



OS DESAFIOS ESCOLARES DIANTE DA INCLUSÃO DE ALUNOS DIAGNOSTICADO COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTAS (TEA) NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO DO SAPUCAÍ

Gabrielly Magalhães Rezende¹
Alex Junior Bilhoto Faria²

RESUMO

Este estudo teve como principal foco a investigação dos desafios enfrentados pelos professores, gestores, funcionários e pais na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escola regular no município de São Gonçalo do Sapucaí. A pesquisa se realizou por meio de entrevistas pelo google forms, teve como objetivo avaliar a preparação desses profissionais e familiares promovendo a inclusão, também visou a capacitação da instituição de ensino. Os resultados indicaram que, embora existam esforços para adaptar as atividades escolares, a inclusão plena desses alunos ainda enfrenta muitos obstáculos. A maioria dos professores relatou a falta de capacitação e a ausência de recursos adequados, como materiais adaptados e profissionais especializados. Além disso, a participação limitada dos pais e a falta de suporte institucional foram apontadas como barreiras para o sucesso da inclusão. O estudo ressalta a necessidade de investimentos em formação continuada e maior engajamento entre escola e família para garantir uma inclusão efetiva.

Palavras-chave: Inclusão. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Capacitação Docente. Suporte institucional. Desafios Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

¹ Graduanda(o) em Pedagogia pelo Centro Universitário do Sul de Minas (Grupo Unis). E-mail: Gabrielly.rezende1@alunos.unis.edu.br

² Professor do Centro Universitário do Sul de Minas (Grupo Unis). Graduado em Letras e em Pedagogica. Mestre em Educação (UFLA). E-mail: alex.faria@professor.unis.edu.br



A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas regulares representa um dos maiores desafios para a educação brasileira. Com a inclusão e a conscientização sobre a educação ser acessível para todos, as escolas têm sido levadas a adaptar seus currículos e metodologias para atender as necessidades específicas destes alunos. No entanto, a adaptação ao novo cenário educativo exige mudanças significativas que envolvem tanto o corpo docente quanto a estrutura administrativa das escolas e a participação ativa dos familiares.

Mediante a essa realidade, o presente estudo teve como objetivo investigar como é o presente processo de inclusão destes alunos em escolas regulares, e mais especificamente, o nível de preparo dos professores, gestores, funcionários e pais, para lidarem com os desafios. Por tanto, a pesquisa buscou compreender se as escolas oferecem treinamentos adequados e se há suporte institucional suficiente para capacitar esses profissionais. A falta de preparação e de recursos especializados nas escolas impacta diretamente na qualidade da inclusão, e o envolvimento dos pais é um fator crucial para que a adaptação do aluno ocorra de maneira eficaz.

As entrevistas realizadas por meio de formulários do Google Forms com gestores, professores, profissionais dos serviços gerais e pais de alunos, revelaram uma realidade onde, apesar das boas intenções, faltam meios concretos para promover uma inclusão realmente eficaz." Os participantes relataram que a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares enfrenta grandes desafios. Os relatos apontam que o treinamento oferecido aos educadores é insuficiente, e os recursos materiais e humanos necessários para atender às necessidades específicas desses alunos são escassos. Além disso, a pesquisa evidencia que, para alcançar uma inclusão efetiva, é imprescindível fortalecer o vínculo entre a escola e a família, buscando soluções integradas que considerem todos os aspectos do desenvolvimento dos alunos.

2 DESENVOLVIMENTO

1 A educação especial e inclusiva: uma análise histórica

Para uma abordagem mais abrangente do domínio da Educação Especial (EE), é imprescindível investigar a evolução dos padrões sociais e políticos relativos ao tratamento dispensado às pessoas com deficiência ao longo do tempo. Esta análise revela uma variedade de abordagens adotadas pela sociedade em diferentes períodos históricos e contextos socioculturais. A progressão dessas atitudes resultou na formulação de legislação específica e na consolidação de direitos que visam assegurar o acesso equitativo à educação e ao mercado de trabalho para indivíduos com necessidades especiais.



Ao longo da história, no século XX e XIX os indivíduos com necessidades especiais enfrentam um processo sistemático de marginalização, resultando em sua exclusão completa, especialmente no que se refere ao acesso à educação formal. Na Idade Média, esses indivíduos eram frequentemente estigmatizados como enfermos e incapazes, especialmente no âmbito do conhecimento erudito (MAZZOTTA, 2001). O período registra uma série de práticas discriminatórias, incluindo perseguições e execuções de pessoas com deficiência ou transtornos mentais, datando aproximadamente do ano de 1496. Tais ações eram justificadas pela concepção prevalente de que tais condições eram manifestações da presença demoníaca. Durante mais de dois séculos, indivíduos com necessidades especiais foram submetidos a formas extremas de punição, incluindo execuções públicas por queima, enforcamento, afogamento e confinamento em masmorras localizadas nos castelos da época.

A inclusão de pessoas com deficiência na sociedade é uma luta histórica. Diferentes sociedades trataram as pessoas com deficiência de maneiras variáveis, sendo algumas mais acolhedoras, enquanto outras marginalizaram essas pessoas.(NUNES, 2020)

A inclusão escolar, no contexto contemporâneo do sistema educacional, é fruto de um desenvolvimento histórico contínuo. Seu marco inaugural remonta ao século XVI, quando profissionais da saúde e da educação começaram a vislumbrar a possibilidade de educar aqueles que, até então, eram considerados ineducáveis. De maneira geral, o processo de inclusão escolar tem seguido um padrão semelhante em âmbito global, caracterizando-se por quatro fases distintas, conforme delineado por Sassaki (2003), as quais serão descritas a seguir.

