

# **Escola e inclusão: a formação dos (as) professores (as) de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

*Ana Paula Pontes Luz RICCIOPPO<sup>1</sup>  
Marta Regina FARINELLI<sup>2</sup>*

## **RESUMO**

Trata-se de uma investigação que elucida o processo de ensino e aprendizagem utilizado pelos professores que trabalham com crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Optou-se por uma pesquisa qualitativa, exploratória, do tipo bibliográfico, documental, de campo, utilizando entrevistas semiestruturadas com docentes de crianças e adolescentes de duas escolas municipais de uma cidade de Minas Gerais/Brasil. Das falas das professoras emergem três eixos temáticos: inclusão real e inclusão legal; conhecimento das especificidades deste estudante; expectativa com relação aos processos de ensino e aprendizagem. Os maiores desafios encontrados foram necessidade de formação inicial e continuada para que docentes regentes das disciplinas possam atender às especificidades dos estudantes de forma ampla, a fim de contribuir efetivamente com a inclusão. Das considerações destacam-se a presença de métodos tradicionais de ensino e avaliação dificultam a flexibilização dos processos de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com TEA.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva. Formação Continuada de Professores. Transtorno do Espectro Autista.

---

<sup>1</sup> Assistente Social. Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. ORCID: 0000-0003-3361-7683.

E-mail: [aninha\\_riccioppo@hotmail.com](mailto:aninha_riccioppo@hotmail.com)

<sup>2</sup> Assistente Social. Bacharel em Direito. Mestre e Doutora em Serviço Social. Professora Adjunta IV do Curso de Serviço Social, docente do Programa de Pós Graduação em Psicologia e, do Programa de Residência Integrada e Multiprofissional em Saúde da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, Brasil; vice coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Adoção (GEPa) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Promoção em Comunicação, Educação e Literacia para a Saúde (PROLISA-BR). Universidade Federal do Triângulo Mineiro. ORCID: 0000-0003-0536-4017.

E-mail: [martafarinelli@gmail.com](mailto:martafarinelli@gmail.com)

# **School and inclusion: the training of teachers of children and adolescents with Autistic Spectrum Disorders (ASD)**

*Ana Paula Pontes Luz RICCIOPPO  
Marta Regina FARINELLI*

## **ABSTRACT**

This study investigates the teaching and learning processes adopted by teachers working with children and adolescents diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). It is a qualitative, exploratory research combining bibliographic, documentary, and field approaches, carried out through semi-structured interviews with teachers from two municipal schools in a city in Minas Gerais, Brazil. From the participants' accounts, three thematic axes emerged: the distinction between real and legal inclusion; the understanding of students' specific characteristics; and expectations regarding teaching and learning processes. The main challenges identified involve the need for both initial and continuing teacher education to enable subject teachers to adequately address the specificities of these students and contribute effectively to inclusive education. The study highlights that the persistence of traditional teaching and assessment methods hampers the flexibility of educational practices and the development of students' potential with ASD.

**KEYWORDS:** Inclusive Education. Continuing Teacher Education. Autism Spectrum Disorder

# **Escuela e inclusión: la formación de los(as) profesores(as) de niños y adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA)**

*Ana Paula Pontes Luz RICCIOPPO  
Marta Regina FARINELLI*

## **RESUMEN**

Se trata de una investigación que elucida el proceso de enseñanza y aprendizaje utilizado por los profesores que trabajan con niños y adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se optó por una investigación cualitativa, exploratoria, de tipo bibliográfica, documental y de campo, utilizando entrevistas semiestructuradas con docentes de niños y adolescentes de dos escuelas municipales de una ciudad de Minas Gerais/Brasil. De las respuestas de las profesoras emergen tres ejes temáticos: inclusión real e inclusión legal; conocimiento de las especificidades de estos estudiantes; y expectativas respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los mayores desafíos encontrados fueron la necesidad de formación inicial y continua para que los docentes a cargo de las asignaturas puedan atender ampliamente a las especificidades de los estudiantes, contribuyendo así de manera efectiva a la inclusión. Entre las consideraciones, se destaca que la presencia de métodos tradicionales de enseñanza y evaluación dificulta la flexibilización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes con TEA.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Inclusiva. Formación Continua de Profesores. Trastorno del Espectro Autista.

## **Introdução**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é conceituado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) como um distúrbio do neurodesenvolvimento, o qual é apresentado por alterações desde idades muito precoces, geralmente, antes dos três anos de idade, prejudicando as áreas de comunicação, interação social e comportamento. Em relação a sua incidência, é quatro vezes mais frequente em pessoas do sexo masculino e sucede igualmente em famílias independente de etnias, credos ou classes sociais (Paula et al., 2011; Apa, 2014).

As primeiras publicações sobre o TEA aconteceram em 1943, pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, que denominou o autismo como “distúrbio autístico do contato afetivo”. O psiquiatra descreveu o caso de onze crianças, que apresentavam um quadro por ele considerado raro, no qual o comprometimento fundamental era a incapacidade para relacionamentos interpessoais, desde o início da vida. Posteriormente, o conceito de autismo foi substituído por “autismo infantil precoce” (Kanner, 1943).

A quinta e última versão do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM V) propôs uma única denominação (APA, 2014), a de Transtorno do Espectro Autista (TEA) que, na versão anterior, DSM IV era subdividido em: Transtorno Autista, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Global do Desenvolvimento Não Especificado e Síndrome de Asperger (APA, 2002), apresentando as seguintes características: déficits na comunicação, interação e reciprocidade social; e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades (Machado, Londero; Pereira, 2018).

Em relação às causas do autismo, ainda desconhecidas e multicausais, acredita-se que estejam relacionadas às anormalidades em alguma parte do cérebro, porém ainda sem definição conclusiva e provavelmente de origem genética, ou ainda podem ter ligação a problemas relacionados a fatos ocorridos durante a gestação ou no momento do parto (Cezar; Smeha, 2016).

Perante isso, o TEA tem sido um dos transtornos mais estudados na atualidade, alvo de discussões e estudos também nos processos de inclusão. A partir do Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, sobre os direitos das pessoas com deficiência, ocorreram mudanças nas condutas oferecidas às pessoas com deficiência, elencando a acessibilidade como ponto central para a garantia dos direitos (Brasil, 2014).

Nesse sentido, de acordo com a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2007, o governo brasileiro instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com

Transtorno do Espectro Autista, intitulada como Lei Berenice Piana nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Assim, a pessoa com TEA deve ser considerada com deficiência para todos os fins legais. Embora as leis configurem uma tentativa de avanço na consolidação de políticas públicas inclusivas, sem preconceitos e distinções, o desafio que se segue é o desenvolvimento de práticas psicopedagógicas específicas para que a integração das crianças com deficiência se dê efetivamente. (Brasil, 2012; Cunha, 2016).

