

EDUCAÇÃO INCLUSIVA no ensino fundamental com alunos com o Transtorno do Espectro Autista

Ana Flávia Silvério Cândido ^{1*}
Dálete de Souza Maia Vicentini^{2*3*}

RESUMO

Este estudo analisa a importância da formação de professores que atuam com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O Transtorno é caracterizado por dificuldades nas áreas de comunicação e interação social podendo manifestar em graus diferentes de severidade, apresentando restrições de atividade e interesses peculiares. Tal abordagem se justifica diante da necessidade de promover a inclusão de alunos com deficiência na escola regular com maior eficiência, a fim de contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem, potencializando principalmente seus aspectos positivos. O intuito deste estudo é conceituar as principais noções sobre o transtorno do espectro autista no contexto escolar e identificar possíveis capacitações para professores, com o propósito da mediação da aprendizagem dos alunos, e ainda, escrever a importância da inclusão para alunos de TEA na perspectiva da escola para além do ambiente escolar. O trabalho trata de uma revisão bibliográfica por meio da leitura de obras e artigos científicos. Nota-se que, existem muitas contestações sobre quais intervenções pedagógicas seriam mais adequadas na inclusão de alunos com TEA. Ao final, a formação de professores torna-se necessária sendo sua atuação imprescindível no processo pedagógico.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino Fundamental I. Transtorno do Espectro Autista. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

^{1*}Ana Flávia Silvério Cândido:Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia FATEPS/UNIS MG, ana.silverio@alunos.unis.edu.br

^{2**}Dálete de Souza Maia Vicentini:Professora Especialista do Curso de Pedagogia FATEPS/UNIS MG, dalete.vicentini@professor.unis.edu.br

Este trabalho analisa a inclusão de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental I e de quais formas os professores poderão se capacitar para receber discentes com esse transtorno, com a intenção de contribuir no desenvolvimento da aprendizagem, bem como no processo da educação inclusiva no ambiente escolar para a sociedade.

Tal abordagem justifica-se pelo fato de a educação inclusiva estar sendo discutida amplamente por pesquisadores da área. Este estudo apresenta um delineamento a educadores do ensino fundamental, propenso a contribuir no crescimento da aprendizagem e viabilizar sua inclusão na rede regular de ensino com mais eficácia.

É importante ressaltar que a escolha deste tema é relevante visto que o presente assunto é de suma importância para atuação do pedagogo, assim como no avanço de profissionais da área da educação que se dispõem a discutir sobre metodologias e inclusão de alunos na perspectiva escolar e social.

O propósito desta pesquisa é conceituar as principais noções sobre o transtorno do espectro autista no contexto escolar e identificar possíveis capacitações para professores, com o propósito da mediação na aprendizagem dos alunos. E ainda, escrever a importância da inclusão para alunos com TEA na perspectiva da escola para o meio social o qual está inserido.

Este intento, será conseguido mediante a uma revisão bibliográfica de documentos oficiais como a lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui políticas de proteção dos direitos às pessoas com o transtorno do espectro autista e o Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (2013).

O presente estudo foi organizado em dois tópicos, sendo o primeiro relativo a um breve histórico da educação inclusiva no Brasil desde o século XIX juntamente a uma sucinta revisão da legislação, seguido por pesquisas de capacitações do pedagogo para sua atuação.

Portanto, o estudo do transtorno do espectro autista é de grande importância para que o educador possa atuar de forma a efetivar uma inclusão real, como previsto pela constituição e que ultrapasse os portões das escolas, bem como no âmbito de sua qualificação profissional, a fim de mediar todo o processo na construção do conhecimento.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O presente tópico inicia-se mediante a um questionamento que, fundamenta todo o estudo que será abordado: A importância e relevância dos professores do Ensino Fundamental I, se capacitar para receber alunos com Transtorno do Espectro Autista, a fim de contribuir no

desenvolvimento da aprendizagem, como também no contexto de sua inclusão. Tal indagação, promove uma numerosidade de conceitos relevantes para este estudo.

2.1 Transtorno do espectro autista e suas características

Em conformidade com a lei n. 12.764 em seu Art. 1 parágrafo um, incisos I e II, determina Transtorno do Espectro Autista (TEA) como:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, s.p.).

Dessa maneira, a lei salienta suas formas de convivência, indicada por fala ou gestos, privação de troca social, como também comportamentos frequentes e padronizados assim como diretamente relacionados à rotina, além de adquirir curiosidades específicas e persistentes.

