como a limitação das concepções e práticas dos professores em relação à inclusão escolar de alunos com TEA, bem como a adversidade na efetivação das políticas de acesso e permanência desses alunos no ensino regular, é fundamental propor soluções que abordem essas questões de forma abrangente. Uma proposição de solução seria investir em programas de formação continuada para os professores, com foco no entendimento das necessidades específicas dos alunos com TEA e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas para promover a inclusão e o acesso ao currículo escolar. Também é essencial garantir o suporte adequado em sala de aula, por meio de recursos e materiais que atendam às necessidades individuais dos alunos com TEA, promovendo, assim, a efetivação das práticas inclusivas. Outra proposição seria fortalecer a integração entre escola, família e equipe multidisciplinar, visando uma atuação conjunta e</p>

		<p>modelo teórico, a fim de promover o diálogo acerca da escolarização de crianças autistas. As conclusões e contribuições dirigem-se à área de educação e inclusão escolar, destacando a importância da capacitação docente, desmitificação do espectro autista, acesso ao conhecimento científico e atuação contínua e integrada entre escola, família e equipe multidisciplinar de atendimento à criança com deficiência.</p>		<p>da Educação Nacional e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entre outros para fundamentar sua análise e reflexão sobre a inclusão escolar de alunos com TEA.</p> <p>2. Conceitos-chave: Mediação, que se refere ao papel do ambiente social e cultural na promoção do desenvolvimento humano e ocorre por meio de instrumentos, símbolos, linguagem e interações sociais que auxiliam o sujeito a internalizar conhecimentos e habilidades, promovendo o desenvolvimento cognitivo e social; Desenvolvimento psíquico, refere-se ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção, memória, linguagem, pensamento e resolução de problemas. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento</p>	<p>combatendo mitos e estereótipos que podem influenciar a percepção e o tratamento das pessoas com TEA, tanto na escola quanto na sociedade em geral; acesso ao conhecimento científico e etapas superiores de ensino, apontando a importância de garantir o acesso dos alunos com TEA ao conhecimento científico significativo e às etapas superiores de ensino, promovendo oportunidades educacionais que atendam às potencialidades e necessidades desses alunos.</p> <p>As soluções apresentadas oferecem direções importantes para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para alunos com TEA. No entanto, na implementação efetiva dessas soluções deve-se exigir um compromisso contínuo com a formação, a sensibilização e a adaptação de práticas</p>	<p>acesso para o ingresso do aluno com deficiência no ensino regular, demanda ações efetivas para garantir a permanência e o sucesso escolar desses alunos. Essa afirmação é ancorada em estudos que destacam a importância da capacitação docente para atender às necessidades dos alunos com TEA, bem como a necessidade de recursos e suporte adequados para implementar as práticas inclusivas em sala de aula. A pesquisadora utiliza, como base teórica, autores como: Minayo (2016), Mantoam (2003) e Cunha (2015). Esses autores contribuem para a compreensão do autismo e da inclusão escolar, destacando a importância da integração entre escola, família e equipe multidisciplinar para promover uma educação inclusiva e de qualidade, bem como as concepções e</p>	<p>colaborativa para promover a inclusão e o desenvolvimento desses alunos. Isso poderia envolver a criação de espaços de diálogo e troca de experiências entre os diferentes atores envolvidos na educação desses alunos, visando uma atuação mais integrada e alinhada com as necessidades específicas de cada estudante.</p> <p>A proposição de soluções também pode envolver a promoção de políticas públicas mais efetivas, que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar dos alunos com TEA no ensino regular. Isso pode incluir a alocação de recursos específicos, a criação de programas de suporte e acompanhamento, bem como a revisão e atualização das legislações existentes, visando a efetivação das práticas inclusivas. Em suma, todo contexto aponta para a necessidade de ações integradas e abrangentes, que envolvam a formação docente, o suporte em sala de aula, a integração entre os diferentes atores educacionais e a promoção de políticas públicas mais efetivas, a fim de garantir a inclusão escolar e o desenvolvimento da aprendizagem de alunos com TEA.</p>
--	--	--	--	---	--	---	---

				<p>psíquico é influenciado pelo contexto cultural e pelas interações sociais, e ocorre por meio da internalização de práticas e significados culturais; Signos na perspectiva da THC, ferramentas culturais, como palavras, símbolos e conceitos, que mediam a relação entre o sujeito e o mundo. Os signos têm significados culturalmente construídos e desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento e da linguagem; Abstração do concreto, que se refere à capacidade do sujeito de compreender conceitos abstratos a partir de experiências concretas. Na abordagem de Vygotsky, a abstração do concreto ocorre por meio da mediação simbólica e da internalização de conceitos culturais; Conceitos científicos, que são construções culturais que refletem o</p>	<p>educacionais para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA, visando à promoção de uma educação inclusiva, de qualidade e de forma abrangente e sensível às necessidades individuais dos alunos.</p> <p>2. Identificação de lacunas ou inconsistências: A pesquisadora poderia ter adotado uma abordagem mais ampla, incluindo as perspectivas dos alunos com TEA, suas famílias e outros profissionais, além dos docentes envolvidos no processo de inclusão escolar. Na pesquisa constata-se que havia 12 alunos portadores de TEA, contudo não houve foco neles do ponto de vista pedagógico. Assim, a tese poderia lançar utilizar uma abordagem mais ampla e integrada, que abrangesse todos os envolvidos na evolução da inclusão escolar de estudantes com TEA.</p>	<p>práticas dos professores em relação à inclusão escolar de alunos com TEA. A pesquisa identifica que apesar de buscarem uma formação acadêmica adequada, muitos professores possuem ideias e práticas ainda limitadas e taxativas em relação à socialização, à linguagem e ao desenvolvimento dos alunos com TEA. Essa afirmação é ancorada em estudos que destacam a importância da capacitação docente para atender às necessidades dos alunos com TEA, bem como a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas para igualar as oportunidades de acesso ao currículo escolar. Tais fatores e óbices devem ser enfrentados na promoção de uma educação inclusiva e que respeita os limites e potencialidades</p>	
--	--	--	--	--	---	---	--

				<p>conhecimento sistematizado e historicamente acumulado pela humanidade. A apropriação de conceitos científicos ocorre por meio da mediação simbólica e da interação com o conhecimento científico.</p> <p>Esses conceitos são fundamentais para a compreensão da abordagem teórica adotada pela autora, pois fornecem uma base teórica para a reflexão sobre a escolarização de crianças autistas, a formação docente, as práticas pedagógicas inclusivas e as estratégias de ensino diferenciadas para alunos com TEA. Eles também são essenciais para a discussão sobre a inclusão escolar e o papel do educador no contexto da EE pois destacam a importância da mediação cultural e social no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.</p> <p>3. Fontes: Referências teóricas da Teoria Histórico-</p>	<p>Correlação entre estas ideias e os objetivos da pesquisa bibliográfica.</p> <p>1. Comparação dos objetivos: O trabalho analisado tem como objetivo geral analisar a importância do trabalho pedagógico realizado nas salas regulares de ensino para a escolarização e desenvolvimento de alunos TEA. Por sua vez, o nosso objetivo geral é analisar e avaliar a política pública de inclusão de estudantes TEA, nas escolas da Rede Estadual de ensino de Minas Gerais, comparando-a com o registrado em dissertações e teses sobre apoios necessários ao desenvolvimento de educação inclusiva com esses estudantes. Entendemos que os objetivos são semelhantes em alguns aspectos, principalmente no que diz respeito políticas públicas aplicadas aos alunos com TEA nas escolas regulares. Os objetivos gerais e</p>	<p>específicas de cada aluno com TEA.</p>	
--	--	--	--	---	--	---	--

				<p>Cultural, para embasar sua análise sobre a escolarização de crianças autistas; literatura especializada sobre autismo e inclusão escolar e sobre autismo e inclusão escolar, incluindo obras de Liane Holliday Willey, Tony Attwood, Simon Baron-Cohen, entre outros. Essa literatura fornece informações e reflexões sobre o autismo e a inclusão escolar, contribuindo para a análise e reflexão da autora. Também são utilizados documentos legais e políticas educacionais relacionadas à inclusão escolar de alunos com TEA, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.</p> <p>4. Dados: dados obtidos por meio de entrevistas com profissionais que trabalham com alunos com TEA em escolas de</p>	<p>propostos do estudo analítico são semelhantes aos nossos na medida em que ambos buscaram compreender a formação e a atuação dos professores que trabalham com alunos TEA em escolas regulares.</p> <p>2. Utilização da base teórica da pesquisa para analisar as soluções: A base teórica em questão é importante para analisar as soluções apresentadas para o problema da inclusão escolar de alunos com TEA. A partir de alguns pressupostos teóricos é possível compreender a importância da atuação integrada entre escola, família e equipe multidisciplinar para promover uma educação inclusiva. Outro aspecto importante da pesquisa é a identificação de fatores que dificultam a inclusão escolar de alunos com TEA, como a falta de capacitação docente, a falta de</p>	
--	--	--	--	--	---	--

				<p>Ensino Fundamental e Educação Infantil no município de Lins/SP. Esses dados incluem informações sobre as práticas pedagógicas, desafios encontrados na escolarização de alunos com TEA e reflexões dos profissionais sobre a inclusão desses alunos no ambiente escolar. Foram utilizados também dados de pesquisas acadêmicas, artigos científicos e relatórios governamentais relacionados ao autismo, inclusão escolar e políticas educacionais, estatísticas, análises qualitativas e quantitativas, e informações sobre as políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos com TEA.</p> <p>5 Análises: análise de conteúdo realizada em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise, a autora realizou uma leitura flutuante dos</p>	<p>recursos e suporte adequados e a existência de estereótipos e preconceitos. A partir dessas informações, é possível avaliar as soluções apresentadas na pesquisa e identificar possíveis lacunas ou desafios a serem enfrentados. Por exemplo, uma das soluções diante dos óbices encontrados é capacitação de docentes, no entanto, é importante considerar que a capacitação deve ser contínua e abranger não apenas aspectos teóricos sobre o TEA, mas também estratégias práticas de ensino, adaptações curriculares e manejo de comportamentos desafiadores. Além disso, é necessário garantir que os professores tenham acesso a recursos e suporte adequados para implementar as práticas inclusivas em sala de aula. Em resumo, a base teórica da pesquisa é fundamental para avaliar as soluções</p>	
--	--	--	--	---	--	--

