

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL  
CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOTURNO**

Catiane Ferreira

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA), DESAFIOS E  
TRANSFORMAÇÕES DIANTE DO ATUAL CENÁRIO DE  
EXPRESSIVA INCIDÊNCIA ESCOLAR.**

Santa Maria, RS  
2023

Catiane Ferreira

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA), DESAFIOS E  
TRANSFORMAÇÕES DIANTE DO ATUAL CENÁRIO DE EXPRESSIVA  
INCIDÊNCIA ESCOLAR.**

Trabalho de Conclusão de Curso,  
apresentado ao curso de Educação  
Especial Noturno da Universidade Federal  
de Santa Maria (UFSM, RS), como  
requisito parcial para a obtenção do título  
de **Licenciada em Educação Especial.**

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Antonello Lobo D'avila

Santa Maria, RS  
2023

**CATIANE FERREIRA**

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA), DESAFIOS E  
TRANSFORMAÇÕES DIANTE DO ATUAL CENÁRIO DE EXPRESSIVA  
INCIDÊNCIA ESCOLAR.**

Trabalho de Conclusão de Curso,  
apresentado ao curso de Educação  
Especial Noturno da Universidade Federal  
de Santa Maria (UFSM, RS), como  
requisito parcial para a obtenção do título  
de **Licenciada em Educação Especial.**

**Aprovado em 02 de fevereiro de 2023.**

---

**Daniela Antonello Lobo D'avila, Dr.<sup>a</sup>, UFSM  
(Presidente/Orientadora)**

---

**Marcia Doralina Alves, Dr.<sup>a</sup>, UFSM**

---

**Glaucimara Pires Oliveira, Dr.<sup>a</sup>, UFSM**

Santa Maria, RS  
2023

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

Jesica Del Carmen Perez

## RESUMO

### TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA), DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES DIANTE DO ATUAL CENÁRIO DE EXPRESSIVA INCIDÊNCIA ESCOLAR.

AUTORA: Catiane Ferreira

ORIENTADORA: Daniela Antonello Lobo D'avila

Esse Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Educação Especial Noturno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), tem como objetivo averiguar os desafios para a educação especial na formação de seus professores para que eles tenham condições pedagógicas de atender as peculiaridades e necessidades dos alunos com TEA. A metodologia se baseou em pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, através da pesquisa de artigos disponibilizados na base *Scielo*, dos últimos dez anos. Os dois principais textos de análise foram dos autores CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz Da, et al, do ano de 2020 e FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin, do ano de 2014. A análise dos estudos evidenciam a falta e conseqüentemente a necessidade de maiores investimentos específicos na área da inclusão de alunos com TEA. Em ambas as pesquisas, os educadores entrevistados mencionam receber algum tipo de informação, material ou curso, mas em sua maioria afirmam serem genéricos e não específicos para o atendimento de alunos com TEA. As pesquisas convergem à necessidade de que se faça valer as legislações vigentes no país, em especial as que tratam da obrigatoriedade da inclusão e das ações do Atendimento Educacional Especializado, a fim de auxiliar os educadores e a escola em suas atividades e garantir o direito à educação dos alunos com TEA. Se conclui que os avanços sobre a inclusão de alunos com TEA, em sua maioria, ainda são um desafio tanto para os professores quanto para os educandos, pois a falta ou escassez de conhecimento específico da área do TEA é o que mais se observou em toda a leitura para esta pesquisa, exigindo assim investimento dos governos nessa área da Educação.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Formação de professores. Educação Especial.

## ABSTRACT

## **AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) CHALLENGES AND TRANSFORMATIONS IN THE CURRENT SCENARIO OF EXPRESSIVE SCHOOL INCIDENCE.**

AUTHOR: Catiane Ferreira  
ADVISOR: Daniela Antonello Lobo D'Avila

This Course Completion Work, presented to the Night Special Education course at the Federal University of Santa Maria (UFSM, RS), aims to investigate the challenges for special education in the training of its teachers so that they have the pedagogical conditions to meet the peculiarities and needs of students with ASD. The methodology was based on bibliographical research, of a qualitative nature, through the research of articles available in the Scielo base, from the last ten years. The two main texts of analysis were by the authors CAMARGO, Sígria Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz Da, et al, from the year 2020 and FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin, from 2014. The analysis of the studies shows the lack and consequently the need for greater specific investments in the area of inclusion of students with ASD. In both surveys, the educators interviewed mention receiving some type of information, material or course, but most of them claim that they are generic and not specific to the care of students with ASD. Research converges with the need to enforce the legislation in force in the country, especially those dealing with the mandatory inclusion and actions of Specialized Educational Assistance, in order to assist educators and the school in their activities and guarantee the right to education. education of students with ASD. It is concluded that the advances on the inclusion of students with ASD, for the most part, are still a challenge for both teachers and students, since the lack or scarcity of specific knowledge in the area of ASD is what was most observed throughout reading for this research, thus demanding investment from governments in this area of Education.

**Keywords:** Autistic Spectrum Disorder. Inclusion. Teacher training. Special education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>2 OBJETIVOS</b>	<b>18</b>
2.1. OBJETIVO GERAL	18
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>19</b>
3.1 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	19
3.2 BREVE HISTÓRICO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)	21
3.3 A INCLUSÃO REGULAR DO ALUNO COM TEA	22
<b>4 METODOLOGIA</b>	<b>31</b>
<b>5 ANÁLISE DAS PESQUISAS</b>	<b>33</b>
<b>6 CONCLUSÃO</b>	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>41</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tece reflexões sobre a formação de professores que atuam nas escolas e os desafios enfrentados no processo de inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista (TEA). O interesse pela temática se deu a partir de reflexões acerca da expressiva presença dos alunos com TEA na rede de ensino, bem como o aumento de casos ainda em crianças pequenas diagnosticados em cidades pequenas.

A partir de notícias, relatos informais, artigos científicos e discussões em sala de aula durante o curso de Educação Especial, surgiu a inquietação e a vontade de pesquisar sobre as atuais e futuras condições e desafios da educação perante esse crescimento dos casos diagnosticados de alunos com TEA, especialmente no que tange a inclusão escolar.

Compreende-se esses desafios diante de contextos de garantia de direitos ao acesso ao sistema escolar que historicamente incentivou a invisibilidade social e educacional dos sujeitos com TEA. Assim sendo, este trabalho tratará de alguns conceitos, legislações sobre o TEA e a inclusão e ainda discutirá através da visão de outros autores as reais dificuldades e necessidades, especialmente quanto à formação de professores frente a esse aumento de matrículas no sistema regular de ensino.

Os sujeitos com transtorno do espectro autista, em sua grande maioria apresentam uma condição caracterizada pelo desenvolvimento atípico e prejudicado nas interações sociais, nas modalidades de comunicação e no comportamento (American Psychiatric Association [APA], 2013). Essas características variam na maneira como se manifestam e no grau de severidade, e de pessoa para pessoa. Os sintomas do TEA podem se manifestar no início da infância, ou ainda completamente quando as demandas sociais excederem os limites sociais de cada indivíduo. Quando diagnosticados na infância, algumas crianças irão apresentar dificuldades de aprendizado e, dessa forma, a escola e a rede de ensino de uma forma geral deverão estar preparadas para recebê-las.

