



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS III
CURSO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

RUANA TECIA DUARTE CERQUEIRA

**INTERVENÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA PARA ALUNOS COM TEA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Juazeiro - BA

2022

RUANA TECIA DUARTE CERQUEIRA

INTERVENÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA PARA ALUNOS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso, Monografia, apresentado à Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas - Campus III, como pré-requisito básico para a conclusão do Curso de Pedagogia na disciplina TCC II, sob a orientação da Profa. Dra. Silvia Lucia Lopes Benevides.

Juazeiro - BA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Regivaldo José da Silva/CRB-5-1169

C416i Cerqueira, Ruana Tecia Duarte

Intervenção escolar inclusiva para alunos com TEA na educação infantil / Ruana Tecia Duarte Cerqueira. Juazeiro-BA, 2022.

41 fls.: il.

Orientador (a): Profa. Dra. Silvia Lucia Lopes Benevides.

Inclui Referências

TCC (Graduação – Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus III. 2022.

1. Educação inclusiva. 2. Educação infantil. 3. Escolarização – Autismo. 4. Inclusão. 5. Transtorno do Espectro Autista – TEA. I. Benevides, Silvia Lucia Lopes. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. III. Título.

CDD: 371.9

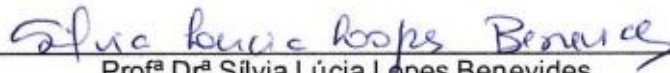
RUANA TECIA DUARTE CERQUEIRA

INTERVENÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA PARA ALUNOS COM TEA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

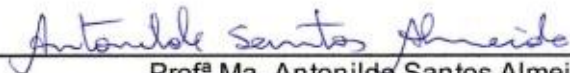
Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado à Universidade do
Estado da Bahia – UNEB/DCH III como requisito parcial para a obtenção do
título de Graduação em Pedagogia.

Aprovado em: 23/12/2022

BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Silvia Lúcia Lopes Benevides
(Orientadora)



Profª Ma. Antonilde Santos Almeida
(Membro)



Profª Ma. Clara Maria Miranda de Sousa
(Membro)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter me sustentado até aqui, concedendo saúde, força, sabedoria, motivação e fé, para trilhar este percurso acadêmico, onde passei por momentos ricos em conhecimento, troca de interações com diferentes pessoas, mas também acompanhado de grandes dificuldades e cansaço.

Gratidão aos meus pais, por sempre me apoiarem em todos os momentos da minha vida, sendo meu porto seguro e motivação por um futuro melhor.

Ao meu esposo, que me incentivou a fazer o vestibular em que fui aprovada neste curso. Sendo grande apoiador do meu crescimento pessoal e profissional, possuindo papel essencial no meu percurso formativo.

Aos meus irmãos, que são meus amigos e me acompanharam neste processo, torcendo pelo meu sucesso.

A minha sobrinha Maria Laura, que por ser criança e possuir grande carinho por mim, sempre me fez refletir sobre a vida e encará-la com mais leveza.

A Chloe (minha bebê de quatro patas), uma companheira inseparável, minha parceria diária na construção do TCC e demais atividades cotidianas, trazendo mais felicidade aos meus dias.

A professora Silvia Benevides, que foi essencial para a construção deste trabalho de conclusão de curso. Obrigada por me estimular, esclarecer dúvidas, sempre de forma cuidadosa e dedicada.

Aos meus colegas de turma, em especial à Anaédi, Adrielly e Bruno, meus amigos desde os primeiros dias de aula, onde de lá para cá, me proporcionaram dias mais leves, entusiasmados e alegres, de acordo este longo período de graduação.

E a todos os docentes e funcionários que compõem a universidade, pois contribuíram bastante na minha formação acadêmica, de forma a agregar positivamente na continua construção da minha identidade pessoal e profissional.

RESUMO

O presente estudo se propôs investigar a intervenção escolar voltada para as crianças com TEA nas classes comuns, identificando as dificuldades e possibilidades para promoção de um ambiente de educação inclusiva. Parte das seguintes questões de pesquisa: como tem se dado a inserção e acompanhamento escolar das crianças com transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil? Quais as dificuldades e possibilidades encontradas pelos docentes para promoção de um ambiente de educação inclusiva? Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizando como aporte metodológico pesquisa bibliográfica, tendo por referências principais: Almeida; Neves (2020), Mantoan (2003), Capellini (2004). Recorreu-se ainda, a resultados de pesquisas empíricas que abordaram práticas escolares voltadas para crianças com TEA, tendo como base de dados o Portal de Periódicos Capes/MEC (Teses e Dissertações) e a BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), a partir dos descritores: “Educação Infantil, “Inclusão” e “Transtorno do Espectro Autista”. Foram utilizadas como fontes, as pesquisas realizadas por: Batista (2021); Braga (2021) e Santos (2019). Os resultados encontrados apontam que a inserção e acompanhamento das crianças com TEA na Educação Infantil, tem sido marcado por vários desafios, dentre eles, a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o tema, na formação inicial e continuada dos docentes; necessidade de práticas pedagógicas interventivas que considerem e respeitem as demandas formativas e necessidades específicas das crianças com TEA; escassa participação dos alunos autistas no AEE e dificuldade na promoção de um espaço verdadeiramente inclusivo nas dependências da escola. No entanto, foi possível verificar um avanço, ainda que tímido, no que diz respeito às políticas públicas voltadas para as pessoas com TEA. Outro ponto que merece destaque é o aumento pela procura de vagas na educação infantil para crianças com autismo, além da ampliação considerável nas produções teóricas e acadêmicas, tanto na área da saúde quanto da educação sobre a problemática que envolve o TEA. Essas produções têm tensionado e favorecido discussões, construções e desconstruções de concepções, práticas sociais e escolares voltadas para as crianças com TEA.

Palavras-chaves: Educação infantil. Escolarização. Inclusão. TEA.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|------------------------------------------------------------------------|
| ADI | Auxiliar de Desenvolvimento Infantil |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| APA | American Psychiatric Association |
| DIEESP | Divisão de Educação Especial |
| DSM | Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais |
| EUA | Estados Unidos da América |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPEC | Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica |
| LBI | Lei Brasileira da Inclusão |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| PAEE | Professora de Apoio Educacional Especializado |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| PNEE | Política Nacional de Educação Especial |
| PPP IV | Projeto Político Pedagógico IV |
| REI | Regular Education Initiative |
| RN | Rio Grande do Norte |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TDAH | Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| TID | Transtorno Invasivo do Desenvolvimento |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| INTRODUÇÃO | 06 |
| 1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA..... | 11 |
| 2 A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS COM TEA NAS CLASSES COMUNS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INCLUSÃO OU SEGREGAÇÃO?..... | 17 |
| 3 (IM)POSSIBILIDADES ENCONTRADAS PELOS DOCENTES PARA PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 26 |
| CONCLUSÃO..... | 33 |
| REFERÊNCIAS..... | 36 |

INTRODUÇÃO

A motivação relacionada à temática deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), teve por base, interesse pessoal, vivências profissional e acadêmica ligadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em 2019 realizei¹ uma pesquisa de campo para construção de um artigo científico, que teve como tema “Inclusão da Criança Autista na Escola Regular” solicitado através de uma disciplina do curso de pedagogia, no qual faço parte. O referido estudo foi elaborado por meio de materiais bibliográficos, coleta de dados através de entrevistas e observação das instalações da escola e sala onde acontecia o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças autistas desta escola. Mediante entrevistas com professoras do AEE, foi possível perceber o grande desafio que a escola enfrenta perante a inclusão de educandos com TEA, dentre eles a parceria familiar com a escola, a necessidade do estabelecimento de uma aproximação entre a escola e os profissionais de saúde que os acompanham, considerando que muitos apresentam comportamento agressivo, com indicação clínica para uso de medicamentos, mas, nem sempre, as famílias seguem as prescrições.

Posteriormente, em 2022, fui acompanhante de uma criança autista de quatro anos, em um colégio da rede privada em Petrolina-Pe. Esta nova experiência aconteceu durante meu período de estágio, e me fez refletir bastante sobre a importância da intervenção pedagógica na inclusão da criança com TEA. Ao chegar no colégio citado, não fui orientada por nenhum profissional, como seria a forma de trabalhar com o educando, mesmo sabendo que além do autismo, ele também possuía diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Cabe aqui a observação feita por Cezar *et al.* (2020) que o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), acomete aproximadamente 50% a 80% dos indivíduos com TEA.