				<p>documentos coletados, com o objetivo de conhecê-los e os organizou seguindo padrões linguísticos, fatos expostos, significados sociais, culturais e ideológicos e expressões identitárias. Na exploração do material foi realizada uma análise sistemática dos documentos coletados. No tratamento dos resultados, foram realizadas análises estatísticas, capazes de sintetizar e destacar os dados obtidos, além de quadros e gráficos para resumir as informações mais importantes. A autora se serviu da teoria para equiparar os resultados adquiridos e efetuar o tratamento dos resultados somente quando a pergunta de pesquisa estivesse delimitada de maneira clara, realizando uma análise reflexiva e crítica dos dados obtidos, identificando tendências e lacunas na</p>	<p>apresentadas e identificar possíveis lacunas ou desafios a serem enfrentados na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para alunos com TEA.</p> <p>3. Elaboração de ideias que podem auxiliar a solução de questões do estudo: A autora destaca que além da capacitação dos docentes outro fator importante é a integração entre escola, família e equipe multidisciplinar. No entanto, é importante reconhecer que essa integração pode ser desafiadora devido a barreiras de comunicação, falta de recursos e diferenças de entendimento sobre as necessidades do aluno. Portanto, é necessário investir em estratégias efetivas de comunicação e colaboração entre esses atores, bem como garantir o acesso a serviços de apoio e acompanhamento para as famílias. Estas ideias elaboradas pela</p>	
--	--	--	--	---	---	--

				<p>produção acadêmica e nas políticas públicas relacionadas à inclusão de pessoas com autismo na educação. Dessa forma, a autora utilizou a análise de conteúdo como metodologia para analisar os dados coletados, permitindo uma abordagem sistemática e embasada sobre a temática abordada na pesquisa</p>	<p>autora podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais efetivas em nossa pesquisa visando a inclusão desses estudantes na educação básica.</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--

LEITURA REFLEXIVA OU CRÍTICA (INVESTIGAÇÃO DAS SOLUÇÕES)				LEITURA INTERPRETATIVA			
<p>Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino</p>	<p>VICARI, Luiza Pinheiro Leão 2019</p>	<p>Quais são as informações apresentadas pelo autor da obra?</p> <p>A autora apresenta uma pesquisa que aborda as práticas educativas e a inclusão escolar de alunos com TEA em uma rede pública de ensino, destacando a importância de compreender as estratégias educativas adotadas pelos profissionais que atuam diretamente com esses alunos, visando superar o acesso à escola e garantir aprendizagem e permanência no ambiente escolar. Discute a necessidade de práticas educativas inclusivas que envolvam ações educacionais dos profissionais, docentes e auxiliares de apoio à inclusão, com ênfase na compreensão e na valorização da diferença, conhecimentos relativos ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno, bem como superação de barreiras que dificultam o processo de inclusão.</p>	<p>O porquê das informações.</p> <p>As informações apresentadas fornecem uma visão abrangente sobre as práticas educativas e a inclusão escolar de alunos com TEA em uma rede pública de ensino. Destacam a importância de práticas educativas inclusivas e de suporte individualizado para promover a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com TEA. Essas informações são relevantes para aprimorar as políticas públicas e as práticas educacionais visando garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento educacional e social desses estudantes.</p>	<p>Quais são os fundamentos das informações apresentadas pelo autor?</p> <p>1. Referencial teórico: O referencial teórico utilizado está relacionado ao TEA e à inclusão escolar de alunos com essa síndrome. A autora utiliza conceitos e teorias da Análise do Comportamento (AC) e das Práticas Baseadas em Evidências para compreender as especificidades presentes no processo de aprendizagem dos alunos com TEA e as estratégias efetivas de trabalho para atender às suas necessidades. Além disso, apresenta uma revisão sistemática da literatura sobre práticas pedagógicas e ensino de alunos com TEA. Nesse sentido, algumas pesquisas investigam a situação escolar de estudantes com TEA no Brasil,</p>	<p>Interpretação das ideias do autor da obra.</p> <p>1.análise crítica das soluções apresentadas para o problema da pesquisa: O problema de pesquisa abordado pela autora são “quais os significados e as práticas atribuídos à inclusão escolar de crianças com autismo entre profissionais vinculados a escolas regulares”. O estudo partiu da perspectiva de profissionais que atuam em escolas regulares (pública e privada), nas duas instituições investigadas, destacando a tendência dos profissionais de comparar a legislação com as práticas adotadas, havendo uma dissonância entre as práticas e o conceito de inclusão e, por sua vez, uma inadequação às atuais políticas de inclusão previstas</p>	<p>Apresentação dos dados obtidos</p> <p>Definição de categorias conceituais: infraestrutura e recursos humanos utilizados nas escolas e outras informações relacionadas à inclusão escolar, práticas pedagógicas, recursos, abordagens teóricas.</p> <p>Ilustração, para ancorar as afirmações do pesquisador, com base contido nas obras analisadas: com base nas obras analisadas, verifica-se que a autora utilizou-se de conceitos da teoria da inclusão escolar e da teoria do TEA abordados por autores como: Silva (2010), Mendes (2006), Vasques e Baptista (2006) e Camargo e Bosa (2009), partindo de tais afirmações para analisar as práticas atribuídas à inclusão escolar de crianças com autismo praticados</p>	<p>Síntese integrativa/ Reflexão e proposição de solução, baseada nas obras analisadas: A dissertação examinada traz uma análise contextual própria da atuação dos professores da rede pública no ensino-aprendizagem, voltada para alunos com TEA. Constatou-se uma lacuna entre a prática dos professores e os resultados almejados, daí que o foco, os objetivos e os métodos de implementação da proposta devem ser alterados de acordo com as necessidades e o nível de aprendizagem de cada aluno. Nossa pesquisa analisa políticas públicas voltadas a inclusão de alunos com TEA. O trabalho que desenvolvemos nos fornece uma visão pormenorizada da atuação dos professores em relação a esses alunos, e de como projetos pedagógicos combinados com as políticas públicas certas podem ajudar a melhorar ensino para os alunos autistas. As situações apresentadas no trabalho levam a constatação de que existem vários obstáculos para superar essa necessidade educacional, mas tais fatores demonstram a necessidade da pesquisa e seu aprofundamento.</p>

				<p>como o trabalho de Azevedo e Nunes (2018), Benitez, Gomes, Bondioli, Domeniconi (2017), Ribeiro, Melo e Sella (2017), Lima e Laplane (2016), Gomes e Mendes (2010). Esses pesquisadores perceberam que o grande foco das práticas pedagógicas com alunos com TEA ainda se direciona às questões de habilidades de vida diária, visando sua autonomia e demandas que envolvem as práticas de socialização, sendo observada uma lacuna entre a prática pedagógica e a socialização do aluno TEA.</p> <p>2. Conceitos-chave: Conjunto de condições caracterizadas por desafios com habilidades sociais e comportamentos repetitivos e outros detalhes que caracterizam o TEA; modelos educacionais que buscam atender a diversidade dos alunos; práticas baseadas em</p>	<p>na legislação brasileira. Neste sentido, o projeto político pedagógico não deve ser utilizado apenas com o propósito de indicar os ideais filosóficos da escola, nem como guia descritivo para a condução das atividades pedagógicas, mas resgatar o valor do planejamento, sem perder de vista a carga pragmática, pois deve propor ações concretas nas escolas.</p> <p>2. Identificação de lacunas ou inconsistências: Verifica-se que o trabalho analisou especificamente a atuação de professores em uma escola pública e outra particular da cidade de Salvador/BA, não apresentando propostas para o problema pesquisado, pois a autora relata que devido à natureza descritiva e exploratória do estudo, recomenda-se a realização de novas pesquisas. Entretanto, em relação as lacunas,</p>	<p>por profissionais que atuam em escolas regulares. As obras utilizadas pela autora e sua análise apontam para o sentido de que a inclusão de alunos deva ocorrer de forma contínua e com projetos políticos pedagógicos específicos para cada aluno TEA, e que os docentes devem ser capacitados para tal mister, assim o processo pedagógico estabelecido, poderá encontrar menores obstáculos efetivando a inclusão.</p>	
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>evidências que são estratégias educativas baseadas em pesquisas científicas para desenvolver intervenções efetivas para alunos com TEA; Análise do Comportamento, que constitui uma abordagem teórica que busca compreender o comportamento humano a partir da análise das relações entre o indivíduo e o ambiente em que está inserido, sendo utilizada para desenvolver estratégias de ensino e intervenções para pessoas com TEA.</p> <p>3. Fontes: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, leis sobre autismo, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e autores, como: Azevedo e Nunes (2018), Benitez, Gomes, Bondioli, Domeniconi (2017), Ribeiro, Melo e Sella (2017), Lima</p>	<p>observamos o seguinte: duas escolas foram o “laboratório” de pesquisa, onde foram aplicados questionários e entrevistas aos professores e gestores escolares. Porém o universo de docentes foi muito restrito - apenas sete foram entrevistados. A pesquisadora não cita quantos alunos portadores de TEA havia nas duas escolas. Estas lacunas lembramos que o trabalho poderia ter se aprofundado nestes dados para fornecer melhores <i>insights</i> e soluções para o problema.</p> <p>Correlação entre estas ideias e os objetivos da pesquisa bibliográfica.</p> <p>1. Comparação dos objetivos: O trabalho analisado tem como objetivo geral analisar os significados e as práticas atribuídos à inclusão escolar de crianças com autismo entre profissionais vinculados a escolas regulares,</p>	
--	--	--	--	--	---	--