O atendimento igualitário de todas as crianças brasileiras no que se refere à educação e à aprendizagem são garantidos pela Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), pelo ECA (Lei nº 8.069, de 1990) e ainda pela Lei de Diretrizes e

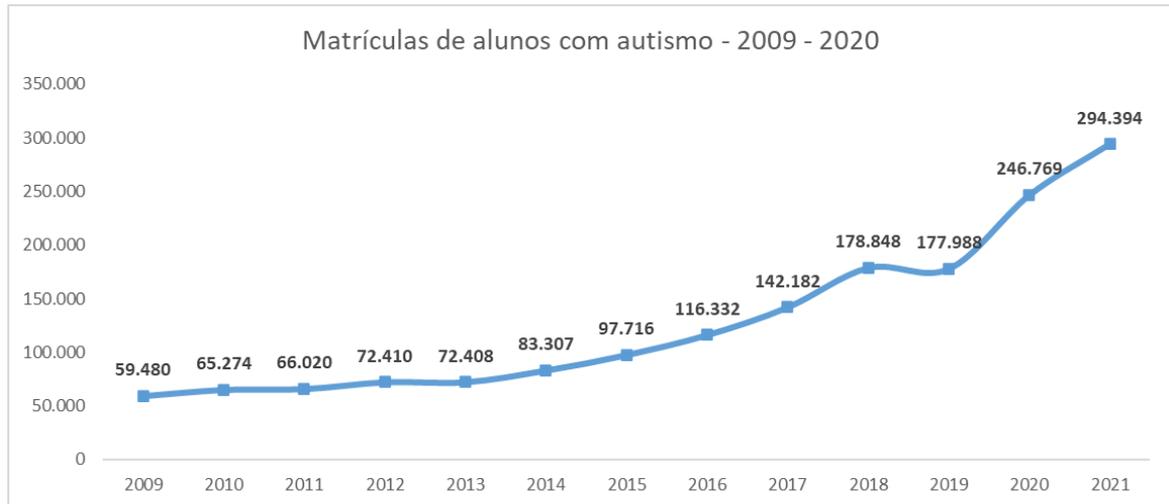
Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que garantem a paridade no direito à educação à todo indivíduo brasileiro, com iguais condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos os educandos na escola. Desta forma, a educação em princípios de igualdade, deve ser oferecida na rede pública de ensino, já que é um dever do estado, de forma acessível, assegurando aos alunos, métodos, currículo, recursos, tecnologias próprias e específicas e que garantam a continuidade do ensino.

A legislação garante esse atendimento e essas inclusões e por isso, hoje muitos alunos com TEA podem fazer parte do ensino regular. Contudo, se cada vez forem maiores os números de matrículas e casos de TEA na rede pública de ensino e menores forem os programas de capacitação e formação para que os docentes possam atender as demandas no que tangem esses processos de aprendizagem, mais defasados e inconsistentes serão os processos de ensino. São os professores os responsáveis por garantir a interação desses alunos com o meio, com os demais educandos, a aprendizagem e a transmissão do conhecimento, enfim, os responsáveis pelo sucesso no processo da inclusão e do desenvolvimento da aprendizagem.

Alguns autores como BOSA (2006) e SCHMIDT et al. (2016), mostram em suas pesquisas que grande parte dos professores não se sente preparada para as demandas que exigem hoje a inclusão escolar. Além do mais, para outros educadores, a possibilidade de inclusão de crianças com deficiências se refere àquelas que não necessitam que haja uma reestruturação e adaptação da escola, como as crianças com TEA (BOSA; CAMARGO, 2009).

Por ação da luta de professores, entidades e a sociedade que defende uma educação inclusiva e de qualidade, e ainda de legislações como o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 que “Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.” E a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” e proíbe a recusa de matrículas dos alunos com TEA no ensino regular, incentivando a ampliação do número de matrículas de crianças com TEA nas escolas.

Para demonstrar tal aumento nas matrículas observa-se os dados do Censo Escolar entre os anos de 2009 a 2021. O gráfico 01 apresenta os dados com as matrículas de alunos com transtornos do espectro autista entre os referidos anos nas escolas de ensino regular.

Gráfico 01 - Gráfico de matrículas de alunos com TEA - 2009 a 2021<sup>1</sup>

Fonte: Microdados do Censo Escolar, INEP/MEC (2021)

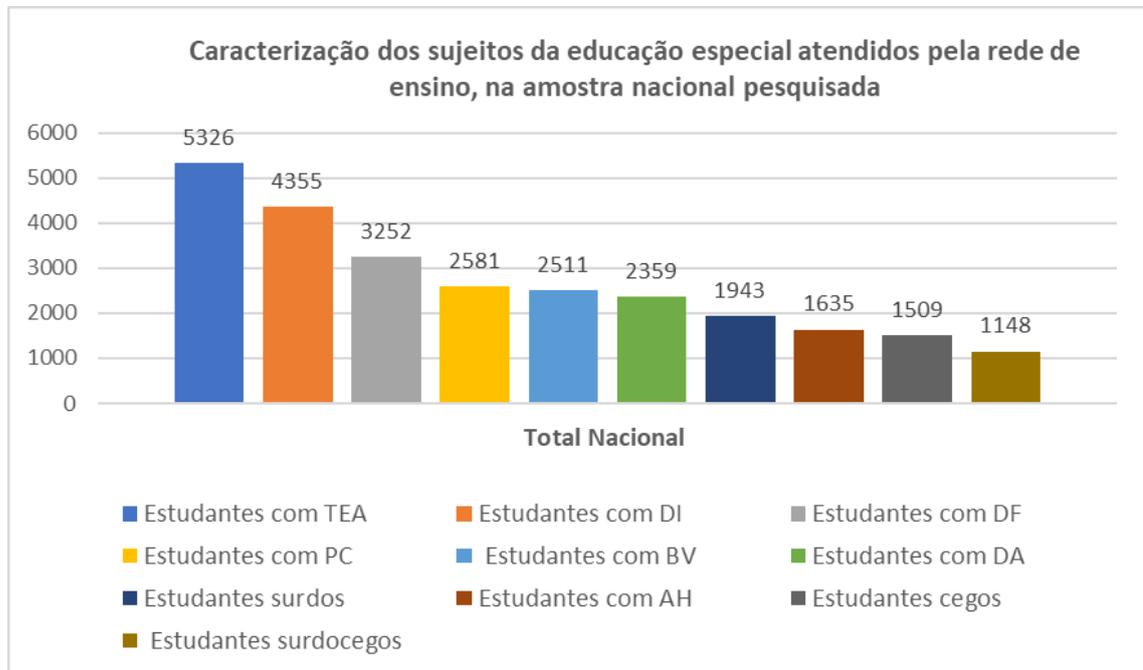
O Gráfico 01 demonstra um crescimento gradual no número de estudantes com TEA matriculados anualmente na rede de ensino. No ano de 2009 foi registrado 59.480 matrículas, no ano de 2021 teve um índice de 294.394 registros de matrícula de alunos com TEA, isso corresponde a um aumento de 494,95% entre os anos de 2009 a 2021.

Segundo ALMEIDA e NEVES (2018, p. 9) tratam o crescimento vertiginoso do quantitativo de sujeitos com autismo como uma possível “epidemia” já que dizem, que, há de se reconhecer esse aumento nos últimos anos, com as mudanças especialmente no leque do que abrange hoje o TEA e alterações na nomenclatura desde a esquizofrenia infantil até atingir nomenclatura própria, englobando diversas outras manifestações sintomáticas da infância descrita nos manuais psiquiátricos.

No ano de 2021 a UNESCO divulgou uma pesquisa sobre Atendimento Educacional Especializado durante a pandemia do COVID-19 nas escolas brasileiras. A referida pesquisa contou com a participação de 4.233 professores(as) responsáveis pelo AEE de suas escolas, bem como contou com a participação de 190 dirigentes da Educação Especial das redes municipais e estaduais das Regiões Sul, Centro-Oeste, Sudeste, Norte e Nordeste. A pesquisa demonstrou por meio da resposta dos 4.233 professores(as) que o maior índice de estudantes atendidos por esses profissionais no AEE é de alunos com TEA, conforme demonstração do Gráfico 02 a seguir:

<sup>1</sup> Obs.: De 2009 a 2018 o Censo Escolar considerava: Síndrome de Asperger, Síndrome de RETT, Transtorno Degenerativo da Infância que foram excluídas. A partir de 2018 tudo foi agregado na categoria TEA. A taxa de crescimento nesta categoria foi do período de 2009-2021.