Isso, pois, as famílias de crianças com autismo vivenciam adversidades e preocupações em relação à inclusão no contexto escolar marcadas por preconceito e discriminação. Por tais motivos, busca-se ampliar as informações acerca das necessidades das pessoas com deficiência para que recebam tratamento digno e justo que, como qualquer outrem, possui dificuldades (Minatel; Matsukura, 2015).

Assim, o arcabouço jurídico ainda enfrenta desafios na execução prática do que as leis preconizam. A aplicação efetiva da inclusão de estudantes com TEA em salas de aula comuns é dificultada por fatores como a falta de investimento em Educação e o desvio de verbas, resultando em baixos salários e na ausência de incentivos para que docentes participem de cursos de formação continuada voltados para essa realidade. A ausência de parâmetros específicos para orientar o trabalho inclusivo é parcialmente compensada por iniciativas individuais, que, embora tenham gerado resultados diversos, frequentemente carecem de unidade e coerência entre si (Yaegashi; Nader; Yaegashi, 2021).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sob a Lei nº 9394/1996, é o principal documento nesse campo e exhibe em seu Artigo 1º que a Educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e também nas manifestações culturais (Freitas; Bogoni, 2017).

Em concordância com a LDB e com o intuito de assegurar a inclusão escolar, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEEI), regulamentada na Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, “tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação[...]” (Brasil, 2008; Santos; Vieira, 2017). Dessa forma, o documento norteia os sistemas de ensino para assegurar a inclusão escolar dos estudantes com determinada Necessidade Educacional Especial (NEE), decorrente da condição de deficiência que possui, aliada a condições sociais, políticas, econômicas e culturais nas quais se encontra imerso.

Escola e inclusão:

a formação dos (as) professores (as) de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A PNEPEEI também destaca a importância da formação de professores para o atendimento educacional especializado, da integração com outros profissionais e da participação ativa da família e da comunidade no processo educacional inclusivo (Brasil, 2008), o que corrobora com as demais ordenações legais expostas.

O que se pretende nos dias atuais é um sistema de ensino direcionado para uma proposta inclusiva nas escolas comuns e especiais. Sendo assim, a Educação Inclusiva embasada nos Marcos Políticos-Legais da Educação Especial salienta que a mesma precisa estar organizada para receber estudantes com deficiência em escolas comuns e especiais (Cunha, 2016).

Dessa forma, é essencial aprofundar o estudo sobre o processo de Educação Inclusiva de crianças e adolescentes com TEA na rede pública de ensino comum, buscando consolidá-lo de forma efetiva. Isso permitirá que os docentes recebam um suporte mais adequado e que a rede de ensino seja reconhecida de maneira mais humanizada dentro do contexto da Educação Inclusiva. Nesse sentido, embora exista uma legislação abrangente que assegura a inclusão de crianças e adolescentes com TEA no ensino comum, é fundamental esclarecer a compreensão dos docentes sobre essa inclusão, considerando também o processo de formação desses profissionais e as questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem das pessoas com autismo.

Nesta perspectiva, esta pesquisa optou pela realização de uma pesquisa exploratória, do tipo bibliográfico, documental, e de campo com abordagem qualitativa, que é compreendida como aquela que responde a questões muito particulares, além de se preocupar com um nível de realidade, o qual não pode ser quantificado, trabalhando com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, 2016).

Ressalta-se ainda que a pesquisa qualitativa é “[...] o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade. A pesquisa é, assim, a atividade básica da ciência na sua construção da realidade” (Minayo, 2016, p. 16-18).

As participantes foram 06 (seis) professoras, de crianças e adolescentes que estudam nas escolas da rede de ensino comum municipal, situadas numa cidade do interior do Estado de Minas Gerais – Brasil.

A escolha por essas escolas se deu por meio de indicação da Secretaria de Educação da rede de ensino do município. A amostra foi composta por 04 (quatro) docentes de uma primeira escola e 02 (duas) de uma segunda escola. O número de participantes foi definido, primeiramente, pela disponibilidade de professores atuantes em salas de aulas comuns, nas quais haviam estudantes com

TEA nas duas escolas e, caso o número fosse amplo, seria utilizado o critério de saturação para pesquisa qualitativa, que corresponde à uma situação na qual ocorre a soma de características em comum a todos os sujeitos que são membros da amostra. Isto é, as pesquisadoras fechariam o grupo quando, após as informações coletadas com certo número de sujeitos, novas entrevistas passaram a exibir uma quantidade de repetições em seu conteúdo (Turato, 2008). Sendo assim, muitas vezes, não é possível determinar a priori o número de participantes em pesquisas qualitativas, cuja apreensão dos dados é considerada suficiente quando há a saturação das informações obtidas (Creswell, 2007).

Os Critérios de inclusão para docentes foram: professores de criança e adolescentes com TEA que apresentem idade entre 04 e 18 anos, que aceitaram participar da pesquisa, e concordaram com os seus critérios, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os Critérios de exclusão para professores foram: docentes substitutos; professores de crianças que tenham menos de 04 anos de idade; e aqueles que não aceitaram participar da pesquisa e ou recusarem a assinar o TCLE.

A pesquisa teve como instrumentos de apreensão de dados das participantes, um formulário para entrevistas semiestruturadas, contendo questões relativas às representações e expectativas dos docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes com TEA; o processo de inclusão social na rede pública comum de ensino e em sala de aula; o processo de formação profissional dos professores e as dificuldades encontradas; o processo de planejamento escolar, no ensino comum, da criança e adolescente com TEA, atendendo a temática da pesquisa. Foi resguardada a privacidade dos nomes das entrevistadas durante o processo da exibição dos dados utilizando pseudônimos P seguido de numeração para indicar as 6 participantes do estudo.

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número: 5.601.871, teve início a apreensão dos dados. Nas datas e horários previamente agendados, foram realizadas e gravadas em áudio as entrevistas semiestruturadas, em seguida transcritas na íntegra e lidas para análise dos depoimentos. Optou-se por esse instrumento, pois a entrevista semiestruturada, de acordo com não precisa seguir uma ordem imposta no guia, permitindo a formulação de novas questões no decorrer da mesma (Mattos, 2008). A entrevista semi-estruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o (a) entrevistado (a) tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão, sem se prender à indagação formulada (Minayo, 2016).

Os dados apreendidos pelas entrevistas foram analisados, por meio da técnica de análise de conteúdo do tipo temática, que consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma

a formação dos (as) professores (as) de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem algo para o objeto analítico visado (Bardin, 2016).

Assim, na fase da pré-análise, o material foi decomposto em cinco novas fases: leitura flutuante, constituição do corpus documental; formulação de pressupostos, objetivos e a categorização, que orientou a análise; referenciação dos índices e a elaboração de indicadores; preparação do material, com a transcrição das gravações.

Na fase de exploração do material foi realizada a codificação do material analisado, para a construção de categorias de análise. Identificando elementos comuns que compuseram “unidades de registro”, seguindo critérios de repetição de palavras, termos, temas, assuntos e expressões. Após a exploração do material, foi realizada a categorização das falas das professoras em eixos temáticos (Bardin, 2016) apresentados e analisados no Desenvolvimento do presente artigo.

