

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Jessica Prado de Freitas¹

Édio Luís Bressan²

RESUMO: O objeto desta pesquisa é a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O problema dessa investigação são desafios e possibilidades para a inclusão desses alunos. O objetivo é analisar os desafios enfrentados pelos professores e as estratégias pedagógicas utilizadas, nesse processo, em uma escola de ensino fundamental da cidade de Barra do Garças-MT. O método escolhido foi o materialismo histórico-dialético, pois as relações, na sala de aula, ocorrem de modo contínuo. A pesquisa foi qualitativa, bibliográfica e de entrevistas. Os resultados evidenciam os aspectos históricos do autismo, os avanços científicos e destaca a importância do diagnóstico. A inclusão escolar é fundamentada na legislação brasileira, assegura o direito à educação inclusiva aos níveis de ensino. Esse estudo analisa desafios e estratégias pedagógicas adotadas pelos educadores. A inclusão exige aceitação, planejamento pedagógico individualizado e compromisso entre escola, professor e família.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Autismo. Estratégias pedagógicas.

ABSTRACT: The object of this research is the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The problem of this investigation are the challenges and possibilities for the inclusion of these students. The aim is to analyze the challenges faced by teachers and the pedagogical strategies adopted, in this process, at a elementary publi in Barra do Garças-MT city. The chosen method was historical-dialectical materialism, as classroom relationships occur continuously. The research was qualitative, bibliographic, and of the interviews. The results highlight the historical aspects of the autism, the scientific advances, and emphasize the importance of the diagnosis. School inclusion is founded in brazilian legislation, which insures the right to inclusive education at all levels of education. This study analyzes the challenges and pedagogical strategies adopted by educators for promote school inclusion. Inclusion requires acceptance of the student, individualized pedagogical planning, and compromise of the school, teachers, and family.

Keywords: School inclusion. Autism. Pedagogical strategies.

1. INTRODUÇÃO

O objeto deste artigo é a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O problema de pesquisa são os desafios

enfrentados pelos professores na inclusão desses alunos, na sala de aula, em uma escola pública no Município de Barra do Garças-MT. O objetivo constitui-se em investigar os aspectos

¹ Jéssica Prado de Freitas, Pedagoga pelo Centro Universitário do Vale do Araguaia - UNIVAR. Barra do Garças-MT, Brasil. E-mail: jeprado0610@gmail.com

² Édio Luís Bressan, Mestre em Educação pela PUC Goiás. Docente no Centro Universitário do Vale do Araguaia - UNIVAR. Barra do Garças-MT, Brasil. E-mail: bressanedioluis@gmail.com.

históricos sobre o autismo, verificando como se fundamentam nos dispositivos legais e possibilitam analisar os desafios enfrentados pelos professores e as estratégias pedagógicas utilizadas para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas salas de aula dessa escola municipal de Barra do Garças-MT.

Essa temática aborda sobre os aspectos históricos, a origem do termo autismo e as primeiras interpretações associadas à psiquiatria para compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA), no qual identifica características que envolvem a comunicação, a interação social e a presença de comportamentos repetitivos. E quais as diferentes formas se manifesta o autismo em cada criança. Os avanços científicos para compreender o TEA como uma condição de base neurológica, que reforça a necessidade de diagnóstico precoce, acompanhamento adequado e práticas inclusivas no contexto educacional e social.

O texto trata sobre a inclusão escolar com base na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que garantem o direito à educação às pessoas com deficiência e exige adaptações curriculares, metodológicas e apoio especializado aos estudantes. A Lei nº 12.764/2012 consolida direitos às pessoas com autismo e com a BNCC reforçam a educação inclusiva em todos os níveis.

A pesquisa busca compreender, a partir da percepção dos professores, quais os desafios

enfrentados na inclusão e quais estratégias pedagógicas podem ser utilizadas nas salas de aula para promover a aprendizagem inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista. A investigação se sustenta em concepções que fundamentam a prática da inclusão e realizada a partir dos dados obtidos pela entrevista aos educadores em um Centro Municipal de Educação Básica no Município de Barra do Garças-MT.

2. MATERIAL E MÉTODOS

O método escolhido foi o materialismo histórico-dialético, pois possibilita verificar as relações que existem entre professores e alunos, como movimento contínuo e inseridos na escola, considerado um espaço aberto e de contradições.

A metodologia a ser utilizada nesse trabalho foi por meio da pesquisa bibliográfica, entrevista presencial, no qual foram gravadas, transcritas e analisada a partir de um questionário elaborado e aplicado em uma visita à escola- campo. A entrevista ocorreu com duas professoras do ensino fundamental primeira fase em uma escola situada no Município de Barra do Garças-MT.

3. O CONCEITO SOBRE O AUTISMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição complexa que afeta o desenvolvimento neurológico e exige abordagens multidisciplinares para diagnóstico e

intervenção. Tais abordagens retratam a evolução histórica dos conceitos relacionados a essas condições, as mudanças nas perspectivas teóricas e clínicas.