Minha rotina de trabalho diante do exposto, era baseada em incertezas, e sentimento de incapacidade, considerando as limitações de uma formação ainda não concluída, não sabendo se minha prática como auxiliar estava sendo feita de forma correta. Essa criança autista, tinha bastante dificuldade em prestar atenção durante as aulas e demais atividades, não se adaptava facilmente a rotina em sala de aula,

¹ Optamos por utilizar a primeira pessoa nos trechos onde há relatos de experiências pessoais da orientanda.

queria apenas brincar, possuía comportamento inquieto e impulsivo, reagia de forma agressiva as frustrações, entre outros fatores ligados ao TDAH.

Neste contexto, me deparei com as dificuldades enfrentadas por ambas instituições escolares para lidar com as necessidades educacionais específicas das crianças com TEA, considerando que esse transtorno atinge importantes áreas do desenvolvimento como a comunicação, a socialização e o comportamento.

É preciso considerar que essas crianças ficaram por muito tempo invisibilizadas e excluídas dos espaços das escolas. Situação que passa a ser revertida por conta das políticas de inclusão, em especial, a Lei Berenice Piana, Lei nº 12.764, sancionada em 28 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo dentre outros direitos, o acesso à educação em classes comuns.

Diante do exposto surgiram as seguintes questões norteadoras que direcionaram a pesquisa: como tem se dado a intervenção escolar das crianças com TEA na educação infantil? Quais as dificuldades e possibilidades encontradas pelos docentes para promoção de um ambiente de educação inclusiva?

Essa pesquisa tem como finalidade investigar a intervenção escolar de crianças com TEA nas classes comuns, identificando as dificuldades e possibilidades para promoção de um ambiente de educação inclusiva. Especificamente pretende-se: abordar como tem se dado a inserção e o acompanhamento das crianças com TEA nas classes comuns da educação infantil; identificar as principais dificuldades enfrentadas neste processo de inserção e verificar diante dos impasses, as possibilidades encontradas pelos docentes para promover um ambiente educacional inclusivo.

A infância é a fase fundamental no desenvolvimento das pessoas, pois é através das vivências e diversas experiências, que a criança descobre os vários elementos presentes no mundo ao seu redor, atua em vários lugares e momentos, interage com os outros, cria possibilidades e desafios, identificando suas potencialidades e construindo assim seus próprios conhecimentos.

A educação infantil, portanto, possui grande relevância no processo de desenvolvimento dos seres humanos, pois abarca a infância e os primeiros momentos de interação da criança fora do seu contexto familiar, conhecendo e dialogando com a escola/professores e seus pares, fase esta onde inicia o processo de construção física, cognitiva, emocional e social, refletindo assim diretamente na vida adulta.

Portanto, quando lhe é negado direitos para efetivação deste processo evolutivo, a criança apresentará uma série de prejuízos no seu desenvolvimento. E se tratando de crianças com TEA, conforme destaca Kupfer (2000), a frequência à escola, para além de um exercício de cidadania, pode ter um valor constitutivo de retomada e reordenação da sua estruturação psíquica.

Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, a Educação Infantil tem por finalidade “o desenvolvimento integral da criança, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

A necessidade de uma intervenção escolar inclusiva para crianças com autismo na educação infantil, tem sido uma demanda cada vez mais crescente pelas famílias. Embora tendo verificado um grande número de estudos que apontam para necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas e do processo de inserção destes educandos na escola, é notório que o acesso e a inclusão verdadeira destes, passa ainda por muitos obstáculos, o que justifica esse estudo.

A pesquisa esta elaborada de acordo a abordagem qualitativa, considerando a observação feita por Minayo (2001, p. 14) que essa abordagem “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes(...)”, propósitos que coadunam com meus objetivos.

Considerando a necessidade de analisar a intervenção escolar inclusiva para crianças com autismo na educação infantil, foram utilizadas pesquisas bibliográficas, recorrendo a pesquisas empíricas que abordaram práticas escolares voltadas para crianças com TEA. Tomamos por base de dados o Portal de Periódicos Capes/MEC (Teses e Dissertações) e a BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), a partir dos descritores: “Educação Infantil, “Inclusão” e “Transtorno do Espectro Autista”. Posteriormente cruzamos os citados termos com os buscadores: educação; escolarização; intervenção escolar; atendimento educacional especializado; inclusão escolar. Como critério de inclusão definimos pesquisas atuais do período de 2019-2022. Elegemos como fontes as pesquisas realizadas por: BATISTA, Tatiana Lemes de Araújo (2021); BRAGA, Ana Paula da Silva (2021) e SANTOS, Juçara Maria Lemes Giffoni Ávila (2019).

Além dessas, como fontes bibliográficas utilizou-se: pesquisas nos documentos oficiais que orientam os sistemas de ensino para inclusão dos estudantes com TEA no âmbito escolar: Lei nº 12.764 /2012 - Institui a Política Nacional de

Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista que dentre outros garante o direito à inclusão em escolas comuns; Lei 13.146 (2015) - Lei Brasileira da Inclusão (LBI) também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que assegura a inclusão dos educandos com TEA; Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5 (APA, 2014). Além de livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, dentre outros.

Nesta perspectiva, a pesquisa pretende promover uma análise reflexiva sobre os diversos aspectos ligados ao Transtorno do Espectro Autista, e a relevância da inclusão para o desenvolvimento integral das crianças com TEA na Educação Infantil, possibilitando, através da exposição da temática, incentivar um olhar mais sensível perante as subjetividades dos educandos, de forma a demonstrar a relevância do papel da escola para o desenvolvimento de práticas que contemplem a todos de forma equitativa. Visa com isso, contribuir no fomento de discussões e reflexões acerca da problemática que envolve a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, considerando ser essa modalidade de ensino, etapa primordial para o desenvolvimento acadêmico e social das crianças, em especial, para as crianças com este transtorno.

Considero a temática de grande relevância para os profissionais da pedagogia, pois colabora para disseminação de conhecimentos, provocando maior conscientização e divulgação sobre a Educação Inclusiva para as crianças com TEA, e a inserção de práticas pedagógicas interventivas, que possibilitem o desenvolvimento integral destas, de acordo as suas necessidades.

A disseminação de informações acerca da temática constitui-se como meio importante para um maior conhecimento sobre a realidade vivenciada pelas pessoas com TEA, considerando que o desconhecimento acaba gerando estigmatização, discriminação e conseqüentemente, exclusão social dessas crianças. O TEA é desconhecido por grande parte da sociedade e rodeado de muitos mitos. Acredito que os estudos científicos são os recursos fundamentais para a quebra de preconceitos.

Para fins didáticos, o TCC se encontra organizado em três capítulos: o primeiro intitulado **Características gerais do transtorno do espectro autista**, é apresentado as definições teóricas sobre o conceito de autismo, a prevalência das crianças diagnosticadas com TEA, as mudanças conceituais que passa o transtorno no decorrer dos tempos, bem como as variadas nomenclaturas que foram utilizadas para identificar as particularidades ligadas ao TEA; no segundo **A inserção das crianças**

com TEA nas classes comuns da educação infantil: inclusão ou segregação?

Mostra a diferença entre os conceitos de exclusão, inclusão e integração, observando que inserir não significa incluir. A partir de pesquisas empíricas, foi possível perceber a inserção das crianças nas classes comuns da Educação Infantil, e como vem acontecendo em nosso país, se tem promovido a inclusão ou ao contrário, tem fortalecido os mecanismos de segregação. Finalmente, no terceiro capítulo **(IM)possibilidades encontradas pelos docentes para promoção de um ambiente de educação inclusiva**, é possível identificar a partir de resultados das pesquisas empíricas selecionadas, as principais dificuldades apontadas pelos docentes no processo de inserção das crianças com TEA, verificando diante desses impasses, as possibilidades encontradas para promoção de um ambiente educacional inclusivo.

1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), é caracterizado por déficits na comunicação social, interação, comportamentos restritos e repetitivos, dentre outros aspectos. É possível identificar alguns indícios relacionados ao TEA “durante o segundo ano de vida (12 a 24 meses), embora possam ser vistos antes dos 12 meses de idade, se os atrasos do desenvolvimento forem graves, ou percebidos após os 24 meses, se os sintomas forem mais sutis”. (APA, 2014, p. 55).