Gráfico 02 - Dados dos sujeitos da educação especial no AEE segundo pesquisa nacional realizada com 4.233 professores do AEE.



Fonte: UNESCO, 2021.

O Gráfico 02 demonstra os sujeitos que frequentam o AEE segundo os 4.233 profissionais da amostra pesquisada. Portanto, é possível observar que nos dados da amostra da pesquisa, dos sujeitos que recebem AEE, 20,01% deles são Estudantes com Transtorno do Espectro Autista-TEA; 16,36% são Estudantes com deficiência intelectual-DI; 12,22% são Estudantes com deficiência física-DF; 9,7% são Estudantes com paralisia cerebral-PC; 9,43% são Estudantes com baixa visão-BV; 8,86% são Estudantes com deficiência auditiva-DA; 7,3% são Estudantes surdos; 6,14% são Estudantes com Altas habilidades/superdotação-AH; 5,67% são Estudantes cegos e, por último, 4,31% são Estudantes surdocegos (UNESCO, 2021).

Os Gráficos 01 e 02 evidenciam, por meio de pesquisas oficiais, um aumento significativo de estudantes com TEA no sistema de ensino, corroborando com a evidência da necessidade de capacitação e formação dos professores(as) quanto ao AEE a esses estudantes.

Diante desses dados o problema de pesquisa deste trabalho instiga a seguinte indagação: Quais são os desafios enfrentados pelos professores? Esses professores têm condições e saberes pedagógicos para atender as peculiaridades dos alunos com TEA na rede de ensino?

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo geral**

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os desafios para a educação especial na formação de seus professores para que eles tenham condições pedagógicas de atender as peculiaridades dos alunos com TEA.

### **2.2. Objetivos específicos**

- Conhecer os desafios da atuação dos professores(as) da rede de ensino em relação a inclusão de alunos com TEA;
- Incentivar reflexões sobre a construção dos saberes acerca da formação de professores e os alunos com TEA.
- Analisar pesquisas científicas que abordem o tema sobre formação de professores e a inclusão de alunos com TEA.
- Conhecer a demanda de matrículas de alunos com TEA no sistema de ensino nos últimos dez anos, buscando compreender as ações facilitadoras da inclusão educacional na rede de ensino.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1. A legislação brasileira e a evolução da educação especial no âmbito do transtorno do espectro autista

Inicialmente, em 1988, a Constituição Federal, em seu artigo 208, já garantia o direito à educação inclusiva às pessoas com deficiência quando estabelece que é direito das pessoas com necessidades especiais receberem educação, preferencialmente na rede regular de ensino, visando uma educação inclusiva, e o atendimento na educação especial é ofertada tanto através da educação inclusiva nas classes comuns de ensino regular, como em instituições especializadas e em classe especial da unidade escolar.

Em 1996 é promulgada a Lei n. 9.394/96, conhecida como LDBEN ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que passa a tratar a Educação Especial em três artigos, e preconiza que “o atendimento a alunos deficientes é dever do Estado e sua educação deve ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1996). Porém o termo “preferencialmente”, abre precedentes para que os alunos com TEA não sejam incluídos na rede pública de ensino e, sim, em instituições privadas e especializadas. GARCIA e MICHELS (2011), citam em seu artigo o seguinte:

Na LDBEN 9394/96 a Educação Especial está definida como modalidade de ensino destinada aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. É indubitável o avanço da discussão sobre integração, porém, é importante destacar que o termo “preferencialmente” abre a possibilidade de que o ensino não ocorra na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas. Além disso, a lei indica no Artigo 58, parágrafo 1o, que haverá, quando necessário, serviços especializados na escola regular, mas não há referência sobre quem define sua necessidade. No 2o parágrafo do mesmo artigo está prescrito que as modalidades de atendimento fora da classe comum da rede regular serão aceitas quando, pelas condições específicas do aluno, a integração não for possível. Desta forma, criam-se instrumentos legais para manter alunos considerados com condições graves de deficiência em instituições especializadas (GARCIA E MICHELS, 2011, p. 107).

Já nos anos 2000 o Conselho Nacional de Educação institui, através de resolução, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Essa resolução com caráter de lei passa a suprimir o termo “preferencialmente” sendo esse substituído pela noção de que alunos com

necessidades especiais poderão, extraordinariamente, serem atendidos em classes ou escolas especiais.

Eventos internacionais como a Convenção da Guatemala em 2001 e a Convenção de Nova Iorque em 2006 influenciaram a perspectiva inclusiva da Educação Especial no Brasil e suas diretrizes foram aprovadas no Brasil através de decretos posteriormente. A convenção das pessoas com deficiência da ONU tem como propósito “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.” (BRASIL, 2007, p.16)

A referida convenção foi elaborada ao longo de 4 anos, e contou com a participação de 192 países membros da ONU e de centenas de representantes da sociedade civil de todo o mundo. Em 13 de dezembro de 2006, em sessão solene da ONU, foi aprovado o texto final deste tratado internacional, firmado pelo Brasil e por mais 85 nações, em 30 de março de 2007. Mais tarde, no Brasil, em 09 de julho de 2008, o Congresso Nacional aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque.

Mais tarde em 2008 foi elaborada como documento orientador, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) que passa a compreender os alunos atendidos pela Educação Especial como aqueles que apresentam deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento. O referido documento, tão importante para que os alunos com TGD passem a sair da invisibilidade e surjam, a partir dele, políticas públicas para a formação e capacitação de professores para o Atendimento Educacional Especializado. A PNEEPEI apresenta como objetivos:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

Diante do exposto é possível observar que a PNEEPEI de 2008 contempla a especificidade dos alunos com TGD, assim como menciona a garantia da formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, ratificando a responsabilidade do poder público no processo de inclusão escolar.

Para ampliar as ações voltadas ao AEE, foi elaborada a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que em seus dois primeiros artigos diz:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009)

Essa resolução orienta os sistemas de ensino regular a matricular alunos com TGD e altas habilidades ou superdotação e oferecer o Atendimento Educacional Especializado como função complementar ou suplementar a formação do aluno.

Em 2011, é promulgado o Decreto Nº 7.611/2011 que trata sobre a educação especial e AEE. O Decreto diz que “A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Em seu artigo 3º ele decreta que:

São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Isto posto, se percebe que o decreto e as demais legislações acerca do AEE objetivam garantir condições para que a inclusão de alunos com TEA seja efetiva e com qualidade.

Em 2012, é sancionada, no Brasil, a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012) que 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, um marco legal relevante para garantir direitos às pessoas com TEA. A legislação determina o acesso a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde; à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades.

Com o decreto e sanção da Lei Berenice Piana, os indivíduos com TEA passam a gozar dos mesmos direitos assegurados à outras pessoas com deficiência e, conforme consta no Art. 3º da referida Lei, passam a ter direitos como:

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

Ao analisar a Lei Berenice Piana, se percebe que ao mesmo tempo que o vigorar dessa lei traz direitos às pessoas com TEA e seus familiares, ela acende a luz quanto ao despreparo da rede pública de ensino, desde sua estrutura física até seu corpo docente que se vê agora obrigada a receber esses alunos e lhes garantir a efetiva educação adequada e continuada. Neste sentido seria necessário o estabelecimento de uma formação e capacitação continuada de professores e funcionários, bem como o fortalecimento da relação escola e família para que esses alunos tenham uma boa inserção no ambiente escolar.

Cabe a reflexão quanto às formações oferecidas pelas esferas administrativas no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, das estruturas físicas e adaptações, ambientes multifuncionais, entre outros. Se essas formações e investimentos existem, talvez não sejam suficientes ou não estejam sendo direcionados aos alunos com TEA.