O vocábulo autismo, segundo Cunha (2017), advém da palavra grega *autós*, que representa a expressão “de si mesmo” e foi utilizado pela primeira vez pelo “psiquiatra” suíço Bleuler, em 1911, na tentativa de entender os porquês de as pessoas se esgueirarem da realidade e se recolherem ao próprio interior, o que caracterizava “pacientes” com “esquizofrenia”. Esse espectro envolve um conjunto de atitudes que formam um tripé como base: a) a comunicação prejudicada, b) obstáculos na interação social e c) ações que se repetem e são restritas.

A temática sobre o autismo, acentua Goldberg (2012), também, aparece nos escritos sobre a psiquiatria, a partir do início do século XVIII. Porém na última metade do século XIX, o médico Henry Maudsley, preconizou como hábitos “estranhos” e que a criança poderia ter doença mental. A ideia scandalizou aquela sociedade por destruir o conceito que existia sobre a infância, todavia foi a partir desse marco que “pesquisadores” iniciaram registros e classificaram crianças e adolescentes com comportamentos diferentes, considerados estranhos.

As primeiras descrições realizadas pela pesquisa foram de Leo Kanner (1943), mencionado por Sanches e Taveira (2020, p. 35),

no qual demonstram a inaptidão para a interação social, alterações na comunicação, “[...] ecolalia, inversão pronominal, distúrbios na alimentação, estereotípias, uma forte resistência a mudanças de rotinas [...]”. Esses estudos passaram por transformações importantes. No início, o autismo foi associado à “esquizofrenia” ou a fatores emocionais, no qual

a diferença estava no fato de a criança com autismo não realizar fechamento sobre si mesma, mas buscar estabelecer espécie de contato particular e específico com o mundo. Ele distinguiu os dois quadros, ainda que relacionasse a natureza básica do autismo à esquizofrenia infantil, a qual se enquadraria nos casos cujo quadro clínico se configuraria mais tarde, pois se trata de desestruturação da personalidade subsequente a fase de desenvolvimento aparentemente estável. Embora configurasse o autismo dentro do grupo de psicose infantil, ele sugeria, ainda, a necessidade de investigações bioquímicas para que novas contribuições pudessem ser feitas ao estudo dessa desordem (Sanches e Taveira, 2020, p. 36).

As crianças autistas, assinalam os autores, têm uma maneira diferente e individual de olhar a realidade que as cerca. A Organização Mundial da Saúde, assinalam os autores, conceituou que o autismo se manifesta do nascimento até os dois anos e meio e pode ser percebido pela família pela diferença na comunicação, na visão e na audição.

Goldberg (2012, p.183) afirma que, tais características formam um grupo de sintomas nomeados de “distúrbio autístico do contato afetivo”, no qual mostraram aspectos comuns, tais como: a falta de aptidão para o convívio interpessoal, “isolamento”, retardo na

linguagem. Houve crescimento da pesquisa e de registros científicos sobre o autismo, entretanto, ainda, na segunda metade do século XX, dividem opiniões na comunidade científica. Sobre os estudos “organicistas” que se referem aos “componentes neurológicos” e à linguagem, foi sistematizado como “psicose infantil”. Esse déficit cognitivo possui consequências nas atitudes sociais.

A partir dessa pesquisa, que Wing (1988), citado por Goldberg (2012, p. 186), inclui o termo “Espectro Autista”, no qual considera o autismo como algo complexo com constante comprometimento no desenvolvimento cognitivo, no qual sistematizou a “tríade” de transtornos na vivência com outras pessoas: “[...] a) transtornos no reconhecimento social, b) na comunicação social e c) na imaginação e compreensão social [...]”. Os aspectos desse tripé revelam a inaptidão para interagir com os outros, as dificuldades para se comunicar por meio da linguagem, a “repetição”, no movimento com objetos inanimados e a existência de competências que se manifestam afastadas das relações sociais.

As contribuições expressas rompem interpretações que culpabilizam os fatores emocionais ou familiares pelo autismo. Essa visão possibilita outras formas de compreender o autismo como condição com características próprias. Entretanto com o avanço das pesquisas neurológicas e cognitivas, passou a ser

compreendido como uma condição de base orgânica, relacionada ao funcionamento do cérebro.

O transtorno do espectro autista, conforme assinalam Klin e Mercadante (2006), representa um grupo de perturbações sobre a interação social de permanência duradoura e que se manifestam nas emoções, percebidas nas relações com as pessoas por meio da “linguagem” e “comunicação” e nas habilidades e competências para desenvolver o aprendizado. O autismo apresenta características multifacetadas e, para compreendê-lo, exige-se investigar os

níveis diferentes, como do comportamento à cognição, da neurobiologia à genética, e as estreitas interações ao longo do tempo. Sessenta anos após as descrições iniciais do autismo, sabemos que os TIDs são as condições mais prevalentes e marcadamente genéticas entre todos os transtornos de desenvolvimento (Klin; Mercadante, 2006, p. sl).

Para os autores, esses diferentes graus mostraram, no final do século XX, crescimento em pesquisa para diferenciar as pessoas com autismo e apurou a necessidade para descobrir os motivos e aprimorou procedimentos para cuidar dos autistas. Com o avanço da ciência e o maior alcance aos modelos de práticas, essas pessoas passaram a oferecer cuidados médicos que avançaram para além dos cuidados empíricos baseados em “crenças” e isso beneficiou os autistas e suas famílias.