				<p>e Laplane (2016), Gomes e Mendes (2010).</p> <p>O estudo também faz referência a uma variedade de fontes bibliográficas, incluindo livros, artigos científicos e documentos oficiais, que embasam teoricamente a pesquisa e fornecem suporte para as discussões e análises apresentadas ao longo do trabalho.</p> <p>4. Dados: observação sistemática em duas salas de aula; entrevistas semiestruturadas com seis professoras e duas auxiliares de apoio à inclusão; escala CARS (Childhood Autism Rating Scale ou Escala de Avaliação do Autismo na Infância) de avaliação comportamental sobre os dois alunos diagnosticados com TEA - a escala possui 15 itens que auxiliam o diagnóstico e identificação de crianças com autismo -; análise de conteúdo para</p>	<p>por sua vez o nosso objetivo geral é analisar e avaliar a política pública de inclusão de estudantes TEA, nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, comparando-a com o registrado em dissertações e teses sobre apoios necessários ao desenvolvimento de educação inclusiva com esses estudantes. Percebemos que os objetivos são semelhantes em alguns aspectos, principalmente no que diz respeito políticas públicas aplicadas aos alunos com TEA nas escolas regulares.</p> <p>2. Utilização da base teórica da pesquisa para analisar as soluções: A base teórica utilizada pela pesquisadora em alguns aspectos é coincidente com a nossa. Os autores auxiliam e permitem uma melhor compreensão do tema e possibilidade de solução. Um de nossos objetivos é</p>	
--	--	--	--	---	---	--

				<p>aprofundamento da leitura dos dados. Ademais foi empregada uma gama de fontes bibliográficas, incluindo livros, artigos científicos e documentos oficiais para embasar teoricamente a pesquisa.</p> <p>5 Análises: análise mediante a observação sistemática em sala de aula; entrevistas semiestruturadas com as professoras e auxiliares de apoio à inclusão; e a aplicação da Escala CARS de avaliação comportamental sobre os alunos com TEA.</p> <p>Os resultados indicam que as práticas educativas adotadas pelas professoras e auxiliares de apoio à inclusão variam em relação à inclusão escolar dos alunos com TEA. Algumas professoras demonstraram práticas educativas inclusivas, enquanto outras evidenciaram insegurança e dúvidas quanto às estratégias de ensino a serem adotadas. A análise dos dados permitiu</p>	<p>identificar e analisar os conhecimentos presentes nas obras analisadas sobre inclusão de estudantes com TEA na educação básica, sendo que um dos problemas averiguados pela autora são quais os significados e as práticas atribuídos à inclusão escolar de crianças com autismo entre profissionais vinculados a escolas regulares, ou seja, se as práticas dos docentes estão de acordo com os objetivos propostos aos alunos TEA, se há uma efetividade entre o planejado e o executado. Tais assertivas nos auxiliam a um olhar mais profundo sobre estas práticas que constituem o objetivo principal que é a percepção das políticas públicas voltadas aos estudantes TEA e a prática destas no ambiente escolar.</p> <p>3. Elaboração de ideias que podem auxiliar a solução de questões do estudo: as ideias elaboradas pela</p>	
--	--	--	--	---	--	--

				<p>compreender como o processo de inclusão tem ocorrido na escola pesquisada e levantar questões sobre a escolarização desse público no contexto da educação inclusiva. Os dados proporcionaram a identificação de oportunidades de melhoria e desafios a serem enfrentados para promover uma educação inclusiva mais efetiva para alunos com TEA no contexto do ensino fundamental.</p>	<p>autora contribuem para a solução de questões de pesquisa, principalmente questões de formação de professores relacionadas a alunos com TEA, que são justamente relevantes para o planejamento pedagógico e políticas públicas.</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--

LEITURA REFLEXIVA OU CRÍTICA (INVESTIGAÇÃO DAS SOLUÇÕES)			LEITURA INTERPRETATIVA				
O autismo e a educação inclusiva	SIQUEIRA, Aúrea E OM Spricigo 2020	<p>Quais são as informações apresentadas pela autora da obra?</p> <p>A autora apresenta uma análise da legislação brasileira vigente e da produção científica sobre o autismo e a inclusão educacional, buscando identificar lacunas e disparidades entre as abordagens legislativas e acadêmicas em relação ao tema. Mapeia as políticas públicas educacionais voltadas para pessoas com autismo no Brasil, buscando compreender como essas políticas impactam a inclusão desses indivíduos no contexto escolar.</p> <p>Realiza um levantamento do estado do conhecimento sobre o autismo e a inclusão educacional, utilizando o banco de dados BDTD, o que contribui para compreender as principais tendências e lacunas na produção científica sobre o tema, informações importantes para a compreensão do contexto em que a inclusão de pessoas com autismo na educação</p>	<p>O porquê das informações.</p> <p>As informações apresentadas são fundamentais para contextualizar e embasar a discussão sobre o autismo e a educação inclusiva. A análise da legislação e da produção científica permite identificar lacunas e disparidades entre as abordagens legislativas e acadêmicas em relação ao tema, fornecendo <i>insights</i> sobre como as políticas públicas e as práticas educacionais estão alinhadas/ desconectadas em relação à inclusão de pessoas com TEA. O mapeamento das políticas públicas educacionais voltadas para pessoas com autismo no Brasil contribui para compreender como essas políticas impactam a inclusão desses indivíduos no contexto escolar, permitindo uma avaliação crítica das medidas existentes e identificando possíveis áreas de melhoria. Assim,</p>	<p>Quais são os fundamentos das informações apresentadas pelo autor?</p> <p>1. Referencial teórico: O referencial teórico inclui: Saviani (2009) e sua abordagem sobre educação inclusiva no Brasil, a partir da discussão das políticas públicas e as práticas educacionais voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência; Evangelista (2013), que discute a inclusão escolar de alunos com autismo, abordando as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores e pela escola como um todo; Mello (2007), que trata da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, abordando as políticas públicas e as práticas educacionais voltadas para a inclusão; além da legislação vigente e dados do IBGE.</p>	<p>Interpretação das ideias do autor da obra.</p> <p>1. análise crítica das soluções apresentadas para o problema da pesquisa: A autora apresenta as seguintes soluções: a pesquisa identificou a falta de consenso no conceito de inclusão relacionado ao autismo, tanto nas políticas educacionais quanto na produção científica, sugerindo a necessidade de uma definição mais específica e direcionada em relação à inclusão de pessoas com TEA. Foi observada uma predominância de pesquisas que investigam modalidades de intervenção para o autismo, com destaque para a área da Psicologia, o que indica uma ênfase nas</p>	<p>Apresentação dos dados obtidos</p> <p>Definição de categorias conceituais: garantia de direitos, inserção do autista na sociedade, diagnóstico e informações sobre o transtorno, práticas para a inclusão educacional, formação docente para educação inclusiva, intervenções direcionadas para autistas, pesquisas sobre autismo.</p> <p>Ilustração, para ancorar as afirmações do pesquisador, com base contida nas obras analisadas: as afirmações da pesquisadora correlacionadas a obras, autores, teses e dissertações analisadas, relacionam-se, em sua maioria, com obstáculos como: a falta de consenso sobre o conceito de inclusão relacionado ao autismo e a inclusão em um âmbito mais geral,</p>	<p>Síntese integrativa/ Reflexão e proposição de solução, baseada nas obras analisadas: com base nas obras analisadas e na pesquisa realizada é possível refletir sobre a necessidade de estabelecer uma maior integração entre as políticas públicas e as práticas docentes, com o intuito de promover uma inclusão escolar mais efetiva para indivíduos com autismo. Outro fator preponderante é a importância de garantir a capacitação contínua dos profissionais da educação envolvidos na inclusão, pois tal qualificação tem apresentado várias falhas, seja por falta de interesse do poder público em treinar e capacitar os profissionais ou por ingerência dos gestores escolares que não dão a devida atenção a inclusão. Outro aspecto a ser observado é a adequação da estrutura física dos estabelecimentos de ensino e provisão recursos materiais, pois que os alunos com TEA são diferentes uns dos outros e possuem necessidades diferenciadas em vários aspectos, a pessoa diagnosticada com autismo precisa de diferentes modalidades de apoio, adaptação e acomodação, desde particularidades voltadas à comunicação até conteúdos curriculares.</p>

