

UNILEÃO
CENTRO UNIVERSITÁRIO DOUTOR LEÃO SAMPAIO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

VIRGILIO JOSÉ MENEZES DE OLIVEIRA

**UMA ANÁLISE ACERCA DO PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE NA
EFETIVAÇÃO DO DIREITO À INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS COM
AUTISMO**

JUAZEIRO DO NORTE-CE
2024

VIRGILIO JOSÉ MENEZES DE OLIVEIRA

**UMA ANÁLISE ACERCA DO PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE NA
EFETIVAÇÃO DO DIREITO À INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS COM
AUTISMO**

Trabalho de Conclusão de Curso – *Artigo Científico*,
apresentado à Coordenação do Curso de Graduação
em Direito do Centro Universitário Doutor Leão
Sampaio, em cumprimento às exigências para a
obtenção do grau de Bacharel.

Orientador: Esp. Alyne Andrelyna Lima Rocha
Calou

VIRGILIO JOSÉ MENEZES DE OLIVEIRA

**UMA ANÁLISE ACERCA DO PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE NA
EFETIVAÇÃO DO DIREITO À INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS COM
AUTISMO**

Este exemplar corresponde à redação final aprovada do
Trabalho de Conclusão de Curso de VIRGILIO JOSÉ
MENEZES DE OLIVEIRA

Data da Apresentação 09/12/2024

BANCA EXAMINADORA

Orientador: PROFA. ESP. ALYNE ANDRELYNA LIMA ROCHA CALOU

Membro: PROF. DR. JOSÉ EDUARDO DE CARVALHO/ UNILEÃO

Membro: PROF. ME. PEDRO ADJEDAN DAVID DE SOUZA /UNILEÃO

JUAZEIRO DO NORTE-CE
2024

UMA ANÁLISE ACERCA DO PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS COM AUTISMO

Virgílio José Menezes de Oliveira¹
Alyne Andrelyna Lima Rocha Calou²

RESUMO

Segundo Carvalho (2024), o número de alunos dentro do espectro autista matriculados nas escolas brasileiras aumentou em 48%. Nesse cenário, aumenta o desafio para os docentes no processo de inclusão dessas pessoas em desenvolvimento. Nesta perspectiva, o presente trabalho tem como analisar os reflexos da (in)existência da formação docente no processo de inclusão de crianças e adolescentes com TEA matriculados na rede pública de ensino. Apresenta como objetivos específicos apresentar o delineamento histórico do processo da construção histórica da educação inclusiva; analisar a educação inclusiva no Brasil, sob a perspectiva jurídica; e aferir a percepção e formação docente dos profissionais da educação em um município da região do Cariri cearense no processo de inclusão de crianças com transtorno espectro autista. O processo metodológico da pesquisa está sob pesquisa natureza básica, natureza qualitativa, exploratória, caracterizada como estudo de caso, tendo como instrumento a entrevista semiestruturada. Verificou-se que inexistia uma formação continuada dos docentes participantes da pesquisa, o que reverbera na prática docente que se aproxima de práticas tradicionais, sem o viés inclusivo, resultando na falta de percepção de identificação do aluno autista no quesito de avaliar e incluir. Além disso, ampliar as ações do governo perante a formação acadêmica e continuada do docente. Desta feita, vê-se na prática a ausência do que é preconizado pela legislação, carecendo um olhar mais atento a esse processo de formação dos docentes, que se mostram muito importantes para efetivação da inclusão dos alunos com TEA.

Palavras Chave: Formação Docente. Inclusão no Ensino. Educação Especial. Direito

1 INTRODUÇÃO

Segundo o *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC), em 2020, existia um caso de TEA a cada 36 crianças, diferente dos dados estatísticos do ano 2000, quando era um caso a cada 150 crianças. Este aumento exponencial de casos deve-se ao maior acesso da população aos serviços de diagnóstico, à formação de profissionais capazes de detectar o transtorno, os pais, professores e pediatras mais conscientes e informados para levantar as primeiras suspeitas, ampliação da compreensão do que é autismo e, por fim, possíveis fatores ambientais e genéticos que colaboram para a maior frequência de TEA (Tenente, 2023).

¹ Graduando do Curso de Direito do Centro Universitário Doutor Leão Sampaio/Unileão - vjmo17@hotmail.com

² Professora do Centro Universitário Doutor Leão Sampaio/UNILEÃO, Mestranda em Ensino em Saúde UNILEAO_alayneorocha@leaosampaio.edu.br

No Brasil, embora haja carência de dados estatísticos acerca dos diagnósticos, a percepção do aumento de crianças com autismo está associada ao número de crianças matriculadas nas escolas, posto que, segundo os dados do Censo da Educação no Brasil no ano de 2022, existiam 429 mil crianças com TEA matriculadas e, no ano de 2023, esse número aumentou em 48%, chegando a 636 mil crianças com TEA matriculadas. Esse aumento está associado a diversos fatores já citados, mas o principal é a conscientização da inclusão desses alunos (Carvalho, 2024).

O acesso à educação por alunos com necessidades especiais educacionais no Brasil é garantido pela Constituição Federal de 1988, a qual traz a democracia e a igualdade perante a lei em sua base, buscando garantir o direito à escolarização de toda e qualquer pessoa, a igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola e a garantia de "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino"(Brasil, 1988). Além disso, no ano de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (9.394/1996), a qual corrobora com a garantia de acesso à educação aos alunos com necessidades especiais e a garantia do atendimento educacional.

Nesse contexto, após buscar por inclusão do seu filho com autismo, Berenice Piana torna-se a primeira pessoa no Brasil a conseguir aprovar uma lei através da iniciativa popular, lei 12.764/2012, mais conhecida como Lei Berenice Piana, a qual equipara, para fins de aquisição de direitos, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) à uma deficiência e, assim, ampliou para as pessoas com autismo todos os direitos estabelecidos para as pessoas com deficiência no país. Sobre as práticas de inclusão dessas crianças.