Bem como o Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (2013, p.75) que vem descrevendo tais características, afirmando que:

Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Op.cit, 2013, 75).

O presente excerto cita ainda que para diagnóstico de TEA, se faz necessário os padrões de movimentos repetitivos, como no comportamento, interesses ou atividades que se realiza, ou seja, um tópico relevante para o reconhecimento.

De acordo com Andrade; Teodoro (2012) o autismo pode apresentar “alterações severas e precoces em três áreas: 1) comprometimento qualitativo da interação social; 2) comprometimento da comunicação e; 3) padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades” (Op.cit, 2012, p. 134). Para os autores, tais peculiaridades fazem com que de acordo com os graus variáveis de severidade do distúrbio, acometam as relações interpessoais mostrando-se dificuldades em manter diálogos coerentes promovendo uma compreensão adequada.

Este primeiro tópico apresentou algumas definições sobre o TEA, tema do presente artigo, nos próximos, será abordado o histórico da educação inclusiva no Brasil, como também as legislações vigentes que dão suporte a mesma.

2.2 Histórico da Educação Especial no Brasil

Os primeiros movimentos acerca da educação inclusiva no Brasil começaram a se manifestar no século XIX “[...] na composição de grupos assistencialistas para atenderem às pessoas que apresentavam cegueira e surdez, embora as políticas não conseguissem atender todo o território nacional, [...]” (SOUSA, 2019, p.11). Essas condutas eram apenas para auxiliar indivíduos que possuíssem cegueira e surdez e ainda não supria sua total necessidade.

O autor afirma ainda que, considera a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), como também do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) como marcos constituídos da educação especial no Brasil (SOUSA, 2019, p.12). Ambos os institutos tinham por objetivo oferecer a melhor educação para os cegos e surdos, contribuindo ainda para formação dos professores, foi a partir disso que a educação especial começou a ganhar mais espaço.

De acordo com Sartoretto (2011), o primeiro reconhecimento de que crianças com deficiências tinham o direito de frequentar a escola como também o de receber atendimento especializado na mesma, foi na Declaração dos Direitos do Homem, em 1948, por meio da qual “se proclama que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza.” (SARTORETTO, 2011, p.3).

Portanto, essas crianças a partir desta declaração, tiveram ainda mais autenticação de seus direitos não somente no ambiente escolar como já mencionado, mas também no seu cotidiano e relações sociais.

A Educação Especial conforme Corrêa (2005):

Após 1950, foi marcada por inúmeras estruturas administrativas. Se, em um primeiro momento, o serviço responsável pela Educação Especial era uma coordenação, logo a seguir passa a ser um centro e depois um departamento, até se tornar uma secretaria. Em cada mudança há implicações funcionais, financeiras e de competências educacionais (CORRÊA, 2005, p.48).

O autor mencionado acima, declara progressos da educação especial inclusiva no país após o ano de 1950, como a presença de uma coordenação que passa a ser um departamento,

que posteriormente se transformou em uma secretaria, sendo que para cada um dos avanços houve consequências operacionais, monetárias, como também em habilidades educacionais.

Santos (2019, p.18), menciona que a Declaração de Salamanca, efetuada na Espanha no ano de 1994, teve o propósito de debater e sugerir políticas para educação especial, de modo a certificar o ingresso e direito desses cidadãos com deficiência em uma educação de qualidade.

Em seguida será apresentada uma breve revisão da legislação brasileira, a qual se inclui, a oferta do ensino da rede regular, inclusão desses alunos e seus direitos na instituição, como acesso ao atendimento educacional especializado.

2.3 Breve revisão da Legislação brasileira sobre a educação inclusiva

A Constituição Brasileira (1988) afirma em seu Art. 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988. s.p.), ou seja, o compromisso de ofertar educação a todos, com apoio da comunidade, sem distinção ou qualquer exclusão, de modo que posso atuar ativamente em sociedade e no mercado de trabalho.

Logo, a lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, vem instituindo políticas de proteção aos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista, declarando em seu Art. 3 inciso IV a), quanto ao acesso o direito “à educação e ao ensino profissionalizante;” (BRASIL, 2012, s.p.) portanto, a educação para crianças com TEA além de ser um direito, posto pela constituição passa a se tornar também protegida por uma regulamentação direcionada.

A lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, que estabelece legalmente a defesa, a igualdade, e exercício dos direitos, objetiva inclusão social e cidadã de crianças com transtorno do espectro autista, seu Art. 27 menciona:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, s.p.).

A resolução mencionada acima determina que a educação inclusiva será ofertada ao longo de todos os anos da vida educacional da criança, visando seu desenvolvimento intelectual, por meio de habilidades e competências que contribua para a difusão educativa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9.394/96 no Art. 58 nos afirma que a educação para alunos com deficiência ocorrerá “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, s.p.), sendo que, será ofertado atendimento especializado caso se faça necessário, podendo acontecer na escola ou fora dela, em espaços direcionados.

O Atendimento Educacional Especializado segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, nos afirma que esse serviço, “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008). O presente documento cita inclusive que as atividades do presente apoio se diferenciam do de dentro da sala de aula, não o substituindo, mas sim agregando.

A proposta dentro da sala de atendimento é construída de acordo com o planejamento do ensino regular e também possui “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva” (BRASIL, 2008), oportunizando assim uma inclusão ainda mais efetiva.

Ainda sobre LDB, em seu Art. 59, o inciso I menciona que o educando tem garantia de “I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;” (BRASIL, 1996, s.p.), ou seja, o aluno com deficiência gozará de adaptações nos tópicos acima mencionados, contribuindo assim para sua plena formação.

Referente a formação de professores LDB, no Art. 62, nos diz que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, s.p.).

Sendo assim, aos profissionais da educação para que possam desempenhar seu papel se faz necessária a graduação integral, sendo que, no parágrafo segundo do mesmo artigo, contempla ainda a formação continuada (BRASIL, 1996, s.p.) do mesmo a fim de oportunizar melhores qualificações e rendimentos pedagógicos.

É previsto pela resolução nº 4.256/2020 no Art. 36 que “os cursos de Formação Continuada são oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação” (BRASIL, 2020, p.7) e seu parágrafo único menciona que poderá ser realizado nos dois modos, presencial ou a distância o que torna mais acessível para os pedagogos sua capacitação.

A presente diretriz, no seu Art. 8, trata sobre atribuições que o pedagogo possui por ser mentor na sala de aula, segue os parágrafos II e IV:

II - Utilizar a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais no planejamento pedagógico e na avaliação dos estudantes públicos da educação especial;

IV - Trabalhar em parceria com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizando o plano de aula antecipadamente para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes; (BRASIL, 2020, p.2)

O planejamento do educador da educação especial é o mesmo para a turma toda, com base na BNCC e currículo, lembrando que o mesmo trabalha em conjunto com o profissional do AEE mediante aos caminhos que serão tomados para suprir as necessidades dos alunos com transtorno do espectro autista.

O Art. 10 menciona que todos os estudantes com deficiência têm o direito de participar das atividades da escola como qualquer outro aluno (BRASIL, 2020, p.3). Quanto à avaliação o Art. 16 o parágrafo único diz que:

Na avaliação dever-se-ão utilizar recursos pedagógicos alternativos, tais como: extensão do tempo da prova, adaptações no formato das provas, prova oral, utilização de recursos tecnológicos, materiais concretos, recursos humanos de apoio, dentre outras modificações que se fizerem necessárias (BRASIL,2020, p. 4).

De todos os recursos mencionados, os físicos os quais o aluno possa manusear, são de grande importância para assimilação na proposta da questão, o que torna o desenvolvimento mais concreto para o discente, de modo que o processo mais lúdico se torne um grande aliado.

Portanto, a educação inclusiva no Brasil perpassou por grandes mudanças e avanços desde o século XIX, mesmo sendo nova, percebe-se como todo crescimento até o momento é de suma importância, destacando-se principalmente o transtorno de espectro autista, tema do presente artigo. Sendo, pois, ainda amparado por leis que regem e protegem seus direitos e assegura na rede regular, um ensino com apoio, qualidade, adaptações e continuidade.

3 ANÁLISES DE ARTIGOS CIENTÍFICOS SOBRE PESQUISAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM SALA DE AULA

Neste tópico será realizada uma breve revisão da literatura com base na leitura de artigos científicos publicados em periódicos sobre a temática em pauta.

Schmidt, et.al (2016), realizaram um trabalho investigativo por meio de coleta de estudos produzidos anteriormente que seriam analisados, em seguida colocados em prática.