A primeira fase é de exclusão e de negligência, antes do século XVI, quando não tinha nenhum tipo de atendimento oferecido às pessoas “especiais” que eram maltratadas, flageladas e, até mesmo, assassinadas por serem consideradas como pessoas impuras e endemoniadas. Um exemplo citado por Pessotti(1994) é que “os demônios eram os demônios eram expulsos com açoites ou a fogueira. Agora que o perigo está no próprio deficiente e é ele que se deve expulsar”, para que a sociedade não tome conhecimento e não se responsabilize.

A fase seguinte é considerada como a de separação, onde se deu entre o século XVII e XIX, na qual a rejeição passou a ser substituída, aos poucos, pela proteção. Principalmente a igreja cria asilos e manicômios onde os “especiais/ excepcionais”, (como era dito na época), eram levados para receber atendimento especializado.Continuavam, assim, excluídos da sociedade, mas em lugares “apropriados”. Uma pedagogia excludente marca a construção histórica brasileira e mundial.

A primeira instituição educativa para pessoas deficientes no Brasil funcionava junto à Santa Casa de Misericórdia, em São Paulo, em 1600, ainda no Brasil Colônia, e atendia aos deficientes físicos. Ainda segundo Mazzotta (2001), a coroa portuguesa autorizou seu funcionamento, mas não tinha qualquer outra participação. A partir daí, as escolas especiais começaram a aparecer dando algum tipo de escolarização e treinamento, caso as pessoas pudessem ser produtivas. Entretanto, mais de dois séculos mais tarde,



em 1854, foi criada por D. Pedro II a primeira instituição oficial subsidiada pela coroa portuguesa, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, que em 1891 passa a ser chamado Instituto Benjamim Constant, como é conhecido até hoje. Alguns anos mais tarde, em 1857, o estado funda o Imperial Instituto de Surdos Mudos, que em 1957 passa a Instituto de Educação de Surdos (SASSAKI, 2003). Sassaki (2003) prossegue relatando o papel de destaque exercido por Helena Antipoff no contexto nacional.

Em 1930, Antipoff estabeleceu as primeiras classes especiais em Belo Horizonte, inaugurando posteriormente, em 1931, a Sociedade Pestalozzi. Notabilizou-se por introduzir o termo "excepcional" para designar tanto indivíduos com deficiências físicas quanto mentais. Além disso, enfatizou-se a importância do papel e da formação do professor, assim como a utilização de metodologias específicas adaptadas a cada aluno, considerando o diagnóstico fundamental, apesar de expressar reservas quanto ao uso exclusivo de testes de QI, por entender que estes não abarcavam todos os aspectos da inteligência. Antipoff (1948) preconizava ainda a necessidade de uma observação minuciosa e de registros sistemáticos, complementares aos testes realizados.

A terceira fase na qual as pessoas com deficiência já tinham sido recebidas nas escolas, é denominada por integração, e teve início no final do século XIX. Onde os alunos é que deveriam se adaptar as escolas e os que não conseguissem poderiam frequentar as classes especiais, criadas também nesta fase, e justificadas pela necessidade de atender pedagogicamente um número bem reduzida de alunos, para que conseguissem atender a todos, estes alunos eram agrupados de acordo com as suas respectivas deficiências e atendidos com métodos apropriados e com professores especializados. A partir da década de 60, o movimento de "normalização", que iniciou na Dinamarca, passou por vários países, inclusive no nosso país, o Brasil, doutrinando que a integração das pessoas com deficiência deveria ser oferecida nas escolas a fim de promover a normalização.

Segundo Garcez (2004), o princípio da normalização teve como "seu mote, normalizar comportamentos para integrar as pessoas na sociedade, possibilitando o ingresso no mercado de trabalho e a consequente diminuição dos doentes para o Estado". Pelo termo normalização era possível entender que se poderia transformar as pessoas com deficiência em normais ou até fazê-los se ajustar às normas sociais vigentes.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 (BRASIL, 1996) garantia o direito dos excepcionais à educação e, em seu artigo 88, indicava que a educação deveria, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, podendo também se realizar por meio de atendimento especial, fora da rede pública regular, em caráter assistencial. Porém, a lei não era muito clara, o que ocasionou diversas interpretações. Contudo, segundo Mazzotta (2001), a estrutura escolar permanecia inalterada, demandando que os alunos se adaptassem a ela. Este movimento, conhecido como integração, resultou na criação de classes especiais dentro de escolas regulares, destinadas a atender casos considerados mais desafiadores, como o autismo, por exemplo.



O propósito era preparar esses alunos para a integração, contudo, estatisticamente, isso não se concretizou. Em vez disso, persistiram a segregação e o assistencialismo, com o Estado fornecendo apoio e subsídios às instituições filantrópicas, que até os dias atuais assumem a responsabilidade pela educação dos alunos com necessidades mais significativas.

É importante estar atento para que essas diversidades e comprometimentos não sejam justificativas para que “o diferente represente o inferior ou anormal”

(BASTOS, 2003). Afinal, a diferença não deve ser confundida com desigualdade, não pode estar associada a ser pior ou ter dificuldades maiores e sim necessitar de oportunidades também diferentes para poder se adaptar.

No entanto, um aspecto positivo que emerge da integração é a redução da institucionalização no cuidado às pessoas com necessidades educacionais especiais, que anteriormente eram frequentemente confinadas em asilos e manicômios. Isso favoreceu a inclusão dessas pessoas nas escolas, ainda que em estabelecimentos especiais.

Além disso tudo, surgiu no mesmo período o conceito de “Mainstreaming”, que consiste em uma prática de desinstitucionalização especializada para atender os alunos com deficiência e colocá-los em classes comuns, visando a socialização deles com outras pessoas.