Deste modo, percebe-se que a formação docente dos profissionais da educação como uma forma de proporcionar ambiente escolar inclusivo e acolhedor para as crianças dentro do espectro autista, haja vista que a complexidade para lidar com o autismo exige do profissional que eles tenham o conhecimento especializado, habilidades de comunicação aprimoradas e estratégias adaptativas. Além disso, a formação continuada proporciona ao docente que compreendam as características do espectro autista, promovendo uma abordagem adequada para atender as necessidades individuais de cada aluno.

A indagação é feita diante do atual cenário da população infantil com autismo, os profissionais da rede pública de ensino de um município da região do Cariri cearense estão capacitados para a efetivação da inclusão escolar das crianças com o Transtorno do Espectro Autista – TEA?

Tem como hipóteses um regular processo de inclusão mediante a formação docente dos profissionais da educação da rede pública de ensino, faz parte do processo de formação continuada do professor, o processo de inclusão na rede pública de ensino dá-se de forma incipiente, ante a fragilidade no processo de capacitação dos profissionais da educação devido ao retardamento da inclusão e efetivação de políticas públicas no ambiente escolar, como a Lei n. 12.764/12, art.3º, parágrafo único. Por fim, o processo de inclusão não é compreendido adequadamente pelos profissionais da educação, não obstante a existência de formação docente continuada da equipe de profissionais da educação dificultado a inclusão do aluno com autismo.

O objetivo dessa pesquisa é analisar os reflexos da existência ou não da formação docente dos profissionais da educação da rede pública de ensino de uma cidade cariense na efetivação da inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista. Com isso, passa ser um instrumento garantidor de direitos dos alunos com autismo, ajudando incluir na sociedade.

Além disso, compreender o processo da construção histórica da educação inclusiva é retornar à história no passado recente onde esse processo “denominada Educação Inclusiva nasceu nos Estados Unidos, pelas mãos da Lei Pública 94.142, de 1975” (SÁ apud COSTA et. al). Onde houve programas para efetivar a Educação Inclusiva. Com esses resultados, no decorrer dos anos 90 surgiram diversos movimentos onde apontavam um novo paradigma para a educação que é a “Inclusão”, onde tinha o objetivo de integrar o aluno deficiente nas práticas pedagógicas e a socialização com os alunos.

Contudo, a educação inclusiva no Brasil, sob a perspectiva jurídica e pedagógica requer analisar a Constituição Federal de 1988, cidadã, onde a educação inclusiva no Brasil é amparada pela carta magna que estabelece a igualdade de direitos e a proibição da discriminação pela deficiência, gênero, etnia e religião. Em seu art. 206 afirma que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e valorização dos profissionais da educação escolar”. Além da Lei 13.146/2015 conhecida com o Estatuto da Pessoa com Deficiência e o Plano Nacional de Educação, que no ano de 2014 estabeleceu metas e estratégias para o desenvolvimento da educação inclusiva no país. Porém, há necessidade de investir em infraestrutura, formação de professores, adaptação do currículo, recursos financeiros limitados, parceria com a comunidade, onde possa contribuir com o processo pedagógica da educação inclusiva.

Portanto, aferir a percepção e formação docente dos profissionais da educação em um município da região do Cariri cearense no processo de inclusão de crianças com transtorno espectro autista será desenvolvida através de pesquisa de campo e entrevistas com os profissionais responsáveis pela inclusão do aluno com autismo em sala de aula, pois os professores reconhecem a necessidade e importância de incluir esses alunos com necessidades específicas do autismo, o reconhecimento de uma formação docente insuficiente para prosseguir com o processo de ensino-aprendizagem desse aluno, a atualização constante por conta de novas demandas de alunos autistas e por fim, apoio amplo do poder público para a garantia da eficácia desse novo ensino aprendizagem.

Observa-se que a presente pesquisa se mostra relevante para o campo acadêmico, tendo em vista que suscitará reflexões acerca da realidade social da localidade, de modo a fomentar a subsunção da teoria à prática.

Ademais, a aferição da realidade propiciará o diagnóstico adequado acerca do processo de inclusão escolar dessa parcela da população infantojuvenil, viabilizando, deste modo, a reestrutura das políticas públicas, a partir da adequada percepção acerca das potencialidades e fragilidades no processo de formação docente dos profissionais para efetivação da inclusão escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

Segundo Lakatos (2021, p. 161), a seção do desenvolvimento consiste na “Fundamentação lógica do trabalho, cuja finalidade é expor e demonstrar suas principais teses”. Nesse sentido, esta seção subdivide-se em método e referencial teórico, os quais passam a ser apresentados.

2.1 MÉTODO

Em razão do objetivo proposto, frente à análise da efetivação da formação docente dos profissionais da educação, em prol de possibilitar a educação inclusiva de alunos autistas, tem-se que a presente pesquisa é de natureza básica estratégica, a qual, segundo Gil (2010), é aquela que busca o avanço do conhecimento científico de forma desinteressada em aplicações imediatas ou práticas.

Quanto ao objetivo, classifica-se como exploratória, posto que objetiva explorar e familiarizar-se com o problema de pesquisa, a fim de gerar *insights*, hipóteses ou questões que

possam guiar investigações posteriores de maneira mais detalhada, como se pode aferir do que ensinam Lakatos e Marconi (2017).