Em um primeiro momento, o objetivo foi elencar os conceitos e condutas de educadores que trabalham com discentes com TEA na rede regular. Os conteúdos da presente pesquisa foram baseados em alguns parâmetros, sendo eles, estudos apenas com professores e

professores-auxiliares, momento ao qual foram publicados levando em consideração a promulgação da Lei n. 12.764 já mencionada no presente artigo.

Primeiramente foram estabelecidos dois pilares de estudo, o primeiro consiste nas opiniões dos professores sobre o que caracteriza o autismo, sendo subdividido em “área de sociocomunicação, comportamental e características de aprendizagem e desafios da inclusão”, (SCMMIDT, et.al, 2016, p. 226). E o segundo se refere às práxis pedagógicas, também subdividido “adaptações e estratégias de ensino utilizadas, as dificuldades e recursos ante a inclusão”, ou seja, circunstâncias que ajudam ou não os discentes no processo.

A respeito do primeiro pilar, os docentes elencaram sobre as características da conversação, atitudes e desejos restritos, mas as principais impressões foram “vive em um mundo à parte”, em “uma realidade paralela” e “isolamento, retração e distanciamento social” (SCMMIDT, et.al, 2016, p. 227).

Os autores destacam, ainda que embora sejam parecidos, a primeira descreve um aluno que se esquivava de ações externas e a segunda retrata relações sociais, com distanciamento, ou seja, como se não pudessem ser alcançadas.

Continuando no mesmo tópico, alguns professores declararam que os alunos com transtorno do espectro autista são constatados a partir da escassez na comunicação verbal, não verbal e nas atitudes durante o brincar, “ele não sabe usar o corpo para se comunicar” e apresentam “dificuldades na fala” (SCMMIDT, et.al, 2016, p. 227).

No que se refere aos comportamentos, os autores classificaram como restritivos e repetitivos, ou seja, padronizados, caracterizados ainda com balanços e com interesses únicos, isto é, a criança está em constante busca por informações sobre o assunto. Foram destaque também, os comportamentos hostis, impaciência, inquietação e pressa, todos foram elegidos como condutas que dificultavam a inclusão (SCMMIDT, et.al, 2016).

O segundo pilar trata das adaptações ou estratégias utilizadas pelos professores para promover a participação e o aprendizado do aluno com TEA, as quais foram categorizadas a partir de seus objetivos pedagógicos” (SCMMIDT, et.al, 2016, p. 228). Os professores relataram que as atividades propostas eram realizadas com base nos seus interesses e no seu conhecimento preliminar.

Acerca das práticas pedagógicas, mencionam a alfabetização e as dificuldades da sua realização, entretanto compartilham que seus planejamentos são voltados para que possa haver interação do aluno com TEA com os colegas da sala, “A gente procura sempre que ela esteja em sala de aula, fazendo o planejamento organizado para que eles tenham essa interação” (Op.cit, 2016, p. 228).

Outro quesito destacado pelos professores sobre essa dificuldade:

[...] o sentimento de intensa frustração e medo de lidar com determinados comportamentos do aluno (24,3%). Segmentos que sustentam essa subcategoria são: “Deus, eu não vou conseguir trabalhar, porque ele ouve minha voz e grita, não consegue me ouvir. Me apavorei!” ou, ainda, nesse momento de agressividade dele que eu pensava, meu Deus, o que eu faço agora, sabe?”. Esses sentimentos parecem estar relacionados ao despreparo na formação, identificado em segmentos como “eu fiquei sem rumo, parece que o chão abriu. Não estou preparada pra isso” (SCMMIDT, et.al, 2016, p. 229).

Com base nos relatos, os autores afirmam que esse aspecto de insatisfação pode ser resultado de um afastamento profissional, ou seja, o professor não está próximo do aluno e interagindo com ele. Ou ainda, da falta de diálogo que o docente regente tem com o apoio do aluno, afetando assim diretamente no seu desenvolvimento.

Os professores mencionaram ainda que o emocional tem funcionado como ferramenta no processo de ensino aprendizagem, tanto por parte do aluno com TEA com seus colegas de sala e com o educador, e vice versa.

Como resultado da presente pesquisa, percebeu-se que o papel otimista do professor a respeito do aluno com autismo, pode tornar positivo o processo de inclusão, bem como a necessidade de proporcionar diretrizes que contribuam para melhor entendimento do seu aluno com TEA.