Além da análise e interpretação dos resultados encontrados, foram inseridos trechos das falas das entrevistadas a fim de elucidar as categorias de análise, bem como uma discussão com referenciais teóricos advindos de pesquisas científicas relacionadas à temática (Bardin, 2016). As falas das entrevistadas permitiram a compilação de conhecimento e experiências que elucidam a inclusão garantida por lei e prática vivida pelos estudantes com TEA da rede pública comum de ensino da cidade de Uberaba-MG.

Assim, as unidades temáticas foram estabelecidas, a partir dos critérios de categorização: (1) inclusão real e inclusão legal; (2) conhecimento das especificidades sobre o TEA; e (3) expectativa com relação aos processos de ensino e aprendizagem. Após a categorização, foi realizada a análise e interpretação dos resultados obtidos, com o objetivo de elucidar e avaliar de forma crítica os achados contidos nas categorias temáticas.

## **Desenvolvimento**

A partir da análise das entrevistas semiestruturadas foi possível constatar que a amostra (06 docentes) foi toda do sexo feminino, com professoras de 35 anos até 58 anos e todas com uma experiência maior que 08 (oito) anos de docência, sendo que 66,6% (04 professoras) da amostra atuam há mais de 30 anos e vivenciaram, portanto, as conquistas e garantias de direitos desse seguimento populacional com a inclusão dos estudantes com TEA na rede comum de ensino. Tendo vivenciado também, o cenário não inclusivo.

Na sequência serão apresentadas as categorias com falas expressadas pelas participantes.

## Inclusão Real e Inclusão Legal

Houve consenso entre as entrevistadas quando questionadas sobre suas experiências com a Educação Inclusiva, que começou há 10 anos e se concretizou de forma prática com a chegada desses estudantes em sala de aula, especialmente após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEEI), com um crescimento efetivo a partir de 2010.

[...] Os demais estudantes acompanham na escola com o apoio da professora. é, de forma geral eu vejo que a Educação é muito excludente, porque não existe assim uma atenção efetiva pra esses estudantes, embora eles estejam ali, existe muito mais uma inclusão social do que de aprendizagem. Então, ééé...eu vejo assim, uma carência muito grande de explorar o assunto, de explorar essa área do aprendizado e ter uma Educação Especializada voltada pra eles, uma Educação que vá de encontro a necessidades dele e que realmente as supra, porque o que existe hoje não é Educação Inclusiva. É só uma inclusão social, o aluno vai pra escola só pra pra fins sociais, só pra é fazer ééé... um uma presença ali, mas muito pouco é agregado (P4).

O relato de P4 permite inferir que a prática de inclusão não está plenamente alinhada com algumas legislações e políticas de inclusão. Conforme preconizado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a inclusão deve ser baseada não apenas na deficiência ou em limitações orgânicas, mas também na consideração das consequências sociais dessas condições, promovendo a inclusão e seus benefícios. Ademais, conforme descrito na PNEPEEI, todos os estudantes devem ter a oportunidade de aprender de acordo com suas características, aptidões e capacidades (Brasil, 2008). Para isso, a Educação Especial deve promover uma mudança na “[...] lógica do processo de escolarização, a sua organização e o estatuto dos saberes que são objeto do ensino formal” (Ropoli et al., 2010, p. 6).

[...] entrou na minha vida de uma maneira assim... Eu não tinha formação, mas, por eu poder sentir que eu tinha capacidade para trabalhar com ela né? Ai eu fui colocada nela onde eu fui adquirindo várias experiências, não muitas né, mas algumas que fizeram diferença na minha vida (P2).

As falas da P4 e P2 corroboram com o destacado por Adurens e Vieira (2018), quando da realização de uma revisão da literatura sobre a percepção dos professores com relação à inclusão dos alunos com TEA, e destaca que, para muitos docentes o tema ultrapassa “[...] às questões meramente pedagógicas [...]” (Adurens; Vieira, 2018, p. 119) e que, de maneira geral, a formação dos professores é insuficiente, visto que o assunto é tratado de maneira incipiente na graduação, mas há tentativas significativas e práticas positivas.

Escola e inclusão:

a formação dos (as) professores (as) de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ainda sobre o entendimento do que é inclusão, a P3 traz o fato de que, os estudantes são acompanhados por um profissional de apoio, mas que alguns, bem como um número significativo de professores regentes e/ou de disciplinas específicas, conhecem a Educação Inclusiva, a flexibilização de avaliações de acordo com a deficiência do discente, ainda que, na prática, diante dos desafios, a inclusão ocorra de forma lenta e gradual. A participante destacou que são poucos os professores que flexibilizam o conteúdo e as avaliações para os estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA.

[...]O professor de Educação Física lá da escola, pros meus estudantes eles tem o conteúdo separado. Eu falo assim oh, eu preciso trabalhar a coordenação motora grossa desse aluno, ele faz exercício pra ele, tá? Usa pista, usa sabe? É material, é que possa fazer, é pular, saltar, ele faz separado, entendeu? Ai eu falo: “pssor” preciso trabalhar coordenação motora fina com ele, ele joga torrinha, joga dominó, “tendeu”? Ele leva bola, bolinha pros meninos amassarem com a mão, fazerem exercícios com as mãos. Então eles já me conhecem, eu falo: olha, meu aluno precisa disso, as aulas pros meus estudantes são diferenciadas. Eles podem até nas outras aulas, não dá mas pros meu aluno, ela faz diferença, ele tem de fazer diferença, ele é profissional, ele tá lá ele ganha pra isso, e eu passo pra pros meus professores, primeiro dia de aula eu pego o laudo do meu aluno, eu faço o relatório de como ele é e entrego pra cada professor, pro professor regente ele sabe né? Que aluno ele tá lidando, que deficiência esse aluno tem, que síndrome esse aluno tem, o que que ele pode fazer, então os meus meninos, os meus estudantes, eles têm um relatório que eu faço eu entrego pra cada professor, isso também é uma falha das pedagogas das escolas, elas precisam pegar o laudo do aluno de inclusão, elas precisam fazer um relatório desse aluno, deficiência, dificuldade pedagógica entregar para os professores, isso não acontece, entendeu? Lá na escola Uberaba isso acontece, as pedagogas entregam pros professores ou a professora de apoio entrega (P3).

A fala da entrevistada P3 relata o trabalho interdisciplinar e o trabalho conjunto entre os docentes, mas também mostra dificuldade enfrentada para uma inclusão real. Este trecho evidencia ainda que a professora entrevistada recorre ao professor de Educação Física, o qual acolhe o pedido de apoio, “à sua maneira,” utilizando metodologias possivelmente desenvolvidas de forma independente em sua prática cotidiana. Ele realiza ações junto aos estudantes, demonstrando uma parceria prática no processo de inclusão. Assim, ao envolverem-se, ambos os docentes fortalecem uma prática inclusiva colaborativa.