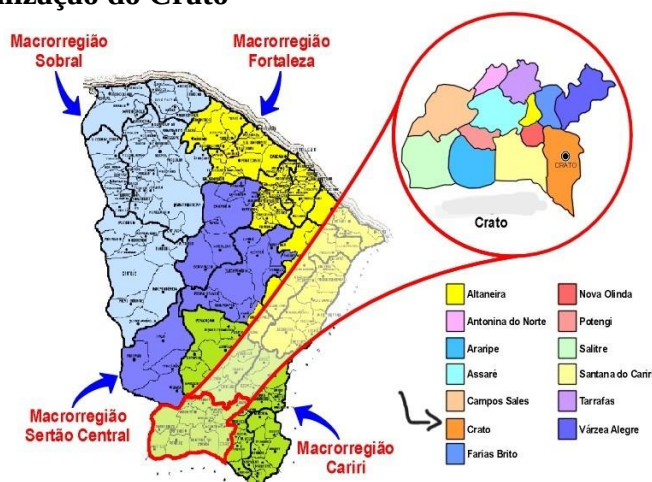
A abordagem será qualitativa. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, segundo Pope e Mays (2005, p. 13) “[...]está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo”. Por conseguinte, busca esclarecer acerca dos fenômenos sociais, tais como interações e comportamentos, na perspectiva das pessoas. Com isso, a presente pesquisa será pautada na realidade vivenciada no ambiente escolar de ensino público de um município da região metropolitana do Cariri cearense.

A fonte a ser utilizada será bibliográfica, a qual, conforme Gil (2002, p. 44), busca fontes secundárias, tais como “[...] os livros de leitura corrente [que] abrangem as obras referentes aos diversos gêneros literários (...) e também as obras de divulgação, isto é, as que objetivam proporcionar conhecimentos científicos ou técnicos”.

Por fim, o procedimento a ser utilizado será estudo de caso, que consiste em “uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. (Yin, 2001, p.32).

Na presente pesquisa, tem-se como estudo a realidade da educação fundamental da rede pública de ensino em uma cidade do interior do Ceará, a fim de se aferir a formação docente dos docentes para a inclusão de crianças com espectro autista no ensino regular. Logo, teve como campo de pesquisa uma escola municipal da rede pública de ensino da cidade do Crato/CE.

Figura n.1 – Localização do Crato



Fonte: Crato, 2012

A cidade vê-se localizada na região do Cariri cearense e é conhecida como “oásis do sertão, devido ao seu clima úmido e próprio para a agricultura. Faz fronteira com o estado do Pernambuco, além de ser um importante centro rodoviário que o conecta a estados como Piauí e Paraíba, além da capital do Ceará, Fortaleza.

Apresenta-se, ainda, como uma das mais antigas e significativas cidades do estado e está integrada à região metropolitana do Cariri. Por estar localizada no sopé da Chapado do Araripe, apresenta temperaturas mais amenas no inverno e mais elevadas no verão, em comparação a outras áreas nordestinas (PNUD, 2013).

Não obstante tenha apresentado, na década de 2000 uma queda nos índices, ainda apresenta significativa desigualdade de renda, o que resulta em considerável parcela da população em situação de vulnerabilidade socioeconômica (PNUD, 2013), o que resulta no fato e grande parcela infantojuvenil da população utilizar-se da rede pública de ensino.

Nesta perspectiva, buscou-se, por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas a profissionais da educação de uma escola da rede pública municipal da cidade, aferir acerca da formação docente destes quanto ao processo de inclusão de crianças e adolescentes com TEA (Anexo 1). Assim, participaram 05 (cinco) professores da rede pública de ensino no Município do Crato que estavam em atividade no período da aplicação da entrevista, realizada entre os meses de outubro e novembro de 2024.

No decorrer da pesquisa, ocorreram alguns obstáculos para sua efetivação, haja vista que, embora fosse o projeto fosse entrevistar 15 professores de uma Escola de Ensino Médio da cidade do Crato/CE, ante algumas formações externas obrigatórias, produção e aplicação de avaliações internas, avaliações externas (SPAECE e ENEM) e a produção da semana Afro-brasileira na escola, alguns desistiram da participação. Ademais, ainda houve os que não quiseram participar da entrevista por não saber ou entender sobre a temática do Transtorno do Espectro Autista – TEA.

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico apresenta-se como uma coletânea das discussões e pesquisas realizadas por outros autores sobre o tema e tem como propósito articular e fundamentar a pesquisa dentro do contexto acadêmico existente (Costa, 2017).

Passa-se, portanto, a apresentar as teóricas e achados de outras pesquisas já realizadas, com o intuito de embasar a análise e discussão dos resultados deste estudo.

2.2.1 História da educação inclusiva

Ribeiro e André (2021) evidenciam o quão tem sido crescente a propagação da inclusão nos últimos anos, o que reverberou no aumento de matrículas de crianças e adolescente com deficiência, a fim de promover o acesso à educação. Tal demanda reflete na necessidade por profissionais capacitados, assim como mecanismos que viabilizem tanto a permanência quanto a aprendizagem dessa parcela populacional.

Nesse sentido, entende-se primordial a compreensão do que seja ou não educação inclusiva e qual seu percurso histórico, haja vista que rompe com o paradigma dos princípios da educação tradicional, instigando a uma transformação no sistema educacional e sua reestruturação para acolher as crianças e adolescentes fora do que se entende socialmente como “padrão”.

Não se pode olvidar que, historicamente, as pessoas com deficiência foram relegadas à invisibilidade. Diante desse quadro, Rocha *et al.* (2020) esclarecerem acerca da diversidade de perspectivas sobre a temática a partir de cada fase da história, da cultura e do conhecimento de um dado povo, o que enseja uma construção e reconstrução do conceito de deficiência. Em razão disso, não raras vezes, a vida das pessoas com deficiência segue como uma epopeia, muitas vezes ignorada pela sociedade, assim como governantes, por muitos séculos.