As escolas foram se especializando para atender todos os tipos de deficiência, para se ter estes alunos “especiais” em sala de aula. É neste mesmo momento que a integração se fortalece e expande. Tal ideia ficou também conhecida como “Sistema de cascata”, o que depende da capacidade do aluno de se adaptar à escola. Neste sentido, fica claro que é o aluno que precisa se adaptar ao modelo de ensino. O sistema de cascata descreve que pelo processo de integração, por meio de uma corrente principal, os alunos podem subir ou descer na cascata, ir para as classes regulares ou para as classes especiais, conforme suas limitações e possibilidades.

Em âmbito mundial, surgiu no início dos anos 80, o conceito de inclusão social, que diz respeito ao “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (SASSAKI, 2003, p.41). Perante a tudo isso, podemos dizer que estamos entrando na quarta fase, a da inclusão, que se iniciou no final do século XX, na qual é a escola que precisa de adaptar as diferenças dos alunos e atender a todos com as necessidades educacionais especiais. Entretanto ainda não saímos completamente da terceira fase (Integração), pois as classes especiais ainda existem na rede de ensino. O que se diz a respeito aos alunos, é que desde o início da escolarização ele é incluído, de preferência no sistema educacional regular.

A inclusão significa um novo paradigma em relação à integração, que visa a adaptação do aluno à escola e a sua aproximação aos padrões de normalidade determinados socialmente. Agora, com a inclusão, é o sistema educacional que se



modifica e se prepara para receber todos os alunos com o objetivo de desenvolver ao máximo as suas potencialidades (SASSAKI, 2003).

Conforme observado por Petri (2003), a escola representa o ambiente onde a criança, com a autorização de seus pais, continua sua jornada educacional. Em casos envolvendo crianças autistas, nas quais a inscrição do Outro não está claramente estabelecida, o professor, através do que é denominado de segunda educação, busca, de forma mínima, contribuir para a formação desse sujeito. Nesse processo, o professor se despoja de seu próprio conhecimento e enfrenta o desconhecido, colocando o aluno, singular e único, como o ponto central de seu interesse, buscando nele pistas que orientem o percurso educativo a ser seguido.

Páez (2001) levanta a questão com relação à continuidade das classes especiais convivendo com as de ensino regular e sugere que algumas crianças, por exemplo, as autistas, em algum momento, principalmente no início de sua escolarização, necessitam de um atendimento individualizado e específico, principalmente para poder conviver, objetivando, em um segundo momento, serem incluídas nas classes comuns. Ainda para Páez (2001), a escola inclusiva é toda aquela que se prepara para receber qualquer aluno.

A valorização da diferença e da diversidade deve substituir a desvalorização e exclusão que historicamente existiram, a fim de evitar que ocorram inclusões superficiais ou exclusões mascaradas. Para o Ministério da Educação (Brasil, 2005), um dos princípios da escola inclusiva é o de que todos os alunos devem aprender juntos em classes comuns, sempre que possível, independente de suas dificuldades.

Incluir não é tarefa fácil, ainda mais em se tratando de alunos com distúrbios graves de desenvolvimento, porque “trabalhar com uma criança psicótica requer análise e uma avaliação cuidadosa das possibilidades reais que a criança tem de acompanhar o processo de escolarização que desenvolve na escola” (BASTOS, 2003, p.33).

Defendendo a ideia de que a inclusão é para a maioria e não para todos, Kupfer (2005), esclarece que “só o estudo de cada caso poderá dizer para quem servirá a escola. Certamente, será para a grande maioria das crianças, especiais ou não, mas repetindo, não para todas”

2 O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas concepções históricas

De acordo com estudos, uma das primeiras e mais significativas descrições das características do autismo foi feita pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, em 1943. Kanner observou um grupo de crianças que apresentavam dificuldades marcantes na interação social, comunicação e comportamento repetitivo, características que hoje reconhecemos como parte do transtorno do espectro autista (TEA). Seus estudos



pioneiros ajudaram a estabelecer as bases para a compreensão clínica do autismo, diferenciando-o de outras condições neurológicas.

Foi em 1943, no segundo número da revista *Nervous Child*, que Leo Kanner publicou “Os distúrbios autísticos do contato afetivo”, propondo a introdução de uma nova patologia na nosologia psiquiátrica. Até então, às crianças que apresentavam graves transtornos mentais, eram reservados diagnósticos variados, que incluíam a debilidade mental, a psicose infantil e a esquizofrenia infantil. Kanner, médico austríaco emigrado para os EUA, descreveu em seu artigo onze crianças cujo “distúrbio patognomônico” seria “a incapacidade de se relacionar de maneira normal com pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas”.

Três das crianças de Kanner não adquiriram a fala ou muito raramente a usavam; as demais falaram na idade prevista ou pouco depois. Nelas, porém, a linguagem verbal não tinha função de comunicação, consistindo na reunião de palavras sem ordenação e aparentemente sem sentido, ou de repetições de informações decoradas.

As crianças descritas no artigo tinham sempre uma boa relação com os objetos, especialmente aqueles que não modificam sua aparência e posição. As relações com as pessoas, por outro lado, estavam gravemente perturbadas. Na presença de outras crianças, a autista permanecia sozinha ou nos limites do grupo, não participando de seus jogos. Tudo isso levava Kanner a concluir que “um profundo isolamento domina todo o comportamento”

Kanner defendia que os autistas se distinguíam dos “débeis mentais” por suas “boas potencialidades cognitivas”, pelo ótimo vocabulário - naqueles que adquiriam linguagem - e pela memória para detalhes ou fatos antigos, somadas às suas “fisionomias notavelmente inteligentes”

A principal ênfase que Kenner tinha era que, as crianças autista tinham um alto nível intelectual, permutando então que ele afirmasse que o problema central era afetivo, e não cognitivo. As crianças de Kanner eram oriundas de “famílias extremamente inteligentes”, a maioria das pessoas mencionadas está representada no *Who's Who in America* e no *American Men of Science*. Os pais, segundo suas observações, apresentavam um caráter obsessivo evidente, expressado pela memorização ou hábito de anotar em relatórios e diários os detalhes das condutas dos filhos. “Entulhavam” suas crianças com excesso de informações, como poesia, música, botânica e zoologia, fazendo Kanner considerar esse um dos motivos do desvio no desenvolvimento da linguagem dos filhos. KANNER, Leo. *Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child*, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943.