Infere-se que os docentes entendem e apoiam o processo inclusivo corroborando com o fato de que apenas o professor de apoio não baste, este e os professores regentes e/ ou das disciplinas necessitam de conhecimento e preparo para que a inclusão seja efetiva. Com relação à Educação Inclusiva em salas de aulas comuns há que se destacar que esta só se efetiva se considerar os

planejamentos curriculares e o projeto político-pedagógico escolar, como recursos multifuncionais (Bitencourte; Rodriguez, 2019).

Complementa-se ainda que a Educação Inclusiva se efetiva por meio das estratégias relacionadas à oferta de oportunidade para viver as experiências desejadas, as atividades são estruturadas para os estudantes de acordo com as suas necessidades (Bordenave; Martins 2007) Pesquisas recentes também destacam que, uma das dificuldades da inclusão real reside no fato de que, embora haja obrigatoriedade legal de formação dos docentes para atender as Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), de forma capacitada e especializada conforme o Artigo 8º da Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2011, tal formação não é uma realidade quando da formação inicial do professor e mesmo em cursos de formação continuada daqueles em exercício (Carvalho; Marques, 2022).

O mesmo foi relatado pelos entrevistados do presente estudo. Os autores mencionados destacam ainda, o fato de que as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação dos professores possuem posicionamento tímido com relação ao preparo dos profissionais que atuarão na Educação Básica, no que se refere a Educação Inclusiva. Elucidam que isso não ocorre apenas quando se trata das deficiências, mas também da diversidade.

Os relatos das entrevistadas sobre a dificuldade na flexibilização de conteúdo e avaliações pelo professor regente pode ser representativo do fato de que as matrizes curriculares priorizam conhecimentos específicos e não estratégias necessárias para uma prática docente diversificada (Carvalho; Marques, 2022). De acordo com os autores, os professores ainda se utilizam de metodologias próximas ao ensino tradicional.

Destaca-se que, não apenas para os estudantes com deficiência, mas para o corpo discente como um todo, o ensino precisa privilegiar as potencialidades, o mesmo vale para a avaliação. Nesse sentido, a formação como um processo contínuo se faz primordial, infere-se que seja necessário auxiliar o professor e demais profissionais responsáveis pela inclusão no ensino comum a refletirem sobre o papel da escola e sobre o processo de ensino, a fim de que as crenças que possuem com relação a este e se tornem pesquisadores de suas ações (Carvalho; Marques, 2022), a fim de que confirmem ou superem tais crenças caso elas sejam irreais ou não atendam a efetivação da inclusão e os processos de ensino e aprendizagem.

O destacado pelas entrevistas corrobora ainda com os apontamentos de que toda a escola precisa adequar-se à realidade destas pessoas, o que envolve mudanças na estrutura física, e também qualificação dos recursos humanos e pedagógicos, para que, além do aumento do número de

a formação dos (as) professores (as) de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matrículas haja acolhimento e contribuição no desenvolvimento social e cognitivo do estudante de Educação Especial. Infere-se que a lei é um caminho regulatório, mas a preparação de profissionais de diversas áreas é fundamental para que os direitos sejam efetivados no cotidiano do discente de (Guerra; Silva; Souza, 2019).

O desafio dos professores, com relação à formação inicial, destacado pelas entrevistadas, corrobora com pesquisas que indicaram o despreparo dos docentes do ensino comum em práticas pedagógicas específicas para estudantes com TEA (Ponce; Abrão, 2019). Ainda assim, o estudo concluiu que, embora gradual, lenta e enfrentando desafios, a Educação Inclusiva se faz necessária. Este fato não desqualifica as tentativas dos docentes e as mudanças que realizam em suas aulas.

Infere-se, por meio do elucidado que ainda existem alguns pontos que desafiam a Educação comum no cumprimento de seu papel de atender os estudantes considerando suas peculiaridades com equidade e sem discriminação. Com vistas ao cumprimento desse papel, algumas práticas pedagógicas foram catalogadas, como o Modelo Avaliação Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R), que tem o intuito de “avaliar, descrever e entender padrões de aprendizagem irregulares exibidos caracteristicamente por crianças autistas [...] em diferentes áreas funcionais.”. As áreas englobadas pela avaliação são: “Imitação, Percepção, Motora Fina, Motora Grossa, Integração Olho-mão, Desempenho cognitivo e Cognitivo verbal” (Oliveira, 2019, p. 7). Como resultado da avaliação, seria traçado um plano estimulador dessas habilidades que forneça uma maneira criteriosa e consistente de acompanhamento individual.

No que se refere às práticas docentes e na busca por respostas às indagações geradas pela demanda da inclusão, entre os sujeitos pesquisados, há interesse e esforço para adaptar a metodologia e estabelecer uma escuta que, gradualmente, trará progresso aos estudantes com TEA. Neste sentido, não se pode afirmar que o corpo docente desta pesquisa não realiza esforços e que, embora o processo seja lento e apresente diversos desafios, é fundamental valorizar os avanços já alcançados.

Destaca-se ainda que alguns docentes ainda têm embasamentos na Educação tradicional de ensino e de aprendizagem pela falta de concretização de uma construção teórica específica, o que não invalida os esforços, mas amplia os desafios de uma prática inclusiva. Assim, existe carência na formação docente continuada e a fragmentação desse processo com várias vertentes de instituições formadoras (Cunha, 2016), o que contribui com os achados nestas entrevistas.

## Conhecimento das especificidades sobre o TEA

As entrevistadas mostraram conhecimento sobre o TEA, que se apresentou limitado e, em alguns casos, incompleto. As participantes, quando questionadas sobre o que entendem sobre o transtorno, não o conceituaram, ou o fizeram de forma incompleta, sendo que, algumas falas descrevem alguns comportamentos específicos de estudantes com TEA e mesmo suas dificuldades cognitivas.

[...] é assim, o autismo é hereditário né, assim, algumas palestras que eu já participei, alguma formação continuada que a gente participa na escola, é, a informação que a gente tem é que é hereditário geralmente é passado de pai pra filho, é uma coisa assim, familiar. E eu sei que tem o autismo moderado, tem, o leve, tem o severo. São crianças assim, que não gosta muito assim de muita poluição visual, muito barulho, né, elas tem assim os movimentos repetitivos às vezes, é...mas que são crianças que... consegue aprender. Né, por exemplo vou te contar sobre meu aluno atual, da minha sala né, é um aluno de seis anos, ele tem acho que o autismo leve, às vezes ele dá umas explosões, assim né! Grita, bate os pés, mas assim na parte cognitiva, é um aluno que não apresenta dificuldades né, o desenvolvimento dele tá muito bom né, ele tem uma certa dificuldade pra copiar né, a letra é bastante graaande ele não tem muita habilidade pra colorir, pra desenho, mais é uma criança assim, que reconta histórias, que já tá lendo, é... ela é comunicativa, às vezes ela tem uma dificuldade assim na fala, ela quer contar uma história mas, às vezes parece que trava as fala, é..., assim, mas assim ai a gente conversa, fala calma! Calma que cê vai conseguir, ai a gente acalma a criança ela consegue assim, contar o que ela gostaria de falar (P1).