De acordo com Klim (2006), foi em 1943 que o austríaco Leo Kanner escreveu um trabalho com o título, Distúrbios autísticos do contato afetivo, onde analisou casos relacionados a crianças que possuíam pouca interação no convívio social. Kanner observou vários aspectos ligados aos casos investigados, onde incluíam comportamentos estereotipados, resistência a mudanças, dificuldades na comunicação das crianças, maior tendência a ecolalia, enfatizando a prevalência de déficits nas relações sociais e comportamentos incomuns. Durante as décadas de 1950 e 1960, aconteceram muitos debates sobre a origem do autismo e suas causas, e a ideia mais persistente era que este transtorno surgia devido à falta de incentivo/apoio dos pais para melhorar o desenvolvimento dos seus filhos.

A definição de autismo tem se modificado bastante desse período aos dias atuais, e muitas nomenclaturas foram utilizadas para identificar particularidades ligadas ao TEA.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) engloba transtornos antes chamados de autismo precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outras especificações, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. DSM-5 (APA, 2014, p.53)

O Transtorno do Espectro Autista dispõe de características variáveis, uma vez que, cada sujeito possui suas individualidades e diferentes manifestações. Com o passar dos anos houveram diversas mudanças relacionadas aos manuais psiquiátricos que norteiam o processo diagnóstico do TEA. O percurso histórico do autismo, relacionado aos manuais psiquiátricos deu início através da publicação da 1ª Edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-I (American Psychiatric Association- APA, 1952), esta primeira versão considera o autismo como pertencente ao transtorno de esquizofrenia infantil, já que possui

sintomas similares. Na publicação do novo manual em 1968, o DSM-II (American Psychiatric Association), o autismo continua sendo considerado como pertencente a esquizofrenia em crianças.

No ano de 1980, houve a publicação do DSM-III (American Psychiatric Association- APA), nesta versão aconteceu uma revisão sobre essa categoria, e o autismo passou a ser considerado como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID). Já em 1994, com a divulgação do DSM-IV (American Psychiatric Association - APA), foi incluso juntamente ao TID, o autismo infantil, o Transtorno Desintegrativo da Infância, subcategorias da Síndrome de Rett, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem especificação.

A partir da divulgação do DSM-5 (APA, 2014), o TEA passou a englobar todas as definições anteriores ligadas ao autismo, pois uniu os aspectos que tratam do mesmo transtorno, mas havendo com diferentes níveis de comprometimento e sintomas, por isso o uso da palavra “espectro”.

Segundo o Comitê de Saúde Complementar (2018), são considerados profissionais habilitados para emissão de diagnóstico de TEA, o médico com formação em Neuropediatria, Psiquiatria Geral, Psiquiatria Infantil, Pediatria e Psicólogo, em avaliação conjunta.

Desde os primeiros estudos sobre a prevalência de sintomas relacionados ao autismo até os dias atuais, é possível identificar uma maior incidência de diagnósticos e a partir disso, muitas dúvidas/hipóteses surgem sobre este fator.

Conforme Almeida e Neves (2020), foi Vitor Lotter no ano 1966, quem realizou o primeiro estudo sobre o autismo. Na época, ele encontrou uma prevalência de 4,5 crianças autistas para cada dez mil. No fim da década de 1960 e início da década de 1970 na Europa, foram realizadas outras pesquisas, que revelam estimativas de um autista para cada 2.500 crianças (Center for Disease Control and Prevention, 2014). Segundo Almeida e Neves (2020), a definição do autor Klin, designa que o aumento da prevalência de casos, não significa maior incidência. Para ele, a convicção criada sobre o aumento do TEA é responsável pelo equívoco ligado a ideia de “epidemia de autismo”, noção que não possui dados empiricamente sustentados, onde poucos estudos sobre incidência não foram suficientes para testar a hipótese de uma epidemia.

De acordo com Fombonne (2009), esse fundamento encontra um de seus amparos na dificuldade mais recorrentemente citada nas pesquisas epidemiológicas para o autismo: as mudanças de definição e classificação ao longo do tempo. Assim, “a menos que as comparações também controlem rigorosamente as mudanças nas definições do caso, as interpretações das diferenças nas taxas de prevalência ao longo do tempo e através de pesquisas serão virtualmente impossíveis” (Apud ALMEIDA; NEVES, 2020, p.4, grifo das autoras).

Almeida e Neves (2020), apontam que, além das mudanças de definições ligadas ao autismo, há autores como, Paula et al. (2011) que sinalizam outro obstáculo, grande parte das pesquisas não serem realizadas em todos os países, sua maior parte é apenas na Europa e nos Estados Unidos, uma vez que muitos países, a exemplo do Brasil, não possuem dados precisos e comprovados, dificultando a comparação dos índices de autismo ao longo dos anos.

Todos estes fatores contribuem para dificultar a análise sobre a incidência do TEA, pois é preciso uma comparação de dados referente as diferentes ocorrências deste transtorno. Mesmo não tendo elementos suficientes, não podemos desconsiderar a expansão de casos que vem acontecendo. A prevalência de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista atualmente, conforme Almeida e Neves (2020), é de uma criança para cada sessenta e oito. Dados que apontam para a possibilidade de uma eventual epidemia.

Para Almeida e Neves (2020), a noção de uma “epidemia do autismo” está fortemente ligada às mudanças pragmáticas encontradas no século passado, através da psiquiatria. De acordo com as autoras o TEA tem se popularizado enormemente, não somente pela vertente da psiquiatria como também pela dinâmica social com a popularização do diagnóstico de autismo. Sendo assim, conforme as autoras, observa-se um aumento de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista contemporaneamente.

Com as mudanças de diferentes conceitos/nomenclaturas, para TEA, tendo uma concepção de *espectro*, legitimado pelo DSM-5, aumenta a necessidade de problematizar o grande crescimento de diagnósticos, pois abrange uma série de sintomas. O termo transtorno, admitido pela 5ª Edição do DSM também faz parte desta nova concepção do autismo, palavra esta que corresponde ao original inglês *disorder*, conforme tradução de Almeida e Neves (2020, p.05) “algo fora da ordem”.

De acordo as autoras, a assistência às crianças com TEA tem se pautado no treinamento, na repetição e na adequação, em vista de uma possível funcionalidade

do corpo e de uma melhor adaptação social. Essa prática, evidencia a vulnerabilidade de um sistema normatizador que pretende colocar algo para dentro da ordem desprezando “o que é marcadamente do campo do humano: as especificidades da constituição psíquica” (ALMEIDA; NEVES, 2020, p. 07).

Orrú (2013, p.1423) já advertia para os riscos da supervalorização dos diagnósticos em detrimento da pessoa humana, da criança. Observava que os critérios diagnósticos, de modo geral, “acusam e classificam incapacidades, problemas, déficits, anormalidades categorizando as pessoas segundo resultados homogêneos”.

A partir do DSM-5, é possível observar múltiplos aspectos ligados ao TEA, dentre eles: déficits na reciprocidade emocional, déficits nos comportamentos comunicativos, déficits para compreender, manter e desenvolver relacionamentos, padrões de comportamentos restritos e repetitivos, dentre outros sintomas.

No processo de diagnóstico do TEA é preciso observar se este transtorno está ligado a algum fator ambiental, ou a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental, condição médica ou genética conhecida. A gravidade deve ser analisada de acordo o nível de apoio psicopatológico necessário. A classificação do TEA por níveis, contribui para o diagnóstico permitindo identificar o nível de gravidade dos sintomas, que varia de leve a grave e o nível de suporte necessário para as atividades cotidianas.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM- 5 (APA, 2014) o Transtorno do Espectro Autista (TEA), é composto por três níveis de gravidade dos sintomas que afetam as habilidades sociais e o comportamento das pessoas, podendo variar de acordo com o tempo e contexto, sendo eles:

- **Nível 1** “ Exigindo apoio/suporte”:

Comunicação social: Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldades no processo de interação social, respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Por exemplo, pode apresentar menor interesse por interações sociais, tendo comumente tentativas estranhas de fazer amizades e normalmente malsucedidas.

Comportamentos restritos e repetitivos: Inflexibilidade de comportamento, causando interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos.

Dificuldade em mudar de atividade. Problemas ligados a organização e planejamento tornam-se obstáculos à independência.

- Nível 2 “Exigindo apoio/suporte substancial”

Comunicação social: Déficits graves na habilidade de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes, mesmo na presença de apoio; limitações em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal, acentuadamente estranha.

Comportamentos restritos e repetitivos: Inflexibilidade do comportamento, dificuldade em lidar com a mudança, ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimentos e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.