Kenner (1949), arriscou mais duas interpretações sobre o autismo em seus pacientes. Primeiro, ele acreditou que as preocupações obsessivas como foi dito na parte anterior, utilizando muito a memorização, representaria a busca pela aprovação dos pais, que encorajaram tal performance. Segundo, seria as tempestades de raiva dos autistas obrigando os pais a participarem de seus esquemas obsessivos e essa forma de tirania seria uma oportunidade da criança com o distanciamento parental afetivo.



Kenner estava com sintonia em sua época ao sugerir a ligação dos pais com o autismo de seus filhos. Na primeira metade do século XX, especialmente após a popularização da psicanálise, o campo médico estava tomado pela valorização da criança, da personalidade e da dinâmica interpessoal como focos de pesquisa e clínica. Principalmente nos estados unidos para onde os psicanalistas europeus tinham-se migrado após a segunda guerra mundial. Nos anos de 1940 e 1950 foi um dos períodos mais marcantes com a presença da psicanálise na formação dos psiquiatras, nas instituições de tratamento mental. Vale lembrar também que durante muito tempo, os conceitos de autismo, psicose e esquizofrenia se confundiram e seriam usados de maneira trocada. Simultaneamente sofrendo influência desses ambientes e contribuindo para a construção, Kenner afirmou que nos anos de 1950 a refrigeração emocional, que as crianças autistas experimental de seus pais não podem ser outra coisa senão um elemento altamente patogênico no desenvolvimento da personalidade precoce do paciente, adicionando de modo poderoso a qualquer predisposição que venha da hereditariedade (KENNER 1954, p 75).

Em meados desta mesma década, Kenner e seu colega Leon Eisenberg se dedicaram ao máximo ao balanço de sua experiência com os autistas. Em 1956 eles tinham 120 pacientes em sua experiência.

Os dois sempre enfatizaram que não existia somente um sintoma, e sim dois sintomas. o “patognomônicos e primários”, O auto isolamento e também a preocupação obsessiva era sintoma de distúrbio de linguagem e outros.

Outro psicanalista que, desde meados dos anos 1950, seria muito citado na literatura psiquiátrica sobre o autismo é Bruno Bettelheim. Americano de origem austríaca, Bettelheim (1956) apostava que o processo patogênico do autismo (que ele ainda nomeava de “esquizofrenia infantil”) consistia numa resposta da criança a “situações extremas”, semelhantes àquelas vividas por prisioneiros nos campos nazistas.

Bernard Rimland, Reconhece que na literatura já existente sobre o autismo, havia um claro predomínio das hipóteses psicogenéticas, as quais, em sua opinião, levam a culpa, vergonha, conflitos e também ao gasto financeiro excessivo, destruindo as vidas e as esperanças dos familiares. Sua principal conclusão era de que a psicogênese não seria mais que uma “ influência imaginária” na etiologia do autismo, mais sim uma hipótese “ inadequada r perniciosa”, e autores que defendiam, como bettelheim, teriam negligenciados fatores evidentes em casos em que eles diagnosticaram.

O gato dos sintomas “ essenciais” de Kenner serem compartilhados com crianças a levam a crer que o autismo envolvia anomalias cerebrais, as quais provocaram prejuízos no desenvolvimento da língua complexa e também na capacidade de lidar com os estímulos sensoriais. Assim, Wing avalizava, num mesmo momento, de que a limitações sociais do autismo eram, secundárias a problemas nas esfera cognitivas e perspectivas.

Neste mesmo período na virada de 1960 para 1970, uma importante inflexão apareceu nas posições de Kenner sobre a origem do autismo, Em 1968, parecia estar



se dirigindo nem tanto as comunidades, mas principalmente para os familiares das pessoas com autismo, ele declarou: “ É reconhecido por todos os observadores, exceto por um reduzido número daqueles impedidos por compromissos doutrinários, que o autismo não é uma doença primariamente adquirida ou feita pelo homem.

O fato de que muitos pais são pessoas bastante isoladas tem sido confirmado com frequência suficiente, mas essa observação não pode ser traduzida de modo sumário em uma relação etiológica direta de causa-e-efeito, uma suposição algumas vezes a mim atribuída por via de grosseiros erros de citação. Fazer os pais se sentirem culpados ou responsáveis pelo autismo de seu filho não é apenas errado, mas adiciona de modo cruel um insulto a um dano. (KANNER, 1968, p. 25)”.

Em 1971 houve a junção de Kenner e do editor V.H. Winston, que era pai de uma criança (paciente do Kenner), criaram o Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, primeiro periódico científico a se dedicar especialmente ao autismo e outros distúrbios correlatos.

Na metade do ano de 1970, Rutter e seus colaboradores, dedicaram-se a estabelecer quais seriam as bases cognitivas necessárias para que se instalasse o autismo. Em continuação com o trabalho feito anteriormente, os autores selecionaram crianças com problemas de compreensão de linguagem, para comparar e distinguir aqueles que têm o quadro de autismo. A conclusão dos trabalhos foi a de que o distúrbio da cognição subjacente ao quadro autista não seria o mesmo dos quadros de " Disfasia", sendo que, entre os autistas, era mais pertinente falar do atraso da linguagem.