O depoimento da professora evidencia seus esforços em compreender e lidar com as especificidades de um aluno com autismo leve, revelando seu interesse em conhecer características associadas ao TEA, como a sensibilidade a estímulos e os movimentos repetitivos. Entretanto, nota-se que o conhecimento da professora ainda é limitado e, em grande parte, obtido por meio de experiências em palestras ou formações, indicando a importância na oferta de capacitação continuada específica por parte do poder público. A percepção de que o autismo é hereditário, por exemplo, mostra uma compreensão inicial, porém superficial, do transtorno, destacando a necessidade de uma formação mais sistemática e baseada em evidências.

Essa capacitação poderia fortalecer a prática pedagógica, oferecendo aos professores uma base sólida para entender as variações e potencialidades dos estudantes dentro do espectro autista. O empenho individual dos docentes é louvável, mas sem uma política de formação continuada bem estruturada, o potencial de inclusão plena e efetiva desses estudantes pode ser limitado, reiterando a importância de investimentos governamentais em programas de capacitação especializados para que o processo inclusivo seja mais assertivo e alinhado com as necessidades desses estudantes.

Escola e inclusão:

a formação dos (as) professores (as) de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) Assim, o trecho da entrevista corrobora com pesquisas, que destacam a importância do olhar do outro sobre o sujeito. Cabe ressaltar que, esse olhar inclusivo ocorre, segundo os autores, quando não se realiza uma justaposição, ou seja, não se pode criar uma identidade entre o conceito do espectro autista enquanto doença e o indivíduo há que se conhecerem as definições e características do TEA, mas não se limitar a elas (Rossi; Carvalho, 2007).

A fala ainda representa a dificuldade dos professores e educadores no trabalho com crianças e adolescentes com autismo, em todos os níveis de educação, uma vez que esse transtorno ainda se mostra estigmatizado, o que pode dificultar o desenvolvimento livre e pleno dos afetados. Assim, o ideal inclusivo da Educação Especial requer: a individualização do ensino, adequação metodológica, apoio familiar e participação comunitária, e indica que a transformação da escola é a mudança de paradigma que sustentaria a inclusão (Rossi; Carvalho, 2007).

Nesse contexto, os docentes precisam observar as crianças com autismo com o objetivo de conhecer suas necessidades e desejos, permitindo que cada aluno seja atendido de forma efetiva e com uma abordagem personalizada. As práticas pedagógicas não devem se limitar à patologia do aluno, mas precisam ser diferenciadas, heterogêneas e únicas, voltadas para a subjetividade do indivíduo, sendo essencial que essas práticas “causem fascínio no autista, para que assim ele consiga desenvolver suas habilidades de maneira real” (Sousa et al., 2018, p. 255). Isso não se trata de estereotipar o aluno.

[...] inclusive eles não gostam, né de tratamento diferenciado, então cê tem que trabalhar naturalmente, ele te perceber. Não adianta você ficar...ele ele não gosta né? Ele não, ninguém gosta que cê fique, eu gosto de trabalhar igualmente com todos os estudantes, não tem diferença não tá? Simplesmente ele conta com apoio na sala, se ele tiver algumas outras é... é...atenção que tem que ser especial é às vezes acompanhada ali de uma dificuldade pra leitura, mas apoio sempre traz um relatório pra pra nós, nós costumamos assim a nos precaver do cuidado das coisa que ele não gosta, a organização do quadro, é porque tem umas coisa né, que alguns num gostam, é... a mesa quando cê vai ensinar alguma coisa pra ele diferente, que, às vezes, é um conteúdo que a apoio pede: explica aqui pra ele? Eu não tô conseguindo. Aí, às vezes, eu coloco ele ali do lado, a mesa tem que tá organizada. Depende dele também. Mas se procura assim, nós já conhecemos um pouquinho através de nossos trabalhos, nós vamos conhecendo algumas características de alguns que não gostam de algumas coisas. É de acordo como relatório que é apresentado pela família, tá e é assim porque em cada sala, num passa de três especiais (P6).

A fala da entrevistada corrobora com o destacado por Sousa et al. (2018), sobre a importância da compreensão do discente com TEA, como uma pessoa com necessidades específicas, mas incorporada ao todo. E as entrevistas foram consensuais nesse quesito. Há entre as participantes, a

concordância sobre a necessidade de inclusão dessa criança, de olhar diferenciado e sensível com relação ao aluno.

Não!, eu não eu nunca falo que é difícil, o profissional que é um profissional que tem a capacidade de estudar, nada é difícil pra ele, entendeu. Nada se torna difícil, agora se ele se o se a o autismo já tem um dificuldade de aprender e o profissional fica, ah ele não aprende, nossa ele é difícil, ele bate, ele fica, ele não fica quieto, ele sai toda hora da sala, só vê coisa negativa, ele num vai conseguir nada com ele. Nós temos que olhar primeiro as coisas positivas que dá certo, eu acredito nisso (P3).

O relato da professora reflete uma transformação no tratamento dos alunos autistas, demonstrando que muitos docentes buscam adotar uma abordagem positiva e acolhedora, focando nas potencialidades dos estudantes em vez de concentrar-se nas dificuldades. Essa atitude destaca um esforço significativo para adaptar práticas pedagógicas que favoreçam o aprendizado dos alunos com TEA, enfatizando um olhar cuidadoso sobre suas capacidades e realizações, em vez de uma visão limitante de suas dificuldades.

No entanto, a formação limitada sobre o autismo ainda representa um desafio para o avanço da inclusão escolar. A ampliação de programas de formação continuada seria crucial para fortalecer o processo inclusivo já iniciado, oferecendo aos professores uma base mais ampla e fundamentada para atuar de forma mais segura e eficaz.

Dessa forma, os achados das entrevistas corroboram com a ideia de que um conhecimento mais profundo sobre o TEA e sobre estratégias específicas que considerem fatores sociais, afetivos e pedagógicos, bem como o uso de metas curtas e frequentes para o desenvolvimento de habilidades, poderia potencializar as práticas docentes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e assertivo. A ampliação da formação, portanto, aprimoraria os esforços que os professores já realizam, fornecendo-lhes ferramentas práticas para superar os desafios e fortalecer a inclusão educacional (Oliveira, 2019).

A escola enquanto instituição social necessita reconhecer as particularidades de cada criança e adolescente com TEA e ponderar a importância de se trabalhar de forma concreta e efetiva o processo de inclusão nesse espaço para propiciar o desenvolvimento integral desses estudantes. (Santos; Vieira, 2017).