		<p>está inserida e para identificar possíveis caminhos para aprimorar políticas públicas e práticas educacionais.</p>	<p>essas informações têm o propósito de embasar a discussão sobre o autismo e a educação inclusiva, fornecendo subsídios para uma análise crítica e fundamentada, e contribuindo para o desenvolvimento de propostas de melhoria nas políticas públicas e práticas educacionais relacionadas à inclusão de pessoas com TEA.</p>	<p>O referencial teórico utilizado pela autora é importante para fundamentar a discussão sobre o autismo e a inclusão educacional, fornecendo subsídios para a análise crítica das políticas públicas e práticas educacionais existentes e para a proposição de melhorias nessas áreas.</p> <p>2. Conceitos- chave: Autismo, a partir do DSM-V, que caracteriza essa condição e discute suas especificidades e modalidades de tratamento; educação inclusiva, utilizado para discutir as políticas públicas e as práticas educacionais voltadas para a inclusão de pessoas com autismo no contexto escolar; Políticas públicas educacionais para avaliar as medidas adotadas pelo Estado para promover a inclusão de pessoas com autismo na educação; Inclusão escolar, para verificar a adaptação da escola para receber e atender às necessidades do aluno com autismo;</p>	<p>estratégias de tratamento em comparação com a inclusão educacional. A pesquisa revelou uma disparidade entre o objeto de estudo dos programas de pós-graduação e o foco das políticas públicas, assim enquanto esses programas se concentram em questões relacionadas às modalidades de tratamento do autismo, as políticas públicas estão voltadas para condutas, técnicas e saberes para incluir o autista no contexto escolar, necessidade de integração entre a comunidade científica e o setor legislativo e escolar, de modo que as pesquisas voltadas para a inclusão alcancem tanto o setor legislativo quanto o escolar, contribuindo para a implementação de práticas baseadas em evidências. Essas conclusões apontam para a importância de uma abordagem</p>	<p>direcionado à adaptação destes a sociedade e ao preparo da escola para recebê-los; constatação de que as políticas públicas estão desvinculadas das práticas docentes e que os programas de pós-graduação também se encontram dissociados das políticas públicas em vigor; e necessidade de criar grupos de pesquisas nas universidades direcionados ao acompanhamento do aluno com autismo e aprimorar o diálogo entre diferentes pesquisadores. Tais afirmações são respaldadas por diversos autores, dentre eles, Saviani (2009), que discute as políticas públicas e as práticas educacionais voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência; Evangelista (2013), que explana sobre a inclusão escolar de alunos com autismo e os óbices enfrentados pelos docentes; Mello (2007), que trata da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, de políticas públicas e de práticas educacionais</p>	<p>No âmbito do processo ensino aprendizagem reforça-se a necessidade de estudos e metodologias mais eficazes para a consecução da aprendizagem e inclusão efetiva do aluno com TEA no ambiente escolar, evitando-se a criação de um abismo entre o planejamento e a prática. Essas reflexões e proposições de solução baseiam-se nas obras analisadas e refletem a importância de uma abordagem integrada e abrangente para promover a inclusão escolar de indivíduos com autismo, considerando tanto a formação e a capacitação dos profissionais, quanto a implementação de políticas públicas eficazes.</p>
--	--	---	---	--	---	--	---

			<p>capacitação dos profissionais envolvidos nesse processo. Esses conceitos chave são importantes para a compreensão do autismo no ambiente escolar, pois permitem uma análise crítica e fundamentada das políticas públicas e práticas educacionais relacionadas à inclusão de pessoas com autismo.</p> <p>3. Fontes: Teoria Histórico-Cultural (THC), para embasar a análise sobre a escolarização de crianças autistas; literatura especializada sobre autismo e inclusão escolar, incluindo obras de Liane Holliday Willey, Tony Attwood, Simon Baron-Cohen, entre outros; documentos legais e políticas educacionais relacionadas à inclusão escolar de alunos com TEA, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.</p>	<p>mais integrada e direcionada em relação à inclusão de pessoas com autismo na educação, considerando as pesquisas acadêmicas e as políticas públicas. Percebemos que, na pesquisa, foram apontadas algumas soluções para o problema da inclusão e soluções que tratam mais sobre a área da pesquisa científica e das políticas públicas em detrimento do aspecto da atuação do docente na escola diante dos desafios do aluno com TEA.</p> <p>2. Identificação de lacunas ou inconsistências: A pesquisadora poderia ter abordado a atuação do docente na escola diante dos desafios do aluno com TEA, posto que a pesquisa se baseou muito em políticas públicas, conceitos de inclusão de outras pesquisas, e explorou pouco o tema inclusão do aluno TEA na escola regular.</p>	<p>direcionadas a inclusão. Assim, nota-se que a pesquisadora fundamentou seus argumentos nas obras e autores que tratam da inclusão sob um aspecto das políticas públicas, práticas dos docentes e as dificuldades enfrentadas tanto pelos alunos portadores de TEA, quanto pelos educadores no desenrolar do processo ensino aprendizagem direcionado a esta coletividade, sendo que é senso comum dos aludidos pesquisadores que os óbices enfrentados são os mesmos no que tange a inclusão.</p>	
--	--	--	--	---	--	--

				<p>4. Dados: Foram utilizados dados obtidos da legislação estatal para promover a inclusão educacional, bem como dados de produções científicas e do IBGE sobre a prevalência do autismo no país, dados demográficos e socioeconômicos.</p> <p>5. Análises: análise de conteúdo realizada em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise, a autora realizou uma leitura flutuante dos documentos coletados, com o objetivo de conhecê-los e os organizou seguindo padrões linguísticos, fatos expostos, significados sociais, culturais e ideológicos e expressões identitárias. Na exploração do material, foi realizada uma análise sistemática dos documentos coletados. No tratamento dos resultados, foram realizadas análises estatísticas, capazes</p>	<p>Correlação entre estas ideias e os objetivos da pesquisa bibliográfica.</p> <p>1. Comparação dos objetivos: O trabalho analisado tem como objetivo geral analisar as concepções e os significados TEA na perspectiva da educação inclusiva nas políticas educacionais e na produção científica. Já nosso objetivo geral é analisar e avaliar a política pública de inclusão de estudantes TEA, nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, comparando-a com o registrado em dissertações e teses sobre apoios necessários ao desenvolvimento de educação inclusiva com esses estudantes. Os objetivos são semelhantes em alguns aspectos, principalmente em relação à análise de produções científicas no que concerne ao TEA, a Educação Inclusiva e as</p>	
--	--	--	--	---	---	--

				<p>de sintetizar e destacar os dados obtidos, além de quadros e gráficos para resumir as informações mais importantes.</p> <p>A teoria foi utilizada para equiparar os resultados adquiridos e efetuar o tratamento dos resultados somente quando a pergunta de pesquisa estivesse delimitada de maneira clara, realizando uma análise reflexiva e crítica dos dados obtidos, identificando tendências e lacunas na produção acadêmica e nas políticas públicas relacionadas à inclusão de pessoas com autismo na educação. Dessa forma, a autora utilizou a análise de conteúdo como metodologia para analisar os dados coletados, permitindo uma abordagem sistemática e embasada sobre a temática abordada na pesquisa.</p>	<p>políticas públicas.</p> <p>Ambas as pesquisas buscam explorar trabalhos publicados por pesquisadores que abordaram o assunto inclusão de alunos com TEA em escolas regulares, para uma melhor compreensão e um olhar mais aprofundado sobre esta temática.</p> <p>2. Utilização da base teórica da pesquisa para analisar as soluções: A base teórica da pesquisa fornece subsídios importantes para a análise e proposição de soluções relacionadas à inclusão de pessoas com autismo na educação. Dentre as soluções está a Revisão das Políticas Educacionais Com base na análise das políticas educacionais, é possível identificar lacunas e áreas de melhoria, no que diz respeito à inclusão de</p>	
--	--	--	--	--	--	--

					<p>possível propor programas de formação e capacitação para professores e demais profissionais da educação. Essas soluções propostas estão alinhadas com a base teórica da pesquisa, que aborda tanto as políticas educacionais quanto a produção científica sobre o autismo e a inclusão educacional. Ao considerar as análises e conclusões da pesquisa, é possível direcionar esforços para a implementação de medidas que promovam uma inclusão mais efetiva de pessoas com autismo na educação.</p> <p>3. Elaboração de ideias que podem auxiliar a solução de questões do estudo: A autora destaca as seguintes ideias: programas de capacitação contínua, rede de apoio</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					<p>interdisciplinar, incentivo à pesquisa aplicada, desenvolvimento de recursos didáticos específicos, apoio às famílias. As ideias apresentadas estão alinhadas com as conclusões e as recomendações de outros estudos sobre autismo e educação inclusiva. Tais ideias visam abordar as questões levantadas em relação à inclusão de pessoas com autismo na educação, promovendo ações práticas e estratégicas para melhoria e aperfeiçoamento da inclusão. As ideias apresentadas refletem a importância de uma abordagem multidisciplinar para a inclusão de pessoas com autismo na educação, permitindo uma visão mais ampla e integrada das necessidades dos alunos com autismo, garantindo um</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					suporte abrangente e efetivo.		
--	--	--	--	--	----------------------------------	--	--