Em síntese, os autores evidenciam pontos importantes a serem observados diante da inclusão do aluno com TEA, dentre eles a necessidade de um maior apoio técnico-pedagógico aos professores, de uma estrutura e organização escolar focada em princípios inclusivos e o fortalecimento da parceria entre a família e a escola. (SCMMIDT, et.al, 2016).

Neste sentido, outra pesquisa recentemente publicada, realizada por Camargo, et.al (2020) discute o mesmo tema e tem por objetivo “investigar, em caráter exploratório, as principais dificuldades, os desafios e as barreiras enfrentadas por professores de alunos com diagnóstico médico prévio de TEA em situação de inclusão na escola comum” (CAMARGO, et.al. 2020, p.4).

O estudo buscou identificar esses desafios especificamente ao tratar do atendimento das necessidades educacionais especiais e ainda, da possível promoção de habilidades acadêmicas, sociais, comportamentais e de comunicação (CAMARGO, et.al. 2020, p.4).

A pesquisa foi realizada com professores da rede municipal da cidade de Pelotas – RS, em escolas onde houvesse pelo menos um aluno com o diagnóstico de autismo na sala de aula. Foi realizada a coleta de dados individuais por meio de um questionário com questões

orientadoras, dentre as perguntas estava presente, a formação do educador e experiências com alunos autistas.

Para melhor compreensão, a análise dos dados obtidos no estudo foi dividida em três grupos, o primeiro trata sobre as dificuldades encontradas pelos educadores durante a inclusão, sendo “comportamento; comunicação; demais dificuldades; socialização; dificuldades pedagógicas e rotina” (CAMARGO, et.al, 2020, p. 4), como resistência na realização de atividades e regras, até mesmo atitudes provocativas, podendo ser causadas pelo seu desejo por outros assuntos.

Aspectos como hostilidade e má compreensão da fala, podem se relacionar, pois como menciona Camargo. et.al. (2020, p. 7) “a criança com autismo pode apresentar comportamentos agressivos quando há dificuldade para comunicar alguma insatisfação ou necessidade”. Enquanto ao desafio da inclusão está, “os recursos que possuem, a presença de outros alunos com deficiência na sala de aula, a aceitação do colega com autismo pelos pares típicos e a dificuldade de comunicação com a família” (CAMARGO, et.al, 2020, p. 8).

A comunicação com a família é um desafio, pois muitos possuem objeção às sugestões da escola e não acatam as mesmas. A socialização do aluno também é mencionada, devido à carência de interação do aluno com o TEA e os outros alunos, “Acho que a socialização deles é a minha maior dificuldade. Porque eles ficam só no mundo deles assim isolados. Tu não consegue fazer com que eles interajam com os outros colegas. Acho que isso é o mais difícil.” – Professora 16.” (CAMARGO, et.al, 2020, p. 9).

O segundo tópico destacado retrata as estratégias usadas pelas professoras no processo de inclusão, a fim de tornar as práticas mais proveitosas. Para tal procuraram “auxílio profissional com a professora do AEE, com a psicopedagoga, a direção e coordenação da escola, em livros ou cursos adicionais” (CAMARGO, et.al, 2020, p. 12).

Como meios as discentes encontraram segundo Camargo.et.al. (2020, p.12) “desde massinha de modelar, pinturas, joguinhos de encaixe, quebra-cabeça, letras e números em EVA, livros, folhas, atividades de pareamento, recorte”, todos esses recursos eram usando sempre que se julgava necessário para o atendimento ao aluno com transtorno do espectro autista.

Outras estratégias usadas, mudanças dos objetos presentes na sala de aula, flexibilização nos horários de entrada e saída, práticas com pares e ludicidade. Além disso, destaca-se “a falta de preparo, a sensação de despreparo e a necessidade de formação continuada, bem como a qualificação de sua própria experiência com a inclusão de alunos com TEA, as potencialidades e a evolução dos alunos no decorrer desse processo” (CAMARGO, et.al, 2020, p. 13).

Os autores da presente pesquisa concluíram primeiramente que a percepção das professoras sobre o autismo e suas características. Desse modo, os autores afirmam:

Essas observações e os dados relativos às principais dificuldades dos professores, quanto às características e práticas escolares diárias de alunos com autismo, apontam para uma necessidade fundamental de investimento em qualificação/capacitação das professoras para auxiliá-las com fundamentos importantes para o trabalho com essas crianças (CAMARGO, et.al, 2020, p. 18).