Rutter e seus colaboradores reservaram parte de seus estudos comparativos para contestar a tese de origem ao autismo, que se teve como conclusão que não havia suporte para descrição dos pais como frios, obsessivos ou socialmente retraídos. A única diferença encontrada a este respeito, era que as mães dos autistas mostraram “ menos calor” em relação aos filhos autistas, em comparação aos filhos “normais”.

A análise histórica que se encerra no ano de 1980 pode ter como principal marco final o artigo de Rutter (1983) sobre os “Déficits cognitivos na patogênese do autismo”. Rutter afirmou que a tese do déficit cognitivo autista, àquela altura, já havia se tornado consensual: “No decorrer dos últimos 10 ou 15 anos foi reconhecido que as crianças autistas têm um déficit cognitivo básico” (IBIDEM, p. 513). O déficit seria básico por não ser secundário a nenhum outro aspecto do quadro autista e por ser causa de muitos dos prejuízos que essas crianças apresentavam.

3 O processo de adaptação de alunos autistas nas escolas: uma revisão de literatura



O princípio da educação inclusiva foi elaborado e publicado a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008). Essa política tem a função de substituir o caráter condicional das leis brasileiras que impediram o avanço da inclusão no país, reforçando os direitos a uma educação inclusiva legalmente prevista e até então não consolidada (ALMEIDA, 2008). Recentemente, a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com deficiência que, diferentemente dos dispositivos anteriores, tem como objetivo assegurar os direitos fundamentais da pessoa com deficiência, incluindo o direito à educação em escolas regulares, em todos os níveis de ensino.

O autismo se caracteriza nas crianças pela presença de um desenvolvimento atípico na interação social e também na comunicação e por fim na presença de comportamentos e interesses restritos e estereotipados.

Devido a estas características peculiares, que cada criança tem a sua, o processo de inclusão e adaptação das crianças com TEA requer desafios para os professores, conseguirem se adaptar a estes alunos, para trabalharem com uma aprendizagem diferenciada das demais.

A escola é um ambiente onde promove conhecimento e favorece a produção de diálogos. Assim, ela precisa ser um ambiente inclusivo, no qual todos possam conviver e manter contato com as peculiaridades dos outros. A constituição brasileira do ano de 1988 garante sob a forma de lei, o direito de matrícula dos alunos com transtorno e deficiências no ensino regular. Deste modo, é assegurado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

As crianças portadoras do autismo são consideradas alunos com necessidade educacional especializada. Pois classifica o autismo como um transtorno global do desenvolvimento, caracterizado em três áreas: A interação social, a comunicação e os comportamentos e atividades que são notoriamente estereotipadas.

Camargo e Bosa (2012) fala que a inclusão escolar de crianças autistas é uma alternativa que pode fornecer contatos sociais e viabilizar o desenvolvimento, tanto das crianças com TEA, quanto das outras crianças, pois irão aprender a lidar com a diferença. Miccas, Vital e D’Antino (2014) Considera que frequentar o ambiente escolar pode ajudar e influenciar positivamente a evolução dos alunos com TEA.

Para Rodrigues, Moreira e Lerner (2012), os alunos com transtornos do espectro autista surgem como o extremo da dificuldade da inclusão, tendo em vista que a ausência da linguagem e o alheamento fazem com que o trabalho a ser realizado pelos professores ainda esteja distante do esperado e prescrito pedagogicamente.

O princípio da inclusão afirma a necessidade de ambientes que acolham a todos independentemente das suas limitações e condições físicas, sociais e intelectuais. No entanto, conforme Rodrigues, Moreira e Lerner (2012), surgiram duas posições extremistas ao contemplar a colocação dos autistas em classes comuns. Estas posições foram: a inclusão total - na qual as crianças com necessidades especiais são inseridas em classes regulares com alunos da mesma idade e a educação inclusiva-



nesta há uma inserção nas classes comuns, sem excluir a necessidade da manutenção de serviços especiais que funcionem como um apoio para alunos com deficiências mais extensivas.

De acordo com Gomes e Mendes (2010), quando o sistema educacional consegue assegurar o acesso e também a permanência dos alunos com TEA nas classes comuns, está preparado para o próximo passo que seria oferecer às escolas condições para que possam desenvolver o potencial dos alunos com necessidades especiais ao máximo.

No estudo conduzido por Camargo e Bosa (2012), destaca-se a importância do domínio das nuances inerentes ao processo de desenvolvimento de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista (TEA). Aprofundar-se nesse conhecimento é crucial para estabelecer estratégias e intervenções pedagógicas que estejam em consonância com o estágio evolutivo individual de cada criança, visando não apenas a inclusão, mas também a maximização de suas habilidades. Esta abordagem visa assegurar uma inclusão genuína e efetiva das crianças com TEA no contexto educacional.

A ida dos alunos com transtorno do espectro autista para a escola, acaba por precisar de uma adaptação maior em relação a sua ida ao ambiente escolar.

Gomes e Nunes (2014) afirmam que os sujeitos diagnosticados com transtornos do espectro autista manifestam déficits comunicativos característicos, os quais podem ser atenuados mediante a adoção da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). Nesse contexto, os recursos empregados substituem a modalidade verbal, provendo uma compensação para as dificuldades tanto na expressão quanto na compreensão da comunicação. A comunicação Alternativa e Ampliada pode ser de extrema utilidade, envolvendo o uso de gestos manuais, símbolos gráficos, expressões faciais e corporais, voz digitalizada, entre outros meios de comunicação que irá ser facilitada utilizando estes recursos.

No contexto da linguagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Orrú (2010) destaca que a abordagem histórico-cultural de Vygotsky sugere novas possibilidades pedagógicas para a formação da linguagem, enfatizando as interações sociais significativas no ambiente escolar. Esta abordagem adota uma perspectiva inclusiva e otimista em relação ao desenvolvimento cognitivo, em contraposição à visão behaviorista de educação proposta por Skinner.