- Nível 3 “Exigindo apoio/suporte muito substancial”

Comunicação social: Déficits graves nas habilidades de comunicação verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage apenas a abordagens sociais muito diretas.

Comportamentos restritos e repetitivos: Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança, ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade de mudar o foco ou as ações.

Para o DSM-5 (APA, 2014), o Transtorno do Espectro Autista possui características essenciais, ligadas a dificuldades na comunicação social recíproca, interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse ou atividades. Estes sintomas são apresentados na fase inicial da infância, limitando ou prejudicando a rotina e funcionamento diário. O nível de comprometimento e estágio do prejuízo funcional é visto de acordo as características individuais da pessoa, e o ambiente em que está inserido.

Déficits verbais e não verbais na comunicação social tem diferentes aspectos, conforme o DSM-5 (APA, 2014), possuindo características variadas de acordo o

indivíduo, e deve ser analisado por idade, nível intelectual e capacidade linguística, dentre outros fatores como apoio atual e história de acompanhamento do tratamento. Ainda de acordo o manual, muitos autistas possuem déficits na linguagem, sendo através da ausência total da fala, ou possuindo menos desenvolvimento da linguagem, menor compreensão da fala, ecolalia, linguagem literal ou afetada.

Segundo o DSM-5 (APA, 2014), o TEA apresenta prejuízos na reciprocidade com o outro, troca de ideias e sentimentos. Déficits estes que são vistos comumente na infância, com maior ênfase nos primeiros anos de vida, possuindo baixa ou nenhuma iniciativa de interação social, e demonstrações socioemocionais limitadas. Um aspecto antecipado relacionado ao autismo é a atenção compartilhada afetada, sendo observados pela ausência de gestos de apontar, mostrar ou dividir objetos com outros sujeitos, ou déficits para seguir indicação feita por outras pessoas. Os autistas conseguem aprender alguns gestos funcionais, mas a quantidade é relativamente menor do que é visto a partir dos indivíduos típicos, e normalmente costumam ter dificuldades para realizar gestos expressivos e espontâneos durante sua comunicação.

Déficits no desenvolvimento, compreensão e conservação de relações, devem ser observados de acordo a idade, gênero e cultura. Por possuir diferentes aspectos, o TEA, conforme o DSM-5 (APA, 2014) é também caracterizado pela redução ou ausência de interesse social, manifestado através de rejeição interpessoal, passividade ou comportamentos inadequados, de forma agressiva ou disruptiva. Essas características são vistas com mais ênfase através de crianças bem pequenas, que possuem difícil compreensão sobre flexibilidade no meio social e imaginação compartilhada, apresentando resistência a mudanças de regras, por exemplo.

O transtorno do Espectro Autista de acordo o DSM-5 (APA, 2014), também é caracterizado por comportamentos restritos e repetitivos, que mostram interesses fixos, manifestados de diferentes formas, de acordo análise diagnóstica. Possuindo estereotipias motoras simples (p.ex., abanar as mãos, estalar os dedos), uso insistente de objetos (p. ex., girar moedas, enfileirar objetos) e fala repetitiva (p. ex., ecolalia, repetição atrasada ou imediata de palavras ouvidas, etc.). Adesão de nova rotina, torna-se algo bastante difícil para o indivíduo autista, causando sofrimento e rigidez de pensamento. Além disso, podem desenvolver grande interesse em algo limitado ou fixo, possuindo maior insistência, intensidade ou foco no que lhe condiz importante/agradável.

2 A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS COM TEA NAS CLASSES COMUNS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INCLUSÃO OU SEGREGAÇÃO?

A educação inclusiva se caracteriza pela convicção de uma escola que garanta o direito de aprendizagem a todos, independentemente das circunstâncias físicas, mentais e psicológicas dos educandos, garantindo melhoria das condições que impossibilitam este processo.

Quando falamos em educação inclusiva, é preciso um olhar mais reflexivo por parte da escola/professores perante a diversidade existente em sala de aula e os diferentes contextos em que os educandos estão inseridos. Possuindo papel de mediadores e facilitadores do processo educativo, incentivando as interações, socializações, brincadeiras livres, sempre colocando as crianças como centro da aprendizagem, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, que possuem habilidades para se desenvolver e construir seu próprio conhecimento.

Em meados da década de 80 à início dos anos 90, dar-se início a um movimento liderado por profissionais, pessoas com deficiência e seus pais, que confrontavam a ideia de uma educação especial vista de forma a parte, mesmo sendo inclusa na prática escolar, destinada a atenção de pequena proporção de educandos qualificados como deficientes ou com necessidades educacionais especiais, de acordo Sánchez (2005).

Conforme foi mencionado por Sánchez (2015), nos EUA houve o movimento “*Regular Education Initiative*” (REI), que tinha intenção de incluir crianças com deficiências à escola comum. Era vista a necessidade de integrar a educação especial à regular, sendo única possibilidade educativa, sem diferenciações, ideias estas, que foram fundamentadas através dos autores como Stainback; Stainback; Reynolds (1989) e Wang; Walberg (1987).

O REI tem como perspectiva uma proposta de educação sem exclusões, onde todos os educandos devem ser matriculados em escolas de ensino regular, promovendo uma educação igualitária e de fácil acesso para todos. Sendo assim, surge no final dos anos 80, e início dos 90, uma continuação deste movimento no cenário americano, e da iniciativa do movimento de unificação escolar, em outros países.

Sánchez (2005), traz na sua pesquisa que os sistemas de ensino baseados em modelos de avaliação médica, provoca ideia de menor aprendizagem em

consequência do déficit do educando, sem reflexão deste contexto. Diante esta circunstância houve a necessidade de mudanças de paradigma, propondo um novo conceito relacionado as necessidades educacionais especiais.

Isto tem fomentado o surgimento e a defesa da chamada educação inclusiva, que coloca em juízo de valor, por um lado, o pensamento existente sobre as necessidades educacionais especiais, e, por outro lado, estabelece uma forte crítica as práticas da educação em geral. (SÁNCHEZ, 2005, p.9)

De acordo Sanchez (2005), o conceito de educação inclusiva assume caráter internacional, e entra em destaque o trabalho realizado pela UNICEF e a UNESCO, que teve por finalidade o interesse que a educação chegasse a todas as crianças em idade escolar. Isto é percebido pelas inúmeras reuniões internacionais e ações que instigam disseminar esta ideia para todo o mundo.

Aconteceram várias conferências relacionadas a esta temática, tendo grande destaque a Conferência Mundial sobre necessidades educativas Especiais em 1994, em Salamanca, que por possuir maneira decisiva, favoreceu a promoção de ideias sobre a Educação Inclusiva, expondo a necessidade urgente de um ensino igualitário para todos, sendo adotado pela escola regular na inclusão da pessoa com necessidades educacionais.

É possível perceber, que se persistiu por muito tempo a ideia que a educação especial deveria ser paralela à comum, pois seria a forma mais correta de dar assistência aos estudantes com deficiência, ou que não se adaptassem a estrutura rigorosa das escolas. Esta visão ligada à educação especial na perspectiva normalizadora e integradora, teve impacto direto nas práticas que evidenciavam as características ligadas à deficiência, a partir de um modelo médico/reabilitador, sendo divergente da dimensão pedagógica.

A partir de uma concepção educacional inclusiva, percebemos que separar os educandos que possuem desenvolvimentos típicos e atípicos, gera segregação e nega a criança com deficiência o direito de se relacionar com todos os sujeitos ao seu redor, seja na sala de aula ou demais dependências da escola, de forma a negligenciar as interações, percepções diversas de mundo, conhecimento e sentimento de pertencimento.

Diante do cenário apresentado, faz-se necessário a permanência e o prosseguimento dos estudos das crianças com deficiência por meio de uma

reorganização do sistema educacional e de uma revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social dessas crianças respeitando suas diferenças e atendendo as suas necessidades. (RINALDO, 2016, p.27).

Para atender às necessidades de todos os educandos, é preciso um olhar mais amplo de acordo suas individualidades, compreendendo suas diferenças e potencialidades. Paradigmas que sustentam ideias segregacionistas devem ser extintos do meio educacional e social. As práticas pedagógicas interventivas na infância, pensadas de acordo as necessidades e características da criança com TEA, busca visualizar suas necessidades e especificidades, viabilizando e tornando o desenvolvimento da criança bem mais plausível, visto que a intervenção precoce faz parte de um processo essencial no progresso da pessoa com deficiência.