Para conclusão deste tópico, apresenta-se um artigo que também trata de “identificar e descrever as perspectivas de professores de escolas regulares e/ou especiais, que têm crianças e adolescentes com TEA em suas salas de aula, a respeito das características, das dificuldades comportamentais, sociais e comunicativas de seus alunos” (PIMENTEL; FERNANDES, 2014, p. 173).

Fizeram parte da presente pesquisa um total de 51 (cinquenta e um) professores, sendo eles da rede regular, particular, pública e ainda especial, que possuíssem aluno com autismo em sua turma, a seleção dos mesmos foi realizada de forma aleatória.

O trabalho contou o preenchimento de um questionário contendo onze questões de múltipla escolha, o objetivo era elencar as percepções dos professores sobre suas atuações mediante os alunos com o transtorno, como também dificuldades de relacionar e observações de comportamento. Os dados obtidos foram analisados quantitativamente e qualitativamente.

Partindo das respostas dos educadores, foi observado que, “a grande maioria acreditava estimular e contribuir, principalmente na comunicação e nas relações interpessoais do indivíduo” (PIMENTEL; FERNANDES, 2014, p. 173), entretanto, a dificuldade estava, nas relações do aluno com seu entorno e sua independência.

Afirmaram ainda que, a escola proporciona apoio para o seu exercício, contudo de outros profissionais e a falta de tecnologia, os prejudica no processo de aprendizagem e inclusão. Como os materiais didáticos, proporcionados pela escola, mostrou-se que precisam ser modificados.

Por meio das respostas obtidas foram construídas cinco tabelas: a primeira retrata a variante entre formação e tempo de atuação, entretanto devido a pouca visibilidade, não foi considerada. Na tabela dois, estão relacionadas as dificuldades encontradas pelos professores, por sua vez a terceira aborda “sobre a capacidade de maior estimulação do professor e sua maior dificuldade, encontrou-se diferença significativa nos itens “relações interpessoais”, “desenvolvimento neuropsicomotor”, “raciocínio” e “autonomia” (PIMENTEL;

FERNANDES, 2014, p. 174), contemplando assim, os educadores que eram considerados com habilidades semelhantes para trabalhar com autismo.

Os autores mencionam ainda que “o apoio familiar foi a área em que os professores mais disseram encontrar meios facilitadores para o seu trabalho” (Op. cit. 2014, p. 174), sendo assim, dos quesitos analisados, apenas os materiais foram relacionados de maneira negativa. Na quarta tabela “pode-se concluir que os professores indicaram a necessidade de melhorias na qualidade do material didático, para, assim, aprimorar seu trabalho e contribuir com o aprendizado desses alunos” (Op. cit., 2014, p. 174).

Já na última tabela foi abordado o assunto diálogo, que mostrou-se como um espaço aberto.

Os autores puderam concluir, por meio desta pesquisa:

Os professores consideram-se despreparados e necessitam de ajuda para estruturação de práticas de ensino e de adequações curriculares, a fim de melhorar o desenvolvimento de linguagem, a interação social e aumentar a participação desses alunos em atividades acadêmicas (PIMENTEL; FERNANDES, 2014, p. 177).

Em suma, para que haja a inclusão de alunos com espectro autista, é importante que os professores estejam sempre se capacitando, buscando novas formas de se atualizar, sempre com o apoio da escola, professores de apoio e família, a fim de tornar ou torná-la a mesma cada vez mais efetiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discute e analisa a inclusão de estudante com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental I, como também capacitações de professores para receber discentes com esse transtorno, na intenção de contribuir para desenvolvimento da aprendizagem, bem como no processo da educação inclusiva do ambiente escolar para a sociedade.

Com fundamento nos estudos realizados, notou-se que os processos de educação e inclusão dos estudantes com autismo na rede de ensino estão sofrendo com a insuficiência de assessoria ao professor, como por exemplo, no planejamento pedagógico, do mesmo modo que a estrutura e organização da própria escola para receber esses alunos, como também, o fortalecimento das relações família e escola.

Observou-se ainda a necessidade de maior aprofundamento de conhecimento por parte dos professores, sobre o transtorno do espectro autista, suas características, omissão de

metodologias e estratégias no processo ensino aprendizagem, o que representa o sentimento de insuficiência, necessitando de mais capacitações.

Para atender o objetivo de descrever a caracterização do transtorno, analisando a formação dos professores, tal qual o andamento da inclusão do sujeito autista, foram desenvolvidas pesquisas de revisão bibliográfica e artigos e obras científicas.

