



CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**GRAZIELE ANDRESSA DE SOUZA
LUANA OLIVEIRA DOS SANTOS**

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO
ESPECTRO AUTISTA NA REDE REGULAR DE ENSINO**

Apucarana
2022

GRAZIELE ANDRESSA DE SOUZA
LUANA OLIVEIRA DOS SANTOS

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO
ESPECTRO AUTISTA NA REDE REGULAR DE ENSINO**

Trabalho de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Apucarana – FAP, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Ms. Rosana Meire Cazadei Rezende.

Apucarana
2022

GRAZIELE ANDRESSA DE SOUZA
LUANA OLIVEIRA DOS SANTOS

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO
AUTISTA NA REDE REGULAR DE ENSINO**

Trabalho de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Apucarana – FAP, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, com nota final igual a _____, conferida pela Banca Examinadora formada pelos professores:

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.
Faculdade de Apucarana

Prof.
Faculdade de Apucarana

Prof.
Faculdade de Apucarana

Apucarana, ____ de _____ de 2022.

*A Deus, pela oportunidade de
vivenciar todos os momentos de
aprendizado até aqui...*

*Aos meus pais, pelo incentivo de ir
em busca dos meus sonhos...*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradecemos a Deus, por nos guiar em todo o processo de escrita deste trabalho e aos nossos pais, pelo incentivo e ajuda para nos tornarmos excelentes profissionais na área da educação.

À nossa professora Marlene Mariotto e à nossa orientadora Rosana Meire Cazadei Rezende, pelos ensinamentos, apoio e motivações na realização de todas as etapas deste trabalho, fazendo-nos acreditar que seríamos capazes de realizar esse trabalho com muito sucesso.

Às nossas amigas de curso, pois caminhamos juntas nesta etapa tão importante de nossas vidas e ao profissional entrevistado.

Por fim, agradecemos a todas as pessoas que de alguma forma, fizeram parte de todo esse percurso.

*“As crianças especiais, assim como as
aves, são diferentes em seus voos.
Todas, no entanto, são iguais em seu
direito de voar”*

Jessica Del Carmen Perez

SANTOS, Luana Oliveira dos; SOUZA, Grazielle Andressa de. **Inclusão de alunos com transtornos do espectro autista na rede Regular de Ensino**. 67 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Graduação em Pedagogia. Faculdade de Apucarana – FAP. Apucarana-Pr. 2022.

RESUMO

O ingresso de estudantes com Transtornos do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares é uma realidade e um desafio, em especial para os docentes, que devem estar aptos para atender suas singularidades, respeitando suas diferenças e propiciando o desenvolvimento de suas potencialidades. O novo aspecto do cenário educacional, centrado na obrigatoriedade da inserção de estudantes autistas no Ensino Regular instigou a realização desta pesquisa, cujo objetivo foi investigar o processo de inclusão de crianças com TEA em um Centro de Educação Infantil no município de Apucarana/PR. A abordagem da pesquisa é de natureza qualitativa, envolvendo um questionário semiestruturado com a participação de uma professora que atua no Centro de Educação Infantil de um município de porte médio do norte do Paraná. Os dados obtidos com a aplicação do questionário (tematização e discussão dos conteúdos das falas) foram analisados de acordo com o aporte teórico semiótico sob a ótica de Vygotsky. Os resultados contribuíram para o debate acadêmico-científico como indicadores das necessidades específicas dos docentes da Educação Básica para uma ação crítico-reflexiva de inclusão dos estudantes com Transtornos do Espectro Autista.

Palavras-chave: Inclusão. Transtornos do Espectro Autista. Ensino Regular. Formação Docente.

SANTOS, Luana Oliveira dos; SOUZA, Grazielle Andressa de. **Inclusion of autistic students in the regular school system**. 67 p. Course Conclusion Paper (Monography). Degree in Pedagogy. University of Apucarana – FAP. Apucarana-Pr. 2022

ABSTRACT

The admission of students with Autism Spectrum Disorders in regular schools is a reality and a challenge, especially for teachers, who must be able to comply with their singularities, respecting their differences and allowing the development of their potential. The new aspect of the educational scenario, centered on the mandatory inclusion of autistic students in regular education, instigated this research whose objective was to investigate the process of including children with ASD in a Child Education Center in the city of Apucarana/PR. The research approach is of qualitative nature, involving a semi-structured survey with a teacher participating in a Child Education Center in a medium-sized town in the North of Paraná. The data obtained with the application of the questionnaire (topicalization and discussion of the contents of the speeches) were analyzed according to the Vygotskian semiotic theoretical framework. The results contributed to the academic-scientific debate as indicators of the specific needs of Basic Education teachers for a critical-reflexive action of inclusion of students with Autism Spectrum Disorders.

Keywords: Inclusion. Autism Spectrum Disorders. Regular Education. Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios Diagnósticos dos Transtornos do Espectro Autista.....	23
Quadro 2 - Níveis de Gravidade para os Transtornos do Espectro Autista.....	24
Quadro 3 - Códigos dos Transtornos do Espectro Autista de acordo com a CID-11.....	25
Quadro 4 - Eixo Temático 1.....	45
Quadro 5 - Eixo Temático 2.....	45
Quadro 6 - Eixo Temático 3.....	45
Quadro 7 - Identidade e Formação Inicial e Continuada da Docente para Inclusão dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Regular.....	46

LISTA DE SIGLAS

ABA	Applied Behavior Analysis
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças
CFB	Constituição Federal Brasileira
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPAEE	Estudantes Público-Alvo da Educação Especial
FAP	Faculdade de Apucarana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PD	Participante Docente
QI	Quociente de Inteligência
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Conferência Mundial de Educação Para Todos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PROBLEMA DA PESQUISA.....	17
3	OBJETIVOS	17
3.1	Objetivo Geral	17
3.2	Objetivos Específicos.....	17
4	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
4.1	Transtornos do Espectro Autista e o caminho para inclusão.....	18
4.1.1	Transtornos do Espectro Autista: diferentes concepções sobre o transtorno	18
4.2	Políticas Públicas Nacionais de Inclusão.....	26
4.2.1	Legislação específica para os alunos com Transtornos do Espectro Autista	35
5	METODOLOGIA.....	37
5.1	Delineando a Pesquisa	37
5.2	Sujeitos da pesquisa e local da realização	39
5.3	Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	39
5.4	Metodologia: análise de conteúdo na perspectiva de Bardin	40
5.5	Análise dos resultados sob a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky.....	42
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	45
6.1	Apresentação e análise dos dados coletados: o discurso da docente da Educação Básica e a identificação de seus percursos formativos Teóricos/Práticos	45
6.2	Eixo Temático (1): identidade e formação inicial e continuada da docente para inclusão dos alunos com transtornos do espectro autista no Ensino Regular (questionário na pesquisa)	45
6.3	Eixo Temático (2): identificação dos saberes da participante da pesquisa sobre o conceito dos Transtornos do Espectro Autista.....	51

6.4 Eixo Temático (3): Conhecimento teórico/prático da participante da pesquisa para atendimento qualificado com alunos com Transtorno do Espectro Autista	53
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	59
APÊNDICE	63

1 INTRODUÇÃO

No decorrer da década dos anos de 1990, na esfera educacional, iniciou-se um debate em torno da inclusão de crianças com deficiência no Ensino Regular e nos possíveis caminhos para concretizar essa inclusão aos alunos, público alvo da Educação Especial (PAEE). Este período também foi marcado pelo aumento significativo de publicações acadêmicas que tratam sobre o tema.

Embora exista um grande número de pesquisas relacionadas à inclusão escolar, encontramos lacunas no que se refere à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Regular. Isso acontece porque nas instituições de ensino o conhecimento sobre esse distúrbio ainda é fruto do senso comum. Além disso, existem conceitos estereotipados que acompanham historicamente a criança autista, relatados no cotidiano das pessoas típicas, mas sem embasamento científico.

O tema desta pesquisa foi direcionado aos estudos do Curso de Pedagogia, e nas oportunidades que tivemos de conhecer o trabalho realizado com crianças com TEA durante os estágios supervisionados. O interesse pessoal das pesquisadoras em aprender mais sobre a inclusão dos alunos com deficiência no Ensino Regular despertou a vontade de garantir uma melhor atuação profissional com esse perfil de estudantes, na Educação Básica, buscando interferir, de forma qualitativa na formação social e educacional desse público, por meio de atendimento acadêmico qualificado.

O presente estudo, em especial, surgiu de algumas demandas: do interesse em aprofundar o conhecimento sobre Educação Especial, a partir das disciplinas ministradas no Curso de Pedagogia, da falta de conhecimento específico para o exercício da docência com esse perfil de estudante e da lacuna existente na literatura sobre os Transtornos do Espectro Autista.

Conforme a Lei n.º 12.764/2012, e do direito dos alunos com TEA ingressarem nas escolas comuns, é essencial pensar e discutir estratégias de atendimento específico a esses estudantes na Educação Básica, visto que o espaço escolar possibilita o desenvolvimento cultural, científico e formas mais complexas de socialização do ser humano. Em consonância, professores, pedagogos, direção e demais funcionários precisam estar abertos a novos saberes para reconhecer e atender as necessidades desses alunos de forma integral, pois não basta o direito

ao acesso e permanência no Ensino Regular, é preciso que esses estudantes recebam atendimento pedagógico que lhes assegure um desenvolvimento processual de natureza histórico-cultural.

A Teoria Histórico-Cultural norteia o presente estudo. Vygotsky (2010) ressalta a importância da interação e da cultura histórico-social para constituição dos sentidos pelos indivíduos. O pensamento humano está mediado pela linguagem e a base da linguagem é a relação social concreta do indivíduo considerando seu contexto (social, político, ideológico, religioso, moral e filosófico).

Para que a inclusão se efetive, é crucial a discussão sobre a formação teórica dos docentes para acolhimento e trabalho qualificado com esses estudantes. As discussões profissionais não podem ficar apenas no campo da formação inicial, pois o conhecimento adquirido, pelos docentes, nessa etapa de formação, não será suficiente para atingir toda a complexidade que esse tema requer. São necessárias ações formativas continuadas e permanentes, ofertadas por Instituições de Ensino Superior que assegure ao docente repensar a sua própria prática pedagógica junto a esses estudantes. Nessa perspectiva é que a Teoria Histórico-Cultural (de Vygotsky) poderá contribuir nos processos formativos continuados dos professores, principais interlocutores nos processos de Educação Inclusiva (REZENDE, 2019).

Os procedimentos metodológicos que orientaram esse estudo são de caráter qualitativo. De acordo com Minayo e Sanches (1993), a pesquisa qualitativa propicia a relação de diálogo e interação entre pesquisador(a) e participantes pesquisados.

Nesta pesquisa, aflorou a questão central de problematização do assunto: Como está ocorrendo o processo de inclusão dos alunos com TEA no Ensino Regular?

O questionamento é pertinente, visto que essas ações profissionais vão demandar saberes científicos e específicos, geralmente ainda não dominados pelos docentes e demais profissionais que atuam na área da educação.

Considerando a problematização inicial do tema apresentado para a pesquisa, foram surgindo outras questões que orientaram a pesquisa, quais sejam: os professores têm conhecimento da legislação recente sobre a garantia dos direitos dos estudantes com TEA no Ensino Regular e dos compromissos da Instituição (gestores e docentes) para a inclusão desses alunos? Qual é a concepção dos professores pesquisados sobre a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Regular? A docente aqui analisada tem conhecimento ou está recebendo

conhecimento sobre o TEA, na instituição de ensino onde ela atua como professora? A professora da instituição pesquisada tem formação teórico-prática (inicial e continuada) para trabalhar com estudantes com TEA?

Com base nos questionamentos apresentados na problematização do tema, ficou definido como objetivo geral da pesquisa: investigar o processo de inclusão de crianças com TEA em uma instituição pública de Educação Infantil na cidade de Apucarana, localizado no centro norte do Estado do Paraná, a partir da percepção da professora da referida instituição.