Castro e Silva (2022, p. 42), corroborando com esse pensamento, aduzem que a relação sociedade e a deficiência foi marcada por reflexos de diferentes contextos históricos, dentre os quais podem ser destacadas “as concepções de extermínios místicas, científicas e sociais, que consolidavam os estereótipos, como a discriminação e o preconceito”, as quais reverberaram, por parte da sociedade, na desconsideração das pessoas com deficiência como humanos, impondo-lhes violência.

Importa destacar que o processo de desenvolvimento das ciências ocorre na ruptura da Idade Média com a Idade Moderna, a partir da tomada de Constantinopla em 1453, conforme a historiografia. Os estudos sobre a medicina avançaram nesse período, ocorrendo mudanças de mentalidade da época, compreendendo a concepção de anormalidade, contrapondo-se à influência da Igreja Católica que, à época, propunha se tratar de punição o nascimento de crianças com algum tipo de “deficiência”, sob a lógica de que a família estava amaldiçoada por um espírito diabólico, razão pela qual os “diferentes” eram queimados ou enforcados na Inquisição. Retratando essa realidade da influência da religião, apresentam-se os estudos de Amaral, o qual aduz:

No século XVII, os deficientes, principalmente os com deficiência mental, eram totalmente segregados, internados em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais. Esses internatos acolhiam uma diversidade de sujeitos com patologias distintas, alguns deficientes, outros doentes (Amaral, 2001, p. 32)

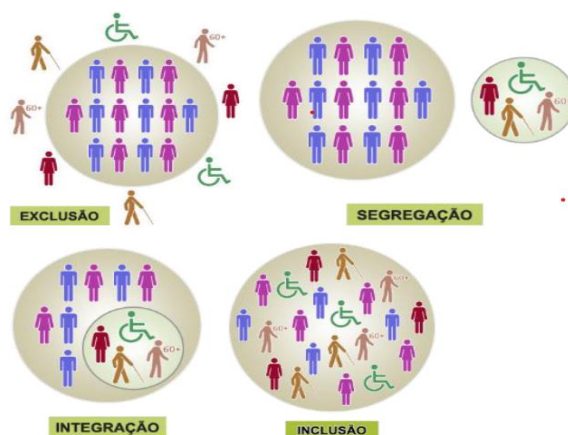
Com o surgimento do cristianismo houve mudança de perspectiva acerca das PCDs, tendo em vista que passaram a ser reconhecidas como seres com alma e, por conseguinte, devendo serem tratados com humanidade e cuidado. Todavia, esses cuidados davam-se sob a ótica da caridade e, não obstante se tratasse de reconhecimento formal de direitos como se dá na atualidade, tem-se, nessa fase histórica, a gênese dos direitos das pessoas com deficiência. Com isso, “a pessoa com deficiência passa a ser segregada em instituições que objetivam retirar do corpo social os que fugissem dos padrões de normalidade aceitos pela sociedade” (Castro e Silva, 2022, p. 43).

Não obstante, com o fim da II Guerra Mundial, o mundo não pôde mais fechar os olhos à realidade da deficiência, haja vista que as famílias foram marcadas pela chegada de sequelados da guerra. Tal fato convidou a humanidade a revisitar conceitos e perspectivas sobre a deficiência, surgindo, deste modo, movimentos sociais que resultaram nas mudanças pelas quais têm passado as PCDs, “anteriormente colocadas à margem da sociedade, perpassando pelo assistencialismo, até chegar ao seu reconhecimento isonômico, direcionando-os à inclusão social” (Rocha *et al.*, 2020, p. 102).

Dentre as conquistas legais alcançadas, encontra-se o direito à educação. Sobre este, impõe-se observar que é um direito inerente, básico e pleno para o exercício da cidadania, garantido no Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988).

Saliente-se que a história das PCDs e o seu direito a educação pode ser compreendida por meio de autores como Blanco (2003), o qual apresenta quatro fases diferentes, representadas na figura a seguir.

Figura 1 – Representação visual das práticas de exclusão, segregação, integração e inclusão



Fonte: AMANKAY Instituto de Estudos e Pesquisas (2017) *apud* Bueno *et al.*, 2023.

A primeira fase é conhecida como a fase de exclusão, pois o período compreendido anterior ao século XIX, no qual as PCDs não tinham direito a educação e eram consideradas como indignas, amaldiçoadas e anormais.

A segunda fase é compreendida nos finais do século XVIII e o início do século XIX, quando surgiram as primeiras instituições especializadas no tratamento para PCDs. Trata-se de segregação, a qual produz prejuízos aos alunos, por meio de alienação, haja vista o tratamento diferenciado entre as pessoas com e sem deficiência, de modo que aos primeiros são proporcionados poucos conhecimentos úteis para a vida real, enquanto para os demais, sem deficiência, é dado experimentarem uma educação sem valorização à diversidade, à cooperação e ao respeito por aqueles que são diferentes (Bueno *et al.*, 2023).

A terceira fase, integração, é analisada através da dicotomia entre dois subsistemas dentro do sistema educacional formal, onde não havia estabelecimento de contato entre a educação especial e a educação regular, pois somente na década de 1970 houve a integração do então “portador de deficiência” com a educação regular; por fim, a quarta fase, que nasce na década de 1990 com a ideia da Educação Inclusiva versus a Educação Especial.

Assim, o debate democrático sobre o direito de inclusão escolar da PCD na sociedade contemporânea colabora a formalizar a teoria e criação de leis para garantir esse acesso. Para compreender esse acesso e a sua garantia seja concretizada, faz necessário compreender o processo histórico da Educação Especial, passando pelo desenvolvimento das ciências e ganhando uma leitura humanista do tema durante o século XX, conforme afirma Silva Neto *et al* (2018), segundo o qual a Educação Especial nasce em um momento em que ela é acessada pela minoria econômica e, para compreender o processo histórico, faz necessário analisar o contexto social (os moldes) e o pensamento da época.