A tendência a certos fatores de risco se agravarem com o tempo, caso não haja uma intervenção sobre eles, é elevada, e como tal, torna-se mais difícil a atenuação ou correção de um determinado problema quando este já está estabelecido, e por melhor que a equipe que irá trabalhar com a criança seja, os resultados irão ser sempre menores, e evoluirão a um ritmo muito mais lento (COSTA, 2014, p.40).

Neste contexto, a educação inclusiva torna-se significativa para desmistificar alguns conceitos antigos, sustentados por percepções e práticas capacitistas, que distinguiam a pessoa com deficiência como incapaz, trazendo assim um novo conceito de potencialidade, buscando garantir condições equitativas e acessíveis para todos que fazem parte do contexto escolar. Sendo assim, a infância faz parte do ponto de partida para iniciar os processos interventivos precoces, com intuito de aperfeiçoar e incentivar a autonomia e desenvolvimento integral da criança. A partir desta afirmativa, entendemos que a criança com autismo precisa de um olhar mais sensível para suas necessidades e que a escola/professores fazem o papel de mediadores e facilitadores do processo de ensino-aprendizagem desses educandos na escola.

Há uma grande necessidade de adequar novas formas do fazer pedagógico, através de práticas pensadas na criança com TEA, de acordo suas necessidades e individualidades, buscando apoio da família e demais pessoas que compõem o processo educativo, pois sabemos que a escola não consegue alcançar grande potencial de desenvolvimento, sem esta parceria.

É importante que haja introdução de práticas pedagógicas que colaborem no desenvolvimento pleno dos sujeitos de acordo suas particularidades, buscando uma realidade equitativa para todos os alunos, dando o real direito que esses educandos possuem perante lei, levando em consideração o acesso a um ensino igualitário e de qualidade para todos, visualizando na criança, não apenas sua deficiência, mas suas potencialidades como seres atuantes e que produzem seus próprios conhecimentos em meio a sociedade. enxergando a infância como ela deve ser vista, algo significativo para construção da sua identidade.

Junto à evolução histórica, vem as mudanças de paradigmas, muitas coisas vão sendo inovadas, necessitando do que é atual, tentando suprir as necessidades sociais.

Conforme pensavam os gregos, os paradigmas podem ser definidos como modelos, exemplos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto. Podem também ser entendidos, segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar. (MANTOAN, 2003, p.11).

Ainda segundo Mantoan (2003), uma crise de paradigmas está relacionada a mudanças de conceitos sobre determinado tema, e quando essas alterações são mais radicais, temos as chamadas revoluções científicas. O período que é traçado novas bases teóricas para mudanças de paradigmas é bem complicado, pois é exposto os fundamentos em que a ciência se sustentava.

Toda crise paradigmática é constituída por incertezas, receios e liberdade, na busca por novas alternativas, procurando formas de conhecimento que orientem a realização destas modificações.

A escola sempre dotada de tradicionalismo, desenvolveu uma espécie de estrutura burocrática que define grades curriculares, modalidades de ensino, dentre outros serviços. O rompimento desta estrutura organizacional, é uma forma de adotar a inclusão de todos que compõem o processo educativo escolar, pois a mudança destes paradigmas educacionais compostos por saberes isolados, anulam as diferenças encontradas em sala de aula, segregando os educandos.

A idéia de que nosso universo de conhecimento é muito mais amplo do que aquele que cabe no paradigma da ciência moderna traz a ciência para um campo de luta mais igual, em que ela tem de reconhecer e se aproximar de

outras formas de entendimento e perder a posição hegemônica em que se mantém, ignorando o que foge aos seus domínios. (MANTOAN, 2003, p.13)

A exclusão escolar é caracterizada de diferentes formas, e segundo Mantoan (2003), na maioria das vezes o educando é visto como alguém que não se adequa aos saberes científicos padronizados pela escola. Isso acontece porque a escola apenas tornou-se popular, mas não se abriu aos novos conhecimentos, ou seja, aqueles que não se adequam ao conhecimento que ela determina, são excluídos, dando a entender que valorizam apenas a expansão quantitativa da escolarização e não buscam ações que possibilitem novas ideias.

Este tipo de pensamento está ligado a um aspecto tradicionalista, e individualista, não compreendendo a diversidade existente no contexto escolar, ignorando as subjetividades e dando continuidade a um modelo escolar antigo, sem busca por uma educação igualitária.

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. (MANTOAN, 2003, p.13),

Um ponto importante que a autora destaca, é que para acontecer uma real inclusão escolar, precisa haver extinção de categorizações descritas em deficientes/normais. Torna-se importante que as escolas, através dos seus educadores (professores, gestores e demais funcionários), busquem meios flexíveis, atitudes e articulações para uma mudança de pensamento, ações e sentimentos. Só existe inclusão quando há modificação de pensamentos e busca por ações voltadas a todos, livre de discriminações e preconceitos, que valorize e respeite as diferenças.

Quando falamos em integração e inclusão escolar no meio educacional, a ideia que predomina é que são palavras com um mesmo sentido. Entretanto, são termos que apresentam divergência importantes que necessitam serem diferenciadas. A integração de educandos nas escolas é vista de maneiras diversas, e representa mais claramente a inserção de pessoas com deficiência oriundas de serviços educacionais especializados, em escolas comuns.

De acordo Mantoan (2003), foi em 1969, nos Países Nórdicos que começaram os primeiros movimentos a favor da integração de crianças com deficiência, quando contestaram práticas sociais e escolares ligadas a segregação. A integração escolar

tem como base inserir o aluno na escola, e pode ser vista como diferenciação entre o ensino especial e o ensino regular. Mantem-se o isolamento de um determinado grupo, sem derrubar barreiras nos ambientes corporativos.

No processo de inclusão, todos os alunos devem estar compartilhando equitativamente dos mesmos espaços escolares e dos diferentes meios de aprendizagens, sem exceções, nem segregações. A inclusão pressupõe a acessibilidade de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços por parte de todos (as), indiscriminadamente. Constitui-se numa via de mão-dupla, num processo bilateral, em que não somente as pessoas com deficiência precisam se adequar às normas sociais, mas que exige mudanças sociais que admitam e respeitem as diferenças.

O ensino inclusivo visa práticas escolares que considerem as diferenças, buscando meios para atender as necessidades da coletividade, tendo o professor não como o único detentor do conhecimento, mas como alguém que acolhe a diversidade, sendo mediador dos processos de aprendizagem.

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais) (MANTOAN, 2003, p.16).

O Brasil possui uma enorme taxa de evasão escolar, e na maioria das vezes estes alunos que não frequentam as escolas, de forma reducionista, são vistos apenas como pessoas que fogem das condições rotuladas ao padrão educacional. Sobretudo a maioria destes, são vítimas da família e afastados da sociedade por possuírem aspectos divergentes aos contextos sociais, políticos, culturais e econômicos, convivendo com o abandono, a fome, violência, preconceito e demais condições de precariedade na sociedade. Estudo realizado pelo IPEC para o UNICEF, revela que 2 milhões de meninas e meninos de 11 a 19 anos que ainda não haviam terminado a educação básica deixaram a escola no Brasil. Eles representam 11% do total da amostra pesquisada, sendo 4% pertencentes as classes AB e 17% as classes DE (UNICEF/IPEC, 2022).

Os meios encontrados para solucionar esta problemática parecem repetir as mesmas questões que os criaram, pois não há ações que tentem novas saídas para encontrar as causas que geram os fracassos escolares. Estes fracassos continuam sendo analisados como problemas causados pelos alunos, pois a escola discorda em se reconhecer como parte disto. É inegável que a inclusão de forma completa, é a única forma de reverter a situação excludente nas escolas e demais contextos sociais.

Em se tratando das crianças com TEA, conforme destacam Vasquez e Batista (2014), o fracasso ou limites dos processos de escolarização são analisados como fenômenos estritamente individuais, vinculados às noções de desvio e anormalidade, atribuídos ao aluno autista – em função de seus genes, alterações comportamentais, desequilíbrios neurológicos, afetivos etc. Assim “o diferente feito desigual é responsável pela desigualdade escolar” (VASQUEZ; BATISTA, 2014, p. 679). Portanto, a dificuldade da escola não está restrita às crianças com TEA ou com algum outro tipo de deficiência, mas a todos aqueles que fogem dos rígidos e homogêneos padrões de normalidade e inteligência adotados e impostos pela escola.