A partir da década de 1970, os estudos de Kanner (1943), revisados por Sanches e Taveira

(2020), passaram a se integrar a outras pesquisas, no qual firmou o conceito de “espectro”. Desse movimento resultaram e se estabeleceram as categorias “CID-10”² e “DSM-IV”³, que, também, inseriram “TEA” como tipologia dos “Transtornos” “Globais” do “Desenvolvimento”. A expressão verbal e o aprendizado foram diferenças que apareceram.

Investigar as pessoas com o Transtorno do Espectro Autista requer analisar quais são as manifestações e as dificuldades na comunicação social. Nesse ambiente social, nesse caso, na sala de aula, verificar quais interesses restritos e repetitivos e os modelos de comportamento que essas crianças apresentam. Perceber tais características é fundamental para a escola pense em encaminhar os casos suspeitos para posterior análise.

Essa análise sob um olhar generalizado, Klin e Mercadante (2006) conceituam que, existe um grupo de pessoas impactadas pela inteligência que envolvem os “superdotados”, aqueles com baixa condição de inteligência. Nessas divergências contínuas de fatos emergiu o termo “transtornos do espectro do autismo” e concebeu aos estudiosos “clínicos” categorizar e tratar pessoas que ocupam os parâmetros para ter direito ao “apoio” “individualizado”, seja extenso ou profundo.

Seguindo as ideias dos autores, a Síndrome de Rett, a Síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo e a superdotação são, também, categorizadas como TIDs, ou seja, classificações do autismo. A investigação sobre a ciência dos genes evoluiu e, para os familiares, com casos de autismo, estabeleceu o “fenótipo”

² Cunha (2017) sistematiza a categoria “CID-10” em quatro tipos: a) Síndrome de *Asperger* que diverge do “autismo” “clássico”, porque apresenta preferência individual em áreas específicas, desenvolve conceitos “complexos” impossíveis de mudar, entretanto sem deficiência mental ou retardo cognitivo, b) Autismo Atípico que compromete a interação social, a linguagem “verbal” e “não verbal” e padrões de conduta, desejos e tarefas. Esse tipo foge à classificação do autismo em decorrência de aparecer de modo extemporâneo, c) o Transtorno de *Rett* que provém de motivos desconhecidos com alto nível de “deficiência” “mental”. Os estudos mostram somente casos comprovados em meninas e esse transtorno se percebe nos primeiros meses de vida e d) Transtorno Desintegrativo da Criança que se parece ao Transtorno de *Rett*, porém raro, com deficiência mental e aparece em meninos entre os dois aos nove anos. As características desse transtorno são a ansiedade, a hiperatividade, a irritação. Também, acontece a perda da socio-interação e da comunicação.

³ As DSMs tiveram várias etapas no decorrer na última metade do século XX. A origem ocorreu pela participação dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial e houve a necessidade de psiquiatras “diagnosticarem” os inúmeros soldados que regressaram da guerra com

distúrbios mentais. No ano de 1952, a Associação Americana de Psiquiatria sistematizou DSM-I com influência militar e saberes da psicologia. Esse transtorno foi classificado como “paranoide”, “catatônica” e “hebefrênica”. No ano de 1968 foi publicado o DSM-II que acrescentou as categorias “neuroses” e “psicoses”, no qual se referia aos sujeitos inaptos em fazer as tarefas do cotidiano. No ano de 1980 foi publicado o DSM-III que aproximou a forma de abordar para a psiquiatria e firmou a ideia que a “esquizofrenia” seria transtorno por motivos biológicos e a descrição passou a ser geral. Em 1992 após a publicação do DSM III-R foi nomeado de CID-10. Em 1994 foi publicado o DSM-IV que empregou a medicina fundamentada em fatos e finalidades. Para ser considerado paciente os sintomas deveriam permanecer por um mês. No ano de 2000 foi publicado o DSM-IV-TR que requisitou “critérios” específicos para identificar a doença e exigia a presença de “[...] delírios, alucinações, pensamento desagregado, comportamento catatônico ou desorganizado, sintomas negativos [...]” (Santos, 2017, p. 14). No ano de 2013 foi publicado a DSM- V que excluiu os “subtipos” do DSM-IV-TR.

com significado aberto, entretanto, ainda, permanece difícil efetivar o rastreamento dos genes e orientar as famílias sobre um diagnóstico exato e preciso, o que requer o avanço nos estudos.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) se manifesta desde a tenra idade, por causas genéticas, e afeta a comunicação verbal percebida nas limitações para se expressar e assimilar as manifestações sociais faladas ou comportamentos que a criança desenvolve antes de iniciar a fala. A falta de estímulos para conversar e a inexistência de vontade ou interesse para as relações com as pessoas.

A evolução conceitual do autismo reflete o progresso da ciência e, evidencia os desafios que, ainda, permanecem, como desafio para elaborar outros conceitos por meio da investigação. No próximo tópico, aborda-se a inclusão sustentada pelos dispositivos legais.