Como objetivos específicos têm-se:

1. Analisar a avaliação que a docente faz sobre a própria formação (inicial e continuada) para o ensino destinado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

2. Identificar se a docente tem conhecimento sobre o conceito do Transtorno do Espectro Autista para reconhecimento e acolhimento de estudantes com esse distúrbio no Ensino Regular.

3. Identificar o conceito de Educação Inclusiva e práticas pedagógicas de inclusão da professora pesquisada.

4. Analisar os dados coletados com base na fundamentação teórica.

O trabalho está organizado em sete sessões: A primeira sessão é o da introdução, no qual são relatadas as motivações das pesquisadoras em realizar o estudo, explicitamos a temática, as questões que orientam a investigação, a justificativa, os objetivos e a metodologia.

A segunda sessão trata sobre o problema da pesquisa. Na terceira sessão foram elencados o objetivo geral da pesquisa, bem como os objetivos específicos. Na quarta sessão está a fundamentação teórica e discorreremos sobre o Transtorno do espectro Autista (conceito, diagnóstico, prevalência, fatores de risco, desenvolvimento e comorbidades, de acordo com o DSM-5 – Associação Americana de Psiquiatria, 2014), e outros tópicos relacionados às principais políticas públicas de inclusão no Brasil.

Na quinta sessão, apresentamos o processo metodológico que descreve os caminhos percorridos para o desenvolvimento desta pesquisa. Foram apresentados a fundamentação teórica metodológica da pesquisa, o local, os participantes da pesquisa, a coleta de dados e os procedimentos de análise.

A sexta sessão apresenta a análise de dados, trazendo os três eixos temáticos encontrados durante o estudo com foco na identificação dos saberes da participante da pesquisa sobre as práticas pedagógicas na Educação Básica; tratamos da formação inicial e continuada da professora de saberes científicos e/ou vivências sobre TEA. Os dados coletados são apresentados e discutidos a partir da análise semiótica vigotskiana.

Na sétima sessão trata-se das considerações finais, que é incluída uma reflexão crítica sobre as contribuições da presente pesquisa para uma revisão das ações formativas dos docentes para inclusão dos estudantes com TEA no Ensino Regular.

Sendo assim, esse estudo se soma a outras contribuições na área educacional, para que seus resultados fomentem o debate acadêmico-científico, instigando novos estudos sobre o TEA para promulgar um atendimento qualitativo para esse perfil de alunos. Esta pesquisa poderá provocar novas interrogações acerca desse tema cada vez mais presente nas instituições de ensino, propiciando novos direcionamentos no acolhimento e na ação pedagógica com acadêmicos autistas.

2 PROBLEMA DA PESQUISA

Como está ocorrendo o processo de inclusão dos alunos com TEA no Ensino Regular?

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Investigar o processo de inclusão de crianças com TEA em uma instituição pública de Educação Infantil em Apucarana/PR, a partir da percepção da professora da referida instituição.

3.2 Objetivos Específicos

1. Analisar a avaliação que a docente faz sobre a própria formação (inicial e continuada) para o ensino destinado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
2. Identificar se a docente tem conhecimento sobre o conceito do Transtorno do Espectro Autista, para reconhecimento e acolhimento de estudantes com esse distúrbio no Ensino Regular.
3. Identificar o conceito de Educação Inclusiva e práticas pedagógicas de inclusão da professora pesquisada.
4. Analisar os dados coletados com base na fundamentação teórica.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 Transtornos do Espectro Autista e o caminho para inclusão

Esta sessão tem por finalidade apresentar as diferentes concepções sobre o TEA ao longo de sua história, os critérios médicos utilizados para o diagnóstico, e um breve recorte histórico das políticas públicas nacionais que dispõe sobre a inclusão deste perfil de estudantes no Ensino Regular.

4.1.1 Transtornos do Espectro Autista: diferentes concepções sobre o transtorno

A palavra “autismo” tem origem no grego (*autós*), que significa “por si mesmo” (ORRÚ, 2011, p. 17). O termo é usado pela psiquiatria para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio sujeito. A introdução do termo autista na literatura psiquiátrica, de acordo com Salle *et al.* (2005), foi elaborada por Plouller, em 1906, ao estudar pacientes com diagnóstico de demência precoce (esquizofrenia). Porém, segundo esses autores, o termo autismo foi utilizado e difundido pela primeira vez pelo médico psiquiatra Eugene Bleuler (1857-1939), em 1911, o primeiro a descrevê-lo como a “fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia”. (CUNHA, 2012, p. 20).

Leo Kanner (1894-1981), psiquiatra austríaco, descreveu os transtornos autistas na infância em 1943. Na época, ele relatou o caso de 11 crianças, sendo oito meninos e três meninas com um quadro que denominou de “Distúrbio Autista Inato do Contato Afetivo”. Essas crianças não demonstravam interesse em estabelecer relações com outras pessoas, apresentavam atrasos na aquisição e uso da linguagem, tinham obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada da inclinação à repetição. Kanner (1943), descreveu comportamentos incomuns como “resistência à mudança” e “insistência nas mesmas coisas”. Quando Kanner refere-se à “resistência à mudança”, reporta-se a comportamentos motores (estereotípias) como “balanço do corpo, andar na ponta dos pés, e sacudir as mãos”. Segundo Kanner, duas coisas eram essenciais para um diagnóstico de autismo: “primeiro – o isolamento social e segundo, os comportamentos anormais e as insistências nas mesmas coisas”. (VOLKMAR; WIESNER, 2019, p. 2).

Hans Asperger (1944), estudante de medicina, que trabalhava na Universidade de Viena, durante a Segunda Guerra Mundial, escreveu um trabalho intitulado “Psicopatologia Autística da Infância”, em que relatou sobre meninos que apresentavam algumas áreas problemáticas, entre elas: “problemas sociais e motores acentuados, interesses circunscritos incomuns (que interferem na aprendizagem)”, e áreas que apresentavam algumas vantagens, entre elas: “vocabulário e fala com boa linguagem, mas problemas com a linguagem social, e habilidades cognitivas aparentemente boas”. “Asperger pensava na condição mais como um traço de personalidade do que como um transtorno do desenvolvimento”. A denominação dada à condição foi “*autisticpsychopathy*” (transtorno da personalidade autista), (VOLKMAR; WIESNER, 2019, p. 2-7).

Nas décadas de 1930 a 1960, era comum o autismo ser conhecido como um transtorno psicogênico. O observado até então é que vários pais de crianças autistas apresentavam problemas de interação social; assim, o pensamento que predominava era de que o autismo provinha de problemas afetivos entre pais e filhos. Nesse momento, não havia evidências genéticas ou neurobiológicas que apontassem para a interpretação de transtorno de desenvolvimento (KAJIHARA, 2014, p. 21).

Vários são os questionamentos com relação às causas do autismo, passadas duas décadas de sua descrição. No início da década de 1950, a especulação tinha como fundamento os fatores psicossociais, porém foi nas décadas de 1960 e 1970 que começaram a se acumular evidências de que o transtorno era “uma condição com base cerebral e fortemente genética”. Foram necessárias várias décadas de estudo, para que o autismo fosse considerado um transtorno com forte base cerebral (VOLKMAR; WIESNER, 2019, p. 14).

A forte evidência de fatores genéticos na etiologia do transtorno ficou evidenciada, após o primeiro estudo com gêmeos (Folstein e Rutter). Pesquisas posteriores com gêmeos confirmaram esses achados “com estimativas de hereditariedade na faixa de 60 a 90%”. Essa linha de pesquisa apontou “vulnerabilidade nos familiares para uma ampla gama de transtornos neuropsiquiátricos, inclusive transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, ansiedade e problemas de aprendizagem e de linguagem” (VOLKMAR; WIESNER, 2019, p. 17).

De acordo com Volkmar e Wiesner (2019, p. 18), em pesquisas recentes, foram “abordadas à relevância de possíveis fatores ambientais, ou toxinas específicas, mas os resultados não foram conclusivos para fortes conexões ambientais”. Na concepção dos autores, “uma metanálise recente de mais de 40 estudos que examinavam fatores pré-natais no autismo avaliou 50 fatores de risco potenciais”. Os aspectos observados incluíam, entre outros, “idade parental avançada, uso de medicação pela mãe, crianças nascidas antes ou depois do tempo e diabetes gestacional; problemas no feto podem por si só, criar risco obstétrico”. Esse estudo concluiu que não havia evidências suficientes para associar fator pré-natal na patogênese do autismo.

Para Orrú (2011), algumas condições médicas estão associadas ao autismo e são mais frequentes, como é o caso dos transtornos convulsivos (epilepsia), síndrome de Down, problemas pré-natais e perinatais, e outras menos comuns, e de base genética, como é o caso do x frágil e esclerose tuberosa. Existem infecções que podem ou não estar associadas a possíveis causas do autismo: “Toxoplasmose (pré-natal), Varicela (pré-natal), Caxumba (pré-natal), Citomegalovírus (pré-natal), Sífilis (pré-natal), Herpes Simples (pós-natal) e Rubéola (pós-natal)” (ORRÚ, 2011, p. 29).

Nas palavras de Volkmar e Wiesner (2019), diversos são os estudos epidemiológicos atuais sobre o autismo e sua incidência. A interpretação dos estudos realizados é um complicador devido às diferenças metodológicas nos resultados dos mesmos, critérios diagnósticos utilizados e demais fatores. Os autores, acima citados, não encontraram evidências que apoiem um crescimento significativo na ocorrência da condição. Os Transtornos do Espectro Autista são nitidamente de 3 a 5 vezes mais comuns em homens, e naqueles com maior capacidade intelectual, a prevalência aumenta; em grupos com Quociente de Inteligência (QI) mais baixo, o transtorno é menos pronunciado. “Há algumas sugestões de que índices mais altos de deficiência (em geral) em mulheres podem refletir um risco genético ainda mais forte” (VOLKMAR; WIESNER, 2019, p. 14).

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta na primeira infância. Sendo assim, pode surgir desde os primeiros meses de vida, e os sintomas ficam mais evidentes por volta dos três anos de idade. As causas são inúmeras, sem consenso acadêmico e clínico e estão relacionadas a fatores orgânico-genéticos. De acordo com os autores, o autismo é um transtorno complexo

e apresenta uma variação de quadros comportamentais e com déficits habituais: sociais, comunicativos e comportamentais (KEINERT; ANTONIUK, 2012).

De acordo com Teixeira (2018), além do TEA o indivíduo pode apresentar algum grau de deficiência intelectual; porém eles devem frequentar a escola e ter desempenho acadêmico regular. Ocasionalmente, em aproximadamente 10% das vezes, crianças autistas têm habilidades incomuns e são chamadas de “sábios autistas (em inglês, *autisticsavants*) e se enquadram em um conjunto de categorias específicas: cálculo de calendário, habilidade artística, cálculos matemáticos, música e visuoespaciais” (VOLKMAR; WIESNER, 2019, p. 5). Muitos casos de autismo são confundidos com os da população de deficiência intelectual, o que dificulta o diagnóstico precoce e o atendimento especializado para ambos os casos (ASSUMPÇÃO; KUCZYNSKI, 2015).

Na acepção de Orrú (2011), o diagnóstico deve ser realizado com precaução e, sempre que possível, por uma equipe multiprofissional, uma vez que a avaliação é clínica e baseada em observações diretas com o indivíduo e em entrevista com os pais. Com relação à dificuldade de um diagnóstico preciso, Orrú (2011) explica que:

Em geral, é comum diagnosticar-se uma doença, com base em resultados concretos (exames laboratoriais) ou “visíveis” aos olhos (síndrome de Down). Com o autismo, isso é diferente, pois a síndrome não se manifesta por traços na aparência da pessoa e, também, não é identificada pela maioria dos exames laboratoriais. Desta forma, o diagnóstico do autismo se torna mais difícil e complexo. [...] não é incomum um indivíduo com mais de uma condição clínica associada ao autismo, pelo contrário, é uma situação frequente. (ORRÚ, 2011, p. 28).