Necessita-se que o professor analise suas práticas, não se restringindo apenas às verificações quantitativas, relacionadas somente ao número de acertos, dentro de um rol de conhecimento estabelecido em função da lógica de precedências e de acúmulo de informações, sem a preocupação de problematizar se esses estão condizentes com as expectativas e contextos vitais dos educandos. Revertendo a idéia que o aluno é o principal agente dos problemas encontrados no cenário da “baixa produtividade”, faz-se necessário considerar todo o contexto em que ele se insere, de forma a não priorizar penalidades ou exclusões, dando continuidade a antigos paradigmas tradicionais reforçados pela educação.

Estou convicta de que todos nós, professores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir, evoluírem nossos empreendimentos. É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. (MANTOAN, 2003, p.18)

A partir da fala da autora Mantoan, há grande importância em não repassarmos as dificuldades do contexto escolar apenas para terceiros, visando que somente os professores” especializados” possuem formas de atender as necessidades daqueles

alunos que não temos grande facilidade para ensinar. Sabemos dos diversos impasses durante a rotina escolar, mas precisamos entender que inserir o aluno na sala de aula apenas como alguém que tem direito a transitar nos espaços da instituição, não significa incluir. Só existe real inclusão, quando ele passa a ser reconhecido como parte dos processos interativos de vivências e aprendizagens, devendo ser respeitado de acordo suas individualidades e promovendo igualdade entre todos que compõem a escola.

A grande parte das classes especiais são formadas por alunos que não conseguem ter o desempenho escolar no mesmo ritmo que os demais na sala de aula, crianças de lares pobres, os filhos de negros e outros. Algo bem corriqueiro, é a ausência de laudos periciais capacitados e de informações escolares fundamentadas, colocando em risco destes alunos serem reconhecidos como PNEE, de acordo Mantoan (2003).

A Constituição Federal de 1988, traz uma perspectiva de sociedade mais justa e distante de preconceitos, propondo grandes avanços para a cidadania, dignidade e inclusão da diversidade. Trouxe avanços também na educação para as pessoas com deficiência, ao estabelecer como um dos seus objetivos promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, sexo, idade e quaisquer outras maneiras de discriminação (art.3º, inciso IV). Designa como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art.206, inciso I), definindo que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art.208, inciso V).

Ao garantir direito de permanência e acesso igualitário a todos, a Constituição afirma algo que não deve ser negado, independentemente de suas características, sejam físicas, mentais, de origem, dentre outras determinações. Segundo Mantoan (2003), este direito já deveria assegurar plenamente o acesso à educação a todos os alunos na mesma sala de ensino comum, sejam deficientes ou não. Um dos argumentos sobre impossibilidade da prática totalmente inclusiva é alguns casos de deficiências severas, múltiplas, notadamente a deficiência mental e os casos de autismo.

A escola juntamente ao corpo docente, deve inserir práticas que contemplem a todos, inclusive disponibilizando meios para eventuais necessidades específicas

assegurando isso como base essencial no ensino comum e demais modalidades, excluindo a possibilidade de uma escola à parte para pessoas atípicas.

3 (IM)POSSIBILIDADES ENCONTRADAS PELOS DOCENTES PARA PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo, partiremos dos achados dos estudos empíricos realizados por SANTOS, Juçara Maria Lemes Giffoni Ávila (2019), BATISTA, Tatiana Lemes (2021) e BRAGA, Ana Paula da Silva (2021), em diálogo com autores como Mantoan (2003); Capellini (2005), dentre outros, para promovermos uma reflexão sobre como tem se dado a inserção e acompanhamento escolar de crianças com TEA nas classes comuns, identificando quais as dificuldades e possibilidades enfrentadas pelos docentes para promoção de um ambiente de educação inclusiva

Santos (2019), na sua dissertação de Mestrado “Desafios e possibilidades da escola pública na inclusão de aluno com transtorno do espectro autista na Educação Infantil”, através da observação da rotina escolar e das entrevistas, investigou como a escola/professoras adotavam práticas pedagógicas em sala de aula e se havia real processo inclusivo. Durante o processo de observação foi possível perceber o comprometimento da professora e da Auxiliar de Desenvolvimento Infantil- ADI, no processo da educação especial de crianças com TEA, pois segundo a pesquisadora algumas práticas utilizadas eram de caráter inclusivo.

É importante destacar que além da figura do auxiliar de desenvolvimento infantil, auxiliar de classe, monitor de classe ou outros termos utilizados para identificar o profissional cuja função é ajudar no dia a dia dentro da instituição de educação infantil e dá suporte aos professores. A Lei nº 12.764/2012 garante que em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

Para Santos o grande desafio encontrado para a educação das pessoas com TEA não é a garantia de acesso a sala de aula, ou seja, na inserção destes nas dependências da instituição, mas sim o planejamento da aprendizagem, a participação e estratégias ligadas a um planejamento interativo, participativo, dinâmico e inclusivo.

Dentre as dificuldades apontadas na referida pesquisa para a promoção da inclusão, destacam-se as lacunas do conhecimento relacionado ao TEA, por parte dos professores, além das dificuldades encontradas para acompanhamento

pedagógico em virtude das características inerentes ao transtorno como dificuldades na concentração, linguagem, aprendizagem e movimentos repetitivos.

A partir da pesquisa, fica visível a importância da intervenção pedagógica para um melhor desenvolvimento psicossocial do aluno autista. Considerando a especificidade da criança com TEA, faz-se necessário flexibilizações das estratégias de ensino, e organização de todas as atividades escolares de forma compartilhada com os demais estudantes, evitando o estabelecimento de rituais inadequados, tais como: horário reduzido, alimentação em horário diferenciado, aula em espaços separados. A presença de um profissional auxiliar contribui bastante para melhor socialização da criança autista com seus pares em sala de aula, através do incentivo à participação do aluno nas atividades propostas em classe.

Santos (2019) observa que, embora seja de grande importância o auxiliar de apoio para as crianças com TEA, a função desse não deve ser confundida com a do professor. A autora adverte que isso tem causado certos equívocos e conflitos nas escolas. O auxiliar tem como função dar suporte aos alunos, em atividades que os mesmos não possuam independência, como por exemplo, cuidados básicos, auxílio nas atividades escolares, entre outras.

Segundo observado por Santos, é perceptível uma visão de educação inclusiva reduzida apenas à inserção do aluno com deficiência nas salas de aula do ensino regular. É preciso considerar de acordo com Mantoan (2003, p. 16) que as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Quanto a isso Capellini chama atenção que,

As ações que apresentam sucessos em sistemas inclusivos mostram que é imprescindível alterações em suas práticas passando desde diminuição do número de alunos por classe, [...], plano individual de ensino, melhoria da formação profissional [...], com uma pedagogia centrada na criança baseada em suas habilidades e não em suas deficiências, e que incorpore conceitos como interdisciplinaridade, individualização, colaboração e conscientização/sensibilização (CAPELLINI, 2005, p. 28).

Quando o aluno é apenas inserido em sala de aula e demais dependências da escola, sem preocupação em garantir a sua inclusão, automaticamente ele sofre um processo segregativo. Estes alunos que não se adequam à “normalidade” ou padrões exigidos pela escola, apenas compõem estes espaços escolares, participando das estimativas quantitativas de matriculados.

A escola inclusiva contribui e incentiva para a divulgação da diversidade, inserindo métodos e ações que auxiliem no desenvolvimento pleno do educando, de acordo suas necessidades e especificidades, contribuindo para a quebra de barreiras, incentivando os processos interativos, dialógicos e coletivos, para que todos consigam aprender coisas novas, trazendo sentimento de igualdade, pertencimento e maior visão de mundo.

De acordo Santos (2019), outro aspecto apontado pelos professores como dificuldade no processo de escolarização das crianças com TEA, é a falta de orientação por parte de profissionais especializados que os auxiliem, sustentem e confirmem o trabalho que está sendo realizado, contribuindo para o melhor desenvolvimento de todos os educandos, típicos ou atípicos. A proposta seria a adoção do trabalho colaborativo onde o professor do ensino comum e o professor especialista, planejam de forma articulada, procedimentos de ensino para o atendimento a estudantes público-alvo da educação especial, no nosso caso o educando com TEA.

O trabalho colaborativo vem ao encontro dos princípios democráticos almejados na escola, pois a construção da escola inclusiva permeia por todas as esferas de atuação dos sujeitos envolvidos na educação: gestores, professores, equipe escolar, alunos e comunidade, todos a favor do aprendizado, com vistas ao respeito e valorização de si mesmos e do outro. (SANTOS, 2019, p.126).