De modo geral, a Educação Inclusiva está incorporada na prática da inclusão social, que se mostra como um fenômeno mundial em diversas formas da Educação Inclusiva que “critica as práticas marginalizantes encontradas no passado, inclusiva na Educação Especial” (Nascimento, 2014, p.18 *apud* Silva Neto *et al*, 2018, p. 85).

Nesse sentido, ao observar o período histórico no território brasileiro entre os séculos XVII e XVIII, é nítido que as evidências e práticas sociais de discriminação promoveram diversas formas de exclusão, por serem períodos marcados por resquícios da Idade Média europeia em que a ciência era bastante duvidada, passando por transformações com a chegada da Idade Moderna, através do Renascimento Italiano, em que o homem passou a ser o centro das atenções – antropocentrismo – e, conseqüentemente, a ciência teve mais respaldo com o seu ressurgimento, cuja época foi caracterizada pela ignorância e rejeição do indivíduo

deficiente: a família, a escola e a sociedade de forma geral condenavam esse público por conta de sua condição (Castro e Silva, 2022).

O processo da educação inclusiva no Brasil, ocorrido entre o período do século XIX até o final da década de 1980, representa um processo histórico marcado por mudanças graduais na percepção sobre a educação de pessoas com deficiência. Nos primórdios, período colonial e imperial, a educação era restrita e elitista, oferecida a alguns grupos sociais, rejeitando as pessoas com deficiência. No século XIX, com o desenvolvimento de instituições de ensino voltadas para surdos e cegos, iniciam-se os passos para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas. Nesse contexto, Garcia e Maia (2012) ressaltam a precariedade nos diagnósticos e tratamentos a essas pessoas, as quais eram segregadas em instituições ou apartadas do corpo social.

No ano de 1857, surgiu, no Rio de Janeiro, o Instituto dos Meninos Cegos, que, mais tarde, se tornaria o Instituto Benjamin Constant. Após um período, em 1856, foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES). Esses institutos foram primordiais para a educação especial. Contudo, esse sistema educacional tinha como objetivo em atender crianças e jovens considerados recuperáveis (Costa e Silva, 2022).

Durante a Primeira República (1889-1930), a educação pública começou a expandir-se, mas o sistema pedagógico era excludente, centrada nos interesses da elite. Embora houvesse uma expansão do acesso ao ensino, a inclusão de pessoas com deficiência não era uma prioridade. Conforme Jannuzzi (2006), "a educação especial continuava sendo encarada como caridade ou benevolência" e as instituições de ensino regular não se viam responsáveis por integrar alunos com necessidades especiais.

Foi durante as décadas de 1950 e 1960 que o Brasil começou a adotar uma postura mais institucionalizada em relação à educação especial. No ano de 1957, a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) trouxe um modelo assistencialista que, apesar de segregar, oferecia cuidados e uma educação básica para crianças com deficiência mental. Esse modelo seria amplamente replicado no Brasil, principalmente em razão da falta de políticas públicas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Omote (2004) ressalta que as APAEs, embora representassem um alento para as famílias, ainda ratificavam a percepção da deficiência fora da escola regular.

A década de 1970 marca um ponto de virada, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/1971), que foi a primeira legislação que mencionou diretamente a educação especial, indicando que a educação pública deveria "prover atendimento específico para educandos com deficiências" (Brasil, 1971, Art. 9º). Ainda que a

inclusão no ensino regular não fosse efetivada, a lei abriu caminho para que o Estado assumisse a responsabilidade sobre a educação especial, trazendo um reconhecimento formal da necessidade de uma educação adaptada para alunos com deficiências.

A partir da década de 1980, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, iniciam-se discussões sobre a inclusão educacional no Brasil, com foco no direito universal à educação. Apesar de o movimento inclusivo ainda não estar consolidado, essa década trouxe uma nova perspectiva, que considerava que "a educação deveria ser direito de todos, independentemente de suas características físicas, intelectuais ou sociais" (Sasaki, 1997, p. 29). Durante a década de 1990, esse conceito foi retomado e aprofundado, após a Constituição de 1988, a qual incluiu a educação para todos como um princípio fundamental constitucional.

O processo histórico de construção da educação inclusiva no Brasil até a década de 1980 demonstra, assim, que o avanço foi lento e permeado por concepções assistencialistas e segregacionistas. Esse cenário preparou o terreno para as políticas de inclusão que emergiram mais fortemente nos anos seguintes, mas também expôs as limitações e os desafios da educação brasileira em seu compromisso com a diversidade e a equidade.

Após a década de 1980, as transformações realizadas no âmbito da educação inclusiva são refletidas através de um longo percurso de transformações sociais e pedagógicas que visam garantir o direito à educação para todos, em especial àqueles historicamente excluídos do sistema educacional formal, como pessoas com deficiência. Esse processo foi consolidado através de compromissos assumidos em documentos internacionais e legislações específicas, com destaque para o Tratado de Salamanca, de 1994, que estabeleceu diretrizes para a educação inclusiva em escala global (Bueno, Bueno e Portilho, 2023).

O Tratado de Salamanca, formalizado durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, organizada pela UNESCO na cidade de Salamanca, Espanha, em 1994, foi fundamental na promoção da educação inclusiva. Segundo o documento, "toda criança tem o direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter um nível aceitável de aprendizado" (UNESCO, 1994, p. 6).

O documento sugere que as escolas devem acolher "todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras" (UNESCO, 1994, p. 8), estabelecendo uma base para que os países signatários reestruturarem seus sistemas educacionais com foco na inclusão.

No Brasil, a educação inclusiva começa a ganhar relevância no final do século XX, especialmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que garante o direito

à educação para todos, inclusive para pessoas com deficiência, ao estabelecer que o Estado deve promover "a integração social das pessoas com deficiência" (Brasil, 1988). Esse marco legal foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que determina que a educação deve ser oferecida sem discriminação e com suporte necessário para atender às necessidades específicas de cada aluno (Brasil, 1996).