A Lei nº 12.764/12 determina que nenhum autista pode ter matrícula recusada por qualquer estabelecimento de ensino, público ou privado, em função da sua condição de autista, exceto em casos onde não há disponibilidade de vagas, seja

autista ou não. Tal determinação contida em lei é essencial para o principal objetivo a que a lei se propõe: a inclusão. Para a materialização desse objetivo, as escolas e o poder público em todas suas esferas administrativas precisam cumprir com alguns deveres. Para SCHMIDT (2013), promover a inclusão significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência.

A referida lei cria ainda a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea) “com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social” (BRASIL, 2012).

Ela diz ainda em seu Art. 4º que “A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência” (BRASIL, 2012). Essa é mais uma legislação que garante direitos inclusivos aos alunos com TEA seja na escola, seja na sociedade de modo geral.

A partir de 2013, o DSM-5 passa a abrigar todas as subcategorias do autismo em um único diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os indivíduos são agora diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis de gravidade. A Síndrome de Asperger não é mais considerada uma condição separada e o diagnóstico para autismo passa a ser definido por dois critérios: as deficiências sociais e de comunicação e a presença de comportamentos repetitivos e estereotipados.

No ano de 2015, entra em vigor a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.146/15) que cria o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Ela assegura inúmeros direitos aos sujeitos com deficiência, entre eles as pessoas com TEA. Especificamente falando sobre educação e inclusão, o Art. 27 preconiza que:

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, Art. 27).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência é, então, símbolo de uma busca por igualdade material e justiça social, sob a égide dos direitos humanos e preceitos contidos na Constituição de 1988, tornando o atual desafio da sociedade brasileira a

concretização do princípio da isonomia, fortificando as conquistas já alcançadas ao longo da história da legislação do país (CERUTTI, MATOS; 2017, p. 105).

No ano de 2017, é promulgada a Lei nº 13.438, de 26 de abril de 2017, que altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. Em seu Art. 1º ela rege que

O art. 14 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), passa a vigorar acrescido do seguinte § 5º :  
§ 5º É obrigatória a aplicação a todas as crianças, nos seus primeiros dezoito meses de vida, de protocolo ou outro instrumento construído com a finalidade de facilitar a detecção, em consulta pediátrica de acompanhamento da criança, de risco para o seu desenvolvimento psíquico (BRASIL, 2017).

A referida legislação nos faz concluir que desde o início da sua vigência, todas as crianças até 18 meses devem ser avaliadas através de protocolo ou outro instrumento acerca de algum risco para seu desenvolvimento psíquico, podendo inclusive, ser constatado o TEA e assim poderem receber o encaminhamento adequado desde a primeira infância.

Em 2020, é sancionada a Lei nº 13.997/20, que foi denominada Lei Romeo Mion em homenagem ao filho autista do apresentador Marcos Mion. O pai de Romeo está na luta há muitos anos pela efetiva integração social das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, dando mais visibilidade à causa na resolução do problema, e aproximando as pessoas do TEA por meio das redes sociais, aumentando assim a visibilidade, mas ainda não a consciência sobre os direitos de igualdade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Brasil.

A lei estabelece o Cartão de Identificação da Pessoa Com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), onde diz, em seu Art. 3º: É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social (BRASIL, 2020).

Diante do exposto, se pode perceber que a legislação brasileira vem colaborando com a inclusão de pessoas com deficiência, e mais especificamente da inclusão escolar de indivíduos com TEA. Se espera que num futuro não tão distante, todos esses direitos até então alcançados, sejam efetivamente garantidos e postos em prática.

### 3.2 Breve histórico do transtorno do espectro do autismo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que afeta a sociabilidade, a comunicação verbal e não verbal e expressa inadequações comportamentais. Os primeiros sintomas manifestam-se antes dos três anos de idade (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

A palavra autismo tem origem grega e significa “voltar-se para si mesmo”. Essa talvez seja a característica mais comum entre os indivíduos com TEA, serem providos de um transtorno neurológico que surge e se apresenta até os três anos de idade, causando atrasos no desenvolvimento, mas principalmente, problemas com interação social.

Em 1911, o psiquiatra austríaco Eugen Bleuler foi o primeiro a utilizar a palavra autismo com o objetivo de descrever o isolamento social dos indivíduos com esquizofrenia (SILVA; GAIATO e REVELES, 2012), já que este se apresenta como um transtorno que compromete principalmente a socialização, comunicação e imaginação.

O psiquiatra austríaco Leo Kanner publicou, em 1943, as primeiras pesquisas referentes ao autismo. Ele observa em seus pacientes distúrbios do contato afetivo como um autismo extremo, tendo como características a obsessividade, as estereotípias e a ecolalia.

Em 1944, o pesquisador Hans Asperger, em sua tese de doutorado intitulada “A psicopatia autista da infância”, descreveu um transtorno da personalidade com ocorrência preferencial em meninos, que apresentam falta de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, conversação unilateral, foco intenso e movimentos descoordenados.

A Fundação José Luiz Egydio Setúbal (2020) através de seu site <https://autismoerealidade.org.br/> traz a evolução do TEA a partir do ano de 1950.

Na década de 50, a Associação Americana de Psiquiatria publica a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais DSM-1. Referência mundial para pesquisadores e clínicos do segmento. O manual passa a fornecer nomenclatura e critérios padrão para o diagnóstico dos transtornos mentais estabelecidos. Nesta primeira edição, os diversos sintomas de TEA eram classificados como um subgrupo da esquizofrenia infantil, não sendo entendido como uma condição específica e separada. (Fundação José Luiz Egydio Setúbal, 2020)

No ano de 1978 o psiquiatra Michael Rutter define o autismo como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo, criando um marco na compreensão do transtorno. Ele propõe uma definição com base em quatro critérios: atraso e desvio sociais não só como deficiência intelectual; problemas de comunicação não só em função de deficiência intelectual associada; comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e início antes dos 30 meses de idade. (Fundação José Luiz Egydio Setúbal, 2020)

A elaboração do DSM-3 ocorreu no ano de 1980. Nesta edição do manual, o autismo é reconhecido pela primeira vez como uma condição específica e colocado em uma nova classe, a dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID). Este termo reflete o fato de que múltiplas áreas de funcionamento do cérebro são afetadas pelo autismo e pelas condições a ele relacionadas. (Fundação José Luiz Egydio Setúbal, 2020)

Em 1981, a psiquiatra Lorna Wing conceitua o autismo como um espectro e cunha o termo Síndrome de Asperger, em referência a Hans Asperger. Ela fundou também a National Autistic Society, juntamente com Judith Gold, e o Centro Lorna Wing. (Fundação José Luiz Egydio Setúbal, 2020)

Novos critérios para o autismo foram avaliados em um estudo internacional multicêntrico, com mais de mil casos analisados por mais de 100 avaliadores clínicos no ano de 1994. Os sistemas do DSM-4 e da CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças) tornaram-se equivalentes para evitar confusão entre pesquisadores e clínicos. A Síndrome de Asperger é adicionada ao DSM, ampliando o espectro do autismo, que passa a incluir casos mais leves, em que os indivíduos tendem a ser mais funcionais. (Fundação José Luiz Egydio Setúbal, 2020)

A nova versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID 11, segue o que foi proposto no DSM-5, e passa a adotar a nomenclatura Transtorno do Espectro do Autismo para englobar todos os diagnósticos anteriormente classificados como Transtorno Global do Desenvolvimento, a partir do ano de 2022.

Face a toda evolução no estudo do Transtorno do Espectro Autista descrita acima, e ainda por ser objeto deste trabalho, tendo esses indivíduos com TEA sido reconhecidos e tido seus direitos de acessibilidade e principalmente de educação garantidos por lei, a próxima seção tratará da inclusão dos alunos com TEA no ensino regular.