LEITURA REFLEXIVA OU CRÍTICA (INVESTIGAÇÃO DAS SOLUÇÕES)				LEITURA INTERPRETATIVA			
<p>Transtorno do espectro autista na infância: um estudo de teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação especial da UFSCAR</p>	<p>PIZA Evelin Oliveira de Rezende 2021</p>	<p>Quais são as informações apresentadas pela autora da obra?</p>	<p>O porquê das informações</p>	<p>Quais são os fundamentos das informações apresentadas pelo autor?</p>	<p>Interpretação das ideias do autor da obra.</p>	<p>Apresentação dos dados obtidos</p>	<p>Síntese integrativa/</p>
		<p>A autora apresenta uma análise das produções acadêmicas sobre o TEA do PPG em Educação Especial da UFSCar, destacando a importância de conhecer e analisar o contexto familiar em que a pessoa com autismo se insere, e buscando programas que ajudem as famílias e demais pessoas com dificuldades comunicativas a terem melhor qualidade de vida. Evidenciou a eficácia da intervenção devido ao aumento do repertório comunicativo dos alunos em relação às habilidades comunicativas ensinadas, mesmo que as crianças continuam apresentando comportamentos característicos do autismo. Identificou objetivos, referenciais teóricos e resultados das teses e dissertações, o que pode subsidiar a formação de</p>	<p>As informações apresentadas são relevantes para a compreensão do estado da arte sobre o TEA na infância no aspecto educacional e para a formação de professores e profissionais da área de educação especial. A análise das produções acadêmicas sobre o tema, no período de 1996 a 2020, permite identificar objetivos, referenciais teóricos e resultados das teses e dissertações, o que pode subsidiar a formação de professores e profissionais da área de educação especial, fornecendo informações relevantes sobre abordagens científicas, práticas pedagógicas e intervenções educacionais voltadas para crianças com TEA. Além disso, o estudo destaca a importância de conhecer e analisar o contexto familiar em que a pessoa com autismo se insere, buscando programas que ajudem as famílias e demais pessoas com dificuldades comunicativas a terem</p>	<p>1. Referencial teórico: O referencial teórico baseou-se numa abordagem qualitativa de natureza exploratória, com base em uma pesquisa bibliográfica e analítica, para mapear as produções acadêmicas referentes às teses e dissertações que abordam o TEA na infância no aspecto educacional, no período de 1996 a 2020. A autora faz referência a diversos autores e pesquisadores que trabalham com o tema do TEA, como Gauderer (1997), Assumpção Jr. (2011), Cordeiro, Schwartzman (2011), Barbosa (2018), Bosa (2002), Laplane (2006), Camargos (2005) entre outros,</p>	<p>1. análise crítica das soluções apresentadas para o problema da pesquisa: A autora destaca a importância de programas de intervenção educacional voltados para crianças com TEA, visando aumentar o repertório comunicativo dos alunos e melhorar sua qualidade de vida. Aborda também a importância da formação de professores e profissionais da área de EE, fornecendo informações relevantes as práticas pedagógicas e intervenções educacionais voltadas para crianças com TEA. Destaca também a importância de conhecer e analisar o contexto familiar em que a pessoa com autismo se insere, buscando</p>	<p>Definição de categorias conceituais: Abordagem Científica I (Análise do Comportamento Aplicada - ABA), Abordagem Científica II (Análise do Comportamento), Abordagem Pedagógica.</p> <p>Ilustração, para ancorar as afirmações do pesquisador, com base contido nas obras analisadas: as afirmações da autora estão ancoradas nas obras de Gauderer (1997), Assumpção Júnior, (2011), Cordeiro (2012), Schwartzman (2011), Barbosa (2018), Bosa (2002), Laplane (2006) e Camargos (2005). A partir desses autores, a pesquisadora extraiu informações relevantes para discutir e analisar as diferentes abordagens e</p>	<p>Reflexão e proposição de solução, baseada nas obras analisadas: Com base nas obras analisadas, é possível refletir sobre a importância de uma educação inclusiva e eficaz para crianças com TEA. A literatura científica aponta para a necessidade de uma formação adequada dos professores, com disciplinas que tratem de forma mais aprofundada as características e aportes teóricos sobre o TEA e que estejam voltadas para a prática pedagógica no contexto escolar da educação inclusiva. Além disso, as obras analisadas destacam a importância de um planejamento com intervenções pontuais na educação para pessoas com TEA. Esse planejamento pode priorizar a criação de programas para o desenvolvimento de habilidades sociais nas áreas de comunicação, proporcionando a prática das habilidades ensinadas, com vistas à melhoria da interação social. Diante disso, uma proposta de solução seria a implementação de programas de formação continuada para professores com foco na educação inclusiva e no atendimento às necessidades específicas de estudantes TEA. Esses programas</p>

		<p>professores e profissionais da área de educação especial, fornecendo informações relevantes sobre abordagens científicas, práticas pedagógicas e intervenções educacionais voltadas para crianças com TEA.</p>	<p>melhor qualidade de vida.</p> <p>A pesquisa evidenciou a eficácia da intervenção devido ao aumento do repertório comunicativo dos alunos em relação às habilidades comunicativas ensinadas, mesmo que as crianças continuem apresentando comportamentos característicos do autismo.</p> <p>Por fim, destaca-se a relevância do estudo para a área da educação especial e formação de professores, uma vez que pode contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores das classes regulares de ensino em relação ao aluno com TEA, bem como para a formação inicial oferecida nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas.</p>	<p>com o intuito discutir uma abordagem interdisciplinar sobre o TEA na infância no aspecto educacional, fornecendo subsídios para a análise crítica das políticas públicas e práticas educacionais existentes e para a proposição de melhorias nessas áreas.</p> <p>2. Conceitos-chave: TEA, sendo que a pesquisa se concentra na análise das produções acadêmicas relacionadas a esse tema na infância no aspecto educacional; Intervenção educacional, destacando a importância de programas desse tipo voltados para crianças com TEA; Formação de professores e profissionais da área de EE, objetivando fornecer informações relevantes sobre abordagens científicas; Práticas pedagógicas e intervenções educacionais voltadas para</p>	<p>programas que ajudem as famílias e demais pessoas com dificuldades comunicativas a terem melhor qualidade de vida. Portanto, a pesquisa contribui para a compreensão do TEA na infância no aspecto educacional, fornecendo informações relevantes para a formação de profissionais e para o desenvolvimento de programas de intervenção educacional e de apoio às famílias.</p> <p>Analizando a pesquisa nota-se que foram sugeridas soluções para o problema da inclusão, contudo são apresentadas soluções que tratam mais sobre a área da pesquisa científica e do aspecto psicossocial do que em relação a inclusão e a atuação do docente na escola diante dos óbices apresentados por alunos com TEA.</p> <p>2. Identificação de lacunas ou inconsistências: a autora poderia ter-se aprofundado no</p>	<p>práticas relacionadas à educação de crianças com TEA. Além disso, foram procedidas análises sistemáticas de literatura científica, da qual se extraiu informações relevantes para discutir e analisar as diferentes abordagens e práticas relacionadas à educação de alunos com TEA.</p> <p>Diante deste cenário, foi possível ter uma compreensão mais aprofundada para o avanço do conhecimento nessa área, bem como conhecer os óbices que dificultam a inclusão.</p>	<p>podiam incluir disciplinas que tratem de forma mais aprofundada as características e aportes teóricos sobre o TEA, bem como a capacitação dos docentes para atuação frente ao comprometimento de alunos com esse transtorno. Ademais, nota-se a importância de se investir em recursos e tecnologias que possam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem deste público, como <i>softwares</i> educacionais e aplicativos específicos para o desenvolvimento de habilidades sociais e interativas. Portanto, há muitos obstáculos a serem transpostos quando o assunto é inclusão de alunos com TEA, mas também há várias soluções para enfrentar os óbices, sendo um dos principais a capacitação e treinamento contínuo do corpo de educadores de cada estabelecimento de ensino.</p>
--	--	---	--	---	---	---	--

				<p>crianças com TEA; Contexto familiar, ressaltando a importância de conhecer e analisar o contexto familiar em que a pessoa com autismo se insere, buscando programas que ajudem as famílias e demais pessoas com dificuldades comunicativas a terem melhor qualidade de vida. Esses conceitos-chave refletem a abordagem da autora em relação ao TEA na infância no aspecto educacional, destacando a importância da intervenção educacional, formação de profissionais e compreensão do contexto familiar para o desenvolvimento e bem-estar das crianças com TEA.</p> <p>3. Fontes: Foram utilizadas as teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar selecionadas a partir do roteiro de catalogação das produções para elegíveis para a</p>	<p>aspecto da inclusão e da atuação dos docentes, entretanto a ênfase recaiu no aspecto do contexto familiar em que a pessoa com autismo se insere, bem como na intervenção devido ao aumento do repertório comunicativo dos alunos com TEA em relação às habilidades comunicativas ensinadas. Assim, o tema inclusão do aluno TEA na escola regular foi menos explorado.</p> <p>Correlação entre estas ideias e os objetivos da pesquisa bibliográfica.</p> <p>1. Comparação dos objetivos: O trabalho analisado tem como objetivo geral identificar e analisar as teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar estudos que abordam o TEA na infância no aspecto educacional, no período de 1996 a 2020. Por sua vez, o nosso objetivo geral é analisar e avaliar a política pública de</p>	
--	--	--	--	---	--	--

				<p>pesquisa; além de autores que trabalham com o tema do TEA, como Gauderer (1997), Assumpção Jr. (2011), Cordeiro (2012), Schwartzman (2011), Barbosa (2018), Bosa (2002), Laplane (2006), Camargos (2005).</p> <p>4. Dados: A coleta dos dados foi realizada por meio do repositório institucional do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar, acessado eletronicamente. Os dados coletados das teses e dissertações incluem informações sobre produção, categoria, autor, nível de estudo, ano de defesa, título, linha de pesquisa, orientador, formação do autor, palavras-chave, objetivos, participantes, contextos investigados, abordagens científicas trabalhadas com os participantes, além do referencial</p>	<p>inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, comparando-a com o registrado em dissertações e teses sobre apoios necessários ao desenvolvimento de educação inclusiva com esses estudantes. Os objetivos são semelhantes em alguns aspectos, principalmente em relação à análise de produções científicas no que concerne ao TEA. Esses objetivos visam fornecer uma visão abrangente das produções acadêmicas sobre o TEA no aspecto educacional, permitindo uma análise detalhada das abordagens científicas, dos resultados alcançados e das contribuições para a educação escolar dessas crianças.</p> <p>2. Utilização da base teórica da pesquisa para analisar as soluções: A base teórica da pesquisa</p>	
--	--	--	--	---	--	--

				<p>teórico sobre o TEA e seus resultados.</p> <p>5. Análises: análises de dados realizada a partir de abordagem qualitativa, exploratória e bibliográfica. A pesquisadora organizou e categorizou os materiais coletados, seguindo os objetivos da pesquisa. Para tanto, a pesquisadora leu e releu o material coletado, procurando identificar tendências e padrões relevantes. A partir dos temas mais frequentes, foram construídas categorias que permitiram uma análise mais aprofundada das produções acadêmicas sobre o TEA na infância no aspecto educacional. Foi utilizado um roteiro de catalogação das produções para coletar dados e informações das teses e</p>	<p>apresenta uma série de referenciais teóricos e abordagens científicas, tais como: Análise do Comportamento Aplicada, abordagem científica que tem sido amplamente utilizada em programas de intervenção educacional para crianças com TEA; Análise do Comportamento, na qual se acopla o Currículo Funcional Natural, PECS e TEACCH. Além disso, a pesquisa destaca a importância de conhecer e analisar o contexto familiar em que a pessoa com autismo se insere, buscando programas que ajudem as famílias e demais pessoas com dificuldades comunicativas a terem melhor qualidade de vida. Portanto, as soluções propostas para o problema do TEA no aspecto educacional são voltadas para a escolha de abordagens científicas e práticas pedagógicas mais eficazes, bem como</p>	
--	--	--	--	--	---	--