De acordo com Bueno (2008), o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva no Brasil foi impulsionado por influências internacionais e pela pressão de movimentos sociais, que defendem a equidade e a inclusão no ambiente escolar. A partir dos anos 2000, o Brasil adota uma série de políticas voltadas para a inclusão, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que estabelece diretrizes para o atendimento educacional especializado em escolas regulares.

Emílio Fávero (1999) também observa que, para alcançar uma inclusão efetiva, é essencial que haja uma transformação profunda no conceito de educação, compreendendo que a "escola inclusiva deve ser entendida como um direito humano e um dever do Estado" (Fávero, 1999, p. 22). Esse entendimento alinhado com o Tratado de Salamanca orienta a prática educativa inclusiva como um direito inalienável, e não como um privilégio.

O processo histórico de construção da educação inclusiva no Brasil, assim, é marcado por uma série de avanços legais e pedagógicos que buscam assegurar a universalidade da educação e o respeito à diversidade. Esse movimento, impulsionado por documentos como o Tratado de Salamanca, demonstra que a inclusão é um compromisso que vai além da adaptação física das escolas, englobando aspectos culturais, sociais e pedagógicos que desafiam o sistema educacional a se reinventar continuamente para acolher a diversidade.

2.2.2 A educação inclusiva no Brasil sob a perspectiva jurídica

Muito se tem discutido sobre a educação inclusiva, mas, como observa Freitas (2023, p.13), “a palavra inclusão tem sido utilizada como se fosse autoexplicativa, como se a simples menção ou uso de sua forma adjetiva, como inclusiva para educação inclusiva, por exemplo, fosse suficiente para expressar seu conteúdo”. Logo, impõe-se abordagem sobre o tema em suas mais variadas perspectivas, para que não se torne um discurso incompreendido.

A Educação Inclusiva está amparada, especialmente, pela Constituição Federal do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96 e a lei de inclusão – Lei 13.146/15. Essas legislações regulamentam o direito ao acesso à educação inclusiva, que

está fundamentada nessas legislações e normas que visam garantir o direito à educação para todas as pessoas, independentemente de suas condições.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu, no artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, deve ser promovida com base na igualdade de condições, sem distinção de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Para além do reconhecimento como direito fundamental de todos, ainda traz, no art. 208, o dever do Estado em propiciar a educação de pessoas com deficiência, dispondo sobre atendimento educacional especializado, com preferência na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Destaca-se, nesse dispositivo, que o atendimento educacional deve priorizar a rede regular de ensino, refletindo um movimento significativo para a inclusão.

Além do mais, o art. 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8069/90, reforça a determinação de que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990) e a lei brasileira de inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforça esse direito, assegurando que as pessoas com deficiência tenham acesso à educação em igualdade de condições com as demais (Brasil, 2015).

Ademais, pode ser analisado, também, o art. 58 da LDB, segundo o qual “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” (Brasil, 1996).

O modelo de educação inclusiva busca integrar alunos com deficiência no sistema regular de ensino, ao invés de segregá-los em instituições especiais. Segundo Botelho (2016, p), “o que se busca hoje é que o ensino regular seja usado obrigatoriamente, de modo que o ensino especial só possa ser usado como forma complementar do ensino regular ministrado, como parte de um segundo turno e não como substituto da perspectiva inclusiva.”. No antigo modelo a Educação Especial atuava de modo separado da educação regular baseando a ideia de que as necessidades das crianças com deficiência não podem ser supridas nas escolas regulares.

Durante a década de 1990, em tratando de normas internacionais, o Brasil é signatário de diversas convenções internacionais que promovem a inclusão de pessoas com deficiência na educação, como tratado de Salamanca que busca garantir os direitos das pessoas com deficiência ou com necessidades especiais na educação e influenciou na legislação nacional. Além disso, a promulgação da Lei 9.394/96 (LDB) e o Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020 conhecida como a Política Nacional de Educação Especial, houve mudanças significativas

na legislação, como a promoção da inclusão como um princípio fundamental da educação, desvinculando-se do modelo integracionista que era considerado ultrapassado.

Os desafios e barreiras são inúmeras. Apesar de avançar na legislação, não houve mudanças significativas na realidade da educação especial, pois incluir a diversidade humana na educação regular e na sociedade é uma tarefa árdua e o direito torna-se limitado por conta das barreiras sociais que está relacionada as questões econômicas, políticas, culturais etc. Na perspectiva da exclusão social e dos direitos de inclusão, o novo paradigma educacional tem o desafio de garantir a efetivação dos direitos dos alunos com deficiência, pois as instituições tornam-se responsáveis por essa garantia.

Botelho (2016), afirma ser primordial o desenvolvimento e aprimoramento de políticas públicas voltadas para a inclusão, tais como a adequação das escolas com equipamentos, infraestrutura e recursos indispensáveis para a realização de atividades escolares eficazes. Afirma, ainda, ser fundamental a interação a criança com deficiência no ambiente social mais amplo, tanto para assegurar-lhe o desenvolvimento como para combater preconceitos e rótulos sociais. Nesse sentido, defende o autor que o ensino regular deve ser integrado ao ensino especializado sempre que possível e, quando não haja essa possibilidade, deve-se priorizar o ensino regular, que agora é de caráter obrigatório.

Nesse diapasão, enleva-se a compreensão acerca do que seja efetivamente a inclusão escolar, tema que abriga grande relevância e profundas discussões teóricas e, a partir da sua etimologia, oriunda do latim *includere*, significa “envolver, abranger” (CUNHA, 2010).