O envolvimento de cada profissional através da formação de redes de saberes e de relações, pautadas na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo conforme sugere Mantoan (2003), constitui-se como principal estratégia para práticas exitosas no âmbito da inclusão.

Santos, chama atenção que a legislação vigente ainda não é suficiente para garantir uma prática escolar inclusiva e aponta para a necessidade no planejamento de políticas públicas que possam oferecer formação para os professores, visto que educar para a diversidade pressupõe mudanças curriculares e pedagógicas.

Nessa direção Batista (2021), em sua pesquisa “Transtorno do espectro autista e Educação Infantil: desafios da educação inclusiva”, observa que os problemas apresentados quanto ao processo de inclusão das crianças com TEA podem se relacionar às concepções que os educadores têm sobre as características dessas crianças, bem como à formação que recebem, a qual nem sempre os capacita para lidar com os desafios da educação inclusiva. Chama atenção ao fato que, embora

75% dos profissionais da educação, professores, coordenadores e gestores, por ela entrevistados tenham sinalizado que tiveram formação para atuar no Atendimento Educacional Especializado AEE, foram registrados nas falas, muitos preconceitos e crenças ligados às práticas pedagógicas voltadas para as crianças com TEA.

Batista, observa que esses profissionais entrevistados, pelo fato de não conhecerem as características inerentes ao TEA, não compreendem as particularidades do transtorno, atribuindo às crianças autistas rótulos como mal-educados, intransigentes, agressivos, dentre outros. Outro problema observado, diz respeito ao desconhecimento da legislação que garante direitos a pessoa com TEA, nos espaços escolares.

De acordo a pesquisadora, em consequência desse desconhecimento das especificidades do TEA, e dos direitos legais destas crianças ao acesso à educação e ao conhecimento, os profissionais apresentam visões equivocadas e desenvolvem um olhar de estranhamento sobre o autismo, culpabilizando os próprios educandos e o transtorno que possuem, pelas dificuldades no processo de escolarização.

Essa carência no conhecimento teórico metodológico que envolve a escolarização e os processos de aprendizagem das crianças com TEA, pelos professores, resulta na ausência de elaboração de atividades adequadas e na não sistematização das práticas pedagógicas. Este fato, segundo ela, impede que o trabalho pedagógico venha atender às necessidades que a criança apresenta em cada estágio do desenvolvimento. Outro aspecto destacado, é que os professores de maneira geral, não adotam rotinas para o dia a dia das crianças com TEA, o que dificulta a inclusão, já que estas “necessitam de previsibilidade e condução em suas ações, mesmo nos momentos em que a rotina é simples” (BATISTA, 2021, p. 131).

A autora adverte que não se trata de culpabilizar professores, e demonstra a “necessidade da criação de um contexto de formação específica que contribua com o aprimoramento da prática pedagógica e rompa com a visão de homogeneidade em favor da valorização de uma cultura de diversidade (...)” (BATISTA, 2021, p.133).

Outra crítica feita pela autora refere-se à ideia de que a escola precisa se preparar para receber os estudantes com TEA, mudando a percepção de um saber pronto, capaz de prescrever como trabalhar de forma uniformizada com estes alunos. Em contraposição a essas concepções observa que as maneiras de aprendizagens são particulares, e o “conhecimento do professor no contexto da educação inclusiva

é o resultado da vivência e da interação cotidiana com cada um dos estudantes, independentemente de se ter ou não uma deficiência” (BATISTA, 2021, p. 133). A autora descarta com isso, a visão ilusória da existência de um saber concretizado, onde há uma prescrição de práticas prontas, capazes de serem executadas e assertivas em relação a todos com TEA. A aquisição de conhecimentos é relativa, e a melhor forma de adotar práticas inclusivas, é conhecendo o educando no dia a dia, de acordo as interações e vivências.

Através de Mantoan (2003), é possível compreender que a escola para ser inclusiva precisa buscar formas de possibilitar o acesso a todos. Um passo nessa direção requer desmistificar conceitos excludentes e visões errôneas sobre as crianças e através disso, ofertar condições de uma real inclusão escolar, respeitando as individualidades, concedendo ao aluno maior desenvolvimento, incentivando a propagação das diferenças como algo positivo, fazendo com que as relações interpessoais em sala de aula possam trazer benefícios a todas as crianças. Neste sentido, a escola estará dando maiores passos para uma educação de qualidade, onde oferece a todos os alunos a mesma perspectiva de aprendizagem, sem distinções e/ou exclusões.

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escolas e democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (MANTOAN,2003, p.13,)

A escola em sua totalidade deve planejar ações educativas similares para as crianças com deficiência e demais educandos, proporcionando as mesmas possibilidades de aprendizagens. Para isso precisa adequar as ações pedagógicas pelos melhores caminhos a serem trilhados no desenvolvimento de uma educação igualitária de qualidade, onde o aluno não seja visto como o problema, e que professor possa observar sua própria prática e analisar se essa está sendo compatível aos resultados esperados.

Os educadores, muitas vezes não percebem que a inclusão só é possível por meio de práticas pedagógicas interventivas e flexíveis, condizentes com as particularidades de cada criança. No geral, os professores fundamentam suas

práticas educativas em modelos curriculares padronizados e homogeneizadores e insistem em encaixar as crianças com TEA nas atividades costumeiras da Educação Infantil, sem o devido cuidado de aplicação de métodos específicos de ensino para atender as particularidades na forma de interagir e aprender dessas crianças.

Conforme Batista (2021), há uma grande necessidade na inserção de rotinas, de planejamento, de investigação sobre as especificidades/necessidades de cada educando, da oferta de cursos de formação e acompanhamento, de forma a organizar o trabalho geral, adaptar materiais e disponibilizar acesso a informações individuais sobre cada educando com TEA, recebido pela escola.

Outra pesquisa empírica adotada para o nosso estudo, é da autoria de Braga (2021), tendo por título “A Inclusão de crianças com autismo em Unidades de Educação Infantil”. A autora observa a necessidade da garantia da acessibilidade, observando que essa não se restringe apenas às condições físicas das escolas de educação infantil, muitas vezes precárias. Em relação ao processo de inclusão no ensino regular, expõe a universalização do ensino e do Atendimento Educacional Especializado- AEE, dando destaque à garantia da inserção da educação inclusiva pelas crianças com TEA.

Diante ao mencionado, a pesquisadora afirma que a visão da educação infantil como educação inclusiva estão tecidas pela mesma linha de propósitos, embora constituam-se como direitos legais e possuam metas e estratégias bem definidas a serem desenvolvidas, não significam como algo que será de fato garantido.

A pesquisadora destaca a importância do professor auxiliar para a rotina e a prática pedagógica com alunos com deficiência, atentando para os critérios de seleção desses professores que irão acompanhar os estudantes com TEA, destacando a relevância desse profissional para o desenvolvimento dos educandos com deficiência.

Observa também como desafios no processo de escolarização das crianças com TEA, o acompanhamento rigoroso dos dados referentes à matrícula dos educandos com TEA, a grande procura por vagas na educação infantil por esse público, enfatizando o desafio de preparar todo um sistema para atender as necessidades dos alunos; a frequência dos alunos no AEE e a importância da conjugação da sala de aula e do atendimento especializado, reiterando a necessidade do planejamento conjunto entre os professores das salas comuns e especialistas do AEE. Os dados obtidos pela pesquisa realizada por Braga, apontam que nem todos

os alunos com TEA da escola pesquisada, participam do AEE. A pesquisadora observa a situação vivida atualmente pelas escolas e faz uma reflexão sobre o funcionamento desses serviços e estratégias que poderiam ser desenvolvidas para que estes alunos se aproximem mais dos atendimentos.

De acordo com Braga (2022), a importância do AEE está em endossar que a escolarização dos alunos com deficiência seja como a dos demais alunos. O AEE com atendimento no contraturno de matrícula do aluno, tem caráter complementar, neste espaço o aluno com TEA terá instrumentos que lhe deem condições de ultrapassar as barreiras que a sua deficiência pode impor à construção de conhecimentos curriculares nas turmas comuns. A fragilidade na formação docente, mostra a necessidade de formação continuada dos professores, sobretudo daqueles que atuam na área do autismo, que aparecem também nessa pesquisa como um desafio a ser vencido.