Dos desafios encontrados para a elaboração do presente artigo, encontrei a falta de tempo, devido ao período destinado na grade do curso, mas também por intervenções externas, como a dificuldade de encontrar artigos sobre o tema, além de disponibilidade e data reduzida para inscrição no seminário.

Espera-se, que este estudo, possa contribuir para reflexão sobre o processo de inclusão do aluno autista na rede de ensino, para posteriores pesquisadores, professores e alunos, pois ainda há muito o que ser discutido sobre o presente tema.

Após finalizar esse percurso sobre o transtorno do espectro autista, bem como sua inclusão, desde a escola às relações sociais com o mundo além da mesma e a formação de professores para atuação, tenho a sensação de crescimento profissional e pessoal, me sinto mais animada para buscar conhecimentos específicos. Alicerçado na presente pesquisa, pude compreender melhor sobre o TEA, suas características e em como de fato a procura pela formação continuada é de suma importância para a formação do pedagogo.

ABSTRACT

This study analyzes the importance of training teachers who work with students with Autistic Spectrum Disorder (ASD). The disorder is characterized by difficulties in the areas of communication and social interaction, which may manifest in different degrees of severity, with activity restrictions and peculiar interests. Such an approach is justified in view of the need to promote the inclusion of students with disabilities in regular schools with greater efficiency, in order to contribute to their development and learning, mainly enhancing their positive aspects. The purpose of this study is to conceptualize the main notions about autism spectrum disorder in the school context and to identify possible training for teachers, with the purpose of mediating student learning. And yet, write the importance of inclusion for ASD students from the perspective of the school beyond the school environment. The work is a literature review through the reading of scientific works and articles. It should be noted that there are still many disputes about which pedagogical interventions would be more appropriate in the inclusion of

students with ASD. In the end, the training of teachers becomes necessary and their role is essential in the pedagogical process.

Keywords: Inclusion. Elementary School I. Autistic Spectrum Disorder. Teacher training.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Aline Abreu e; TEODORO, Maycoln Leôni Martins. Família e autismo: uma revisão da literatura. **Contextos Clínicos**, v. 5, n. 2, p. 133-142, 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ccclin/v5n2/v5n2a08.pdf>>. Acesso em: 08 de out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 de ago. 2021.

_____. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 de set. 2021.

_____. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192> Acesso em 01 de set. 2021.

_____. **Lei 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Ministério da Educação: Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 08 de set de 2021.

_____. **Lei 13.16**, de 6 de julho de 2015. Ministério da Educação: Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 de out de 2021.

_____. **Resolução nº 4.256/2020**. Ministério da Educação, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acesso em 3 set. 2021.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz da; CRESPO, Renata Oliveira; OLIVEIRA, Calleb Rangel de; MAGALHÃES, Suellen Lessa. Desafios no Processo de Escolarização de Crianças com Autismo no Contexto Inclusivo: Diretrizes para Formação Continuada na Perspectiva dos Professores. **Educação em Revista**, v.36. Horizonte, MG, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 27 de ago 2021.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **Educação Especial: Módulos 1 a 4.** Canal CECIERJ, 2005. Disponível em: <<https://canal.cecierj.edu.br/recurso/4597>>. Acesso em: 03 de set de 2021.

Manual diagnóstico de transtornos mentais. 5 ed. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>Acesso em: 10 de set de 2021.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. **A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo.** Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo – USP – São Paulo , SP), Brasil, 2014.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/S9vVj4QZJHQrnsZy3Tx55Tj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 12 out 2021.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **Os Fundamentos da Educação Inclusiva.** Assistiva, 2011. Disponível em: https://assistiva.com.br/Educa%c3%a7%c3%a3o_Inclusiva.pdfAcesso em: 01 de set de 2021.

SCMMIDT, Carlos; NUNES, Débora Regina de Paula; PEREIRA, Débora Mara; OLIVEIRA, Vivian Fátima de; NUEMBERG, Adriano Henrique; KUBASK, Cristiane. Inclusão Escolar e Autismo: uma análise da percepção docente práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, n. 18, v 1, p 222-235. São Paulo, SP, jan.-abr. 2016. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v18n1/17.pdf>> Acesso em: 06 de set. 2021.

SOUSA, Ivan Valle de. **Educação Inclusiva no Brasil: História, Gestão e Políticas.** Jundiaí, São Paulo: Paco: Editorial, 2019.