Nesse contexto, Mazzotta (2010) apresenta afirma que a inclusão social se caracteriza pela concretização de condições passíveis de comunicação e participação do indivíduo, alcançando os ideais da justiça social. A caracterização primordial da comunicação é a necessidade humana, pois integrara as relações das pessoas no cotidiano. Com isso, a participação na comunicação promove autonomia das pessoas independente da sua condição mental ou física, a fim de promover justiça social, que é reconhecer a pessoa com a capacidade de dignidade, identidade e independência.

A Educação inclusiva na ótica pedagógica é compreendida como um modelo democrático que foca em atender a diversidade de alunos em um ambiente escolar comum, promovendo a participação de todos, independentemente de suas características individuais, como deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Pode-se elencar alguns aspectos primordiais para análise dessa abordagem inclusiva como a diversidade e equidade, onde a educação inclusiva reconhece e valoriza a diversidade entre os alunos, promovendo um ambiente onde todos têm a oportunidade de aprender e se desenvolver. A equidade é um

princípio fundamental, onde as necessidades específicas de cada aluno são atendidas para garantir que todos tenham acesso ao currículo e às atividades escolares.

Além disso, adaptação curricular é uma prática pedagógica que deve incluir adaptações curriculares que considerem as diferentes formas de aprendizagem dos alunos. Isso pode envolver as modificações dos conteúdos, métodos de ensino e avaliações, de modo a atender às necessidades educacionais especiais de cada estudante. Segundo Mozzatto (2010), a interdisciplinaridade é inerente à inclusão escolar, posto que seu principal fundamento é a convivência respeitosa dos indivíduos que compõem o ambiente escolar, consubstanciando-se em ação solidária e cooperativa entre fatores internos e externos à comunidade escolar.

Tais elementos promovem a discussão interdisciplinar da temática, o que tem sido cada vez mais exigido, ante a profusão de conhecimentos e atitudes resultantes de práticas interdisciplinares que se interligam, cada qual na sua especificidade, partilhando esforços e resultados. Sob esse viés, Mazzota (2010) esclarece que há necessidades especiais dos alunos com deficiência que vão além das possibilidades e atributos do docente e de recursos tecnológicos ou pedagógicos, fazendo-se, por conseguinte, indispensável uma assistência especializada por professores especialmente habilitados e capacitados para esse atendimento. Deste modo, resta evidente que a formação docente específica para a inclusão de alunos com deficiência é primordial.

Além do mais, a colaboração e suporte da educação inclusiva requer a colaboração entre diferentes profissionais, como educadores, psicólogos, terapeutas e a família, para garantir que as necessidades dos alunos sejam atendidas de forma integral. Essa rede de apoio visa beneficiar os alunos com necessidade especiais proporcionando um suporte multidisciplinar abrangente, adaptando o ambiente escolar e o currículo. Essa colaboração visa ajudar na melhora do desempenho acadêmico dos alunos com necessidades especiais, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e solidário, onde todos os alunos podem prosperar.

Outrossim, Araújo (2023) deixa clara a relevância e imprescindibilidade de uma formação continuada dos professores e demais profissionais da educação, com a permanente aquisição de saberes relacionados à gestão do sistema educacional inclusivo, haja vista que tem sido uma exigência do próprio sistema educacional.

Corroborando com a atuação dos profissionais, a criação de um ambiente escolar acolhedor e respeitoso é essencial. Para isso ocorrer, não envolve apenas a infraestrutura física, mas também a promoção de uma cultura escolar que valorize a inclusão e a convivência respeitosa entre todos os alunos e uma reestruturação política e pedagógica da escola, recursos didáticos e sua prática avaliativa. É o que destacam De Freitas Reis *et al.* (2017, p. 265),

segundo os quais “a escola precisa ser um ambiente que aceite as minorias independente de cor, etnia, gênero, classe ou limitações individuais se inserindo numa proposta de acolhimento dos indivíduos”, posto que a articulação adequada e individualizada do ensino, como estabelecimento de pontes e uma aprendizagem significativa para todos faz parte da premissa de um processo educacional inclusivo.

Por fim, a participação ativa na educação inclusiva promove a participação dos alunos no processo de aprendizagem, incentivando a autonomia e a responsabilidade, com um ambiente eficaz e seguro, pois encoraja os alunos a se envolver em atividades, trocando ideias e aceitação mútua, promovendo o ambiente propício para o aprendizado e a interação social e o desenvolvimento de habilidades sociais. Segundo Júnior et al. (2023), um ambiente de aprendizagem eficaz compõe-se por elementos essenciais, os quais devem trabalhar de maneira articulada e conjunta para a formação de um ambiente propício ao engajamento e aprendizagem dos alunos. Tais elementos consubstanciam-se por meio da clareza dos objetivos, que devem ser significativos, diversidade de metodologias de ensino, avaliação formativa e feedback construtivo, ambiente seguro e inclusivo, e tecnologia educacional.

Esses aspectos abordados, refletem uma pedagogia que não apenas busca a inclusão física dos alunos com necessidades especiais, mas também a inclusão social e acadêmica, com a garantia de que todos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver em um ambiente escolar que respeite suas individualidades. Observa-se, por todo o exposto, que embora haja no Brasil uma ampla legislação sobre a educação inclusiva, esta está em desenvolvimento por conta do dinamismo social, econômico e político de um país continental e que tem realidades locais bem peculiares.

2.2.3 A formação docente dos profissionais da educação no processo de inclusão escolar de crianças com autismo

O autismo teve seu processo de identificação e conhecimento, segundo a História, há pelo menos um século. Antes, segundo Brites e Brites (2019, p.27), “os problemas de comportamento humano ainda causavam espanto e estranheza, e eram encarados como anomalias pela sociedade, e seus portadores eram colocados de lado ou isolados das demais pessoas”.