O autor enfatiza que durante o processo diagnóstico dos Transtornos do Espectro Autista, é possível

ser utilizado um vasto protocolo de investigação, a partir da realização de exames para pesquisa de possíveis condições específicas, geneticamente determinadas ou não, de realização de pelo menos um dos exames de neuroimagem. [...] além da anamnese detalhada, exames físicos, dando atenção aos sinais comumente associados à cromossomopatias e a outras afecções de etiologia genética, avaliação neuropsicológica, análise bioquímica para erros do metabolismo, exames de cariótipo, eletroencefalograma, ressonância magnética de crânio, SPECT, além de outros possíveis exames complementares. (ORRÚ, 2011, p. 26).

O diagnóstico precoce que é realizado por especialistas na área do autismo (neurologista, psiquiatra, fonoaudióloga, psicóloga), é de suma importância para que a família possa ter a garantia de acesso aos serviços necessários nas áreas da saúde, educação, dentre outras. Com diagnóstico e intervenção cada vez mais prévios, autistas podem apresentar resultados cada vez melhores. Assim sendo, o diagnóstico, se bem elaborado, possibilita que intervenções precoces sejam realizadas para atender as necessidades específicas desses sujeitos, como agravamento do comportamento frequentemente agressivo e hiperativo, presentes na sua vida diária e em todos os ambientes sociais dos quais participa, entre eles, a escola e o próprio ambiente familiar. O tripé (família, escola e equipe multidisciplinar) é relevante para que a criança com TEA se torne um adulto mais independente e ativo na sociedade.

O aumento na prevalência do autismo pode estar, entre outros fatores, associado à expansão dos critérios de diagnósticos, maior conscientização do quadro, diferenças metodológicas de pesquisa e aumento real de frequência do espectro. De acordo com Assumpção e Kuczynski (2015), a expansão do espectro deve-se, sobretudo, ao novo olhar conceitual para o TEA e à expansão do diagnóstico.

A ocorrência do TEA é próxima de, quatro vezes maior em homens do que em mulheres (ORRÚ, 2011; ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014; TEIXEIRA, 2018; VOLKMAR; WIESNER, 2019). Numa proporção de “um caso de autismo para cada 42 nascimentos de meninos, enquanto que, para o sexo feminino, a relação seria de um caso para cada grupo de 189 meninas” (TEIXEIRA, 2018, p. 30).

A nova versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-V (2014) traz uma considerável alteração com relação aos critérios utilizados para diagnóstico do autismo. Nesta nova versão, todos os tipos de autismo passam a ter uma única denominação: TEA. A criação de novos critérios foi imprescindível em virtude das distinções entre os transtornos mostrarem-se inconsistentes com o passar do tempo: “ambiente, a gravidade dos sintomas, nível de linguagem ou inteligência podem contribuir mais do que as características do transtorno” (FRANZIN, 2014, p. 67).

De acordo com o DSM-V (2014), os padrões para o diagnóstico de TEA seguem uma ordem de duas áreas, sendo: a) Deficiências persistentes na

comunicação e na interação social; a) Padrões restritos e repetitivos de comportamento.

Quadro 1 - Critérios Diagnósticos dos Transtornos do Espectro Autista

CRITÉRIO	CARACTERÍSTICAS	COMPORTAMENTO
A	Deficiências persistentes na comunicação e interação social.	1. Limitação na reciprocidade social e emocional; 2. Limitação nos comportamentos de comunicação não verbal utilizados para interação social; 3. Limitação em iniciar, manter e entender relacionamentos, variando de dificuldades com adaptação de comportamento para se ajustar as diversas situações sociais.
B	Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestadas pelo menos por dois dos seguintes aspectos observados ou pela história clínica.	Pelo menos 2 (dois) dos aspectos abaixo relacionados: 1. Movimentos repetitivos e estereotipados no uso de objetos ou fala; 2. Insistência nas mesmas coisas, aderência inflexível às rotinas ou padrões ritualísticos de comportamentos verbais e não verbais; 3. Interesses restritos que são anormais na intensidade e foco; 4. Hiper ou hiporreativo a estímulos sensoriais do ambiente.
C		Os sintomas devem estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento. Eles podem não estar totalmente manifestos até que a demanda social exceda suas capacidades ou podem ficar mascarados por algumas estratégias de aprendizado ao longo da vida.
D		Os sintomas causam um prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento atual do paciente.
E		Esses distúrbios não são melhores explicados por deficiência cognitiva ou atraso global do desenvolvimento.

Fonte: APA (2014)

O indivíduo só pode ser diagnosticado com TEA, se apresentar sintomas que iniciam de forma precoce, desde a primeira infância, e que comprometam as áreas da capacidade social e comportamental na rotina diária. Os padrões para o diagnóstico do TEA alteram-se por vários fatores, entre eles a dificuldade em identificar as variações apresentadas pelos autistas, uma vez que todas as pessoas do espectro têm alguns comportamentos típicos, mas nem sempre uniformes (DSM-V, 2014). Desta forma, houve uma redefinição do diagnóstico com relação ao nível de gravidade e de apoio substancial, priorizando um diagnóstico único que seja precoce e mais preciso.

Segundo o DSM-V (2014, p. 51), “as categorias descritivas de gravidade não devem ser usadas para determinar a escolha ou provisão de serviços. Isso somente

pode ser definido de forma individual e mediante a discussão de prioridade e metas pessoais”. A gravidade das dificuldades de comunicação social inserida no Critério A e de comportamentos restritivos e repetitivos inseridos no Critério B deve ser classificada de modo separado, conforme o quadro a seguir.

Quadro 2 - Níveis de Gravidade para os Transtornos do Espectro Autista

Níveis de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo Apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: APA (2014)

Os autistas de nível 1 (“exigindo apoio”), dificilmente são reconhecidos, por apresentarem cognição e linguagem preservadas, e conseguem ingressar nas instituições de Ensino Regular.

O Censo da Educação Básica (2017), pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), demonstra que o número de alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA) que estão matriculados em classes comuns

no Brasil aumentou 37,27%, em um ano. Em 2017, eram 77.102 crianças e adolescentes com autismo que estudavam na mesma sala que pessoas neurotípicas. Esse índice subiu para 105.842 alunos em 2018. Nessa pesquisa são considerados os estudantes de escolas públicas e particulares (INEP, 2017).

Percebemos que existem diferentes graus de manifestação que podem atrapalhar a independência da pessoa com TEA; sendo assim, faz-se necessário repensar e reorganizar a educação formal ofertada a esses educandos que chegam ao Ensino Regular. A escola é o local em que o docente estabelece a mediação pedagógica entre os conceitos fundamentais que o aluno já traz de suas vivências anteriores e auxilia-o na apropriação dos conceitos mais complexos, que devem ser internalizados de maneira mais consciente. Assim, esse aluno alcançará outro nível de conhecimento, e de posse desses, novas formas sociais de comportamento serão possíveis para uma vida mais autônoma. Mas, para que isso se efetive, é indispensável a formação teórica e metodológica do docente, que lhe dê aportes suficientes e precisos para realização de um trabalho consciente e que atenda às especificidades desses estudantes, aspirando a sua formação humana e cultural.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) lançou em 18 de junho de 2018, em Genebra, a 11ª edição da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), e incluiu novas condições de saúde em seu catálogo. Uma delas diz respeito ao TEA. A CID-11 uniu o TEA em um único Quadro assim como o DSM-V. Agora, o TEA aparece relacionado aos distúrbios de neurodesenvolvimento, recebendo seu próprio código: “6A02”, que contempla ainda oito subclassificações, conforme o quadro a seguir.

Quadro 3 - Códigos dos Transtornos do Espectro Autista de acordo com a CID-11

6A02	Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
6A02.0	Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional
6A02.1	Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional
6A02.2	Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada
6A02.3	Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada

6A02.4	Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional
6A02.5	Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional
6A02.Y	Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado
6A02.Z	Transtorno do Espectro do Autismo não especificado

Fonte: APA (2014)

A CID-11 foi adotada na Assembleia Mundial da Saúde em maio de 2019. Os Estados Membros se comprometeram a começar a usá-la para relatórios de mortalidade e morbidade em 2022. Desde 2019, os países que adotaram os primeiros passos, tradutores e grupos científicos recomendaram refinamentos adicionais para produzir a versão disponível atualmente. A 11ª revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11) da Organização Mundial da Saúde (OMS), entrou em vigor neste ano e teve sua última atualização publicada no dia 11 de fevereiro de 2022. (OMS, 2022).

A nova versão da classificação do DSM-V (2014) une todos esses diagnósticos no TEA, assim, as subdivisões, passaram a ser apenas relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual. A intenção é facilitar o diagnóstico e simplificar a codificação para acesso a serviços de saúde.

Vale ressaltar a importância do diagnóstico de um indivíduo com TEA ser realizado o mais precocemente possível, utilizando-se dos diversos protocolos de identificação e de avaliações psicopedagógicas, para que na sequência, no âmbito escolar, o indivíduo possa se valer de abordagens pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento; igualmente na área da saúde, é fundamental que o indivíduo receba atendimento multidisciplinar, acesso a medicamentos, exames e nutrição adequada, que são essenciais para o tratamento e desenvolvimento desse sujeito.

4.2 Políticas Públicas Nacionais de Inclusão

Neste tópico, abordaremos a importância e a evolução das Políticas Públicas Nacionais que corroboraram para a inclusão dos alunos com TEA, no Ensino Regular.

A escola é o lugar que propicia a formação cultural e a efetivação do processo de inclusão social dos estudantes; é o espaço que deve romper paradigmas da história excludente de crianças e jovens atípicos, concretizando o discurso da defesa de uma coletividade mais justa, que respeite a diversidade humana, entendendo que a inclusão não pode e nem deve ser ignorada por nossa sociedade, visto que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 proclama que todos têm os mesmos direitos perante a lei. Muitas questões conflitantes permeiam essa temática, nas Instituições de Ensino, mas em especial, na Educação Básica, que é o objeto de nossa pesquisa. Assim, é fundamental que o tema da inclusão seja discutido no âmbito educacional, político e social e que os atores desse processo o tornem realidade vivenciada em todos os segmentos da sociedade. (REZENDE, 2019).

Destarte, não é possível tecer considerações a respeito da inclusão educacional para os Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), sem antes destacar alguns documentos internacionais que influenciaram o contexto educacional brasileiro. Mencionamos aqui a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade (1994), realizada na Espanha, em que foi aprovada a Declaração de Salamanca. A inclusão começou a ganhar maior espaço de discussão a partir da Declaração de Salamanca, onde se concretizou o compromisso de acesso à educação para “todos”, um passo inicial na caminhada rumo à inclusão educacional. Além desses documentos internacionais, também tiveram influência vários documentos nacionais que serão explanados na sequência.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, ou Constituição de 1988, é a atual Carta Magna do Brasil. Foi chamada “Constituição cidadã”, pois assegurou direitos para grupos sociais até então excluídos, entre elas as pessoas com deficiência, que também constituíram tema relevante de discussão no processo de sua elaboração. Esse documento estabelece que o ensino seja ministrado com base no princípio descrito no art. 206, inciso I:

Igualdade de condições de acesso e permanência na escola”; assim como também garante o direito à educação para todos sem nenhuma forma de distinção. No artigo 208, inciso III, prevê “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988, p.138).

A partir desse documento houve um aumento no número de encaminhamentos de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAAE) para a classe comum, porém, o sistema de Educação Especial continuou a ser o responsável pela escolarização do estudante com deficiência; o ingresso no Ensino Regular continuou a depender das condições de aprendizagem do aluno.

Em 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90. No art. 54º inciso III, a lei atesta que é responsabilidade do Estado e da Família garantir à criança e ao adolescente “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na Rede Regular de Ensino” (BRASIL, 1990, s. p.).