### **3.3. A inclusão do aluno com TEA no ensino regular**

Como já foi apresentado no item 3.1 deste trabalho, a inclusão de alunos com TEA, especialmente falando do âmbito escolar, vem sendo amparada pela legislação desde a Constituição Federal de 1988. Em 1996 foi promulgada a Lei n. 9.394/96, conhecida como LDBEN ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que diz que o atendimento a alunos deficientes é dever do Estado e sua educação deve ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino.

Já no ano 2000 o Conselho Nacional de Educação institui, através de resolução, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Mais tarde, em 09 de julho de 2008, o Congresso Nacional aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque.

Ainda em 2008 passa a vigorar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI). O referido documento, tão importante para que os alunos com TGD passem a sair da invisibilidade e surjam, a partir dele, políticas públicas para a formação e capacitação de professores para o Atendimento Educacional Especializado. (BRASIL, 2008)

Em 2 de outubro de 2009 foi elaborada a Resolução nº 4 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e orienta os sistemas de ensino regular a matricular alunos com TGD e altas habilidades ou superdotação e oferecer o Atendimento Educacional Especializado como função complementar ou suplementar a formação do aluno. (BRASIL, 2009)

No ano de 2011, é promulgado o Decreto Nº 7.611/2011 que trata sobre a educação especial e AEE. O Decreto diz que “A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”(BRASIL, 2011)

Em 2012, é sancionada a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012) que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, um marco legal relevante para garantir direitos às pessoas com TEA. Ela determina que nenhum autista pode ter matrícula recusada por qualquer estabelecimento de ensino, público ou privado, em função da sua condição de autista, exceto em casos onde não há disponibilidade de vagas, seja autista ou

não. Tal determinação contida em lei é essencial para o principal objetivo a que a lei se propõe: a inclusão.

No ano de 2015, entra em vigor a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.146/15) que cria o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Ela assegura inúmeros direitos aos sujeitos com deficiência, entre eles as pessoas com TEA. Especificamente falando sobre educação e inclusão, o Art. 27 preconiza que “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015, Art. 27).

Face a essas legislações apresentadas, se percebe que a inclusão dos alunos com TEA é hoje uma obrigação do poder público e das entidades escolares, e talvez isso justifique os dados apresentados na introdução sobre o aumento de mais de 400% nas matrículas de alunos com TEA no ensino regular desde o ano de 2009.

Uma criança com transtorno do espectro autista encontra inúmeros desafios ao ser inserida na sociedade e mais ainda quando matriculada em uma escola com outras crianças. Por sua natureza, em geral, o autista apresenta algumas características bem gerais e marcantes, especialmente, conforme KANNER, apud MENEZES (2012, p. 37), a tendência ao isolamento, dificuldades na comunicação, alterações na linguagem, problemas comportamentais com atividades e movimentos repetitivos e ainda resistência a mudanças.

Segundo SANTOS (2008) é na escola que a criança com TEA vai ter a sua primeira interação social longe dos seus familiares. Para ele, é no educandário que o aluno terá maior dificuldade em se adaptar às regras da vida social, o que é muito difícil para um aluno com autismo.

Após a matrícula do aluno na escola, cabe ao educador fazer a primeira identificação na criança em relação às suas necessidades e habilidades, para que haja facilitação com a comunicação e a interação social da criança no ambiente escolar.

CUNHA (2016) defende o diagnóstico precoce como instrumento fundamental na educação. Segundo ele é na idade escolar que se intensifica a interação social da criança, tornando possível perceber com maior clareza as singularidades comportamentais, observando atentamente o aluno principalmente se o mesmo se retrai e isola-se das outras pessoas; não mantém o contato visual; tem agitação

desordenada; não responde quando é chamado; tem sensibilidade ao barulho, entre outras características já citadas anteriormente.

Cada criança, cada aluno é único. Não existe regra para todas elas. Segundo Cunha (2016, p.15) “[...] a aprendizagem é característica do ser humano.” Para o autor, ensinar e aprender são dois movimentos que se conectam para a construção do conhecimento.

A pesquisa de SOUZA (2015) ressalta que o papel da escola é fundamental para o desenvolvimento de todos os alunos. Buscar conhecer mais sobre o assunto, ter perspectiva inclusiva e preparar o quadro de docentes para trabalhar com alunos autistas, é um importante começo. As estratégias metodológicas de interação e desenvolvimento do aluno devem ser objetivo constante para uma escola inclusiva. O autor sugere ainda que o docente pesquise, planeje estratégias de ensino que poderá adotar de forma a favorecer a aprendizagem de todos alunos e diz ainda que o trabalho com alunos autistas depende muito do empenho, sensibilidade e disponibilidade do professor em manter-se informado sobre as atualidades da área.

Conforme BAPTISTA (2006. p. 93) “[...] o compromisso do educador tem como base a apropriação de seus próprios recursos e instrumentos.” Desta forma, o professor deve rever as informações, conhecer e ter sensibilidade para lidar com as limitações e necessidades do aluno. Não basta ter formação, o lado humanístico deve estar presente em cada atividade realizada.

Porém não basta o esforço do professor em sala de aula. De acordo com Valle e Maia (2010, p. 23), a adaptação curricular se define como “o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender às diferenças individuais dos alunos”. Com base nisso cabe ressaltar que a inclusão é justamente o ato de adaptar as atividades às necessidades do aluno com TEA e não mudar os conteúdos que eles devem aprender assim como os demais estudantes.

Nesse sentido, Oliveira (2020) defende a flexibilização do currículo como forma de estabelecer vínculo e a cumplicidade entre educadores e família. Para o autor, essa revolução estrutural acontece através do manejo do currículo frente aos desafios enfrentados no ingresso da criança com TEA à escola.

Os alunos com TEA necessitam de estímulos diferenciados e de formas apropriadas de aprendizagem. Além do currículo há de se reformular a formação

continuada do professor em sala de aula e de se investir em profissionais de educação especial de forma constante.

Um dos princípios fundamentais da inclusão é o olhar e o repensar da escola e das práticas pedagógicas para as necessidades educacionais especiais dos alunos (STAINBACK, 2006). Nesse sentido, é preciso atentar para as necessidades de formação e de suporte específicos dos professores, que são os agentes de inclusão em contato direto e diário com os alunos (SERRA, 2010; MAZZOTTA e D'ANTINO, 2011).

Atentar para as necessidades do aluno não significa oferecer-lhe um currículo diferente, com conteúdos paralelos ao resto da turma, e sim adaptar ou modificar a forma de comunicar, ensinar e avaliar que, na maioria das vezes, são mais simples e fáceis de serem implementados e não requerem cargas extras de trabalho, como os professores comumente acreditam (OLIVEIRA, 2017).

CAMARGO et al. (2020, p. 17) corroboram com esse pensamento quando dizem em seu artigo que:

Adaptações simples na didática e no manejo da sala de aula são muitas vezes as principais mudanças necessárias e efetivas para promover a inclusão do aluno com autismo. De fato, a heterogeneidade das manifestações do transtorno podem contribuir para maior ou menor necessidade de modificações nas práticas pedagógicas. Entretanto, em grande parte, tais modificações são apropriadas e benéficas também para os colegas com desenvolvimento típico (CAMARGO et al., 2020, p. 17).

O desconhecimento e a falta de orientação adequada, explícita e focada em aspectos práticos leva os professores a buscarem alternativas pouco eficazes, em fontes informais e por vezes não confiáveis para guiar seu trabalho prejudicando, em muitos casos, o desenvolvimento e a permanência da criança no contexto escolar. O estabelecimento de rotinas claras e explícitas no ambiente escolar, por exemplo, é um auxílio essencial para organizar o ambiente, facilitar a aprendizagem e evitar crises comportamentais de todas as crianças, com ou sem deficiência (SCHMIDT et al., 2000).