A criança e o adolescente com autismo passam por muitos desafios, no entanto, existem diversas possibilidades de estes virem a ter um processo de aprendizagem de qualidade em relação à mediação pedagógica (Paula; Peixoto, 2019). Nessa perspectiva, a escola inclusiva precisa estar engajada no planejamento de seu currículo e suas condições físicas frente às necessidades de todos os discentes, propondo inclusão dentro do próprio contexto educacional, com vistas a atender a

Escola e inclusão:

a formação dos (as) professores (as) de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) sociedade como um todo. Nesse contexto, para se trabalhar com estudantes com deficiência, os profissionais de Educação precisam estar preparados para compreender a realidade sociocultural da pessoa, além de suas dificuldades e comprometimentos e que apostem em suas potencialidades (Paula; Peixoto, 2019).

Alguns estudos relatam a importância de identificar como se tem dado o processo ensino e de aprendizagem da criança e adolescente com TEA nas escolas comuns (Lemos, Salomão, Agripino, 2014; Rodrigues, Ferreira, 2017; Ferreira, Grossi; Penha, 2018). Pesquisar as questões que estão relacionadas à operacionalização da escola inclusiva implica então identificar as opiniões dos(as) docentes acerca deste modelo de Educação e as variáveis indicadas neste processo (Rodrigues; Ferreira, 2017).

## **Expectativa com relação aos processos de ensino e aprendizagem**

Os processos de ensino e aprendizagem figuraram como de grande importância nas entrevistas. As entrevistas revelam que as professoras não percebem a aplicabilidade da Educação Inclusiva como algo intangível ou excessivamente difícil, mas sim como um processo que exige ajustes pedagógicos e paciência.

[...] não é que é mais difícil, é... eu acho que você tem que... ensinar pausadamente, né e ter, e repetir mais vezes né, por exemplo. É a maneira como você tá explicando [...] (P1)

[...] vejo depende muito das estratégias que a gente tá usando, as metodologias né, e nem sempre o aluno responde aquilo que é esperado, então eu vejo por esse ponto [...] (P2)

[...] O processo de ensino aprendizagem, ele não é difícil porque o tempo dele não é o nosso tempo, o tempo dele é devido tempo dele. Nós queremos as coisas muito rápidas. Nós queremos aprendizagem muito rápidas, nós queremos que o aluno aprenda com rapidez, nós cobramos dele o tempo que é da gente, os profissionais pedagogos, profissionais de apoio professor regente, ele tem que entender que o tempo da criança autista não é o nosso tempo (P3).

As falas das entrevistadas estão de acordo com Vygotsky (2003), para quem o crescimento das crianças com deficiência não deve ser visto como um desenvolvimento inatingível, pois elas se desenvolverão de uma maneira única, nem para mais ou menos.

*RICCIOPPO; FARINELLI*

Fica claro, portanto, que uma Educação ideal só é possível com base em um ambiente social orientado de modo adequado e que os problemas essenciais da Educação só podem ser resolvidos depois de solucionada a questão social em toda a sua plenitude. Daí deriva também a conclusão de que o material humano possui uma infinita plasticidade se o meio social estiver organizado de forma correta. Tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da influência social correspondente. A própria personalidade não deve ser entendida como uma forma acabada, mas como uma forma dinâmica de interação que flui permanentemente entre o organismo e o meio (Vygotsky, 2003, p. 200).

Embora o autor acima citado traga questões importantes, as expressões “resolvidos, solucionados” podem ser consideradas marcas de um pensamento positivista, visto que podem ser entendidas como a pretensão de se extinguir o problema. Porém, em educação é desafiador termos certezas absolutas, pois o ser humano está envolvido em todas as suas complexidades, logo, o foco, não necessariamente, é uma resolução de problemas, mas o desenvolvimento de alternativas para lidar/ trabalhar com as diferentes situações apresentadas. Por sua vez, tal desenvolvimento também pode não ser alcançado em plenitude, mas dentro das condições possíveis e recomendáveis, não sendo possível dizer se acontece em plenitude. Educar, também é um ato contínuo que se inicia no nascimento e pode até finalizar na morte, logo, neste processo, pode ocorrer de diferentes formas e profundidade, não sendo adequada a expressão reeducar, reabilitar, estamos sempre nos educandos e habilitando para a vida (Vygotsky, 2003).

Nesta perspectiva, uma pesquisa com professoras auxiliares, com especialização em Educação Especial e inclusiva, aponta que o objetivo seria por meio do contexto interacionista, favorecer a busca por autonomia e promover ambiente agradável para o desenvolvimento social e acadêmico dos estudantes (Barbosa; Peres; Przylepa 2020). Há que se ressaltar ainda o processo de aprendizagem na sua totalidade, na tentativa de responder às perguntas: como o aluno aprende? Como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores? Como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las? (Bossa, 2007).

Dessa forma, o desenvolvimento infantil tem na interação social um de seus fatores predominantes. Essa interação tem influência na elaboração das “habilidades relativas à tolerância, respeito e empatia por meio das vivências escolares” (Lemos; Nunes; Salomão, 2020, p. 82). O estudo observou 42 crianças com desenvolvimento típico, 04 crianças com Transtorno do Espectro Autista e 4 professoras, em diferentes momentos dentro da sala de aula e no pátio, e corrobora com a ideia, proposta em diversos decretos, leis e estatutos, sobre a inclusão de estudantes com autismo

Escola e inclusão:

a formação dos (as) professores (as) de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em salas de aulas comum. Percebe-se que o ensino e a aprendizagem englobam mais que o acúmulo de conteúdos específicos.

O estudo mostrou também que as trocas interativas entre os pares favorecem as atividades conjuntas, daí a importância da mediação entre professores e as crianças (Lemos; Nunes; Salomão, 2020). Esse denominado contexto interacionista, no qual as professoras auxiliares consultadas, com especialização em Educação Especial e inclusiva, buscam “proporcionar um ambiente agradável para o desenvolvimento acadêmico e social de todos os estudantes” por (Barbosa; Peres; Przylepa, 2020, p. 141), e o estímulo à interação favorece a busca por autonomia.

Além do olhar individualizado e do conhecimento das necessidades apresentadas pelos estudantes com TEA, as entrevistadas destacaram a formação do professor e os recursos disponíveis na escola como grandes influenciadores do ensino e da aprendizagem. Sendo que muitas participantes viam como recurso apenas o professor de apoio especializado. Há que se destacar ainda, que 66,6% da amostra (04 professoras) apontam os recursos como sendo limitados, porém 16,6% (01 professora) dessas entrevistadas relatou.

Nós temos duas salas, né de AEE<sup>3</sup> que trabalha eu a tarde e trabalha a P5 de manhã. Esses estudantes extra turnos eles são atendidos individualmente, ou uma vez na semana em grupos, entendeu. E é uma sala de recursos preparadíssima, nós temos nosso computador com nossa impressora, tem um...o computador da mesa pedagógica com jogos, tem um armário cheio de material didático e pedagógico, tem tablete pra eles, nós disponibilizamos de 6 tabletes pra emprestar pras professoras de apoio, todos com jogos pedagógicos, temos 2 notebooks disponíveis para os professores de apoio usarem, temos linha de movimento temos 2 linhas de movimento, tem braile, tem material pra estudantes portador de deficiência visual, tipo assim, um exemplo o globo... O globo com em alto relevo, tem teclado do computador pra braile, tem “reglet” pra usar, temos todos os recursos que que o aluno de inclusão precisa, nós temos. A escola é tem acessibilidade pra esses estudantes, tem banheiros pra deficientes, é muito equipada (P3).