Camargo e Bosa (2012), dizem que é preciso respeitar as pausas e isolamentos das crianças com TEA, pois elas precisam se reestruturar para conseguir lidar com a sobrecarga de estímulos e também o convívio social no ambiente escolar.

Ainda, segundo Camargo e Bosa (2012), A ideia de um indivíduo totalmente ausente em um mundo apenas seu não se mantém, logo, é possível pensar que a inclusão escolar de crianças com TEA é possível, desde que seja fundamentada no conhecimento sobre a Síndrome, garantindo a clareza acerca do papel da escola utilizando os recursos necessários.



è praticável perceber que a inclusão de pessoas com autismo (TEA) no ambiente escolar é de suma importância, considerar que tal procedimento contribui para a melhoria do desenvolvimento cognitivo e motor dos indivíduos afetados, além de promover uma convivência mais harmoniosa entre os demais alunos, em virtude da oportunidade de aprender a lidar com as diversidades.

Assim, evidencia-se a imperatividade de uma ampliada atenção por parte das instâncias governamentais para a capacitação de profissionais que desempenham funções no contexto escolar, como docentes, pedagogos e psicólogos, aliada a uma focalização específica na qualificação destes profissionais. Esta abordagem visa deslocar a percepção do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de uma posição de problematização na sala de aula para um reconhecimento meramente como um estudante com demandas particulares. A inserção desses indivíduos no ambiente escolar deve, portanto, ser encarada com naturalidade e recebida sem preconceitos, constituindo-se em uma experiência enriquecedora tanto para o aluno com necessidades especiais quanto para a instituição educacional e a comunidade em geral.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

A natureza do presente trabalho, que busca investigar a importância de programas de formação de professores que possibilitem o aumento da inclusão de alunos autistas nas escolas por meio de uma pesquisa de abordagem mista qualitativa e quantitativa, possibilitará um maior entendimento da vivência e da visão de todos os participantes envolvidas no tema em pesquisa por meio de entrevistas, observação e documentos. O objetivo é elucidar uma visão mais natural e palpável sobre como essas práticas inclusivas podem ser integradas, bem como verificar os efeitos que essa prática poderia acarretar no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que nas famílias

O estudo será desenvolvido em quatro etapas principais. A primeira consistirá na realização de um levantamento que será elaborado detalhadamente abrangendo o autismo e suas características, com o intuito de se criar um suporte teórico que permita uma melhor compreensão das necessidades dos alunos autistas. Na segunda etapa, serão realizadas visitas às escolas para entrevistas com os professores, gestores e demais funcionários para que colher informações sobre a prática vivenciada nas escolas e para levantar quais seriam os principais entraves e práticas inclusivas já estabelecidas nas instituições pesquisadas.

A terceira etapa será através de um levantamento com os pais dos alunos e outras pessoas da comunidade pretendendo identificar qual seria a visão exterior sobre a inclusão dos alunos autistas e se esta inclusão poderá ser justificada. Por último, a quarta etapa será destinada a compilar e a analisar todas as informações que foram obtidas durante a pesquisa. Será elaborado, como resultado final deste trabalho, um



artigo acadêmico que buscará fazer um mapeamento geral das percepções internas e externas sobre a inclusão dos alunos autistas nas escolas, de tal forma que se possam apresentar recomendações para a melhoria dos programas de formação dos professores que buscam potencializar as práticas inclusivas para um ambiente escolar que seja mais inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

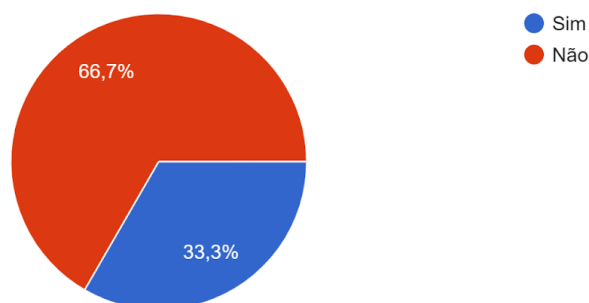
4 RESULTADO E DISCUSSÃO

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola do município de São Gonçalo do Sapucaí, onde teve como principal objetivo a compreensão dos desafios enfrentados pelos professores, gestores, funcionários e pais na inclusão de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As respostas obtidas revelaram percepções variadas, mas também destacaram pontos comuns e recorrentes entre os entrevistados.

Gráfico 1: está falando sobre o treinamento que os professores e funcionários da escola recebem.

Os professores e funcionários da escola receberam algum tipo de treinamento específico para trabalhar com alunos com TEA?

6 respostas



Fonte: Elaborada pela autora.

No gráfico 1 mostra a resposta dos entrevistados referente se recebem algum tipo de treinamento específico para trabalhar com crianças com TEA.



Analisando as respostas obtidas pela pergunta "Você acredita que os alunos com Transtorno do Espectro Autista estão completamente inseridos nas atividades escolares?", evidencia-se que a maioria dos entrevistados acredita que a inclusão não ocorre totalmente. Dentre as 6 respostas obtidas, 5 foram desfavoráveis sobre a inclusão, demonstrando uma visão ampla de que as escolas ainda possuem significativos obstáculos para interagir com os alunos com TEA. A ausência de recursos, como professores de suporte e materiais adaptados, juntamente com deficiências na preparação dos professores, foram citadas por um entrevistado como possíveis causas para essa percepção: "As professoras titulares não lidam com as necessidades das crianças... as crianças acabam sendo deixadas de lado na sala de aula".