4. A INCLUSÃO COM BASE NOS DISPOSITIVOS LEGAIS

A inclusão nas escolas brasileiras está prevista e estabelecida a partir da Constituição Federal de 1988 e, a partir desse dispositivo legal, foi estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que regulamenta os direitos das pessoas com deficiência. As bases legais normatizam obrigações por parte do Estado em benefício das pessoas que podem usufruir tais direitos.

Diante da dinâmica da legalidade sobre a inclusão, se faz a reflexão, nesse tópico, sobre os

artigos que estabelecem a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular, o qual se constitui, também, como um desafio da educação brasileira. A garantia do direito à educação, inclui as condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais e assegurada pelo art. 205, que estabelece:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Esse artigo constitucional, como assinalam Bressan e Brzezinski (2022, p.103), regularizou “[...] a educação como direito de todos e dever do Estado e da família [...]”. Essa lei expressa a conquista a partir de lutas sociais advindas da sociedade organizada por grupos de pensadores que debateram a importância em garantir esse avanço popular pela educação.

A partir desse direito como princípio estabelecido pela Constituição Federal de 1988, foi incluído no art. 4º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBEN], nº 9.394/1996, no ano de 2013, o Inciso III com a seguinte redação:

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Essa adição reconduz à prática da Educação Inclusiva, porque exige das escolas

que a pessoa com deficiência seja aceita em sala regular. Esse acréscimo, também, definiu o público alvo ⁴que o poder público, por meio das escolas deve atender.

Esse público alvo definido em lei, conforme Manzini (2018), necessita do apoio do Censo Escolar com dados específicos e sólidos, no qual dificulta atender um público maior pela falta de dados a exemplo de alunos “dislexos” ou “hiperativos”. Identificar a realidade de alunos com dificuldades no aprender torna-se desafio constante e passível de questionamentos, pois exige a definição sobre o conceito “necessidade de aprendizagem”. Tais fatores explicam o porquê a adição na legislação permaneceu restrita a esse público.

No Art. 58, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 normatiza:

[...] entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial;

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 1996).

A Educação Especial, segundo Minto (2000), que até então havia sido negada pelo

poder público e priorizada pelas entidades filantrópicas e privadas, passa a ser nomeada de modalidade de ensino pela lei, para ser ofertado com preferência nas redes de ensino regular. São aspectos positivos para a educação de modo geral atender as crianças na escola regular e ancorada na legislação como modalidade de ensino.

Tais aspectos, também, exigem outra realidade para as escolas, nas quais enfrentaram a resistência de professores pelo desconhecido que se misturava com o medo de experienciar esses alunos com deficiência. Integrar os alunos trazia a sensação, a priori, de insegurança, de incapacidade frente aos desafios que se apresentavam e eram inevitáveis.

No Art. 59, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 preceitua:

[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em

⁴ Manzini faz compreender que, público alvo para a Educação Especial representa a oferta de recursos oferecidos pelo governo para atender uma demanda específica sobre as necessidades de uma sociedade. Para

que a isso ocorra se faz necessário “[...] levantamento de dados demográficos dessa população para que o aporte financeiro atinja ao objetivo dessa política [...]” (2018, p. 811).

sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

Esse artigo, segundo Minto (2000), assegura e justifica a prática de um currículo específico para alunos com deficiência, com certificação diferenciada, no qual exige a adaptação de conteúdos conforme a necessidade da criança. Os professores precisam ser conhecedores do trabalho a ser realizado e aquelas crianças atendidas serão ofertadas um complemento de atividades para que possam se desenvolver de maneira individual, e a gestão precisa verificar a forma que essas crianças serão atendidas.

Tais determinações exigem que o professor adapte metodologias, que permitam à criança concluir as etapas escolares, por meio de um parecer descritivo, no qual o professor relata o que a criança consegue alcançar. É direito desse aluno a flexibilidade e a adaptação curricular. Para a gestão compete providenciar recursos materiais e acompanhar o desempenho e as necessidades desses alunos nos ambientes escolares, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem.

A Lei nº 12.764/2012, no art. 1º, preceitua:

a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

A promulgação dessa Lei, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conquista que consolidou diretrizes fundamentais para efetivar os direitos desse público e regulamenta a proteção legal dessa deficiência.

Essa lei estabelece

um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação a fim de que possam desenvolver atividades visando a inclusão do educando com Transtorno do Espectro Autista nos ambientes escolares e relações sociais; estímulo a comunicação, inclusive alternativa; seu direito a matrícula no ensino regular, com garantia de atendimento educacional especializado; e a possibilidade de profissional de apoio, disponibilizado pelo sistema de ensino, para aqueles que tiverem necessidade desse tipo de acompanhamento (Lima, 2024, p.26).

A Lei nº 12.764/2012, conforme a autora, foi nomeada de Lei Berenice Piana de 2012 e garante ao autista o direito à saúde, que ocorre pelo Sistema Único de Saúde (SUS), Centros de Atenção Psicossociais (CAPS) e ao serviço “multiprofissional especializado”, a alimentação com tratamento nutricional. Na escola, esse aluno tem direito de um apoio educacional individual e considerada uma conquista social, que estabelece aspectos que até então permaneciam negados e oportunizam as pessoas com autismo maior participação social com equidade.