A fala da P3 mostra a existência de recursos diversos para atender às necessidades dos estudantes, corroborando com pesquisas que apontam como dos fatores desafiadores da prática da Educação Inclusiva seria a falta de materiais didáticos planejados. Bem como, o preparo dos professores para o uso dessas ferramentas (Stella; Massabni, 2019).

---

<sup>3</sup> Atendimento Educacional Especializado (AEE) são salas com a função de identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade a fim garantir a inclusão efetiva.

O conhecimento das ferramentas e dos recursos pedagógicos é fundamental para que o professor possa promover um ensino mais eficaz e inclusivo, adaptando suas práticas às necessidades diversificadas dos alunos. Esse domínio permite que o educador selecione metodologias e materiais que incentivem o engajamento e a compreensão do conteúdo, facilitando o aprendizado para todos, incluindo estudantes com diferentes perfis de desenvolvimento e aprendizado. Além disso, o uso adequado de recursos pedagógicos, como recursos de tecnologia assistiva, jogos educativos e estratégias visuais, contribuem para a criação de um ambiente de ensino mais dinâmico e acessível, onde o aluno se sente motivado e valorizado. Em um contexto educacional cada vez mais voltado para a inclusão, o conhecimento e a aplicação desses recursos também ajudam o professor a lidar de forma prática com os desafios que surgem em sala de aula, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo e alinhada com as diretrizes de uma educação inclusiva e personalizada (Stella; Massabi, 2019).

Dessa forma, a limitação de recursos apontada pela maior parte da amostra, ou mesmo o não conhecimento da disponibilidade de tais recursos pode impactar negativamente o ensino e a aprendizagem dos estudantes da Educação Inclusiva, incluindo aqueles com TEA, uma vez que o uso de recursos didáticos específicos, adequados e de qualidade facilitam o ensino e a aprendizagem, independentemente de NEE ou não (Paulino; Vaz; Bazon, 2011).

É muito tranquilo, a lida com ele, às vezes ele tem um comportamento um pouco infantilizado, quando é necessário um pouco mais de firmeza, ele tem dificuldade em aceitar, mais de modo geral eu convivo muito bem com ele. Eu tenho um outro aluno que ele é mais... tem um grau mais elevado né, ele é mais introspectivo, e é ele teve uma mudança de turma recentemente, eu senti o tanto que ele se soltou nessa outra sala, e embora ele seja bem reservado, bem introspectivo... ele ultimamente tem tido mais liberdade comigo. Então ele chega me beija no rosto, pega minha mão pra alisar ele mesmo, então assim, já, a gente percebe um envolvimento maior, à medida que o tempo vai passando (P4).

Pra mim é normal, eu converso com a criança normal, apesar dele ter apoio, eu sou a professora regente, então vamos, é. Ele vai na minha mesa, pergunta alguma coisa que ele não entendeu né, é... eu acho que é tranquilo, é normal assim, eu vejo como uma outra criança qualquer, é lógico que ela tem uma certa limitação... é, a gente tem aquele olhar diferenciado pra criança, mas assim, sem deixar a criança perceber né, que a gente tá fazendo uma.. uma diferenciação né, eu procuro tratá-los da mesma forma que os outros né, todas, nem uma atividade ele abstém de fazer, faz todas, né. Se precisar ser chamado atenção, a gente chama atenção (P1).

As falas acima, coletadas nas entrevistas corroboram com trabalhos que destacam a pertinência da percepção da expectativa que se gera na relação estudante e professor e como isso reflete no cotidiano da sala de aula considerando um fator de forte influência no desempenho escolar da criança e adolescente com TEA. A Educação Inclusiva é algo desafiador e os docentes

Escola e inclusão:

a formação dos (as) professores (as) de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são membros importantes para que ela ocorra, sendo necessárias a modernização, a atualização do sistema educacional comum e ações pedagógicas para que isto se consolide. É essencial para que a pessoa com deficiência tenha seu projeto de vida concretizado, com democracia e cidadania humanística no âmbito escolar (Johner, 2016).

## **Considerações finais**

A análise das falas dos professores entrevistados revela a presença de uma prática inclusiva em construção, marcada por esforços e iniciativas individuais que, ainda que pontuais, representam avanços importantes no contexto escolar para alunos com TEA. A disposição dos docentes em adaptar estratégias, desenvolver abordagens específicas e estabelecer uma comunicação cuidadosa com os estudantes, mesmo diante de desafios estruturais e de formação, demonstra uma efetiva busca pela inclusão no dia a dia escolar. Indicadores como a personalização do ensino e a colaboração entre professores de diferentes áreas mostram que, apesar das limitações impostas pela falta de capacitação continuada e pela escassez de recursos, há práticas concretas e significativas sendo desenvolvidas.

Contudo, para que essas práticas possam alcançar um impacto mais abrangente e uniforme, é fundamental que o poder público amplie a oferta de formação continuada especializada, permitindo que os educadores aprofundem o conhecimento sobre o TEA e aprimorem as metodologias inclusivas já implementadas. Se reconhecermos e valorizarmos os pequenos sucessos metodológicos que esses professores já demonstram, fortalecemos o processo de construção de uma educação inclusiva de fato. Somente assim, ao considerar e apoiar as experiências já existentes, o sistema educacional poderá avançar rumo a uma transformação efetiva e exitosa, promovendo um ambiente escolar inclusivo que respeite e valorize as singularidades de cada aluno.

Foi possível compreender o papel da escola, seus limites e áreas de atuação, e como esses fatores impactam o processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes com Transtorno do TEA na rede de ensino comum. Os maiores desafios identificados residem na necessidade de formação inicial e continuada para que professores regentes, de disciplinas específicas e de apoio estejam preparados para atender às especificidades dos estudantes com TEA de forma ampla e adequada. Verificou-se, ainda, uma compreensão insuficiente sobre o TEA, evidenciando a necessidade de difusão de conhecimento na área. No entanto, apenas a superação dessas dificuldades estruturais e de formação não é suficiente para solucionar todas as questões da

Educação Inclusiva; é igualmente necessário um olhar atento para cada indivíduo, considerando as finalidades e necessidades dessa inclusão.

Observou-se também que o uso de métodos tradicionais de ensino e avaliação dificulta a flexibilização dos processos pedagógicos, limitando o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com TEA. As considerações apresentadas não visam culpabilizar docentes e demais profissionais responsáveis pela Educação Inclusiva, mas sim ressaltar as limitações e desafios ainda presentes para que a inclusão real possa se alinhar ao que a inclusão legal propõe. A análise das falas dos professores entrevistados revela que, apesar das adversidades, já existem práticas concretas de inclusão em desenvolvimento, com professores empenhados em adaptar estratégias e estabelecer um ensino que considere as singularidades dos estudantes com TEA.