Ainda que os Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAAE) possam ter acesso à Rede Regular de Ensino, vários são os contratempos que eles encontram no transcorrer de sua caminhada educacional, resultado das dificuldades advindas de uma legislação que nem sempre se efetiva. Entre essas dificuldades, podemos citar a falta de acessibilidade, de professores especializados para atendimento pedagógico específico, de formação continuada para os professores, de equipe multidisciplinar, de conhecimento sobre inclusão, enfim, situações experienciadas ao longo de sua escolarização que colaboram para seu insucesso escolar e, conseqüentemente, para sua ascensão nas salas comuns.

A LDB 9.394 (BRASIL, 1996) promulgada e publicada tendo como referência o texto da CFB (BRASIL, 1988) e o ECA (BRASIL, 1990), reafirmou a declaração do direito à educação, não apresentando alterações significativas, enfatizando a escola pública como espaço de todos. No que se refere à Educação Especial, a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) reafirma a universalização da educação, recomendando que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículos, métodos, recursos e organizações para atender as suas singularidades. Com a LDB 9.394, a Educação Especial passou a ter um capítulo específico, o capítulo V, sendo apresentada nos artigos 58, 59 e 60, conforme segue:

Art. 58. De acordo com essa lei, a Educação Especial, na modalidade de educação escolar, deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

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;

III – 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;

IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996, p. 45-46).

A partir da promulgação da Lei nº 9.394/96, a Educação Especial passa a ser definida como modalidade de educação escolar transversal em todos os níveis de ensino, e ser oferecida, “preferencialmente”, na Rede Regular de Ensino, sejam eles: com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim sendo, o documento presume que o atendimento seria feito em classes, escolas ou serviços especializados. O termo “preferencialmente”, em seu sentido literal, possibilita situações de não inclusão de autistas na Rede Regular de Ensino; essa lacuna na legislação anterior poderia originar a interpretação de que um estudante com grau mais elevado de TEA poderia não ser recebido na Rede Regular de Ensino.

A Lei nº 9.394/96 dispõe acerca da acessibilidade dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), “por meio de adaptações curriculares, com estratégias de ensino diversificadas e processos de avaliação diferenciados” (SILVA, 2012, p.36). De acordo com a autora e com base no que dispõe a lei, as instituições de ensino devem ser as promotoras das adequações que se fizerem necessárias para assegurar a esses alunos condições para aprendizagem e desenvolvimento cultural, conforme suas singularidades em todos os níveis de ensino.

É necessário assegurar ao estudante com TEA o acesso ao Ensino Regular, desde a Educação Infantil, para que ele tenha acesso de uma ação educacional mediadora, na qual prevaleçam as relações com os outros, permitindo-lhe ser sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. É função do docente fazer a mediação desse processo, pois é ele quem tem o papel fundamental nessa mediação, propiciando a relação sociocultural entre ele mesmo e o estudante com TEA, os demais estudantes da sala e os objetos de conhecimentos que constituem o conteúdo escolar. (ORRÚ, 2011).

A realidade educacional dos estudantes com TEA no Brasil afirma a necessidade de integração, pois há muito preconceito com relação ao ensino e aprendizagem, ainda alicerçados nas limitações dos estudantes com TEA e não em suas potencialidades, impedindo seu desenvolvimento cultural. É necessário buscar novas respostas educacionais para os que estão inseridos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Para isso são necessários investimentos do poder público em ações formativas para os professores, visando à apropriação de conhecimentos que não lhes foram ofertados na graduação e mesmo nas oportunidades que tiveram de formação continuada. (REZENDE, 2019).

O processo de inclusão e o conhecimento sobre TEA não deve se limitar aos professores especialistas, espera-se que ele seja apropriado pela maioria dos profissionais da educação, o que reforça a necessidade de uma mudança cultural por parte da nossa sociedade quando o tema é inclusão (MANTOAN, 2006).

Nas palavras de Oliveira (2009, p. 21), a formação inicial e continuada de professores para atuarem com os EPAEE:

Caracteriza-se como eixo norteador para a superação das dificuldades enfrentadas na atualidade no que se refere ao objetivo de se garantir, ao mesmo tempo, a democratização do ensino e a qualidade da oferta educacional, numa proposta de educação inclusiva. Assim, formar professores competentes e qualificados

pode ser o alicerce para que se garanta o desenvolvimento das potencialidades máximas de *todos* os alunos, entre eles, os com deficiência. (OLIVEIRA, 2009, p. 21).

O conhecimento do docente é imprescindível não apenas no processo de identificação dos alunos com TEA entre os típicos, ele é basilar para que os mesmos se apropriem do conhecimento científico, elaborado e construído pelo ser humano no decorrer de sua trajetória histórica, com vistas à sua formação e inserção no mundo do trabalho.

O Plano Nacional de Educação foi aprovado por meio da Lei nº 10.172/01 e aponta falhas no que diz respeito à oferta de matrículas para discentes com deficiência nas salas comuns do Ensino Regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao Atendimento Educacional Especializado, apontando que a educação deveria possibilitar a construção de uma escola que garantisse o atendimento à diversidade humana (BRASIL, 2001).

A Lei nº 10.436/02 atesta a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e a Portaria nº 2.678/2002 do Ministério da Educação (MEC) aprova as diretrizes e normas para uso, ensino, produção e difusão do sistema Braille. No ano de 2003, foi divulgado o Programa “Educação Inclusiva: direito à Diversidade”, pelo MEC, apresentando como objetivo o apoio à transformação dos sistemas de ensino em sistemas de ensino inclusivos, possibilitando a formação de gestores e de professores com vistas ao acesso de todos à escolarização, à oferta do Atendimento Educacional Especializado e garantia de acessibilidade (BRASIL, 2002).

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da Rede regular”, com o objetivo de divulgar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, ratificando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiências nas turmas comuns do Ensino Regular. (BRASIL, 2008).

Em 2005, ocorreu a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal, em que foram organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, a fim de orientar famílias e promover a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de Educação Inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino. (BRASIL, 2008).

No ano de 2006, o Brasil vira signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, que define que os Estados-Partes devem garantir um sistema de Educação Inclusivo em todos os níveis de ensino, possibilitando ambientes que potencializem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão. (BRASIL, 2008).

Em 2007, foi divulgado pelo MEC o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Entre as ações previstas pelo PDE é importante destacar a transversalidade da Educação Especial no Ensino Regular. São apresentados pelo programa a utilização e a ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais e de acessibilidade com equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos adaptados, além da garantia, por meio de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), à efetivação da acessibilidade arquitetônica nas escolas regulares. (BRASIL, 2008).

Em 2008, foi divulgado o documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este documento pode ser considerado como um texto orientador, que dispõe as produções de normativas e que validam a perspectiva inclusiva, sendo resultado de uma trajetória histórica. Ele apresenta um diagnóstico realizado em nível nacional, que ressalta um aumento crescente do número de alunos com algum tipo de deficiência matriculados em escolas regulares/classes comuns. A política estabelece seus objetivos, entre eles a:

Transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, o documento estabelece que os alunos atendidos pela Educação Especial são os indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, e que pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Com transtornos globais de desenvolvimento são aquelas que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Com altas habilidades/superdotação são aquelas que demonstram potencial elevado em

qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas – intelectual, acadêmica, de liderança, de psicomotricidade e das artes. Essa política reforça o entendimento da Educação Especial como modalidade de ensino especializada, oferecida, preferencialmente, no Ensino Regular (REZENDE, 2019).

Esse mesmo documento trouxe algumas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades [...].

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização [...].

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global [...].

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. [...].

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar [...].

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área [...]. (BRASIL, 2008).

Por consequência, os sistemas de ensino são orientados a elaborar planos de educação que estejam alinhados com as diretrizes sugeridas pelo documento; a priorizarem a inclusão de crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; a mudarem as classes especiais pelas salas de recurso multifuncionais; a propiciarem trabalho colaborativo reflexivo entre os professores e demais profissionais da educação; a socializarem experiências educacionais, entre outras indicações.

Essas ações estão dispostas por meio do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que destaca:

Art. 1º que União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, objetivando ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de; salienta:

§ 2º que o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva (BRASIL, 2008).

Em outubro de 2009, a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 determina as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial:

Art. 1º Para a implementação do Decreto Nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em 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, 2008).

Com relação ao Atendimento Educacional Especializado ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais, os ambientes precisam ser dotados de equipamentos de informática, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado na escola regular/comum.

De acordo com o contido no documento Sala de Recursos Multifuncionais (MEC, 2006), o Atendimento Educacional Especializado deve ser uma ação dos sistemas de ensino para acolher a diversidade durante o processo educativo, que deve constar na parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Esses locais especializados precisam ser considerados espaços pertencentes à escola, que auxiliam na superação das dificuldades de aprendizagem, bem como permitem a interação dos alunos com os conhecimentos escolares e com os outros instrumentos culturais de mediação, vislumbrando o desenvolvimento do pensamento, do conhecimento, da socialização e dos processos comunicativos construídos historicamente. Devem

atuar, nessas salas, profissionais especializados na Educação Especial/Inclusiva (BRASIL, 2006).

4.2.1 Legislação específica para os alunos com Transtornos do Espectro Autista

No que se refere ao TEA, foi apenas com a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012) e o Decreto 8.368 (BRASIL, 2014), que o termo “obrigatoriedade” aparece nos textos, e dá início aos debates e buscas de informações, para que a lei em discussão se tornasse realidade, na prática, nas salas regulares de ensino, apesar dos graus de complexidade dos alunos com TEA.

A Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, regulamentada pelo Decreto 8.368, de 21 de dezembro de 2014, faz menção direta à “obrigatoriedade” da aceitação por todas as Instituições de Ensino de estudantes com TEA, sejam seus perfis de nível 1, 2 ou 3 (cf. DSM-V, 2014). Em seguida, a CFB de 1988 e a LDB 9.394/96 admitiram em seus artigos o acesso de estudantes com TEA em todos os níveis de ensino, mas não havia ratificado, ainda, uma declaração legal direta de que esse acesso era “obrigatório”, o que somente aconteceu pela Lei nº 12.764/12 e Decreto 8.368/14. (BRASIL, 2012; 2014).

A inclusão de alunos com TEA é fortalecida pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. A referida lei assegura, no parágrafo único, do inciso IV, do art. 3º, que esses alunos, incluídos em salas de aulas de escolas comuns, têm direito a um acompanhante, em casos em que seja confirmada a necessidade. Desse modo, é fundamental que haja uma intervenção psicopedagógica eficaz, que atenda às suas especificidades (BRASIL, 2012).

As instituições de ensino que matriculam estudantes com TEA enfrentam inúmeros obstáculos e desafios, uma vez que eles apresentam dificuldades qualitativas na comunicação, interação social, e presença de movimentos repetitivos ou restritos. Mesmo havendo a matrícula, há possibilidade de esse estudante ser incluído ou excluído dos processos de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Dessa forma, para que a inclusão se efetive não basta apenas o acesso do aluno com TEA no Ensino Regular, é preciso que ele tenha atendimento pedagógico específico, qualificado, para se apropriar dos conhecimentos formais elaborados pela humanidade (BRASIL, 2012; DSM-V, 2014).

Segundo Araújo (2017), a inclusão de crianças com TEA deve ser realizada de forma cautelosa e bem orientada, o que vai variar de acordo com as possibilidades e diferenças de cada aluno. Ter o professor especializado para atender o aluno com TEA, no Ensino Regular, é um diferencial para que a inclusão ocorra nos espaços escolares, visto que o docente deverá saber realizar avaliações, organizar sistemas de trabalho, avaliar problemas de comportamento, mas, principalmente, definir estratégias para que esses alunos possam avançar no processo de ensino e de aprendizagem com acesso ao currículo.

No âmbito educacional, várias ações podem ser realizadas no caminho rumo à inclusão, entre elas a elaboração do Projeto Político Pedagógico que deve ser pensado, elaborado e colocado em prática, por todos os atores da escola e para todos os alunos matriculados típicos ou não. Peter Mittler entende que é preciso diagnosticar a demanda da escola, e isso inclui:

O currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. O objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento. (MITTLER, 2003, p. 25).