				<p>dissertações elegíveis para a pesquisa, o qual contribuiu para a organização e estruturação dos dados durante a coleta.</p> <p>Portanto, a análise dos dados foi realizada de forma criteriosa, buscando identificar e compreender as principais contribuições das produções acadêmicas para a educação escolar das crianças com TEA.</p>	<p>para o desenvolvimento de programas de intervenção educacional e de apoio às famílias.</p> <p>As soluções apresentadas estão em sintonia com a base teórica da pesquisa, que aborda tanto as políticas educacionais quanto a produção científica sobre o autismo e a inclusão educacional. Dessa forma, a base teórica da pesquisa pode ser utilizada para orientar práticas pedagógicas mais eficazes, bem como para o desenvolvimento de programas de intervenção educacional, visando efetivar a inclusão dos alunos com TEA.</p> <p>3. Elaboração de ideias que podem auxiliar a solução de questões do estudo: A autora destaca as seguintes ideias: que o papel do docente na atuação com crianças com TEA é imprescindível para o seu desenvolvimento; a importância em</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--

					<p>conhecer e analisar o contexto familiar em que a pessoa com autismo se insere; as diversas abordagens científicas que podem ser utilizadas em programas de intervenção educacional para crianças com TEA; as práticas pedagógicas dos professores das classes regulares de ensino em relação ao aluno com esse transtorno.</p> <p>As ideias apresentadas estão em concordância com as conclusões e recomendações de outros estudos sobre autismo e educação inclusiva. Visam abordar as questões levantadas em relação à inclusão de pessoas com autismo na educação, promovendo ações práticas e estratégicas para a melhoria e aperfeiçoamento da inclusão. A importância de considerar as particularidades e necessidades das pessoas com autismo e a necessidade de formação e aprimoramento dos</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					profissionais da educação são temas recorrentes em estudos sobre autismo e inclusão.		
--	--	--	--	--	--	--	--

LEITURA REFLEXIVA OU CRÍTICA (INVESTIGAÇÃO DAS SOLUÇÕES)				LEITURA INTERPRETATIVA			
<p>Práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas regulares de ensino direcionadas a alunos com transtorno do espectro autista: uma pesquisa bibliográfica</p>	<p>VIOTO Josiane Rodrigues Barbosa 2022</p>	<p>Quais são as informações apresentadas pela autora da obra?</p> <p>A autora apresenta uma pesquisa bibliográfica sobre práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas regulares de ensino direcionadas a alunos com TEA. O objetivo é analisar as práticas pedagógicas inclusivas voltadas para esses alunos, identificando as estratégias utilizadas pelos professores e as dificuldades encontradas no processo de inclusão. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica de artigos científicos, livros e teses sobre o tema, apresentando referencial teórico sobre educação inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas.</p>	<p>O porquê das informações</p> <p>As informações fornecidas destacam a relevância da pesquisa realizada no contexto da inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares de ensino. Ao analisar as práticas pedagógicas direcionadas a esses alunos o estudo busca identificar estratégias eficazes utilizadas pelos professores, bem como as dificuldades enfrentadas por eles no processo de inclusão. Essa abordagem é fundamental para compreender como as escolas podem melhor atender às necessidades educacionais dos alunos com TEA e promover sua inclusão de forma efetiva. Além disso, a utilização de uma revisão bibliográfica de artigos científicos, livros e teses sobre o tema demonstra a abrangência e a profundidade da pesquisa, para qual se utilizou uma metodologia que permite uma análise embasada e fundamentada nas contribuições acadêmicas existentes sobre práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TEA. Por fim, a apresentação de um referencial teórico sobre educação inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas enriquece o</p>	<p>Quais são os fundamentos das informações apresentadas pelo autor?</p> <p>1. Referencial teórico: abrange conceitos de educação inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas. A autora apresenta os fundamentos do Movimento da Educação Inclusiva, que busca garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, independentemente de suas diferenças e necessidades educacionais. São referenciados autores, como: Januzzi (2004), Mazzota (2005), Mendes (2011), Miranda (2008), Sanches (2011) Sebasitán-Heredero (2018), Verdum (2013), os quais tratam de inclusão e práticas pedagógicas. No que se refere ao TEA, discute-se os pressupostos da abordagem histórico-cultural</p>	<p>Interpretação das ideias do autor da obra</p> <p>1. análise crítica das soluções apresentadas para o problema da pesquisa: O problema da pesquisa abordado pela autora é a falta de estudos e de informações sobre práticas pedagógicas específicas para atender às necessidades educacionais dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino no contexto brasileiro. A autora destaca que a inclusão desses alunos nas escolas regulares é um direito garantido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, mas que ainda há muitos desafios a serem enfrentados para que essa inclusão seja efetiva. Assim, a pesquisa busca investigar e descrever as práticas pedagógicas direcionadas aos</p>	<p>Apresentação dos dados obtidos</p> <p>Definição de categorias conceituais: Práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA, Práticas pedagógicas que dificultam o processo de inclusão de Alunos com TEA</p> <p>Ilustração, para ancorar as afirmações do pesquisador, com base contido nas obras analisadas: as afirmações da autora ancoram-se em Januzzi (2004), Mazzota (2005), Mendes (2011), Miranda (2008), Sanches (2011) Sebasitán-Heredero (2018) e Verdum (2013) com utilização de exemplos concretos encontrados nessas obras, das quais é possível visualizar, de forma clara e tangível, as práticas pedagógicas</p>	<p>Síntese integrativa/ Reflexão e proposição de solução, baseada nas obras analisadas: Com base nas obras analisadas, as reflexões e propostas de solução apresentadas destacam a importância de identificar práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA e de reconhecer as barreiras que dificultam esse processo. As propostas de solução visam promover uma inclusão mais efetiva desses alunos, considerando suas necessidades específicas. Uma delas seria a ênfase no uso de recursos visuais e tecnológicos para apoiar a comunicação e o aprendizado dos alunos com TEA, demonstrando a importância de adaptar as práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais desses alunos. Outros fatores obstaculizantes são falta de formação continuada de professores, bem como a execução de práticas pedagógicas que dificultam a inclusão, como: falta de adaptações curriculares e a organização desfavorável do contexto escolar. Assim, se faz necessária a implementação de políticas educacionais que incentivem a inclusão efetiva de alunos com TEA. Isso inclui garantir a disponibilidade de recursos e suportes necessários, bem como promover a sensibilização de toda a</p>

			<p>estudo, fornecendo um arcabouço teórico sólido para a análise e discussão dos resultados obtidos na pesquisa. Essas informações destacam a importância e a abrangência do trabalho realizado pela autora no campo da inclusão escolar de alunos com TEA.</p>	<p>em relação ao desenvolvimento da aprendizagem da pessoa com deficiência. Em resumo, o referencial teórico aborda conceitos e práticas relacionados à educação inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas, bem como características específicas do TEA e abordagens teóricas para o desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com deficiência. A autora optou por fazer uma abordagem qualitativa e quantitativa, na modalidade de estudo de levantamento bibliográfico.</p> <p>2. Conceitos-chave: educação inclusiva, que se refere ao movimento que busca garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, independentemente de suas diferenças e necessidades educacionais; Práticas</p>	<p>alunos com TEA em escolas regulares, com o objetivo de contribuir para a formação de professores e profissionais da área da educação, bem como para a organização de propostas destinadas à inclusão desses alunos. As dificuldades da realização efetiva da inclusão perpassam pela formação e atuação dos docentes. A autora faz uma análise metódica sobre fatores facilitadores e dificultadores da inclusão, sendo que, na pesquisa em questão, o fator docente e as práticas pedagógicas são muitas vezes dificultantes quanto ao desenvolvimento de um planejamento pedagógico com atividades que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos com TEA. A autora predispõe-se a elaborar um material que sirva de balizamento para as práticas pedagógicas com alunos autistas, mas relembra que cada aluno tem suas</p>	<p>favoráveis e desfavoráveis à inclusão de alunos com TEA, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada e contextualizada dos desafios e das oportunidades presentes no contexto educacional. Portanto, as afirmações da pesquisadora ajudam a contextualizar e aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas discutidas na pesquisa, tornando mais claros os desafios e as oportunidades presentes no ambiente educacional para alunos com TEA. Essa abordagem pode facilitar a identificação de boas práticas e áreas de melhoria, contribuindo para uma reflexão mais abrangente e informada sobre a inclusão desses alunos nas escolas regulares de ensino.</p>	<p>comunidade escolar para a importância da diversidade e da inclusão. Portanto, ao ponderarmos sobre as práticas pedagógicas identificadas nas obras analisadas e na presente pesquisa, verifica-se que as soluções perpassam pela construção de ambientes educacionais mais inclusivos e acolhedores para alunos com TEA. A implementação de estratégias eficazes e a conscientização sobre a importância da diversidade e da individualidade de cada aluno são fundamentais para promover uma educação de qualidade e equitativa para todos.</p>
--	--	--	---	--	--	--	---

				<p>pedagógicas inclusivas, que são estratégias e abordagens educacionais que visam atender às necessidades educacionais de todos os alunos, incluindo aqueles com TEA, promovendo a participação ativa no processo de aprendizagem escolar; TEA, que é um conjunto de condições caracterizadas por desafios na interação social, comunicação e comportamento. A compreensão das características específicas do TEA é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas. Esses conceitos-chave são fundamentais para a compreensão do contexto da pesquisa e para a análise das práticas pedagógicas destinadas aos alunos com TEA nas escolas regulares de ensino.</p> <p>3. Fontes: Foi utilizada uma variedade de fontes que inclui: artigos científicos, teses e</p>	<p>especificidades. Portanto, a solução de uma capacitação contínua e a criação de uma cartilha ou documento que o valha é viável, desde que se respeite e se conheça as características de cada aluno TEA.</p> <p>2. Identificação de lacunas ou inconsistências: A pesquisadora fez análise de vários autores e de uma extensa pesquisa de teses, dissertações e artigos científicos, num total de 72 trabalhos científicos, sendo: quatro teses, 33 dissertações e 35 artigos científicos, dentre estes vários em língua espanhola. Como a gama de trabalhos científicos foi muito grande, não houve um aprofundamento de pesquisa em cada trabalho; outro detalhe é que a maioria dos trabalhos são artigos científicos, que são bem mais simples e menos aprofundados do que teses e dissertações. Ademais, não houve um aprofundamento</p>	
--	--	--	--	---	---	--