Esta observação destacada por Santos (2015), contextualiza que, na prática, os professores sempre encontram obstáculos para incluir estudantes com necessidades educacionais especiais, devido a ausência de suporte nas instituições e de recursos adequados para a boa prática. A diferença nas respostas indica que algumas escolas estão tendo que personalizar atividades e métodos de acordo com as necessidades de cada aluno, porém ainda enfrentam dificuldades importantes, conforme pode-se observar: "Estamos buscando adaptar as atividades para incluir os alunos com TEA..." Entre seis respostas, essa única resposta positiva de inclusão pode sugerir disparidades no grau de prontidão ou de recursos disponíveis entre várias instituições ou até mesmo entre diferentes turmas na mesma escola.

Ademais, quando se questiona sobre a experiência de inclusão de alunos com TEA na escola atual, as respostas foram desde "ruim" e "difícil" até "estamos fazendo o nosso melhor" e "ainda há muito a percorrer, mas já começamos". Essa mudança repentina evidencia as várias realidades que se passa o educador brasileiro. Enquanto uns discutem o processo de inclusão solicitado devido à falta de treinamento específico, outros valorizam os avanços e exercícios para melhorar a situação, destacando a importância da participação e capacitação de todos para a verdadeira inclusão.

As mudanças nas respostas obtidas pode ser influenciada pela qualificação e experiência dos profissionais, pois muitas das respostas falaram que não tem cursos na área, que a instituição que atuam não oferece cursos adequados e não tem muito suporte disponível. A falta de capacitação para lidar com alunos evidente é frequente nas respostas obtidas. Ferreira (2019) ressalta a importância da formação contínua dos professores para que a inclusão seja bem sucedida.

Quando é discutido sobre os maiores desafios ao lidar com os alunos autistas, as respostas apontam sempre a falta de treinamento adequado, falta de estrutura adequada e também a falta de suporte especializado. Os comentários destacam que a ausência de professores específicos e de uma rede de profissionais especializados, como neurologistas, psicólogos e psicopedagogos, é um problema crucial. A ausência de suporte dos líderes e a negligência dos encarregados também são destacadas,



porém, os obstáculos para a inclusão abrangem não apenas questões técnicas, mas também institucionais e sociais.

De acordo com Souza (2020), a falta de um sistema de apoio sólido nas instituições de ensino tem um impacto negativo no progresso dos estudantes com TEA, aumentando a exclusão e dificultando ainda mais a aprendizagem.

Em relação à contribuição dos pais, foi entrevistados dois, e a maioria das respostas é desfavorável, diminuindo uma participação limitada de seus filhos a prática educacional. Afirmarções como "Os pais estão ausentes na escola em que trabalho", "Falta de participação" e "Apenas alguns pais se envolvem" indicam uma falta de comunicação entre a escola e a família, o que pode estar impactando nos desafios de inclusão vivenciados pelos educadores. Contudo, existem relatos de pais que se envolvem ao entender o transtorno e procuram ajuda especializada, evidenciando que o conhecimento e a consciência dos responsáveis são elementos essenciais para aprimorar a inclusão.

Conforme Lima (2021) destaca, a presença ativa dos pais é crucial para o sucesso das estratégias de inclusão escolar. Esse envolvimento é fundamental porque proporciona um apoio mais amplo e contínuo para o desenvolvimento do aluno, estendendo-se além dos limites da sala de aula. Quando os pais participam ativamente do processo educacional, eles ajudam a criar um ambiente mais favorável ao aprendizado e à adaptação do aluno, contribuindo para uma abordagem mais integrada e eficaz que envolve tanto a escola quanto o contexto familiar. Dessa forma, o suporte dos pais não só complementa o trabalho realizado na escola, mas também reforça a aplicação das estratégias de inclusão no cotidiano do aluno, facilitando uma evolução mais consistente e abrangente.

As informações mostram que a integração dos alunos com TEA na cidade de São Gonçalo do Sapucaí está sujeita a vários obstáculos que vão desde a falta de recursos e preparação dos professores até a participação limitada dos pais. No entanto, existem ações específicas que estão sendo feitas para melhorar a situação, diante aos relatos de alguns educadores.

As informações obtidas na pesquisa confirmam que a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em São Gonçalo do Sapucaí enfrenta desafios complexos, que vão desde a falta de recursos e a preparação inadequada dos professores até a limitada participação dos pais. Apesar dessas dificuldades, alguns esforços estão sendo feitos para adaptar atividades e melhorar a situação. As respostas variáveis dos entrevistados revelam uma gama de realidades no processo de inclusão, apontando para a necessidade urgente de uma abordagem mais integrada e abrangente.

A pesquisa evidencia que, para alcançar uma verdadeira inclusão, é essencial a colaboração entre escola, família e comunidade, bem como a capacitação contínua dos educadores. A falta de suporte especializado e a presença limitada dos pais sublinham a necessidade de uma reformulação nas práticas e políticas de inclusão, garantindo que todos os envolvidos estejam devidamente preparados e engajados. Essa



abordagem é crucial para superar os obstáculos identificados e promover um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz para alunos com TEA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As entrevistas realizadas com os docentes revelaram vários obstáculos enfrentados no cotidiano escolar na prática da inclusão dos alunos que apresentam o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apesar de todos os professores compreenderem a relevância de uma educação inclusiva, muitos alegam que não estão capacitados para lidar com as necessidades específicas de tais alunos. A carência de formação específica aparece como uma das principais reclamações. Os professores relatam que as capacitações oferecidas, seja pelas escolas, seja por órgãos públicos, parecem ser superficiais, tendo em mente as diretrizes gerais de inclusão, sem tratar das especificidades referentes ao TEA. Essa falta de formação os leva a ter que adaptar suas aulas de maneira autônoma, para atender melhor esses alunos.

Outro problema importante indicado foi a falta de materiais e recursos didáticos adaptados. Os docentes afirmam que nem sempre têm acesso a ferramentas visuais e tecnológicas que auxiliam o aprendizado dos alunos autistas, como materiais adaptativos para estimular a atenção e a compreensão. Sem esses, os alunos com TEA acabam, em alguns momentos, excluídos das atividades, o que vai contra a finalidade de inclusão. Para esses estudantes, aulas com estratégias específicas se fazem, pois exigem formas mais aprimoradas que consideram suas formas de interação e aprendizado.