Todas as ações realizadas mundialmente em favor da inclusão e dos indivíduos com TEA são de grande relevância, visto que esses movimentos culminaram com políticas públicas que permitiram a efetivação do ingresso deste perfil de aluno, no Ensino Regular. Destarte, a efetivação da inclusão só ocorrerá, nas escolas comuns, quando o aluno com TEA tiver acesso ao currículo. Para tanto, é necessário o envolvimento e a especialização da maioria dos profissionais da educação, preferencialmente todos, para promover o reconhecimento deste perfil, o acolhimento, um trabalho qualificado, a apropriação do conhecimento, o desenvolvimento e a permanência desse aluno no sistema de ensino.

5 METODOLOGIA

5.1 Delineando a Pesquisa

Apesar de árduo e solitário, o processo de pesquisar é também um desafio, pois a paixão pelo desconhecido, pelo novo, pelo inusitado acaba por invadir o espaço do educador, trazendo-lhe alegrias inesperadas.
(FAZENDA, 2001).

Na acepção de Andrade (2003, p. 129) “metodologia é o conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento”. Assim é a metodologia que propiciará um caminho seguro e confiável para a descrição e a explicação dos fenômenos relativos ao objeto de estudo, viabilizando um maior grau de cientificidade na pesquisa. É importante compreender a pesquisa como um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade, isto é, de conhecimentos que nos ajudem na interpretação da realidade vivida. Minayo (2002), assevera:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 2002, p. 17).

Dessa forma, a pesquisa, por mais abstrata que possa parecer, tem a obrigação de interpretar o que vivemos de acordo com a nossa realidade e/ou necessidades. De acordo com Santos (1989), a pesquisa é a “prática social de conhecimento”. Destarte, essa reflexão conduziu à necessidade da utilização de uma metodologia capaz de responder aos questionamentos deste estudo, a opção pelo planejamento e a realização da pesquisa qualitativa (questionário semiestruturado) com uma professora atuante em uma instituição de ensino da Educação Básica, em uma perspectiva semiótica, pela necessidade de compreender a questão além das respostas obtidas, mas considerando o contexto vivenciado e as pessoas que dele fazem parte.

A pesquisa qualitativa, nas palavras de Minayo (2010), oportuniza a construção e/ou a revisão de novas abordagens, conceitos e categorias referente ao

fenômeno estudado de uma sociedade, respeitando a diversidade existente. Assim sendo, a autora define o método qualitativo como sendo o método:

Que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; PARGA NINA *et.al*/ 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos. (MINAYO, 2010, p. 57).

A partir deste contexto, as significações da abordagem qualitativa permitem compreender a complexidade e os detalhes das informações obtidas em uma sociedade por meio das representações em que os indivíduos se colocam em cada relação com o meio. Tratando das características básicas da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) resumem em cinco. São elas:

Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...]; 2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais [...]; 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...]; 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando [...]; 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.47-50).

Diante dessas características, os autores associam a pesquisa qualitativa ao ambiente do pesquisador, cujos dados são descritivos, podendo ser obtidos de formas diferentes, como em uma entrevista, em imagens, em notas de campo, em videoclipe, entre outros meios. O ponto principal no processo diz que o “interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta

nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 13).

A inserção do indivíduo em relações e interações com o ambiente, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), traz para o contexto da pesquisa qualitativa, alguns riscos, entre eles, a subjetividade do investigador quando empregada ou vista de forma errônea. De acordo com esses autores, é papel do investigador construir conhecimento e não o de opinar a respeito de determinado contexto ou fenômeno. Ainda que haja a flexibilidade, a criatividade e a reflexão que são subjetivas ao pesquisador nos estudos qualitativos, não pode haver invenção e alteração de resultados. Assim, garantir a fidedignidade dos resultados é aspecto basilar (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A sensibilidade na coleta de dados pressupõe olhar mais do que o comum, ou aparente. É cativar os sentidos, usando as informações para continuar se aprofundando nos estudos (ANDRÉ, 2005).

O pesquisador necessita de atributos que beneficiem no desenvolvimento da pesquisa, uma vez que os resultados dependem das relações que decorrerão dos indivíduos incluídos em todo o procedimento. (REZENDE, 2017).

5.2 Sujeitos da pesquisa e local da realização

A pesquisa de campo foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil em uma região da zona leste da cidade de Apucarana, no estado do Paraná. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário semiestruturado composto de perguntas abertas e fechadas.

O questionário foi respondido por uma professora, denominada PD1, graduada no curso de Pedagogia. Essa participante tem 22 anos de atuação na área da educação e não tem especialização em Educação Especial.

Da resolução obtida com a aplicabilidade do questionário, elaborou-se um estudo que busca aprofundar o conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

5.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Para a obtenção de dados, foi elaborado um questionário, composto por perguntas abertas e fechadas, com uma professora que atua em um Centro

Municipal de Educação Infantil, pois a mesma atua com aluno com Transtornos do Espectro Autista. O questionário foi enviado para docente PD1, de forma online, para seu e-mail pessoal e a devolução do mesmo, ocorreu após uma semana, de forma online, no e-mail pessoal das pesquisadoras. Os eixos temáticos advindos dos dados obtidos do questionário, tematização e discussão emergirá da própria fala da entrevistada, que será analisada com base no aporte teórico vygotskyano.

Nesta perspectiva qualitativa de análise discursiva, o pesquisador tem a responsabilidade da sistematização no tratamento dispensado aos dados coletados. Vala (1986) explica que:

Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise. (VALA, 1986, p. 104)

Todas as variáveis apontadas acima por Vala (1986) estão já contempladas no aporte histórico-cultural deste estudo, uma vez que na análise do transcrito, serão considerados os sujeitos que falam (pela pesquisadora), como seres sociais, históricos, com determinados repertórios culturais, definidos nas relações interpessoais, intersubjetivas das suas vivências teóricas e práticas. Essa concepção viabilizará a flexibilidade do olhar da pesquisadora, interessada apenas na contribuição final e no debate acadêmico científico sobre autismo e educação. Assim, a análise do conteúdo das falas dos profissionais entrevistados procurará conhecer “aquilo que está por trás das palavras sobre as quais debruça” a pesquisadora. (REZENDE, 2019).

5.4 Metodologia: análise de conteúdo na perspectiva de Bardin

A Análise de Conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados (BARDIN, 1977), em especial na área da educação, com objetivos definidos e que servem para revelar o que está oculto no texto, mediante decodificação da mensagem.

Não se trata de um esquema específico, mas de um esquema geral em que podemos analisar um conjunto de técnicas que podem ser utilizadas para tratar os dados e analisar o conteúdo dos mesmos. De acordo com Bardin (1977, p. 31), a

Análise de Conteúdo não é só um instrumento, mas um “leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. O método da análise de conteúdo para o autor resume-se a tratar a informação a partir de um roteiro específico, conforme descritos na sequência.

A análise de conteúdo é um agrupamento de métodos de investigação da comunicação. Não será um instrumento, mas uma série de dispositivos; ou, mais estritamente, será uma ferramenta única, mas caracterizada por formas muito diferentes e adequada a um campo de aplicação: a comunicação.

Organização de análise

Os distintos estágios da pesquisa do tema, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos:

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação.

Bardin (1977), descreve a pré-análise em subfases como:

I – Leitura flutuante

A primeira atividade envolve fazer conexões com o documento a ser analisado e compreender o texto, deixando-se adentrar por impressões e direções. Essa etapa é chamada de leitura “flutuante” e se assemelha à atitude do psicanalista. A leitura torna-se gradualmente mais precisa devido a hipóteses emergentes, projeções de teorias aplicáveis a materiais e possíveis aplicações de técnicas utilizadas em materiais similares.

II – Escolha dos Documentos

REGRAS

- Regra da Exaustividade: Tentar acabar com toda a comunicação.
- Regra da Representatividade: O arquivo selecionado tem de conter informações representativas do universo a ser estudado.
- Homogeneidade: Os conhecimentos devem referir-se ao mesmo assunto.
- Pertinência: O documento deve ser consistente com os objetivos da pesquisa.

III – Formulação das hipóteses e dos objetivos

Suposições são declarações instáveis que visamos averiguar (confirmar ou invalidar) por meio de procedimentos analíticos. Esta é uma suposição derivada da intuição que permanece em espera até que a prova dos dados de segurança seja enviada. Temos então o objetivo geral, o quadro teórico e/ou prático que propomos (ou são fornecidos por uma agência externa) no qual os resultados alcançados serão utilizados.

IV – Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores

Por meio do índice, a codificação, contém diversos indicadores para o estudo, com maior número de repetições, a “Diversidade dos Interesses” surge com maior indicador a respeito da temática abordada. (JULIO, Elaine *et. al* 2017).

V – A preparação do material

O material coletado deve ser preparado antes da análise. Isso envolve a preparação do material e, em última análise, a preparação formal (edição). O levantamento do material é a segunda etapa e envolve a codificação deste e a identificação das categorias analíticas (títulos ou categorias, em um grupo de elementos, sob um título comum. Esse agrupamento se deve aos elementos característicos comuns), o reconhecimento de unidades de registro (correspondentes a fragmentos de conteúdo, palavras, frases ou tópicos) e a divisão do contexto no documento (que codifica a unidade de registro correspondente ao segmento de mensagem na unidade de compreensão).

Esta etapa é crítica, pois aumenta a interpretação e o raciocínio. Portanto, codificação e classificação são a base do estágio atual (BARDIN, 2006). Ao construir categorias, os pesquisadores devem seguir critérios de exclusividade para que um elemento não seja agrupado em mais de uma categoria.

No campo da educação, a análise de conteúdo certamente pode ser uma ferramenta muito útil em estudos em que os dados são coletados a partir de entrevistas (diretas ou não) ou questionários abertos. Esse material ajuda o pesquisador a extrair conteúdo notório e profícuo do texto escrito.

5.5 Análise dos resultados sob a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky

Os estudos qualitativos sob a perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar a individualidade

como instância da totalidade social, compreendendo os sujeitos envolvidos e, por meio deles, compreender também o contexto.

Na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico, a investigação não acontece em razão de resultados, mas o que se busca é "a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16), correlacionada ao contexto do qual fazem parte. Dessa forma, as questões formuladas para a pesquisa se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a complexidade do momento histórico.

Bakhtin (1985), em seu último texto escrito, "Por uma metodologia das ciências humanas" propõe uma reflexão acerca de uma nova atitude com relação à pesquisa, afirmando que as ciências humanas não podem utilizar os mesmos métodos das ciências exatas, visto que analisam objetos distintos.

Para Bakhtin, só é possível compreender o ser humano em sua totalidade por meio dos signos criados ou que ainda serão criados, ou seja, ele só pode ser compreendido em sua expressão "sínica", que é por nós recriada. Segundo o autor:

Não perguntamos à natureza e a natureza não nos contesta. Perguntamos a nós mesmos e organizamos de uma maneira determinada a observação ou o experimento para obter a resposta. Estudando o homem em todas as partes buscamos e encontramos signos e tratamos de compreender seu significado. (BAKHTIN, 1985, p. 305).

Nas ciências humanas, é necessário considerar os sentidos simbólicos, não presentes nas ciências exatas, sendo que essa interpretação dos sentidos é completa e totalmente, cognoscitiva: "há que se reconhecer que a simbologia não é uma forma não científica do conhecimento, senão uma forma outra do conhecimento que tem suas leis internas e seus critérios de exatidão" (BAKHTIN, 1985, p. 382).

A interpretação das estruturas simbólicas é muito mais abrangente, sendo necessário analisar profundamente seus sentidos, que são total e completamente cognoscitivos: "há que se reconhecer que a simbologia não é uma forma não científica do conhecimento, senão uma forma *outra* do conhecimento que tem suas leis internas e seus critérios de exatidão" (BAKHTIN, 1985, p. 382).

Em Vygotsky, a função representativa é a função da linguagem, junto a função comunicativa, sendo a primeira que define o signo, tendo assim a função

específica dos sistemas sócio-culturais. A percepção sensorial, primeira forma de conhecer o real, já está marcada semióticamente, mesmo que a criança não o saiba.