Há, portanto, a necessidade de adaptação da forma ensinar para os alunos com TEA, com base em formação apropriada e específica para as necessidades desses educandos.

#### 4. METODOLOGIA

Para analisar a problemática deste trabalho que é identificar os principais desafios na formação dos professores para atender os alunos com TEA, frente ao aumento na incidência das matrículas desses na rede pública de ensino, usar-se-á o método de pesquisa bibliográfica através de pesquisa de artigos disponíveis na internet.

Segundo Gil (2002, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Esse método de pesquisa permite ao autor tomar conhecimento do assunto por meio de outros autores, corroborando com o enriquecimento do tema escolhido.

Para FONSECA (2002, p. 32) a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de teorias já analisadas e, publicadas por meios escritos, citando livros, artigos científicos e páginas da web sites como fonte de pesquisa, destacando que o trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Cabe dizer ainda que a pesquisa bibliográfica colabora como o pesquisador no sentido de este poder analisar de forma criteriosa os escritos já publicados e assim poder fazer suas próprias conclusões do assunto com uma ampla gama de referencial teórico.

A coleta dos dados dos textos referentes a revisão bibliográfica e análise das pesquisas, foram artigos científicos selecionados mediante a busca dos repositórios virtuais (bases online de pesquisa) no Scientific Eletronic Library Online (SciELO), por se tratar de uma biblioteca eletrônica com artigos científicos, com as palavras-chaves: transtorno do espectro autista, formação de professores e inclusão. Com essas categorias foram estabelecidos os critérios de inclusão de estudos na literatura com ênfase em artigos científicos completos no contexto da pesquisa, publicados na língua portuguesa, nas bases de dados já mencionadas, no período de 2012 a 2022.

Para a análise das pesquisas, foram encontrados 11 artigos no total a partir dessas palavras-chaves. Desses, foram selecionados dois artigos para embasar a pesquisa, uma vez que abordam em profundidade a escolha do tema escolhido e direcionam ao assunto das dificuldades e necessidades encontradas pelos

professores que atendem alunos com Transtorno do Espectro Autista nas escolas e assim auxiliam a cumprir com os objetivos deste trabalho. Os artigos foram lidos e, ao longo do próximo item, se fez uma análise de conteúdo individual e por fim, conjunta, da ideia dos autores. Os autores, artigos e ano são:

Artigo 01: CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz Da, et all. Desafios no Processo de Escolarização de Crianças com Autismo no Contexto Inclusivo: Diretrizes para Formação Continuada na Perspectiva dos Professores. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.36, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/>

Artigo 02: FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. Conhecimentos e Necessidades dos Professores em Relação aos Transtornos do Espectro Autístico. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, Jan.-Mar., 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QRspYNYnBNvziTvrbszsbQm/?lang=pt&format=pdf>.

A próxima seção tem o intuito de realizar a análise de conteúdo que constitui em uma técnica de análise de dados qualitativo. Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas destas mensagens) (Bardin, 2011, p. 47).

Por ser muito didático, ele facilita a sequência de tarefas e atividades a serem seguidas para fazer a análise dos dados qualitativos.

## 5. ANÁLISE DAS PESQUISAS

Os artigos científicos que abordam a temática da inclusão escolar de alunos com TEA e a formação de professores, buscando averiguar os desafios para a educação especial na formação de seus professores para que eles tenham condições pedagógicas de atender as peculiaridades e necessidades dos alunos com TEA. O Quadro 01 contempla a síntese dos textos selecionados para discussão deste trabalho.

Quadro 1: Síntese dos artigos selecionados para análise.

<b>Título</b>	<b>Autores, ano, fonte</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Principais resultados</b>
Desafios no Processo de Escolarização de Crianças com Autismo no Contexto Inclusivo: Diretrizes para Formação Continuada na Perspectiva dos Professores	CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz Da, et all.  Ano: 2020  Fonte: Scielo	Investigar as principais dificuldades, os desafios e as barreiras diárias enfrentados por professores de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em situação de inclusão na escola comum.	Participaram do estudo 19 professores da rede pública municipal de ensino do Município de Pelotas/RS. Os dados foram coletados através de um roteiro de entrevistas semiestruturado e analisados a partir da análise de conteúdo.	Necessidade de fornecer atividades de formação continuada que sejam menos gerais e mais focadas nas necessidades dos professores, sobretudo quanto aos aspectos comportamentais (como lidar) e pedagógicos (como ensinar e avaliar) para, assim, criar condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com TEA no ambiente inclusivo.
Conhecimentos e Necessidades dos Professores em Relação aos Transtornos do Espectro Autístico	FAVORETTO , Natalia Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin.  Ano: 2014  Fonte: Scielo	Utilizar recursos de teleeducação como estratégia de ação para prover informações aos professores do ensino infantil visando à inclusão de crianças com Transtornos do Espectro Autístico (TEA) na rede regular de ensino.	Aplicação e análise de um questionário, realizado com 38 professores de ensino infantil da rede pública municipal de Bauru para investigar as experiências dos professores em relação aos TEA e necessidades de conteúdos sobre a temática.	A inclusão escolar está em processo de crescimento, porém com professores carentes por informações. Com o estudo, foi possível obter uma maior integração entre a comunidade fonoaudiológica e pedagógica, favorecendo a elaboração do conteúdo de um curso de difusão para os professores que vise à inclusão dos alunos com TEA na rede regular de ensino.

Fonte: elaboração própria da pesquisadora

O estudo de CAMARGO; SILVA, et all (2020), identifica as dificuldades pontuais e específicas encontradas por professores no processo educativo de crianças com TEA incluídas no ensino regular. O artigo aponta que as principais dificuldades mencionadas pelas professoras no processo de inclusão foram comportamento, comunicação, demais dificuldades (relacionadas à escola e à comunidade em que o aluno está inserido), socialização, dificuldades pedagógicas e rotina.

A pesquisa mostra ainda a dificuldade que os educadores têm de trabalhar com a diversidade em sala de aula, que além de alunos com TEA precisam atender alunos com outras deficiências, sem muitas vezes poder contar com o Atendimento Educacional Especializado dentro da escola. “Essa é uma das dificuldades que parece estar frequentemente associada a fontes de estresse e a resistência à proposta de inclusão escolar.” (CAMARGO; SILVA, et all, 2020, p. 8)

O texto demonstra, na voz dos próprios professores, que existe um desconforto e descontentamento da legislação ter surgido como imposição da inclusão, sem antes existir e passar a ser constante o aparelhamento e a formação dos educadores e servidores da rede regular de ensino (CAMARGO e SILVA, et al, 2020, p. 15).

Diante do que foi exposto, se pode perceber que os relatos das educadoras corroboram com o fato de que é fundamental que os professores sejam orientados e tenham formação permanente para trabalhar com alunos com TEA, para que seja efetiva a inclusão e aprendizagem desses.

A inclusão de alunos com TEA parece causar um certo desconforto entre os educadores, uma vez que estes sentem a ausência de disciplinas, cursos, materiais e informações específicas sobre o assunto na formação inicial. “A inclusão de alunos com TEA na rede regular de ensino causa um desconforto nos professores que se vêm sem saber como lidar com as dificuldades e as formas de ser.” (CAMARGO; SILVA; et all, 2020, p. 13).

“Todavia, segundo elas, o conhecimento fornecido é muito geral e não atende às necessidades e às especificidades dos desafios e do trabalho diário: “Sim, tive alguns cursos né, fiz há alguns anos, já fiz alguns cursos, algumas coisas assim para educação especial.” – Professora 11. “É que é tão superficial, né?!” – Professora 8. “Precisa o fundamental, mais prática. Bastante mais prática.” – Professora 10. (CAMARGO; SILVA; et all, 2020, p. 15)

Esse é um ponto da pesquisa que traz algumas respostas e colabora com a problemática deste TCC. Algumas educadoras entrevistadas reconheceram existir um

investimento significativo para participação em cursos procurando capacitar os profissionais para o processo de inclusão na escola regular, porém de forma geral e não específica a ponto de atender às suas necessidades.