O apoio de uma equipe especializada também é enxergado como necessário para uma inclusão mais eficaz. Os professores relatam que a presença de especialistas como, por exemplo, psicólogos, terapeutas ocupacionais e professores de apoio seriam tão necessários para dar assistência aos alunos como para auxiliar no trabalho dos próprios docentes. Sem esse apoio, os educadores lidam com demandas complexas e se sentem sobrecarregados, o que compromete o atendimento às necessidades individuais dos alunos. Os especialistas puderam ser uma contribuição no desenvolvimento de estratégias específicas para cada aluno, possibilitando uma inclusão mais completa e eficaz.

Ainda que alguns professores tenham percebido algumas escolas tentando implementar práticas inclusivas, muito ainda deve ser feito. Algumas instituições preveem algumas atividades isoladas para os alunos autistas, mas esses esforços, por mais louváveis que sejam, ainda não levam a uma inclusão total. Além disso, se as diferenças entre as escolas não se devem à escassez de recursos, algumas instituições estão mais equipadas e preparadas do que outras dificuldades graves, o que se consolida em desigualdades na qualidade da inclusão.



Durante as entrevistas, diversos professores expressaram frustraao quanto  falta de apoio da instituao e de diretrizes. Havia uma expectativa de que a inclusao de alguma forma estaria avançando e de forma mais organizada, mas a realidade mostrava o contrário. A escassez de materiais adequados e o escopo limitado de apoio da escola, acabaram gerando uma sensaao de sobrecarga e impotência dos professores, que mesmo com a intenao de uma educaao inclusiva, travam diversas dificuldades.

A pesquisa evidenciou também a participaao dos pais em todo o processo de inclusao, que mesmo sendo essencial, muitas vezes  limitada. A participaao das famílias pode servir como um reforço para que as estratégias de inclusao postas na escola possam ser aplicadas em casa, promovendo desenvolvimento mais amplo para os alunos com TEA. Entretanto, muitos pais desconhecem o transtorno e costumam se afastar do processo, dificultando a adaptaao dos alunos. Ao contrário, quando os pais participam ativamente, os professores notam que a inclusao  mais fluida e consistente.

Os docentes também destacaram os desafios institucionais, especialmente no que diz respeito ao apoio oferecido pelas opoes escolares. Algumas instituoes não oferecem apoio  administraao para implementaçao de práticas inclusivas, deixando os docentes sem recursos e sem uma direao clara. Outras instituoes possuem infraestrutura física que não atende alunos com TEA, criando novas barreiras para inclusao.

De modo geral, os relatos indicam que, embora tenham havido avanços, ainda há muito a ser feito para que alunos com TEA sejam atendidos nas escolas regulares. Capacitar os docentes, ter acesso a recursos especializados e um apoio institucional são condioes indispensáveis para atravessar esses desafios. A pesquisa também ratifica a necessidade de parceria escola-família-políticas públicas para fortalecer a educaao inclusiva.

The Challenges Faced by Schools in Including Students Diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the Municipality of São Gonçalo do Sapucaí

RESUMO

This study primarily focused on investigating the challenges faced by teachers, administrators, staff, and parents in the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular schools in the municipality of São Gonçalo do Sapucaí. The research was conducted through interviews via Google Forms and aimed to assess the preparedness of these professionals and families in promoting inclusion, as well as to evaluate the capacity of the educational institution. The results indicated that, although there are efforts to adapt school activities, the full inclusion of these students still faces many obstacles. Most teachers reported a lack of training and the absence of adequate



resources, such as adapted materials and specialized professionals. Furthermore, the limited participation of parents and the lack of institutional support were identified as barriers to successful inclusion. The study emphasizes the need for investments in continuous training and greater engagement between schools and families to ensure effective inclusion.

Palavras-chave: Inclusion. Autism Spectrum Disorder (ASD). Teacher Training. Institutional Support. Educational Challenges.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher et al. **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores.** *Educação em Revista* , v. e214220, 2020.

DA CUNHA SOUZA, Dayane et al. **Autismo: uma reflexão sobre o processo de inclusão, desafios e possibilidades entre a escola e a família** . In: Editora Licuri, pág. 210-227, 2024.

DE PAULA NUNES, Débora Regina; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlos. **Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura** . *Revista Educação Especial* , v. 47, pág. 557-572, 2013.

DE SANTANA, Alanny Nunes. **Necessidades educativas especiais: a inclusão e adaptação de alunos com transtornos do espectro autista nas escolas** . [sl], 2020. (Dissertação de Mestrado).

DE SOUSA, Lázaro Mourão. **Educação Especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência** . 2020.

FERNANDES, M.; GILBERTO, C. **Fundamentos de Filosofia** . São Paulo: Saraiva, 2010.

LEMO, Emellyne Lima de Medeiros Dias et al. **Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas** . *Fractal: Revista de Psicologia* , v. 351-361, 2016.

LIMA, Rossano Cabral. **A construção histórica do autismo (1943-1983)** . *Ciências Humanas e Sociais em Revista* , v. 1, pág. 109-123, 2014.



MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. **Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo** . 2014.

PÔQUER, Rosimar Bortolini; FALCÃO, João Pedro M. **Os direitos humanos e a educação inclusiva no Brasil: uma análise histórica** . *Revista São Luis Orione* , v. 1, pág. 76-91, 2015.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia: Filosofia paga antiga** . 4.ed. Vol. 1. São Paulo: Paulus, 2003.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do surgimento da educação especial** . *Revista de Educação do IDEAU* , v. 12, pág. 1-13, 2010.