Essa legalidade, acentua Cunha (2017), exige que os profissionais reconheçam e aceitem a existência de um conjunto de sintomas e sinais, que ocorrem em simultâneo advindos de inúmeras causas. Essas causas devem ser investigadas e comprovadas de modo clínico, para mostrar como a comunicação está prejudicada e buscar descobrir os obstáculos na interação social e quais as ações do paciente se repetem e são restritas, a fim de que essa pessoa possa ser melhor atendida.

Para o trabalho das escolas, foi promulgada a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146/2015, que reforça a obrigatoriedade da oferta de uma educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, garantindo a formação e o apoio necessários aos profissionais da educação (Brasil, 2015).

Ainda, outro documento norteador para a educação nacional, como a Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), no qual estabelece aos sistemas de ensino a garantia da equidade, da inclusão e da valorização das diferenças como parte indissociável do processo educativo. Esse documento destaca que a educação inclusiva é um direito de todos os estudantes e pressupõe a garantia de acesso, de participação e de aprendizagem, no qual considera as singularidades e necessidades específicas de cada aluno.

Esse documento norteia a prática docente para a sala de aula. Diante disso a presença de alunos com Transtorno do Espectro Autista nas salas de aula exige que os professores adotem metodologias diferenciadas, recursos de acessibilidade e práticas pedagógicas que respeitem o ritmo, os interesses e as necessidades específicas desses estudantes.

Tendo em vista a importância da prática docente, no próximo tópico se aborda a análise sobre o autismo na realidade de um Centro Municipal de Educação Básica de Barra do Garças, no Estado de Mato Grosso.

5. ANÁLISE SOBRE O AUTISMO EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE BARRA DO GARÇAS-MT

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Básica de ensino

fundamental na cidade de Barra do Garças - MT, o qual nomeia-se de Escola Estrela. Esse Centro atende aproximadamente 360 alunos, no período matutino das 07h15 min às 11h30min e vespertino das 13h00min às 17h15min. A investigação nesse Centro priorizou a entrevista com duas professoras titulares efetivas do turno vespertino que trabalham com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Esse estudo se sustenta no materialismo histórico-dialético para perceber a dinâmica sobre as relações entre professor e aluno, professor e família, como possibilidade de assimilar os vínculos que existem entre as ações na sala de aula, porque é a partir do elo dialético que

[...] se exprime a verdade de que a generalização é a *conexão interna* dos fatos e o fato é o reflexo de determinado contexto. Cada fato, na sua essência ontológica, reflete a realidade [...]. A realidade existe como conjunto de fatos, como totalidade hierarquizada e articulada de fatos. Cada processo cognoscitivo da realidade social é movimento circular em que a investigação parte dos fatos e a eles retorna (Kosik, 1995, p. 54).

Conhecer a realidade dos fatos, conforme o autor, e, nesse caso, da sala de aula, mediada por vínculos entre professores, alunos e comunidade. As ações representam a prática docente em movimento contínuo que media as concepções pedagógicas. É no nexo entre as ações que se percebe a realidade expressa e, nessa investigação, nas atividades do exercício docente.

Para emitir parecer sobre a pesquisa, optou-se por duas categorias: a) a totalidade e b) a contradição.

a) pela categoria da totalidade se expressa a ideia de que o saber sobre a prática docente

[...] não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa, ainda, conhecer a realidade, e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade (Kosik, 1995, p. 43-44).

As relações que ocorrem em sala de aula, na prática docente, na relação entre professores, alunos e família, conforme o autor, representam conhecimentos, se, sustentados pela investigação dialética e essas ações e relações constituem e mostram a representação da prática docente como um todo. Com essa categoria, o conhecimento elaborado expressa a realidade, nesse caso, a realidade da prática docente da escola Estrela.

A prática educativa dessa realidade, assinalam Bressan e Brzezinski (2022), admite

[...] a necessidade de apreender a totalidade que se refaz, pois para conhecer os fatos, é preciso conhecer os espaços e os lugares em que os objetos pertencem na totalidade, na própria realidade. O real, no pensamento dialético, são os fatos, os processos, as estruturas e a gênese que se inter-relacionam (Bressan; Brzezinski, 2022, p. 10).

É possível observar com essa categoria como as ações fazem a conexão e se vinculam em conjunto constante em realidade inseparável. As práticas docentes se vinculam por ações que

se relacionam, interagem e formam a totalidade. Conhecer as ações docentes requer admitir que as atividades que ocorrem em sala de aula são partes inacabadas, contínuas e que formam a totalidade.

b) a categoria da contradição representa

[...] movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas inferiores às superiores, e vice-versa, enquanto os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui propriamente entra em outro estado qualitativo (Cheptulin, 1982, p. 295).

Elaborar outros conceitos pela investigação, afirma o autor, necessita como base a categoria da contradição. Essa exigência é fundamental para identificar as relações e vínculos do trabalho docente. A contradição existe na interação entre os opostos impossíveis de análise de modo singular e admite elaborar outros conceitos nesses espaços caracterizados como dinâmicos em constante transformação.