Os autores concluem nesta pesquisa que no decorrer desta última década, foi notado o investimento de políticas públicas a fim de avançar nas práticas inclusivas de alunos com deficiência no ensino regular, através de materiais e capacitações diversos. Porém, no que tange os alunos com TEA, se concluiu que essas capacitações tratam de eventos bastante gerais e inespecíficos em relação às problemáticas diariamente enfrentadas pelos educadores no processo de escolarização dessas crianças.

CAMARGO; SILVA, et al (2020) evidenciaram ainda ao longo do artigo que as professoras entrevistadas demonstram pouco domínio e conhecimento sobre o TEA, suas características e dificuldades e, mais ainda, sobre as práticas que seriam necessárias e mais apropriadas para indivíduos com TEA o que corrobora com a ideia da falta de capacitação ou formação continuada.

Ficou evidente através deste artigo a necessidade de formação e orientação específicas para professores que tem em seu quadro inclusivo, alunos com TEA.

Na mesma direção das pesquisas acima, FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin, em seu artigo Conhecimentos e Necessidades dos Professores em Relação aos Transtornos do Espectro Autístico, 2014, realizaram uma pesquisa com 38 professores, todos graduados em pedagogia, de ensino infantil da rede pública municipal de Bauru (SP) para investigar as experiências dos professores em relação aos TEA e necessidades de conteúdos sobre o tema.

As perguntas do questionário aplicado aos docentes, investigaram a sua formação e experiência, especialmente no que diz respeito aos alunos com TEA, para que posteriormente, ocorresse a elaboração de um curso de difusão sobre a temática. “Por meio do questionário de sondagem obteve-se uma análise não paramétrica, com índice percentual a respeito do conhecimento e da experiência dos professores em relação ao aluno com TEA.” (FAVORETTO e LAMÔNICA, 2014, p. 108)

A pesquisa investigou o relato dos professores do ensino pré-escolar a respeito dos TEA, desenvolvimento da linguagem das crianças e o manuseio desses com o ambiente escolar.

Inicialmente o estudo analisou a experiência de cada professor com alunos com TEA. Dos 38 educadores participantes, 10 já haviam sido professores de criança com

TEA; 21 haviam recebido instruções sobre TEA e apenas 6 eram capazes de citar características da deficiência. O último dado reforça a ideia já apresentada nas pesquisas anteriores da necessidade da efetiva inclusão com auxílio do AEE, da formação continuada e do incentivo à Educação Especial.

Ainda conforme dados da pesquisa das autoras, 84,21% dos professores entrevistados não conseguiram identificar pelo menos uma das características que compõem as categorias diagnósticas desta entidade clínica. Elas ressaltam que a formação do professor de educação infantil é mais voltada às questões pedagógicas e não a conteúdos da área médica.

Neste contexto ressalta-se a importância da elaboração de materiais de difusão de conhecimento, que possam contribuir para melhor inclusão das crianças com TEA, uma vez que o estudo indica as necessidades expressadas e as necessidades de Educação Continuada Convencional, mostrando que a inclusão está ocorrendo, porém com professores que se sentem carentes de informações e formação, como os participantes deste estudo relataram (FAVORETTO e LAMÔNICA, 2014, p.114).

Por fim, as autoras concluíram com os relatos apresentados pelos professores em relação ao TEA, que estes sentem necessidade e demonstram interesse na atualização e formação continuada.

Para dialogar com os artigos em análise, no ano de 2022 a UNESCO publicou uma pesquisa nacional sobre o AEE nas escolas da rede de ensino, com a participação de 4.233 professores(as) das Regiões Sul, Centro-Oeste, Sudeste, Norte e Nordeste. Dentre os três principais desafios do AEE mencionados pelos professores estão, em ordem de prioridade, a necessidade de “Formação/capacitação para todos os segmentos de profissionais da escola”, a “demora na contratação dos profissionais de apoio e cuidadores para os estudantes” público alvo da educação especial e a “ausência e/ou pouco investimento financeiro do poder público. A pesquisa revela que as iniciativas até então implementadas não estão sendo suficientes para suprir as necessidades pedagógicas, metodológicas e estruturais das escolas para qualificar o AEE aos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação.

A opinião dos(as) participantes da pesquisa, responsáveis pelo AEE de suas escolas, evidenciam as dificuldades e necessidades vivenciadas no cotidiano da prática escolar junto com os alunos da educação especial. Esses dados demonstram a preocupação na organização e na oferta desse serviço pela rede de ensino, bem como as demandas que interferem na atuação e nos processos de ensinagem e aprendizagem dos estudantes do AEE (UNESCO, 2022, p. 97).

Os dados permitem refletir, como consequência da falta de formação qualificada e do pouco investimento orçamentário ao AEE, as questões relativas à "resistência dos professores(as) quanto à inclusão de alunos com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação nas escolas", uma vez que a ausência de formação profissional pode ser um fator que gera frustrações e resistências quanto ao processo de inclusão escolar. Segundo a pesquisa:

A acessibilidade atitudinal perpassa necessariamente pelo acesso ao conhecimento sobre a educação especial, o diálogo, o investimento estrutural e tecnológico para atuar no AEE. Sendo assim, a oferta de formação e capacitação dos profissionais que já estão atuando no AEE e na escola de maneira geral poderá ser um fator que auxilie a aceitação e a compreensão da inclusão escolar dos alunos com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação, diminuindo com isso, a resistência dos professores(as) sobre a área da educação especial e os processos de inclusão escolar. (UNESCO, 2022, p. 98)

Esses dados evidenciados na voz de 4233 professores que atuam no AEE colaboram com a problemática deste trabalho, reforçando a ideia da falta de investimentos e qualificação dos professores e do Atendimento Educacional Especializado e coloca como sugestão de que as práticas pedagógicas compartilhadas se convertam e embasem as políticas públicas voltadas à educação especial.

Nesse sentido, analisados os dois artigos e pesquisa da UNESCO e tendo em vista que o objetivo geral deste trabalho era averiguar os desafios para a educação especial na formação de seus professores para que eles tenham condições pedagógicas de atender as peculiaridades e necessidades dos alunos com TEA, se conclui que ainda há muito por ser feito nesse sentido.

Os dois estudos apresentam estatísticas quanto a falta e conseqüentemente a necessidade de maiores investimentos específicos na área da inclusão de alunos com TEA. Através dos relatos de educadores, se pode perceber o despreparo desses e a falta da efetiva inclusão através do AEE.

Em ambas as pesquisas, os educadores entrevistados dizem até receber algum tipo de informação, material ou curso, mas em sua maioria afirmam serem genéricos e não específicos para o atendimento a alunos com TEA, que, conforme mostrado na introdução deste trabalho, tem tido uma crescente significativa no número de matrículas no ensino regular.

Por fim, os dois artigos convergem para a necessidade iminente e urgente de que se façam valer as legislações vigentes no país, em especial as que tratam da obrigatoriedade da inclusão e mais ainda a que introduz, no sistema regular de ensino, o Atendimento Educacional Especializado, a fim de auxiliar os educadores e a escola em suas atividades e garantir os direitos à igualdade e principalmente à educação das crianças com TEA.

## 6. CONCLUSÃO

Diante do exposto e através das pesquisas realizadas, se pode constatar que o processo de inclusão escolar de alunos com TEA, apesar de ter evoluído ao longo dos anos, especialmente através da legislação que hoje não permite mais que nenhum aluno com TEA tenha sua matrícula negada no ensino regular, ainda não atende satisfatoriamente esse público.