				<p>dissertações, livros e outras publicações relevantes para a pesquisa sobre práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas regulares de ensino direcionadas a alunos com TEA. Foi realizada uma revisão bibliográfica de artigos científicos nacionais e internacionais publicados em língua portuguesa e espanhola que forneceram informações importantes sobre práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TEA. Essas fontes foram acessadas em bases de dados a da CAPES e BDTD, proporcionando uma análise mais aprofundada das práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com TEA. Utilizou-se também de autores como: Januzzi (2004), Mazzota (2005), Mendes (2011), Miranda (2008), Sanches (2011) Sebasitán-Heredero (2018) e Verdum (2013).</p> <p>4. Dados: Foram utilizados dados de</p>	<p>de quais seriam os problemas e soluções apresentados diante da inclusão de alunos com TEA, focando mais em habilidades sociocomunicativa, comportamental, aprendizagem acadêmica, desenvolvimento motor, organização do contexto escolar.</p> <p>Correlação entre estas ideias e os objetivos da pesquisa bibliográfica.</p> <p>1. Comparação dos objetivos: O trabalho analisado tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com TEA desenvolvidas em contextos educacionais do ensino regular, apresentadas por pesquisadores das áreas de educação e educação especial, considerando artigos científicos nacionais e internacionais teses e dissertações nacionais. Por sua vez o nosso objetivo geral é analisar e avaliar a política pública de inclusão</p>	
--	--	--	--	---	---	--

				<p>teses e dissertações nacionais publicadas entre os anos de 2015 a 2020. Foram analisados 72 trabalhos científicos, sendo quatro teses, 33 dissertações e 35 artigos científicos, provenientes das bases de dados Banco de Teses da CAPES e BDTD, SCIELO; Portal de Periódicos da CAPES; REDALYC e DIALNET.</p> <p>5. Análises: Por meio de procedimentos sistematizados para análise do material selecionado, os dados foram organizados em dois temas gerais denominados: Práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA; e Práticas pedagógicas dificultadoras do processo de inclusão escolar dos alunos com TEA. O primeiro tema foi dividido em cinco categorias e 25 subcategorias relacionadas às habilidades</p>	<p>de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, comparando-a com o registrado em dissertações e teses sobre apoios necessários ao desenvolvimento de educação inclusiva com esses estudantes. Os objetivos são semelhantes em algumas partes, principalmente em relação à análise de produções científicas referentes ao TEA. Nesse sentido, a ênfase dos trabalhos está na análise e avaliação das diretrizes, programas e ações governamentais voltadas para a inclusão desses alunos, bem como na comparação dessas políticas com o que é discutido em dissertações e teses sobre apoios necessários ao desenvolvimento da educação inclusiva para estudantes com TEA.</p> <p>2. Utilização da base teórica da</p>	
--	--	--	--	--	---	--

				<p>sociocomunicativa, comportamental, aprendizagem acadêmica, desenvolvimento motor; e a organização do contexto escolar. O segundo tema foi dividido em três categorias e seis subcategorias relacionadas às habilidades sociocomunicativa, aprendizagem acadêmica e organização do contexto escolar.</p>	<p>pesquisa para analisar as soluções: A base teórica da pesquisa apresenta uma análise das práticas pedagógicas favoráveis e desfavoráveis à inclusão de alunos com TEA em escolas regulares de ensino. Ao considerar as práticas pedagógicas que dificultam a inclusão dos alunos com TEA, é possível identificar desafios e obstáculos, essas dificuldades podem estar relacionadas à falta de formação adequada dos profissionais, à ausência de recursos e suportes necessários, à falta de adaptações no ambiente escolar, entre outros fatores. Além disso, a pesquisa também aborda a escassez de estudos acadêmicos sobre práticas pedagógicas destinadas ao atendimento destes alunos com TEA. Dentre as soluções apresentadas pela autora estão as adaptações curriculares, uso de recursos de apoio,</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					<p>capacitação de professores, promoção de ambientes inclusivos que podem melhorar a inclusão. Portanto, a base teórica da pesquisa analisada pode ser uma ferramenta valiosa para embasar a análise e as soluções em relação à inclusão de alunos com TEA na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, fornecendo subsídios para a elaboração de propostas e ações que promovam uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos os estudantes com TEA.</p> <p>3. Elaboração de ideias que podem auxiliar a solução de questões do estudo: A autora destaca as seguintes ideias: a capacitação de professores é necessária para promover programas de formação continuada para os professores com foco em estratégias de ensino e suporte específico para atender às necessidades dos</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					<p>alunos com TEA; criação de recursos de apoio, como material didático adaptado, tecnologias assistivas e ferramentas de comunicação alternativa, para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem desses alunos; implementação de ambientes inclusivos, considerando a organização do espaço físico, a promoção de interações sociais positivas e a adaptação de atividades para atender às necessidades individuais dos alunos autistas; parcerias com instituições especializadas buscando apoio técnico e orientações para a implementação de práticas inclusivas na rede de ensino; envolvimento da comunidade escolar, incluindo pais, alunos, professores e funcionários, para criar um ambiente acolhedor e favorável à inclusão de alunos com TEA; avaliação e</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--

					<p>monitoramento, estabelecendo mecanismos de avaliação e monitoramento contínuo das práticas pedagógicas adotadas, a fim de identificar desafios, promover ajustes necessários e garantir a eficácia das ações voltadas para a inclusão de alunos com TEA. Essas ideias podem servir como ponto de partida para a elaboração de estratégias e ações concretas que visem promover a inclusão de alunos com TEA.</p> <p>Essas ideias alinhadas a práticas pedagógicas corretas podem promover uma melhoria e aperfeiçoamento da inclusão.</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--

LEITURA REFLEXIVA OU CRÍTICA (INVESTIGAÇÃO DAS SOLUÇÕES)				LEITURA INTERPRETATIVA			
<p>Autoeficácia de professores de estudantes com Transtornos do Espectro Autista do Ensino Fundamental II e Médio</p>	<p>BISPO, Solange 2023</p>	<p>Quais são as informações apresentadas pelo autor da obra?</p> <p>A autora apresenta a importância da formação de professores para atender às especificidades dos estudantes com TEA, a fragilidade da formação inicial, as crenças e inseguranças da equipe docente, e a necessidade de formação continuada para os professores que atuam com esses estudantes. Aborda a percepção dos professores sobre os comportamentos e a inclusão dos estudantes com TEA e identifica, segundo a percepção dos desses professores, os domínios teóricos e práticos que atendem às especificidades dos estudantes com TEA. Apresenta os resultados da pesquisa, realizada com 110 professores que atuam no Ensino Fundamental II e Médio, por meio de questionários e uso da Escala de Avaliação</p>	<p>O porquê das informações.</p> <p>As informações apresentadas têm como objetivo principal identificar a autoeficácia dos professores que atuam com estudantes com TEA no Ensino Fundamental II e Médio. O estudo busca compreender a percepção dos professores sobre a inclusão, os comportamentos e as necessidades específicas dos estudantes com TEA, bem como identificar os domínios teóricos e práticos que atendem às especificidades desses estudantes. Ao abordar a importância da formação de professores, a fragilidade da formação inicial, as crenças e inseguranças da equipe docente, e a necessidade de formação continuada, a autora visa oferecer subsídios para a melhoria da prática pedagógica e inclusão dos estudantes com TEA. Além disso, ao apresentar os resultados da pesquisa realizada com os professores, a autora busca fornecer dados empíricos que possam embasar a implementação de políticas e práticas educacionais mais eficazes para atender</p>	<p>Quais são os fundamentos das informações apresentadas pelo autor:</p> <p>1. Referencial teórico: Composto por diversos autores, estudos e teorias relacionados à educação inclusiva e ao ensino de estudantes com TEA, dentre esses autores, destacam-se: Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001), que discutem a importância da autoeficácia dos professores para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes; Nunes e Manzini (2019), que abordam a importância da formação continuada para os professores; Santos (2020), que destaca a importância da escuta atenta às dúvidas e indagações dos docentes para estabelecer um espaço coletivo de</p>	<p>Interpretação das ideias do autor da obra.</p> <p>1. análise crítica das soluções apresentadas para o problema da pesquisa: A autora abordou a questão da formação e atuação dos professores em relação aos estudantes com TEA por meio de questionários e da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores com Autismo (ASSET). Essa abordagem quantitativa permitiu a coleta de dados sobre a percepção dos professores e sua autoeficácia no trabalho com estudantes com TEA. A autora constatou que boa parte dos professores entendem estarem prontos para trabalhar com os alunos com TEA, contudo é grande o número de professores que possuem dificuldades para a inclusão do estudante com TEA no ensino regular e que relatam os inúmeros desafios</p>	<p>Apresentação dos dados obtidos</p> <p>Definição de categorias conceituais: formação continuada dos professores, trabalho colaborativo entre profissionais, abordagem holística.</p> <p>Ilustração, para ancorar as afirmações do pesquisador, com base contida nas obras analisadas: Ancorando a afirmação da pesquisadora frente ao trabalho analisado, verifica-se o uso de conceitos da teoria da inclusão escolar e da teoria do TEA, baseados em obras autores como: Brito e Orlando (2015), Barbosa (2018), Favoretto e Lamônica (2014), e Camargo e Bosa (2009). Esses autores contribuíram com conceitos e teorias relacionados à</p>	<p>Síntese integrativa/ Reflexão e proposição de solução, baseada nas obras analisadas: Com base na dissertação analisada, é possível refletir sobre a importância de se promover a formação continuada dos professores, o trabalho colaborativo entre profissionais e uma abordagem holística, ou seja, mais humanizada, mais integrativa para a inclusão escolar de estudantes com TEA. Isto posto, uma proposição de solução seria o desenvolvimento e implementação de programas de formação continuada que abordem estratégias pedagógicas específicas para atender às necessidades dos estudantes com TEA, bem como a promoção de espaços de colaboração entre professores, profissionais da saúde, famílias e equipe gestora para compartilhar conhecimentos e experiências. Além disso, incluir a criação de diretrizes e recursos que promovam uma abordagem mais abrangente, considerando não apenas as necessidades educacionais dos estudantes com TEA, mas também seu bem-estar emocional, social e familiar. Essas ações podem contribuir para a melhoria do desempenho dos docentes para a efetiva inclusão escolar dos estudantes</p>