A escola investigada está localizada na cidade de Barra do Garças-MT e os sujeitos dessa pesquisa são duas professoras do ensino fundamental que trabalham com alunos que possuem laudo sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): a). Essa escolha ocorreu porque as entrevistadas têm experiências profissionais com alunos autistas. Para assegurar o anonimato das entrevistadas, empregou-se as denominações P01 para a professora 01 e P02 para a professora 02. A pesquisa foi realizada

por meio de entrevista⁵, de modo presencial, gravada e transcrita para a realização da análise de dados.

Nessa entrevista, perguntou-se. “Quais são os desafios enfrentados na inclusão de alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA) na sala de aula?”

Sobre os desafios enfrentados, a professora 01 relata:

[...] na verdade, nós temos um pouco de dificuldade, olhamos para a criança e percebemos que não está alfabetizada. Sentimos essa dificuldade, mas não, se uma criança tem transtorno. Vamos entendendo quais são os limites e sabendo trabalhar com a criança, porque estamos preparados para isso no curso de formação, no dia a dia. Vamos conhecendo a criança e sabendo o que ela está precisando. Então, isso para mim não é um desafio. Isso é incluí-la e trabalhar de modo a respeitar como a criança entende, mas tem que entender que ser professora é fazer a diferença na vida dessa criança e fazer com que ela consiga acompanhar um pouco a turma. Conviva com a criança, aprenda a gostar, fique ao lado para entendê-la e, com isso, ela aprende.

Nessa fala da professora titular, pode-se observar que a aceitação da criança por parte do educador é o primeiro passo para se construir a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A aceitação, conforme o relato, é um processo contínuo que exige formação inicial, para a professora poder considerar que inexistem desafios. A necessidade de aceitação, compreensão é um desafio que se antecipa, antes do educador pensar ou agir para que a criança se desenvolva.

⁵ Entrevista concedida em 14 de setembro de 2025.

A caminhada para aceitar a criança, conforme Hilger e Moreira (2025), se torna importante para compreender as diferenças e conhecer a realidade do aluno para evitar avaliações e atividades em sala, sob o conceito da igualdade e normalidade. A forma que a criança é aceita pelas pessoas da escola e sob o olhar do educador pode edificar ou ser um entrave na vida escolar e fora da instituição de ensino.

Para aceitar, é necessário conhecer. A necessidade de conhecer o aluno para conseguir respeitar a continuidade do aprendizado da criança, exige que a escola estruture o Plano Educacional Individualizado (PEI) de cada criança para que o processo de ensino-aprendizado seja significativo.

Sobre os desafios enfrentados, a professora 02 fez o seguinte depoimento:

[...] o maior desafio é quando a criança vem para a escola sem receber o medicamento, pois ao chegar na escola chora, saindo o tempo todo da sala de aula, desregulada e não consegue prestar atenção nas aulas e às vezes dorme, porque o remédio controla o organismo da criança. E quando a criança está sem esse medicamento, é difícil. Tem o apoio educacional que acompanha e auxilia, mas mesmo assim dá muito trabalho. É difícil porque a criança tira a atenção das outras crianças. O professor prepara uma atividade e a criança não consegue fazer. Então, é um desafio a falta de acompanhamento devido e adequado por parte dos pais com o aluno.

No relato dessa professora titular, pode-se observar que a falta de acompanhamento constante por parte da família se torna desafio

porque o descuido ou esquecimento em medicar corretamente provoca variações de comportamento e atenção das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa educadora experiencia lidar com aluno que tem ausência do medicamento e, como consequência, relata que afeta o equilíbrio emocional e a capacidade de concentração da criança, o que interfere no processo de aprendizagem e na dinâmica da sala de aula.

A criança, quando, afastada do medicamento, de acordo com Gaiato (2018), evidencia “níveis” de desvantagens que influenciam na conduta do aluno, pela professora, em relação à aprendizagem. Se houver “déficits” que causam danos à estabilidade emocional e à socialização ao ambiente de sala de aula traz, como consequências, problemas de atenção, de interação e de adequação na escola, isso influencia na vida desse estudante. Existe a necessidade de acompanhar essas dificuldades e oportunizar à criança a aprender, envolvendo família e escola.

À medida que a família, por quaisquer motivos que sejam, deixa de acompanhar a criança, a escola enfrenta desafios para oferecer o suporte necessário. O compromisso da família é essencial no processo de inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O processo de inclusão se torna colaborativo e coerente com as necessidades da criança. O apoio familiar contribui para que o professor lide

com os comportamentos e as limitações do aluno e consiga aplicar estratégias de ensino na totalidade da sala de aula. A ausência dessa parceria, por outro lado, dificulta a conduta escolar para que o estudante se desenvolva.

Cada sala de aula possui diferente realidade e cada professor frente aos desafios, enfrenta de uma forma diferente. A P01 mostra satisfação em lidar com a criança autista e esse sentimento ocorre de modo contínuo na medida em que conhece a realidade da criança. Já a P02 sente a necessidade de maior compromisso da família. A família que participa ativamente da vida escolar, compartilha informações sobre as rotinas, preferências e dificuldades da criança e o trabalho pedagógico torna-se eficaz e acolhedor.