Os dados apresentados na introdução que mostram um aumento de mais de 400% nas matrículas de alunos com TEA no ensino regular entre os anos de 2009 e 2021, provavelmente se justificam pelos direitos conquistados até o presente momento, conforme demonstrado através do referencial teórico, por meio de leis e decretos ao longo desses anos, resultando em toda essa visibilidade de alunos matriculados no sistema público de ensino.

Outra questão discutida neste trabalho, apresentada através de pesquisas já publicadas, como por exemplo os artigos de CAMARGO; SILVA, et all (2020) e FAVORETTO e LAMÔNICA (2014), foi em relação às dificuldades encontradas pelos professores no trato com alunos com Transtorno do Espectro Autista, a real necessidade de formação continuada e da efetiva implantação do Atendimento Educacional Especializado.

Se conclui que os avanços sobre a inclusão de alunos com espectro autista, em sua maioria, ainda é um desafio, para ambos os lados, tanto do educador quanto do educando, pois a falta ou escassez de conhecimento específico da área do TEA é o que mais se observou em toda a leitura para esta pesquisa, que nos leva fazer uma reflexão: até que ponto estamos nos preparando para receber esse público em nossas salas de aula e garantir que nossos alunos não sejam apenas números, mas que possamos de forma significativa colaborar na sua formação educacional?

As reflexões deste trabalho instigam a necessidade de investimentos públicos voltados à orientação e formação continuada aos professores da rede de ensino especificamente para o atendimento de alunos com TEA, visto especialmente, pelo crescente número de matrículas registradas desde o ano de 2009, assistidos pelas legislações e documentos que garantem o direito dos alunos com TEA a usufruírem do contexto educacional inclusivo.

Para além da formação continuada, esse estudo sugere a importância de políticas públicas voltadas à formação inicial de professores(as) da Educação Especial em nível superior, buscando a ampliação e criação de Cursos de Graduação em Educação Especial nas Universidades Públicas do País, tendo em vista que atualmente existem apenas três Universidades públicas federais que oferecem Cursos de Graduação em Licenciatura Plena em Educação Especial, que são a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Universidade de São Carlos – UFSCar e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.

Acredito, através dessa pesquisa, que o número de casos de pessoas com TEA continuará crescendo e que há de se investir muito em formação continuada de professores e na aparelhagem das escolas. É importante restituir o saber do professor sobre a criança. Buscar o saber da Educação Especial e Pedagogia para que o educador construa sua prática pedagógica ancorada num olhar para o sujeito e não somente para um diagnóstico.

Sendo assim, se espera com este trabalho dar maior visibilidade para o público de alunos com TEA, além de conscientizar e despertar professores do sistema público de ensino sobre a realidade atual e a responsabilidade/importância da educação especial à formação docente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L.; NEVES, A. S. **A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma Falsa Epidemia?** *Psicologia: Ciência e Profissão* 2020 v. 40, e180896, 1-12. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003180896>, 2018.

American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fourth Edition, Text Revised. Washington, DC: American Psychiatric Publishing Inc.; 2000.

BAPTISTA, C. R. **A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas**. In: BAPTISTA, C. R. (org). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 93).

BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 47-53, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 de out. de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em 04 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, DF, 13 de jul. de 1990. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)> Acesso em 04 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 20 de dez. de 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em 04 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em 04 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 8 out. 2001. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=Esta%20Conv%C3%A7%C3%A3o%20tem%20por%20objetivo,sua%20plena%20integra%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20sociedade.>](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=Esta%20Conv%C3%A7%C3%A3o%20tem%20por%20objetivo,sua%20plena%20integra%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20sociedade.>)> Acesso em 04 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 7 jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> Acesso em 04 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**.

Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: <

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=Esta%20Conv%C3%A7%C3%A3o%20tem%20por%20objetivo,sua%20plena%20integra%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20sociedade.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=Esta%20Conv%C3%A7%C3%A3o%20tem%20por%20objetivo,sua%20plena%20integra%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20sociedade.)> Acesso em 04 de janeiro de 2023.

**BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2 out. 2009. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)> Acesso em 04 de janeiro de 2023.

**BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)> Acesso em 04 de janeiro de 2023.

**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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 de dez. de 2012. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)> Acesso em: 17 de novembro de 2022.

**BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília, 2007. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 04 de janeiro de 2023.

**BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 6 de jul. de 2015. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)> Acesso em: 31 de janeiro de 2023.

**BRASIL. Lei nº 13.438, de 26 de abril de 2017.** Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a

avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. Brasília, DF, 26 de abr. de 2017. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13438.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.438%2C%20DE%2026%20DE%20ABRIL%20DE%202017.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%208.069,o%20desenvolvimento%20ps%C3%ADquico%20das%20crian%C3%A7as.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13438.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.438%2C%20DE%2026%20DE%20ABRIL%20DE%202017.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%208.069,o%20desenvolvimento%20ps%C3%ADquico%20das%20crian%C3%A7as.)>

Acesso em: 06 de fevereiro de 2023.

**BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.** Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do

Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília, DF, 8 jan. 2020. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm)> Acesso em: 04 de janeiro de 2023

CAMARGO, S. P. H., & BOSA, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura**. Psicologia e Sociedade, 21(1), 65-74, 2009.

CAMARGO, S. P. H.; SILVA, G. L.; CRESPO, R. O.; OLIVEIRA, C. R.; MAGALHÃES, S. L. **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores**. Educação em Revista|Belo Horizonte|v.36|e214220|2020

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016

DEMO, P. **Pesquisa: Princípios científicos e educativos**. 7ª edição, São Paulo: Cortez, 2000.

FAVORETTO, N. C; LAMÔNICA, D. A. C. **Conhecimentos e Necessidades dos Professores em Relação aos Transtornos do Espectro Autístico**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, Jan.-Mar., 2014

FERREIRA, V. S; OLIVEIRA, L. N. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Sede das Nações Unidas, Nova Iorque, agosto de 2006. (Publicado na Revista Reviva, Ano 4 – 2007, PRODIDE)

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.105-124, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. Revista, *Nervous Children*, 1943.

KANNER, L. apud. KELMAM, C. A. [et al]. ALBUQUERQUE, D. e BARBATO, S. – Organizadoras. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar**. Brasília, Editora UnB, 2010.

AUTISMO E REALIDADE. **Histórico**. São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://autismoerealidade.org.br/>>. Acesso em: 16/11/2022.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. **Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer**. Saúde Soc. São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** Dissertação de Mestrado, UERJ, 2012.

OLIVEIRA, F. L. **Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista**. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020.

SANTOS, A. M. T. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar**. São Paulo: CRDA, 2008.

SCHMIDT, C. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. P.; PEREIRA, D. P.; OLIVEIRA, V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas**. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 17(3), 222-235. São Paulo, SP, jan.-abr. 2016. ISSN 1516-3687 (impresso), ISSN 1980-6906 (on-line). <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235>, 2015.

SERRA, D. **Autismo, família e inclusão**. *Polêmica*, v. 9, n. 1, p. 40 – 56, janeiro/março 2010.

SILVA, A. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo Singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

SOUZA, M. J. S. **Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade**. Monografia ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB - Universidade de Brasília, 2015.

STAINBACK, S. **Considerações contextuais e sistêmicas para a educação inclusiva**. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v.2, n.3, p.8, dez. 2006.

UNESCO. Ministério da Educação. **Documento técnico contendo as informações educacionais sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE das Regiões Sul e Centro-Oeste, Sudeste, Norte e Nordeste do Brasil**. D'AVILA, Daniela Antonello Lobo D'ávila (consultora técnica). Brasília, DF, 17 nov. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/consultorias/aee-regiao-sul-e-centro-oeste-produto-2.pdf/view>> Acesso em: 13 de janeiro de 2023

VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. B. **Aprendizagem e comportamento humano**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.