Um aspecto especial da percepção humana – que surge em idade muito precoce – é a percepção de objetos reais. Isto é algo que não encontra correlato na percepção animal. Por este termo eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significação. (VYGOTSKY, 1984, p. 37).

A significação que faz da fala uma atividade produtiva, pois sua função, que implica sempre o "outro" como interlocutor, é não apenas a da comunicação, mas a da produção de sentido. Esta produção emerge da e na própria fala, como nos mostra Bakhtin (1988, p. 132).

Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor, é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido por meio do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato de dois polos opostos.

Assim, ao analisar as questões da entrevista de forma qualitativa, semiestruturada, deve-se considerar a teoria semiótica defendida por Vygotsky, em que tão importante quanto as respostas obtidas, é necessária atenção ao contexto, à realidade vivenciada pelos sujeitos que participam do projeto pesquisado, e os sentidos e significados presentes em suas respostas. Tudo que é analisado deve considerar a realidade em que está inserido, para que se consiga compreender as respostas obtidas com os entrevistados, respostas estas que estão muito além das palavras ali contidas, que possibilitam compreender os significados, que são únicos e de acordo com a experiência e vivência de cada um.

Essa reflexão conduziu à utilização de uma metodologia capaz de responder a esses questionamentos e a opção pelo planejamento e realização da pesquisa qualitativa (aplicação do questionário semiestruturado com uma professora da Educação Básica), embasada em uma perspectiva semiótica, devido à necessidade de compreender a questão além das respostas obtidas, considerando o contexto vivenciado e as pessoas que dele fazem parte.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Apresentação e análise dos dados coletados: o discurso da docente da Educação Básica e a identificação de seus percursos formativos Teóricos/Práticos

Após a coleta de dados e de acordo com as respostas obtidas por meio da aplicação do questionário com a professora participante deste estudo, que exerce a docência em um Centro Municipal de Educação Infantil, os dados coletados permitiram a organização de 3 (três) eixos temáticos, conforme ilustrado abaixo.

Quadro 4 – Eixo Temático 1

EIXO TEMÁTICO (1)	Identidade e formação inicial e continuada da docente para inclusão dos alunos com Transtornos do Espectro Autista no Ensino Regular (Entrevistada na Pesquisa).
-------------------	--

Fonte: Autora do trabalho (2022).

Quadro 5 – Eixo Temático 2

EIXO TEMÁTICO (2)	Identificação dos saberes da participante da pesquisa sobre o conceito dos Transtornos do Espectro Autista. (Entrevistada na Pesquisa).
-------------------	---

Fonte: Autora do trabalho (2022).

Quadro 6 – Eixo Temático 3

EIXO TEMÁTICO (3)	Conhecimento teórico/prático da participante da pesquisa para atendimento qualificado com alunos com Transtornos do Espectro Autista. (Entrevistada na Pesquisa).
-------------------	---

Fonte: Autora do trabalho (2022).

Dando sequência a este capítulo, foram inseridos e analisados cada um desses três eixos temáticos e os Quadros Temáticos gerados a partir deles.

6.2 Eixo Temático (1): identidade e formação inicial e continuada da docente para inclusão dos alunos com transtornos do espectro autista no Ensino Regular (questionário na pesquisa)

Discussão Inicial

Inicialmente procuramos conhecer a formação da docente bem como a consciência que a mesma tem sobre a formação inicial e continuada referente ao atendimento dos estudantes com TEA, uma vez que entendemos que essa precisa partir de embasamento teórico que possa assegurar uma prática que atenda às

especificidades inclusivas, demandadas pelo cotidiano escolar; (por exemplo, a Teoria Histórico-Cultural).

De acordo com Oliveira (2009, p. 261):

Indiscutivelmente, é necessária uma política de formação de professores que assegure o ensino na diversidade, conforme, inclusive o disposto na própria LDB e na Resolução CNE/CP nº 01/2002 que interpõem a obrigatoriedade de preparação de professores capacitados para atuar em classes regulares com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais. (OLIVEIRA, 2009, p. 261).

Assim, o Quadro 7 apresenta informações referentes à formação inicial e continuada da participante docente (PD) entrevistada, bem como as modalidades de graduação e pós-graduação cursadas por ela.

Quadro 7 - Temático: Identidade e Formação Inicial e continuada da docente para inclusão dos alunos com Transtornos do Espectro Autista no Ensino Regular

Participante	Função	Tempo de Atuação na Área	Graduação	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>
PD1	Professor	22 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	Não fez

Fonte: Autora do Trabalho (2022).

Conforme informações do Quadro 7, o tempo de atuação da docente na Educação Básica é de 22 anos. A participante é graduada em Pedagogia e especialista na área de formação (Psicopedagogia). Ela não realizou até o presente momento a Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado/Doutorado). Sendo assim, a participante entrevistada não tem formação na área da Educação Especial ou TEA, e mesmo quando participou de formação continuada, não buscou essa área de conhecimento, mesmo trabalhando com alunos com TEA.

A docente entrevistada se preocupou com a formação inicial, e realizou formação continuada, também, em sua área específica (Psicopedagogia). Mesmo sabendo da necessidade, não buscou a formação específica em Educação Especial ou TEA. Fica evidente que os docentes precisam dessa formação continuada, mas ainda assim, escolhem cursos vinculados à própria área de formação, ou seja, na área de humanas. É importante que haja políticas públicas que promovam essa capacitação como forma de propiciar aos docentes sua adequação de acordo com a

nova realidade vivenciada, com a finalidade de formar o estudante com TEA para viver seu papel social. “A profissão docente é uma prática educativa, ou seja: como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social; no caso, mediante a educação. Portanto, ela é uma prática social”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 178).

Vale ressaltar que a mediação do professor deve atender à diversidade encontrada na sala de aula; para tanto, são necessários saberes específicos, adquiridos por meio do conhecimento científico e da prática pedagógica cotidiana, ofertados pelo Ensino Superior.

Essa constatação de não ter ocorrido, com essa profissional, uma busca de formação em ensino/aprendizagem para atendimento específico com estudantes com TEA é reveladora de que a cultura escolar não despertou, ainda, para as questões pertinentes à necessidade da inserção dos estudantes com TEA na Rede Regular de Ensino, para o desenvolvimento cultural dos mesmos, por meio das relações interpessoais e intersubjetivas, como propõem os estudos vygotskyanos em Fundamentos de Defectologia (VYGOTSKY, 1997).

Na função diária da docência (Educação Infantil) a transformação cultural dos alunos com TEA por meio das relações interpessoais, deve ser meta dos docentes, tendo em vista as exigências da Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012) regulamentada pelo Decreto 8.368 (BRASIL, 2014). A participante, de acordo com o descrito no Quadro 1, não realizou cursos de Pós-Graduação sobre TEA ou Educação Especial, embora tenha vasta experiência na profissão com alunos típicos, e revela: “Estamos em constante aprendizagem, porém, não possuo especialização em Educação Especial”.

O relato da participante PD1 chama atenção, já que a LDB 9.394/96 em seu art. 59, inciso III, dispõe sobre a formação do professor para atuar com alunos com TEA: “[...] III – 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 [...]”.

Para que a inclusão do aluno com TEA se torne uma realidade, é fundamental a discussão sobre a formação epistemológica dos docentes para acolhimento e trabalho qualificado com esses estudantes. As discussões profissionais não podem ficar apenas no âmbito da formação inicial, pois o conhecimento adquirido, pelos docentes, nessa única formação, não será suficiente para atingir toda a

complexidade que esse tema requer. São necessárias ações formativas continuadas e permanentes, ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior que assegure ao docente repensar a sua própria prática pedagógica junto a esses estudantes.

A formação docente para atuar com este perfil de aluno é fundamental, pois na prática pedagógica diária, o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas é a base se desejamos igualar as oportunidades de acesso deste aluno, ao currículo escolar. Assim, além do domínio teórico sobre o TEA o professor precisa reconhecer seus alunos como sujeitos capazes de aprender por vias compensatórias e diversificadas. (DAMBROS, 2018).

O ingresso do aluno com TEA na escola comum é um marco importante para esses indivíduos, devido ao desenvolvimento social, à formação humana e ao aprendizado que o mundo escolar proporciona. Nesse sentido, o conhecimento do professor para atuar com este aluno é basilar, em razão da seleção de conteúdo e a estruturação pedagógica que não podem ser secundarizadas diante do teor do acolhimento de práticas inclusivas sem objetividades científicas. Saviani (2008) assevera que o planejamento e o conteúdo pressupõem intencionalidade e sistematização científica, o que diferencia qualitativamente a educação escolar de educações informais, assistemáticas e cotidianas.

Na rede de ensino em que a PD1 atua é ofertado gratuitamente cursos e palestras para aperfeiçoamento na área, porém ela destaca que não é suficiente para os professores vencerem os desafios da inclusão dos alunos, e declara: “Os cursos e palestras ofertados nos auxiliam no dia a dia, porém não sendo o suficiente”.

Desse excerto, podemos depreender que os docentes necessitam de conhecimentos teóricos sólidos a respeito do desenvolvimento dos indivíduos com TEA, do conceito de normalidade e de patologização, além da visão crítica de uma sociedade excludente em que as possibilidades de desenvolvimento e escolarização não são iguais para todos.

Quando questionada sobre a necessidade de conhecimentos específicos para atendimento qualificado para os alunos com TEA, a mesma relata: “Sempre estou buscando cursos e palestras para ter mais conhecimento na área”. (PD1).

A partir do relato da PD1 é possível perceber que a mesma tem conhecimento sobre as fragilidades de sua formação inicial no Curso de Graduação e na sua formação continuada na Pós-Graduação. A declaração da PD1 é meramente

significativa para compreensão das vulnerabilidades presentes na formação dos professores, e que são essenciais para a construção de seus saberes docentes, especialmente direcionados aos alunos com TEA.

Concluimos que a professora reconhece a importância da formação continuada, e ressalta a necessidade de estar em busca deste conhecimento, para poder prestar atendimentos específicos aos estudantes com TEA.

Sobre a relação teoria e prática e sobre a formação docente, Carvalho (2007) afirma:

A formação continuada é uma das estratégias que nos permite desalojar o estatuído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, nas crenças da infinita riqueza de potencialidades humanas (as nossas e de nossos alunos)! Creio que cabe uma ressalva em relação à importância que atribuo à teoria e à prática: sempre entendi que existe uma circularidade entre teoria e prática, pois na prática da teoria nós a estamos experimentando e recriando. Estamos construindo teoria para, a seguir, praticá-la e assim por diante. O que lamentavelmente nos falta é o espírito de pesquisadores. Deixamos de observar mais atentamente e de registrar, sistematicamente, nossos erros e acertos, nossos “jeitinhos” para remover barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, na escola. (CARVALHO, 2007, p. 156-160).

O excerto do autor nos traz uma reflexão importante e urgente, pois precisamos atender as diversidades, potencialidades e limitações dos estudantes e isso só vai ocorrer quando houver um trabalho conjunto que envolve não só a educação, mas espera-se uma mudança cultural na sociedade, já que a escola a reflete, e se essa não apresentar mudanças, a escola também terá maior resistência em operar as mudanças necessárias.

Deve ficar claro que bons mediadores de classe são fruto de aprendizagem, eles não nascem bons. Sempre há aqueles poucos professores que são mediadores naturais, que tiveram muito pouca capacitação formal, e que simplesmente parecem saber o que fazer na maioria ou em todas as situações problemáticas. Entretanto, a maioria dos professores precisam de uma capacitação adequada para um bom manejo das aulas. (STAINBACK; STAINBACK, 2008, p. 336).

A formação pedagógica dos docentes que estão atuando da Educação Básica ao Ensino Superior é o alicerce para um ensino de qualidade e necessita, portanto, ser refletida e questionada constantemente pela Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. O ato de ensinar é complexo e envolve a relação interdisciplinar e

multiprofissional do ensino. Ensinar pressupõe a complexidade da relação com o(s) outro(s), por meio da linguagem. Ensinar é também ato interlocutivo que prevê a soma dos opostos, já que envolve seres sociais de contextos histórico-culturais diferentes. A participante quando questionada se acredita ou não na inclusão dos alunos com TEA no Ensino Regular, declara: “É direito da criança conviver em sociedade”.