Perguntou-se: “Quais estratégias pedagógicas foram utilizadas para favorecer o crescimento desse aluno?”

A P01 concedeu o seguinte relato:

[...] as estratégias pedagógicas dependem de qual o grau ou o laudo que a criança tem. Se a criança sabe ler e possui laudo de algum transtorno, então é simples. Você não precisa adequar o trabalho, o material para ela. Por outro lado, se a criança ainda está aprendendo a ler, necessita de acompanhamento de uma TAD. Nesse caso, é necessário, sempre, estar pensando em fazer alguma atividade que ela se desenvolva e é preciso começar de onde a criança consegue acompanhar. Então, gradativamente, a criança vai ampliando o conhecimento, quem sabe, consegue até trazê-la para acompanhar a turma. A criança que tem transtorno e faz uso de medicamentos, o tratamento certo, a criança é normal. A criança vai ser tratada do mesmo jeito que uma criança que não tem laudo. Porque tem a capacidade de se desenvolver juntamente com a turma.

Nesse depoimento da professora titular P01, fica evidente que expressa inúmeras possibilidades pedagógicas que devem ser utilizadas de acordo com a realidade de cada aluno. A fala reflete a compreensão essencial sobre a prática pedagógica inclusiva: a de que o processo de ensino-aprendizagem deve respeitar o ponto de partida de cada aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao afirmar que, “é preciso começar de onde a criança consegue acompanhar e, gradativamente, vai ampliando o conhecimento”, a docente demonstra sensibilidade e reforça que o papel do professor simboliza criar situações de aprendizagem que estimulem o potencial do aluno.

Nessa perspectiva, “[...] a inclusão implica reorganizar o ensino de modo que cada aluno possa aprender conforme suas possibilidades, partindo do ponto em que se encontra, com atividades significativas e desafiadoras [...]” (Mantoan, 2015, p. 37). Assim, a adaptação das práticas pedagógicas deve ser entendida como uma ação necessária à promoção do desenvolvimento individual, e não como um privilégio.

As atividades escolares, como mostra Cunha (2017), representam a possibilidade para que educadores e família edifiquem juntos ações “inclusivas” para a criança. Para isso é necessário pensar em atividades que apresentem “desafios” para o nível da criança a fim de que possa superar os obstáculos e com isso o aluno

possa construir e viver a autonomia de maneira gradativa. A autonomia ocorre na medida em que a família repassa para a escola, a realidade sobre a criança, desde os hábitos de higiene, comportamento, necessidades. A franqueza e a coragem da família para falar sobre a situação real situação da criança é o primeiro passo para construir a autonomia da criança.

Em relação as estratégias pedagógicas a P02 relatou da seguinte forma:

[...] percebi que no início, a criança tinha muita resistência a fazer amizade com qualquer um e de estar participando junto. Então utilizei como estratégia pedagógica trabalho em grupo, na sala de aula, com isso a criança conseguiu, envolver, interagir com os alunos, fazendo as atividades. Então, assim, a gente fez o trabalho, a parte da escrita, ficou com os outros coleguinhas do grupo da aluna, e a aluna fez os desenhos que era preciso fazer, e ela compreendeu.

Essa professora titular demonstra que utilizou como estratégia pedagógica o trabalho de grupo para enfrentar os desafios em lidar com um aluno que necessita de maior nível de suporte, que mediou a interação entre os colegas, favoreceu a socialização e despertou a longo prazo o interesse da criança pelas atividades.

A interação social, a comunicação e a regulação emocional. como explica Schwartzman (2011), são comprometidos conforme o grau de comprometimento do autismo e a ausência do compromisso da família no tratamento regular, impacta diretamente nas atitudes, na atenção e na interação da criança em sala de aula.

Para a professora P01, a prática docente necessita de segurança, acolhimento e reconhece que cada criança tem um ponto de partida e pode avançar de forma gradativa, mediante aos estímulos e afeto. Essa educadora mostra compreender que o ensino inclusivo exige o ajuste do material e o respeito ao modo que a criança aprende para construir possibilidades para que o aluno busque conquistar autonomia.

Por outro lado, a professora P02, que enfrenta desafios com a ausência da regularidade do medicamento por parte da família considera que o apoio familiar é indispensável para garantir estabilidade emocional, rotina e suporte adequados à criança. O compromisso familiar, para Gaiato (2018), potencializa o desenvolvimento e a adaptação do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e fortalece a parceria entre os diferentes contextos que compõem a vida escolar da criança.

As experiências das professoras P01 e P02 demonstram que a inclusão depende de múltiplos fatores: o olhar atento do educador, o apoio pedagógico adequado e a cooperação entre os profissionais e a família. Cada aluno com autismo possui um modo único de aprender, e o trabalho de inclusão requer reconhecer essas diferenças e oferecer o suporte necessário para que cada um possa se desenvolver de forma plena.