Foram diversos os impasses e desafios apresentados para promoção de um ambiente de educação inclusiva, entretanto não podemos deixar aqui de sinalizar para as possibilidades que já se apresentam no horizonte da construção de uma escola inclusiva para alunos autistas. O aumento pela procura de vagas na educação infantil para as crianças com TEA, identificado por Braga (2022), reflete uma realidade em todo o Brasil. Os dados do Censo Escolar, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020) revelam que o número de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que estão matriculados em classes comuns, aumentou 37,27% em um ano. Em 2017, 77.102 crianças e adolescentes com autismo estudavam na mesma sala que pessoas sem deficiência. Este índice subiu para 105.842 alunos em 2018. Nestes dados são considerados tanto os estudantes de escolas públicas, quanto da rede privada.

1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção de práticas pedagógicas pensadas na diversidade, possui papel primordial para que a escola seja considerada como inclusiva. Os momentos de interação no convívio escolar são benéficos para todos os educandos, e proporciona um maior desenvolvimento das crianças atípicas, pois ao dialogar e observar o meio e seus pares, conseguem aprender e dividir conhecimentos, proporcionando um ambiente de igualdade entre todos que compõem a escola.

O diagnóstico precoce, acompanhado de práticas pedagógicas interventivas, auxiliam em um melhor índice de excelência no processo de desenvolvimento da criança com autismo, pois é a partir de práticas colaborativas, que os educadores e acompanhantes educacionais, irão buscar alternativas para facilitar o progresso do educando de acordo sua subjetividade e conhecimentos prévios, sendo mediadores e facilitadores do processo educativo, colocando a criança como centro da aprendizagem.

O professor, ao oportunizar momentos autônomos, dando abertura para rodas de conversas, atividades interativas, escuta atenta as diversas ideias divulgadas pelas crianças, garante uma melhor construção de suas habilidades e identidades. Além disso, durante conversas e observações, os alunos aprendem uns com os outros e geram um olhar mais empático de acordo as diferenças, percebendo através das interações, que vivemos em um mundo diverso onde todas as pessoas devem ser respeitadas conforme suas individualidades.

Estratégias pedagógicas pensadas no desenvolvimento de atividades coletivas considerando as crianças autistas, faz-se necessárias para evitar exclusões. Ao diferenciar horários, espaços e atividades, por exemplo, contribui para que a criança com TEA apenas faça parte do quadro de alunos matriculados nas escolas, dando apenas direito de ser inserido nas dependências das instituições.

Ao separar alunos típicos dos atípicos, impossibilita que a criança deficiente construa relações interpessoais, desenvolva um olhar reflexivo de mundo, adquira novos conhecimento e se sinta parte da sociedade.

É perceptível que muitas escolas/professores, consideram a inserção do aluno no processo educativo como forma de inclusão. Ao inserir o aluno em sala de aula e demais espaços da escola, sem a preocupação de inclui-lo nas interações, atividades, momentos de lazer coletivo e demais formas de inter-relação, causa segregação e nega o direito da criança se desenvolver de forma plena e significativa.

Já a escola inclusiva, possui um viés bem diferente ao que acreditam, pois considera as singularidades dos educandos, desenvolvendo ações que contribuam de acordo suas necessidades, possuindo um planejamento pedagógico centrado nas interações, compartilhamento de ideias, e demais formas de participação e ensino igualitário para todos.

Observa-se que muitos professores possuem pouco entendimento no que se refere ao Transtorno do Espectro Autista. A necessidade de estudos mais aprofundados da temática na formação inicial e continuada de professores, também aparece durante as pesquisas mencionadas neste trabalho. Muitas impossibilidades no processo de inclusão de alunos com TEA, se constituem por perspectivas errôneas relacionadas ao transtorno, e ausência de conhecimentos acerca da temática, resultando na inexistência de práticas pedagógicas adequadas, que ofereçam as mesmas possibilidades de aprendizagem a todos os alunos. Na maioria das vezes estes educandos são vistos como “problemáticos”, sendo culpabilizados pelas dificuldades obtidas no dia a dia escolar.

A troca de interações entre professor e alunos em sala de aula, é a única forma capaz de analisar o que se faz essencial no desenvolvimento de cada educando, sendo ele típico ou atípico. A partir disso, é possível compreender que não existe algo padronizado capaz de atender a todos os alunos, inclusive aos autistas, pois apenas com a convivência é viável desenvolver práticas educativas assertivas de acordo suas necessidades.

O AAE é de bastante importância para o desenvolvimento do aluno com TEA, visto que, no espaço que acontecerá os atendimentos haverá ferramentas que possibilitem superar obstáculos, que sua deficiência dificulta durante a construção das aprendizagens. Mesmo possuindo caráter positivo, é possível identificar a partir

das pesquisas registradas neste trabalho, que há necessidade de um trabalho conjunto entre os professores do AEE e da sala regular. Além disso, alguns alunos não participam dos atendimentos educacionais especializados, outros possuem pouca frequência, causa esta que deve ser analisada, buscando estratégias que possam trazer estes educandos para devida participação neste serviço.

Foram muitos os desafios encontrados no processo de inclusão das crianças com TEA, no entanto, pudemos verificar um avanço, ainda que tímido, no que diz respeito às políticas públicas voltadas para as pessoas com TEA, bem como, aumento pela procura de vagas na educação infantil para estas crianças. Além disso, pudemos verificar maior ampliação nas produções teóricas e acadêmicas tanto na área da saúde quanto da educação sobre a problemática que envolve a criança com TEA. Estes estudos têm apresentado pistas importantes para desconstrução de preconceitos e estigmas sobre o TEA que ainda se fazem presentes nos contextos escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L.; NEVES, A. S. (2020). A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma Falsa Epidemia? **Psicologia: Ciência e Profissão**, 40, 1-12.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 09.10.2022.

BATISTA, Tatiana Lemes de Araújo. **Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil: desafios da educação inclusiva**. 2021. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2021.

BRAGA, Ana Paula da Silva. **A inclusão de crianças com autismo em unidades de Educação Infantil do município de Mossoró-RN**. 2021. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, 2021.

BRASIL, **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

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.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988** · Vide Emenda Constitucional nº 91, de 2016 · Vide Emenda *Constitucional* nº 106, de 2020.

CAPELLINI, V. L. M. **Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

COMITÊ DE SAÚDE COMPLEMENTAR. **Transtorno do Espectro Autista: orientação técnica para terapias**. Curitiba, 2018.

Disponível em: <https://www.tjpr.jus.br/documentos>.

Acesso: dez.2022

COSTA, D. **Intervenção Precoce no Transtorno do Espectro do Autismo**. Lisboa: Lisboa.2014.

CEZAR, I. A.M. et al. Um estudo de caso-controle sobre transtorno do espectro autista e prevalência de história familiar de transtornos mentais. **Jornal Brasileiro Psiquiatria**, 2020; 69(4): 247-54. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/rwDxN4LCvT9trtmcq3HT3ww/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19.11.2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020.

KUPFER, M.C. **Educação para o futuro**. Psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

KLIM, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNBhCsndB9Sf5ph5KBYGD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 de julho de 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** — São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, M.C.S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ORRÚ, S.E. O perigo da supervalorização do diagnóstico: rótulos introdutórios ao fracasso escolar. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, Vol.04, Nº. 01, Ano 2013, pp.1419-14229.

PAULA, C. S. et al. Autism in Brazil: perspectives from science and society. **Revista da Associação Médica Brasileira**, 57(1), 2011, pp. 2-5. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ramb/a/cSqWJjFbv4QKm44TWjn6dnd/?lang=en>. Acesso em: 19.11.2022.

RINALDO. S. C. de O. **Processo educacional de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: interconexões entre contextos**. 2016, 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. Araraquara, 2005. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/137895/rinaldo_sco_me_arafc.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 19.11.2022.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão – **Revista da educação especial** – Out/2005.

SANTOS, Juçara Maria Lemes Giffoni Ávila. **Desafios e possibilidades da escola pública na inclusão de aluno com transtorno do espectro autista na Educação Infantil**, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Taubaté, S.P, 2019, 165f.

UNICEF/IPEC. **Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/20186/file/educacao-em-2022_a-voz-de-adolescentes.pdf. Acesso 19.11.1022.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. Transtornos Globais do Desenvolvimento e Escolarização: o conhecimento em perspectiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 665-685, jul. /set. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/J76nvfjbJwMC9fGYDdskTdz/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 19.11.2022.