Ao valorizar esses pequenos sucessos metodológicos, fortalece-se o caminho para uma educação inclusiva genuína. Por fim, destacam-se as limitações deste estudo e a importância de novas investigações que possam aprofundar o tema, trazendo contribuições relevantes para a elaboração e materialização integral de políticas inclusivas no contexto educacional.

## Referências

ADURENS, F. D. L.; VIEIRA, C. M. Concepção de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento** v. 18, n. 2, p. 94-124, 2018.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-V. (5th ed). **Washington: American Psychiatric Association**, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-IV-TR**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBOSA, K. P.; PERES, C. P.; PRZYLEPA, M. O trabalho pedagógico do professor de apoio na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 5, n. 9, p. 131-148, 2020.

BITENCOURTE, A. D.; RODRIGUEZ, R. de C. M. C. Construindo saberes sobre a separação dos resíduos sólidos na Educação Infantil. **RELAcult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, n. 4, 2019.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **A estratégia de ensino aprendizagem**. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

a formação dos (as) professores (as) de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)  
BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008

BRASIL. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, 2014.

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

CARVALHO, T. C. R.; MARQUES, C. V. V. C. O. Educação inclusiva e ensino de química em escolas públicas: uma análise em contexto real. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 27, n.1, Canoas: Editora Unilasalle, 2022.

CEZAR, P. K.; SMEHA, L. N. Repercussões do autismo no subsistema fraterno na perspectiva de irmãos adultos. **Estudos de Psicologia**, v. 33, n. 1, p. 51–60, 2016.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** (2a ed.). Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, E. **Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

FERREIRA, V. S.; GROSSI, F. R. S; PENHA, S. M. E. M. Contribuições da Inclusão Escolar no Desenvolvimento da Criança com Transtorno do Espectro Autista. In: III Jornada Iberoamericana de pesquisa em políticas educacionais e experiências interdisciplinares na educação, **Anais da III Jornada Iberoamericana de pesquisa em políticas educacionais e experiências interdisciplinares na educação**, v. 3, p.130-141, 2018.

FREITAS, M. A.; BOGONI, T. M. Escolarização inclusiva: O autismo e a arte. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v. 8, n. 21, 2017.

GUERRA, G. L.; SILVA G. M.; SOUZA, M. A. O desafio de incluir o aluno com TEA no espaço escolar. In **VI Congresso Nacional de Educação**. 2019.

JOHNER, L. E. A. Vivendo a Diversidade da Educação Inclusiva nos Dias Atuais. In: **XV Seminário Internacional de Educação**, 2016.

KANNER, L. Follow-up Study of Eleven Autistic Children Originally Reported in 1943. **Journal of Autism and Childhood Schizophrenia**, v. 1, n.2, p. 119-145, 1971.

LEMOS, E. L. de M. D.; NUNES, L. de L.; SALOMÃO, N. M. R. Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 1, Bauru, 2020.

LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO R.; CIBELE S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n.1, p. 117-130, 2014.

MACHADO, M. S.; LONDERO, A. D.; PEREIRA, C. R. R. Tornar-se família de uma criança com Transtorno do Espectro Autista. *Contextos Clínicos*, v. 11, n. 3, p. 335-350, 2018.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente na escola. **Revista CEJ**, v. 8, n. 26, p. 36-44, jul/set, Brasília, 2004.

MATTOS, S. M. N. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Revista Teias**, v. 9, n. 18, p. 50-59, 2008.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo: guia prático**. (7. ed). Brasília: Corde, 2007.

MINATEL, M. M.; Matsukura, T. S. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. **Revista Educação Especial**, v. 28, n.52, p. 429-442, 2015)

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

PAULA, J. B; PEIXOTO, M. F. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. **Cadernos da Pedagogia**, v. 13, n. 26, p. 31-45, 2019.

OLIVEIRA, R. C. de P. Atitudes e práticas pedagógicas na inclusão do aluno autista na escola. In: **XI Simpósio Pedagógico e Pesquisas e Educação**, Resende, RJ, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (217 [III] A), 1948.

PAULINO, A. L. S.; VAZ, J. M. C.; BAZON, F. V. M. Materiais adaptados para ensino de biologia como recursos de inclusão de estudantes com deficiência visual. In: **Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores Em Educação Especial**, p.672 -682, 2011.

PAULA, C. S.; FROMBONE, E., GARDIA, C., TUCHMAN, R.,; ROSANOFF, M. Autism in Brazil: perspectives from science and society. **Rev. Assoc. Med. Bras.**, v. 57, n. 1, p. 2-5, 2011.

PONCE, J. O.; ABRÃO, J. L. F. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar do professor sobre esse processo. **Revista Estilos da Clínica**, v. 24, n. 2, p. 343-357, 2019.

RODRIGUES, I. de R.; MOREIRA, L. E. de V.; LERNER, R. Análise Institucional do Discurso de Professores de Estudantes Diagnosticados Como Autistas em Inclusão Escolar. **Psicologia: teoria e prática**, v. 14, n. 1, 2012.

a formação dos (as) professores (as) de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) RODRIGUES, M. M. M. V; FERREIRA, M. M. P. S. A Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular em Portugal: a opinião de educadores de Infância e de professores do 1º ciclo do ensino público e privado. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.23, n. 1, p. 37-52, Marília, 2017.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretara de Educação Especial, 2010.

ROSSI T. M. de F.; CARVALHO, E. N. S. Investigando o espectro do autismo. **Revista do Centro de Educação**, n. 29, 2007.

SANTOS, R. K.; VIEIRA, A. M. E. C. S. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): do Reconhecimento à Inclusão no Âmbito Educacional. **Revista Includere**, v.3, n. 1, p. 219-232, 2017.

SOUSA, L. D.; ALVIM, A. S.; BORGES, K. R.; CANCELA, L. B.; VIEIRA, V. de A. A intervenção psicopedagógica no processo ensino aprendizagem do autista. **Revista Transformar**, v. 12, n.1, p. 244- 259, 2018.

STELLA, L. F.; MASSABNI, V. G. Ensino de Ciências Biológicas: materiais didáticos para estudantes com necessidades educativas especiais. **Ciência & Educação**, v. 25, n. 2, p. 353-374, 2019.

TURATO, E. R. Decidindo quais indivíduos estudar. In Turato, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. (3. ed, Cap.8, pp. 351-368). Petrópolis: Vozes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

YEAGASHI, J. G.; NADER, M.; YAEGASHI, S. F. R. A política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva e o transtorno do espectro autista: aspectos históricos e legais. **Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP)**, v. 6, p. 1-19, 2021.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 26/02/2024  
Aprovado em: 09/12/2024