		de Autoeficácia de Professores com Autismo (ASSET).	às necessidades desses estudantes.	reflexão e ação capaz de qualificar a prática pedagógica; Sanini e Bosa (2015), que apontam a necessidade de formações continuadas dos professores para atuarem com a criança com TEA no contexto escolar; Bandura (1977), que desenvolveu a teoria da autoeficácia, utilizada como base para a avaliação da autoeficácia dos professores na dissertação. São utilizados também legislação brasileira relacionada à educação inclusiva, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Dessa forma, o referencial teórico utilizado pela autora busca embasar a análise da autoeficácia dos professores e a identificação das necessidades	para trabalhar com esses estudantes. São apresentadas as seguintes soluções: os professores devem empregar estratégias e recursos que oportunizem o acesso do estudante com TEA ao currículo, investimento na formação de docentes. 2. Identificação de lacunas ou inconsistências: A autora poderia ter realizado uma abordagem mais ampla que incluísse a perspectiva dos estudantes com TEA, suas famílias e outros profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar. A inclusão de métodos qualitativos poderia fornecer uma compreensão mais aprofundada das experiências e desafios enfrentados pelos professores, bem como das estratégias específicas que eles consideram eficazes no apoio aos estudantes com TEA. A análise dos dados poderia ser mais aprofundada, considerando as áreas em que os professores sentem necessidade de mais suporte e desenvolvimento	inclusão escolar e ao TEA, os quais foram utilizados para embasar as análises e conclusões da pesquisadora. As obras utilizadas e a análise destas, apontam que a falta de capacitação contínua, aliada à falta de projetos pedagógicos específicos para cada aluno TEA, prejudicam muito o processo de inclusão, e travam seus avanços, o que gera uma quantidade grande de óbices que devem ser superados para que se efetive a inclusão, sendo que um dos maiores entraves, segundo a autora, é a capacitação dos docentes.	com TEA, alinhando-se com as reflexões e conclusões apresentadas nas obras analisadas.
--	--	---	------------------------------------	--	--	--	--

				<p>educacionais dos estudantes com TEA, visando à promoção de uma educação mais inclusiva e de qualidade.</p> <p>2. Conceitos-chave: São apresentados os seguintes conceitos: autoeficácia, que se refere à crença que uma pessoa tem em sua capacidade de realizar uma tarefa ou alcançar um objetivo. No texto, é avaliada a autoeficácia dos professores no trabalho com estudantes com TEA, ou seja, a crença que os professores têm em sua capacidade de atuar com esses estudantes de forma eficaz; Educação inclusiva, conceito que se refere à promoção de uma educação que atenda às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e limitações. No texto, é discutida a importância da educação inclusiva</p>	<p>profissional. Em resumo, a pesquisa poderia se beneficiar de uma abordagem mais ampla e integrada, que considerasse as perspectivas de todos os envolvidos no processo de inclusão escolar de estudantes com TEA.</p> <p>Correlação entre estas ideias e os objetivos da pesquisa bibliográfica.</p> <p>1. Comparação dos objetivos: O trabalho analisado tem como objetivo geral identificar a autoeficácia e a percepção de professores sobre sua formação e atuação com estudantes com TEA no Ensino Fundamental, Anos Finais, e no Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino. Por sua vez, nosso objetivo geral é analisar e avaliar a política pública de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, comparando-a com o registrado em dissertações e</p>	
--	--	--	--	--	--	--

				<p>para os estudantes com TEA, visando garantir que esses estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e que atenda às suas necessidades específicas. Outro conceito abordado é o TEA, tido como um conjunto de transtornos que afetam o desenvolvimento da comunicação, da interação social e do comportamento. Na dissertação, foca-se no trabalho dos professores com estudantes com TEA no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio, visando identificar as necessidades educacionais desses estudantes e as estratégias que os professores podem utilizar para atender a essas necessidades. O conceito de formação continuada é mostrado como um processo de aprendizagem que ocorre ao longo da carreira profissional, visando</p>	<p>teses sobre apoios necessários ao desenvolvimento de educação inclusiva com esses estudantes. Verificamos que os objetivos são semelhantes em alguns aspectos, principalmente no que diz respeito políticas públicas aplicadas aos alunos com TEA nas escolas regulares. Os objetivos gerais da pesquisa analisada e do objetivo proposto são semelhantes no sentido de que ambos buscam compreender a formação e atuação dos professores em relação aos estudantes com TEA nas escolas regulares.</p> <p>2. Utilização da base teórica da pesquisa para analisar as soluções: A base teórica utilizada pela pesquisadora e a base teórica proposta para o objetivo de identificar e analisar os conhecimentos presentes nas obras analisadas sobre inclusão de estudantes com TEA na educação básica possuem pontos em comum, o que pode indicar uma convergência de ideias e conceitos</p>	
--	--	--	--	---	--	--

				<p>atualização e aprimoramento das habilidades e conhecimentos dos profissionais. Na dissertação, destaca-se a importância da formação continuada dos professores para o trabalho com estudantes com TEA, visando garantir que esses profissionais estejam atualizados e preparados para atender às necessidades desses estudantes. O conceito de inclusão escolar, mostrado como um processo de garantia do acesso e da permanência de todos os estudantes na escola, independentemente de suas diferenças e limitações. Discute-se, no texto, a importância da inclusão escolar para os estudantes com TEA, visando garantir que esses estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e que atenda às suas necessidades específicas.</p>	<p>importantes para a compreensão do tema. A análise das práticas dos docentes em relação à inclusão escolar de crianças com autismo é um aspecto relevante tanto para a pesquisa analisada quanto para o objetivo proposto, pois permite avaliar se as políticas públicas voltadas para a inclusão de estudantes com TEA estão sendo efetivamente implementadas e alcançando os objetivos propostos. Dessa forma, a análise crítica das práticas dos docentes em relação à inclusão escolar de estudantes com TEA pode contribuir para a identificação de possíveis lacunas e desafios na implementação das políticas públicas e para o desenvolvimento de estratégias mais efetivas para a inclusão desses estudantes na educação básica</p> <p>3. Elaboração de ideias que podem auxiliar a solução de questões do estudo: A autora destaca a importância</p>	
--	--	--	--	--	---	--

				<p>3. Fontes: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, legislação brasileira relacionada à educação inclusiva e ao atendimento educacional especializado, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; autores como: Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001), Nunes e Manzini (2019), Santos (2020), Sanini e Bosa (2015), Bandura (1977; relatórios e documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, relacionados à educação inclusiva e ao atendimento educacional especializado; outras dissertações e teses de outros pesquisadores, relacionadas ao tema da inclusão</p>	<p>da formação continuada dos professores como uma das ideias que podem auxiliar na solução de questões relacionadas à inclusão escolar de estudantes com TEA.</p> <p>Isso porque a formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas e para a melhoria da autoeficácia docente.</p> <p>Outra ideia apresentada é a importância do trabalho colaborativo entre professores e outros profissionais, como os professores da Sala de Recursos, professores do Atendimento Itinerante e profissionais da saúde e Equipe Gestora, para o desenvolvimento efetivo de práticas pedagógicas e para a inclusão escolar dos estudantes com TEA.</p> <p>A autora também destaca a necessidade de uma abordagem mais ampla e holística, que inclua a perspectiva dos estudantes com TEA, suas famílias e outros profissionais envolvidos no processo de inclusão</p>	
--	--	--	--	--	---	--

				<p>escolar e do trabalho com estudantes com TEA; além de livros e artigos científicos sobre o tema TEA, educação inclusiva, formação de professores e autoeficácia docente.</p> <p>4. Dados: dados coletados por meio de questionários e da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores com Autismo (Autism Self-Efficacy Scale For Teachers – ASSET). Esses instrumentos foram aplicados virtualmente aos participantes da pesquisa, que incluíram 110 professores que atuam no Ensino Fundamental, Anos Finais e no Ensino Médio. Os questionários abordaram a percepção dos professores sobre a formação e atuação com estudantes com TEA, enquanto a escala ASSET foi utilizada para avaliar a autoeficácia dos</p>	<p>escolar. Essas ideias elaboradas podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais efetivas em nossa pesquisa, visando a inclusão desses estudantes na educação básica.</p>		
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>professores no trabalho com esses estudantes.</p> <p>5 Análises: Foi utilizada abordagem quantitativa para analisar os dados coletados por meio dos questionários e da Escala ASSET. A análise dos dados foi realizada por meio de estatística descritiva, que permitiu a distribuição de frequência das pontuações obtidas pelos professores nos questionários e na escala ASSET. Os dados foram organizados em relação à pontuação obtida em cada variável avaliada, e utilizou-se gráficos e tabelas para apresentar os resultados da pesquisa. Além disso, foi realizada análise comparativa entre as pontuações obtidas pelos professores em diferentes variáveis, como a percepção sobre a formação e atuação com estudantes com TEA e a autoeficácia no</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>trabalho com esses estudantes. A análise dos dados permitiu à autora identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho com estudantes com TEA, bem como as estratégias que eles utilizam para atender às necessidades desses estudantes; e compreender a percepção dos professores sobre a formação e atuação com estudantes com TEA, o que pode contribuir para o desenvolvimento de políticas e programas de formação continuada para esses profissionais.</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--