A pesquisa realizada na Escola Estrela, possibilitou compreender como a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista

(TEA) se manifesta na prática docente. A inclusão é um processo que exige paciência, empatia e comprometimento coletivo. O professor transforma desafios em possibilidades de crescimento, pois o papel do educador é identificar suas potencialidades, adaptar estratégias e promover experiências que fortaleçam a autoestima e participação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação trouxe para a discussão a origem e os aspectos históricos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que contribuíram para compreender a comunicação, a interação social e a presença de comportamentos repetitivos da pessoa com essa condição. Verificou-se que o autismo se manifesta de diferentes formas, possíveis de serem diagnosticados pelos avanços científicos que identificaram como condição de base neurológica, o que reforça a necessidade de diagnóstico precoce, para favorecer práticas inclusivas no contexto educacional e social.

Nessa direção, a inclusão sustentada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, asseguram o direito à educação, ou seja, a inclusão dos alunos com deficiência, mas que ainda, representa um desafio para a educação brasileira. A Lei nº 12.764/2012 consolida esses direitos e preceitua a educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Tais medidas legais possibilitam aos educadores práticas pedagógicas que respeitem

as singularidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista.

A pesquisa mostrou que a aceitação do aluno é o primeiro passo para a inclusão. Conhecer a realidade da criança e elaborar o Plano Educacional Individualizado são essenciais ao processo educativo para práticas pedagógicas adaptadas e inclusivas. A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista evidencia a escola como espaço fundamental para a construção de uma sociedade justa e solidária. Respeitar o aluno com essa deficiência implica reconhecer suas singularidades, potencialidades e diferentes formas de aprender. A educação inclusiva rompe práticas excludentes e adapta o ensino às necessidades individuais.

Compreender o Transtorno do Espectro Autista envolve conhecer a evolução histórica, os conceitos e os desafios que ocorrem no contexto escolar. A prática inclusiva exige sensibilidade, planejamento e trabalho em equipe, porque a inclusão, também, depende do compromisso conjunto da escola, do professor, da família e exige formação docente para adaptar ações pedagógicas a fim de garantir o desenvolvimento educacional do aluno.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/

constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 out. 2025.

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 União*: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 02 nov. 2025.

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). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 nov. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2017. Estabelece a Base Nacional Comum Curricular. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 27 out. 2025.

BRESSAN, Édio Luís; BRZEZINSKI, Iria. Materialismo histórico-dialético e a transformação da realidade. *Eccos -Revista Científica*, São Paulo, n. 61, p. 1-20, jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n61.20986>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/20986>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRESSAN, Édio Luís; BRZEZINSKI, Iria. *Metáforas da gestão escolar*. Curitiba: Appris, 2022. 221p.

CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982. 354 p.

CUNHA, Eugênio. *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017. 140 p.

GAIATO, Mayra. *S.O.S autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista*. São Paulo: nVersos, 2018. 287 p.

GOLDBERG, Karla. Autismo: uma perspectiva histórico-evolutiva. *Revista de Ciências Humanas*, **Frederico Westphalen**, n. 6, v. 6, p. 181–196, ago. 2012. DOI: <https://doi.org/10.31512/rch.v6i6.263>. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/263>. Acesso em: 03 nov. 2025.

HILGER, Deise; MOREIRA, Janine. A sombra do diagnóstico em crianças com o Transtorno do Espectro Autista–impactos na vida escolar. *EccoS–Revista Científica*, São Paulo, n. 72, p. 1-19, mar. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5585/2025.26520>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/issue/view/1095>. Acesso em: 27 out. 2025.

KLIN, Ami; MERCADANTE, Marcos T. Autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento. *Brazilian Journal of Psychiatry*, São Paulo, v. 28, p. s1-s2, jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/WBXtKB9BBJmtXDcLFQ5qj8r/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2025.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 248p.

LIMA, Isabelle Aniba. Lei 12.764/2012: uma análise em sua completude. In: MORAES, Alan Jefferson Lima de, *et al* (orgs.). **Coletânea Temas de direito contemporâneo**, São Luís: Pascal, 2024. p. 23-43.

MANZINI, Eduardo José. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista on Line de Política e Gestão Educacional**: Araraquara, n.22, v.2, p. 810-824, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11914>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11914>. Acesso em: 26 jan. 2026.

MINTO, César Augusto. Educação especial: da LDB aos planos nacionais de educação do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**: Corumbá, v. 6, n. 01, p. 01-26, 2000. Disponível em: <https://abpee.net/revista-6.php>. Acesso em: 26 jan. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar*: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015. 50 p.

SANTOS, Sergio Roberto Leal dos. História da criação da esquizofrenia. *Revista Contemporânea*, Rio de Janeiro, v.5, n.7, p. 1-18. Jul. 2025. DOI: <https://doi.org/10.56083/RCV5N7-061> Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/8606>. Acesso em 01 dez. 2025.

SANCHES, Thayse Tayanne Bastos.; TAVEIRA, Leonardo da Silva. Autismo: uma revisão bibliográfica. *Caderno Intersaberes*: Curitiba, v. 9, n. 18, p. 34- 42. Jul. 2020. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1356>. Acesso em: 19 out. 2025.

SCHWARTZMAN, José Salomão. *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon, 2011, 167 p.