De acordo com Vygotsky (1997), a educação pode disponibilizar materiais para que transforme o indivíduo com deficiência, exercendo sua atribuição social de acesso aos bens culturais e de humanização dos alunos.

Conhecer o aluno precisa ser uma das funções do professor, visto que esse será o começo para uma prática pedagógica com base no conhecimento do outro, potencializando suas competências e assegurando a todos, sem exceção, o direito à educação. A PD1 ao ser questionada sobre a inclusão dos alunos com TEA nas atividades escolares, afirma: “São incluídos em todas atividades”. (PD1).

Segundo Vygotsky (2010), a inclusão escolar deve ser significativa para o aluno dar sentido e significado à sua vida. Trata-se de proporcionar interações sociais que sejam mediadoras (professor/aluno/sociedade/mundo do trabalho), ajudando esses estudantes a conquistar seu papel de sujeito ativo na construção da sociedade na qual está inserido e de sua própria história.

A disposição das atividades nominalmente humanas necessita das relações mediadas culturalmente. Desse modo, a escola (espaço social) deve incentivar o aluno na construção cultural da consciência; instruí-lo a atingir uma percepção sensível das ligações intersubjetivas; auxiliá-lo na organização e nas ações coletivas, e no exercício do pensamento complexo, produzidos pelas relações com o(s) outro(s).

O professor é um educador, conseqüentemente, deve estar em contínuo aperfeiçoamento profissional para responder à demanda de estudantes típicos ou atípicos que estão inseridos no ambiente escolar. Seu saber tem de ser plural, fruto de seu desenvolvimento profissional (inicial e continuada), de suas experiências vigentes no decorrer da sua própria inserção cultural na vida e na profissão. (REZENDE, 2019).

A maioria das instituições de ensino tem, em seu corpo docente, professores altamente capacitados em sua área profissional específica, no entanto, não apresentam domínio científico, sobre o processo de ensino e de aprendizagem pelos

quais passam a ser responsáveis quando assumem a profissão de professor na (Educação Básica). Esses saberes são extremamente relevantes para o atendimento específico aos estudantes com TEA, que precisam de docentes qualificados para que a prática seja alicerçada em uma ação educativa que responda de maneira mais eficaz à diversidade de todos os estudantes.

É fundamental o conhecimento do professor sobre os Transtornos do Espectro Autista para reconhecimento, acolhimento e atendimento qualificado no Ensino Regular. Passaremos para a discussão do Eixo temático (2) que apresenta a fala da docente entrevistada sobre o Conceito de TEA.

6.3 Eixo Temático (2): identificação dos saberes da participante da pesquisa sobre o conceito dos Transtornos do Espectro Autista

A compreensão do professor a respeito do atendimento aos alunos com TEA é relevante, pois é a partir desse conhecimento que o docente vai criar metodologias que auxiliam no processo de aprendizagem, e o coordenador será suporte fundamental na construção de uma proposta pedagógica que assegure o processo inclusivo.

A PD1 ao responder sobre o conceito de TEA relatou: “É um transtorno que atrasa o desenvolvimento motor, cognitivo e comportamental”. (PD1). Este conhecimento a participante relata ter adquirido por meio de cursos e palestras ofertadas pela Autarquia de Educação, onde atua como docente. Fica claro que o conhecimento da PD1 sobre TEA não foi visto na formação inicial (graduação), visto que este conteúdo não constava na matriz curricular de seu curso no período em que a docente realizou sua formação. Sendo assim, seus conhecimentos não são suficientes para o atendimento qualificado com este perfil de aluno.

Keinert e Antoniuk (2012), afirmam que é um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta na primeira infância. Isso nos revela que o Autismo pode ocorrer nos primeiros meses de vida, mas em geral, os sintomas tornam-se manifestos por volta dos três anos de idade. As causas podem ser inúmeras, porém ainda sem consenso acadêmico e clínico. No entanto, os estudos atribuem essas causas aos fatores orgânico-genéticos. Assim, trata-se de um transtorno complexo, variável, com quadros comportamentais distintos, mas com déficits habituais: sociais, comunicativos e comportamentais.

A Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014), por sua vez, apresenta o seguinte conceito referente ao TEA:

Os transtornos do espectro autista é uma síndrome do neurodesenvolvimento que se caracteriza por deficiência persistente na comunicação social e na interação social e em padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, com grande variação no grau de intensidade e que devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento. (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014, p. 24).

O professor é um educador e como tal deve estar em constante aperfeiçoamento profissional para atender a demanda de estudantes típicos ou atípicos, que estão inseridos no contexto escolar. Seu saber deve ser plural, fruto de sua formação profissional (inicial e continuada) e de suas experiências, que estão presentes no decorrer da sua própria inserção cultural na vida e na profissão. Assim sendo, onde entra o conhecimento, muda-se a prática pedagógica (REZENDE, 2019).

A PD1 quando questionada sobre o que dispõe a Lei nº 12.764/12, comenta: “Essa lei garante o direito para a criança como, professora auxiliar, médico e terapeuta”. (PD1). Fica claro que o conhecimento da docente sobre a referida Lei nº 12.764/12 é superficial, visto que, entre outras, a referida lei prevê que esse indivíduo possa ter assegurado o atendimento e os serviços ofertados pela saúde, entre eles o diagnóstico precoce, atendimento multidisciplinar, acesso a medicamentos e nutrição adequadas essenciais no tratamento e no desenvolvimento desse indivíduo. A Lei Berenice Piana, no art. 3º, dispõe sobre os direitos da pessoa com Transtornos do Espectro Autista:

- I - A vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II - A proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
 - a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
 - b) o atendimento multiprofissional;
 - c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
 - d) os medicamentos;
 - e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
- IV - O acesso:
 - a) à educação e ao ensino profissionalizante;
 - b) à moradia, inclusive à residência protegida;
 - c) ao mercado de trabalho;
 - d) à previdência social e à assistência social. (BRASIL, 2012, p. 1).

No mesmo artigo da Lei Berenice Piana, o inciso IV dispõe sobre o acesso à educação, por meio da matrícula, nas salas comuns de Ensino Regular, e desde que comprovem a necessidade de apoio, têm seu direito garantido no inciso IV do artigo 2, que trata do direito de um acompanhante especializado. O art. 59º, inciso III, da Lei nº 9.394/96 (LDB) dispõe sobre a necessidade de as escolas assegurarem atendimento específico aos estudantes com TEA.

De acordo com Sousa (2015), fica evidente a distância entre o que garante a Lei nº 12.764/12, o conhecimento da PD1 e a prática pedagógica, visto que muitos alunos são matriculados em salas em que o professor não tem especialização para realizar trabalho específico com o aluno com TEA, trazendo, assim, prejuízos ao aluno e à sua família.

Outro ponto em destaque da Lei nº 12.764/12 é o art. 7º, que versa sobre as matrículas de estudantes com TEA nas escolas públicas e privadas. Na redação, o gestor escolar, ou autoridade competente que recusar a matrícula de aluno com TEA, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos, e no § 1º postula: “Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo”. (BRASIL, 2012, p. 7). Todos têm direito à participação no processo de inclusão, não só nas escolas, mas na sociedade. Assegurar aos estudantes com autismo o ingresso nas escolas regulares é um avanço na direção de uma sociedade contemporânea em fase de transformação. Porém, faz-se necessário a mudança cultural, educacional e atitudinal de todos que fazem parte dessa sociedade.

6.4 Eixo Temático (3): Conhecimento teórico/prático da participante da pesquisa para atendimento qualificado com alunos com Transtorno do Espectro Autista

A inclusão do aluno na Rede Regular de Ensino é um desafio, pois é necessário incluir e ao mesmo tempo garantir que ele se aproprie dos conteúdos formais. Quando a PD1 foi questionada sobre o trabalho teórico/prático desenvolvido com o aluno com TEA, salienta que: “A criança é incluída em todas as atividades, possui uma professora de apoio para auxiliá-lo”. (PD1).

De acordo com Oliveira (2016), os alunos com TEA precisam estar dentro da escola e participarem de toda programação ofertada, tendo o currículo adaptado a

fim de promover a inclusão escolar. Estas adaptações devem ser elaboradas de forma que a criança com TEA se sinta instigada a participar de atividades em grupo, interagindo com os demais alunos.

Na fala da PD1, fica claro que o aluno tem uma professora de apoio que está ali apenas para auxiliá-lo (PD1). Diante do exposto esta escola atende o disposto na Lei nº 12.764/12 sobre o direito de estar sendo atendido por um profissional especializado em casos onde se comprove a necessidade. Cunha (2014), revela que:

Enquanto o aluno com autismo não adquire a autonomia necessária, é importante que ele permaneça sob o auxílio de um profissional capacitado ou um psicopedagogo para que dê suporte ao professor em sala de aula”. Na escola inclusiva, é demasiadamente difícil para um único educador atender a uma classe inteira com diferentes níveis educacionais e, ainda, propiciar uma educação inclusiva adequada. Tudo o que for construído no ambiente escolar deverá possuir o gene da qualidade. (CUNHA, 2014, p. 55).

Destarte, quando constatada a necessidade de um professor especializado que esse seja um professor com formação específica, que possibilitará as mediações necessárias dos conteúdos trabalhados para o desenvolvimento integral do estudante, e que também o auxiliará no reconhecimento do espaço e na socialização com os demais educandos e profissionais que atuam na instituição escolar.

A participante docente ao ser questionada sobre a melhor estratégia de ensino para atendimento dos alunos com TEA declara: “Tento seguir a metodologia ABA (Análise do Comportamento Aplicado)” (PD1), mas diante dessa declaração é evidente a necessidade de adotar outras estratégias de ensino, para que o aluno com TEA se aproprie dos conteúdos apresentados.

De acordo com o exposto, “ABA” é a sigla para *Applied Behavior Analysis* que é a Análise do Comportamento Aplicada, em português. O método tem como base uma aprendizagem que visa reforçar os bons comportamentos. Alguns definem a aplicação deste método para indivíduos com TEA como a “aprendizagem sem erro”. Sendo assim, considera diversos princípios comportamentais.

De acordo com Silva *et. al* (2012), isso envolve:

Criar oportunidades para que a criança possa aprender e praticar habilidades por meio de incentivos ou reforços positivos, ou seja, premiá-la e elogiá-la a cada comportamento realizado de forma adequada. (SILVA *et. al*, 2012, p. 104).

De acordo com o excerto, no método ABA, quando a recompensa é utilizada de forma sistemática, o indivíduo com TEA tende a repetir a mesma resposta. Assim, a repetição é algo relevante para esse tipo de abordagem. Da mesma forma, as ações negativas como as birras, não são recompensadas para que não sejam valorizadas e reforçadas. Portanto, o comportamento negativo tende a cessar, já que não alcança sua finalidade.

Nos chama a atenção o fato da participante entrevistada dizer que: “Tento seguir a metodologia ABA”. Quando ela usa o termo “tento”, nos remete a imprecisão de que às vezes consegue e que às vezes não consegue aplicar esta metodologia em sala de aula. Lembrando que este método é da área da Psicologia, e que, portanto, a professora não tem formação específica para adotar tal metodologia para trabalho específico com alunos autistas, sem uma formação continuada sistemática. De acordo com a participante, os professores precisam: “Entender o processo de comunicação de cada criança”. (PD1).

O conceito de Educação Inclusiva traduz, de forma complexa, o trabalho docente envolvendo diferentes áreas do conhecimento, pois no caso do ensino para estudantes com TEA, o foco do professor, a priori, ocorrerá no desenvolvimento da linguagem, cuja função social é de estabelecimento de uma mediação cultural para efetivação da interação interpessoal intra e intersubjetiva e, conseqüentemente, da comunicação.

Para Vygotsky (2010), a identidade humana é constituída pelas e nas relações (de linguagem e de comunicação). A linguagem e o psiquismo são construídos de fora para dentro, valorizando-se as relações sociais entre os seres humanos, na construção Histórico-Cultural da identidade humana. Nas relações sociais, na convivência com os OUTROS, o estudante vai se apropriando da linguagem em suas funções psicológicas superiores, desenvolvendo comparações entre falas (diferentes vozes culturais) e construindo sua própria linguagem, seu psiquismo e seu comportamento social. (REZENDE, 2019).

Orrú (2011, p. 68) afirma a importância do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem do aluno com autismo em que a “apropriação do conhecimento é construída de forma histórica e mediada em relação ao professor, por meio da linguagem que é o cerne de tudo que é social”. Assim, a humanização do indivíduo com TEA acontece por meio da linguagem, não necessariamente

verbal, mas por meio da mediação do professor, com atividades que tenham intenção e planejamento, realizadas coletivamente, que resultem na apropriação do conhecimento e propiciem autonomia ao indivíduo.

De fato, a compreensão de como ocorre a comunicação do aluno autista é de extrema importância, já que não existe um autista igual ao outro. Quando a participante foi questionada sobre sua prática pedagógica e a forma como realiza as atividades com os alunos com TEA, relatou: “Com materiais concretos” e “Observando dia a dia a evolução da criança.”. (PD1). Sendo assim Chiote (2013) ressalta que:

Aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade. (CHIOTE, 2013, p. 21).

Conhecer o aluno com TEA, suas dificuldades e suas potencialidades, é fundamental para que o professor possa estabelecer as relações interpessoais necessárias, bem como organizar e planejar seu atendimento educacional, para sua aprendizagem e desenvolvimento. Cabe aos educadores que atuam na Educação Regular, trabalhar com os alunos com autismo a fim de quebrar barreiras, paradigmas, superar desafios e garantir uma educação que atenda as diferenças. Ninguém é melhor que ninguém, ninguém é igual a ninguém, somos seres únicos, e a diferença é o que nos une.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com TEA no Ensino Regular é um momento ímpar, já que oportuniza a aprendizagem para todos os profissionais envolvidos nesse processo, entendendo que à medida que eles ingressam na escola regular, passam a vivenciar uma nova realidade na qual todos possam ter acesso, permanência e possibilidade de concluir os estudos, ingressar no mundo do trabalho, contribuir na construção da sociedade na qual estão inseridos.

A Lei nº 12.764/12 trouxe novas possibilidades para inserção de estudantes com TEA no Ensino Regular o que retrata a existência de uma nova sociedade que está caminhando rumo à inclusão, democracia e ao direito à educação para todos os estudantes, típicos ou atípicos.

Retomamos, nestas considerações finais do estudo, o questionamento que embasou esta pesquisa. Como está ocorrendo o processo de inclusão dos alunos com TEA no Ensino Regular?

Após a promulgação da Lei nº 12.764/12 houve o ingresso de alunos com TEA nas instituições de Ensino Regular, porém ao chegarem nas escolas se depararam com professores com conhecimento precário na área, poucos estudos científicos sobre este tema e muitas incertezas.

No eixo 1, trouxemos para discussão a formação docente para atendimento qualificado com este perfil de aluno. Observamos que a participante tem conhecimento no campo do senso comum, adquirido por meio de palestras e cursos ofertados pela Autarquia Municipal de Educação onde atua como docente. Sua fala sobre o TEA ainda é estereotipada, fruto do pouco conhecimento sobre o transtorno. Os indivíduos com TEA têm características singulares, não havendo espaço para generalizações ou até mesmo comparações.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de investir na formação teórico-metodológica dos professores, visto que são eles os grandes responsáveis pelas transformações educacionais que almejamos no espaço escolar. Que essas mudanças não se restrinjam ao espaço físico; é emergente a necessidade de os alunos se apropriarem do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade e que leve à formação da consciência.

O eixo 2 o foco estava no conhecimento da professora participante sobre o conceito de TEA. Fica claro, em todas as falas, que prevalece o desconhecimento de

que nenhum autista é igual a outro, a ponto de podermos usar uma só característica como traço de definição total (absoluta) do comportamento desse indivíduo. Prevalece, enfim, nessas falas de “senso comum”, a superficialidade do conhecimento do TEA.

O eixo 3 trouxe para debate o saber teórico/prático para atendimento qualificado com alunos com TEA. Ficou claro que a professora participante realiza as atividades com o aluno com TEA, porém sem embasamento científico, visto que no período em que a professora fez os cursos de graduação e de pós-graduação, esta temática não fazia parte do currículo.

A forma possível de cobrir esta lacuna existente entre a formação docente e o aluno com TEA, que está ingressando nas salas de aulas comuns, é o conhecimento que pode ser adquirido por meio dos cursos de especialização, ofertados no Ensino Superior. O educador deve estar em constante formação, pois é preciso construir conhecimentos que futuramente lhe permita articular o aporte teórico/prático no exercício da profissão, para alunos típicos ou não, atendendo as expectativas de aprendizagem dos alunos, independentemente de suas especificidades.

É de suma importância que o professor da sala de aula regular, o professor especialista e equipe pedagógica realizem um trabalho colaborativo no espaço escolar, promovendo ações que garantam que os estudantes com TEA sejam reconhecidos e devidamente atendidos em suas necessidades.

Concluimos que apesar das garantias expressas nas leis estudadas, a inclusão de alunos com TEA ainda é adversa, visto que requer mais do que políticas públicas de acesso do aluno com deficiência no ensino comum. A inclusão que almejamos é emergente para formação docente, desmistificação do espectro, acesso para as etapas superiores de ensino e conhecimento científico, para rompermos as barreiras de uma “inclusão excludente”, ainda marcante em nossas escolas. (KUENZER, 2003).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

ARAÚJO, Luciana. **Autismo e Educação na Literatura Científica**. João Pessoa: UFPB, 2017.

ASPERGER, Hans. **Autistic psychopathy in childhood**. Londres: Cambridge University Press, 1944.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais- DSM**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSUMPÇÃO, Junior Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn. **Autismo: conceito e diagnóstico**. In: *Autismo infantil: novas tendências e perspectiva* [S.l: s.n.], 2015.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem (problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem)**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; MEDVEDEV, p. N. **The formal method in literary scholarship**. A critical introduction to sociological poetics. Cambridge: H.U.P, 1985.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Presses Universitaires de France. França- Paris, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, Distrito Federal. 1990.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Conselho Pleno**. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006.

BRASIL, Declaração mundial sobre educação para todos. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990.

BRASIL. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Distrito Federal, 1996.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 07 de janeiro de 2008. Brasília, Distrito Federal, 2008.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172**, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Distrito Federal. 1988.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei Federal nº 12.764/2012**, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, Distrito Federal, 2014.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: Edufimt, 2007.

CHIOTE, Fernanda Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na red: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

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

DAMBROS, Jonathan Andre Ferlin; FARENZENA, Marcelo; TRIERWEILER, J. O. Stiction detection in low sampling rate signals. **The Canadian Journal of Chemical Engineering**, [s. l.], v. 96, n. 8, p. 1735–1745, 2018.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANZIN, Simone. O diagnóstico e a medicalização. *In*: MORI, N. N. R.; CERZUELA, C. (Orgs.). **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais**. Maringá, PR: Eduem, 2014.

JULIO, Elaine *et al.* **Estruturação de Aplicação da Análise de Conteúdo**. São Paulo: UNESP, 2017.

KAJIHARA, Olinda Teruko. 1943-2013: setenta anos de pesquisas sobre o autismo. *In*: MORI, N. N. R.; CERZUELA, C. (Orgs.). **Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais**. Maringá: Eduem, 2014.

KANNER, Leo. **Austistic disturbances of affective contact**. *Nervous Child*, 1943.

KEINERT, Maria Helena Jansen de Mello; ANTONIUK Sergio Antonio. **Espectro autista: O que é? O que fazer?** Curitiba: Editora Íthala, 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha.** Porto Alegre: Educação (PUC/RS), 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, Maria Cecilia Souza; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 1993.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e práticas.** São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVEIRA, Vivian Fátima de. **Representações Sociais de professores acerca dos seus alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no processo de inclusão em Escolas Municipais de Lages, SC.** Lages: Universidade do Planalto Catarinense, 2015.

ORRÚ, Ester Silva. **Autismo: o que os pais devem saber?** 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

PEREIRA, Lucia Helena Teckio; RECH, Tatiana Luiza. **A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente Escolar: Práticas desenvolvidas pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Cruz Alta: UERGS, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

REZENDE, Rosana Meire Cazadei. **Formação Docente para Inclusão do Aluno com Transtornos do Espectro Autista no Ensino Regular.** São Paulo: Unoeste, 2019.

REZENDE, Rosana Meire Cazadei. **Formação docente para inclusão do estudante com transtorno do Espectro Autista leve no Ensino Superior: Desafios e possibilidade.** Universidade do Oeste Paulista- UNOESTE. Presidente Prudente-São Paulo, 2017.

SALLE, Emílio *et al.* Autismo Infantil: sinais e sintomas. *In:* CAMARGOS Jr., W. **Transtornos invasivos do desenvolvimento.** Brasília: Corde, 2005. p. 11-15.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAVIANI, Demerval. Pedagogias contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008.**

SILVA, Ana Beatriz B; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Tadeu. **Mundo Singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SOUSA, Maria Josiane de. **Professor e o autismo**: Desafios de uma inclusão com qualidade. Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão** - Um guia para educadores, Porto Alegre: Artmed, 2008.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do Autismo**: Guia dos Pais para o Tratamento Completo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, 1994.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. *In*: A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs). **Metodologia das ciências sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1986.

VOLKMAR, Fred R.; WIESNER, Lisa A. **Autismo**: guia essencial para compreensão e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. En L. S. Vygotski, Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectología. Visor, Madrid 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Modelo de questionário

1 Identificação do perfil da professora que responderá ao questionário semiestruturado.

1.1

➤ Designação dos sujeitos:

- PD (Participante docente) PD1, PD2...

➤ Graduação em: _____

➤ Pós-Graduação: _____

1.2 Área profissional: _____

1.3 Função/Cargo: _____

1.4 Tempo de atuação na educação especial: _____

2. Identificação do conhecimento da professora sobre o Transtorno do Espectro Autista.

2.1 Qual é o seu conceito sobre o Transtorno do Espectro Autista?

Comente: _____

2.2 Você acredita na Inclusão dos alunos com Transtornos do Espectro Autista no Ensino Regular?

() sim () não

Comente: _____

2.3 A sua formação inicial e continuada é suficiente para realizar o atendimento específico com os alunos com o Transtorno do Espectro Autista?

() sim () não

Comente: _____

2.4 Qual a metodologia que você utiliza para o processo de ensino e aprendizagem com os alunos com Transtornos do Espectro Autista?

Comente: _____

2.5 Quais os desafios que você enfrenta diariamente para incluir e ao mesmo tempo garantir que o aluno com TEA se aproprie dos conteúdos formais?

Comente: _____

2.6 Você acha que os alunos com Transtornos do Espectro Autista estão incluídos nesta instituição?

() sim () não

Comente: _____

2.7 Na sua opinião – Qual é a melhor estratégia para atender o aluno com Transtornos do Espectro Autista, para que ele se aproprie dos conteúdos?

Comente: _____

2.8 Qual foi a melhor estratégia pedagógica para atender o seu aluno, especificamente? O aluno com aprende a melhorar de que maneira?

Comente: _____

2.9 Os profissionais que atuam nesta instituição conhecem o que é o TEA? Estão preparados para atender estes alunos e favorecer a inclusão?

Comente: _____

2.10 A formação continuada ofertada pela Autarquia de Educação tem sido suficiente para os professores vencerem os desafios da inclusão dos alunos com TEA no Ensino Regular?

() sim () não

Comente: _____

2.11 Você conhece a Lei 12.764/12 que dispõe sobre os direitos de o aluno com Transtornos do Espectro Autista estudar no Ensino Regular?

() sim () não

Comente: _____