Embora os avanços já alcançados, ainda há necessidade de expandir o conhecimento e entendimento sobre o autismo. Assim, a compreensão do autismo inicia-se pelo entendimento

etimológico da palavra que vem do grego autós, que significa “de si mesmo”. Em 1911, o termo foi utilizado pela primeira vez através do psiquiatra suíço Eugen Bleuler, pois este precisava compreender a realidade de seus pacientes diagnosticados com esquizofrenia. Com isso, o autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas (Cunha *apud* Peixoto e Mendes, 2022).

Estima-se que, no Brasil, haja cerca de 600 mil pessoas com TEA, o que corresponde a aproximadamente 0,3% da população total. Porém, acredita-se que esse número seja subestimado devido à existência de casos não diagnosticados, que ficam fora dos registros oficiais. Diante desse quadro, a escola mostra-se como um hábil instrumento para desenvolvimento da criança com autismo, tendo em vista a ampliação do seu contexto de interações sociais. Por tais motivos, a inclusão escolar mostra-se preponderante na indicação de profissionais de várias áreas de conhecimento, considerando a relevância do estímulo precoce das habilidades e interação social das crianças (Weizenmann, Pezzi e Zanon, 2020). Assim, o conhecimento acerca desse processo educacional, sob a perspectiva jurídica, pedagógica e social, faz-se relevante.

Portanto, os objetivos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva garantem a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, orientando os sistemas de ensino em busca de garantir o acesso ao ensino regular, com a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis elevados do ensino, como a transversalidade da modalidade de educação especial, desde o ensino infantil até o ensino superior, ofertando atendimento educacional especializado, formando professores para o atendimento educacional especializado e os demais profissionais da educação para garantir a inclusão e a participação da família e da comunidade, acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação (Brasil, 2008).

No Decreto 7084/10, em seu artigo 28, afirma que fica estabelecido que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes da educação especial e professores das escolas de educação básica públicas. Além do mais, no art. 7º da lei 12.764/12, onde consolida os direitos e conquistas dos indivíduos com TEA, ele veda a recusa de matrícula de pessoas com quaisquer tipos de deficiência, onde estabelece punição ao gestor escolar ou a autoridade que pratique ato discriminatório.

Além disso, a Lei no 13.005/14, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, fincada nas deliberações da Conferência Nacional de Educação – CONAE/ 2010, em seu inciso

III, parágrafo 1º, do artigo 8º, afirma que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento às necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Contudo, o objetivo é universalizar o atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, ao acesso à educação básica e à educação especializada. (Brasil, 2014).

A propagação do modelo de Educação Inclusiva no Brasil, traz novos desafios para a formação de professores. O modelo de segregação ou de uma única visão ficou ultrapassado, mas formar professores para trabalhar com eficácia os alunos bem diversificados em salas de aula. Para tanto, é necessário um olhar diferenciado a respeito dos saberes, das competências e das atitudes para se trabalhar com classes inclusivas (Rodrigues, 2008).

Obtemperem-se que não se deve encarar a inclusão do aluno com deficiência em uma escola regular como um mero ato obrigatório, “mas sim como uma prática apoiada em um paradigma educacional voltado à defesa da diversidade e dos direitos humanos, tratando-se, de um processo social complexo que resulta de ações estabelecidas por agentes distintos envolvidos (diretamente ou indiretamente) com o processo de ensino-aprendizagem” (Weizenmann, Pezzi e Zanon, 2020, p. 3). Com isso, o professor precisa de maior apoio estrutural das instituições educacionais que ele compõe, assim como trilhar caminhos onde possa ter respaldo para atuar com satisfação em relação aos resultados de seus alunos com autismo.

Quanto ao papel docente, vê-se que Alvarenga *et. al.* (2020) ressalta que o que se busca é um profissional com habilidades diversificadas, que perpassam pelo conhecimento científico específicos à sua área de atuação, assim como quanto à aplicação pedagógica ou psicopedagógica e metodologias de ensino. Ademais, a formação deve estar voltada à diversidade, capacitando-o, também, à promoção da educação para a cidadania, educação cívica, sexual, comunitária, entre outras.

Tais expectativas avultam-se ainda mais quando se refere à docência voltada para a inclusão de crianças e adolescentes com TEA. Entretanto, essas expectativas são por vezes frustradas, tendo em vista que não é incomum que professores apresentem percepções distorcidas sobre o TEA e seus reflexos na comunicação dos alunos que estão dentro do espectro e tal realidade afeta na prática pedagógica dos docentes. Além disso, a compreensão imprecisa sobre esses alunos e suas peculiaridades gera ideias limitadas sobre o papel da escola na vida desses, percebendo a escola meramente como espaço de interação social. Não se pode olvidar, também, a existência de percepções capacitistas quanto ao processo de inclusão, restringindo o

acesso à escola ao desenvolvimento de habilidades funcionais, mas de conteúdos formais. Consequentemente, afere-se a existência de muitos alunos com defasagem escolar (Weizenmann, Pezzi e Zanon, 2020).

Mostra-se imprescindível, por conseguinte, o conhecimento adequado sobre o autismo, suas características e peculiaridades, a fim de se obter uma prática pedagógica efetivamente inclusiva e que produza efeitos significativos para o aprendizado do autista (Rezende, 2021). Nessa perspectiva, Miranda *et al.* (2024) esclarecem sobre a existência de insegurança de alguns educadores ao lidarem com alunos autistas, seja pela falta de conhecimento ou desconhecimento quanto ao alcance pedagógico de suas ações. Por esse motivo, esclarecem ainda que “o ensino colaborativo, que promove a cooperação entre professores regulares e especializados, pode transformar a inclusão escolar, capacitando os educadores a atuarem juntos com objetivos e avaliações comuns para grupos heterogêneos de aluno” (*Idem*, 2024, p. 6).

Portanto, verifica-se que há diversas dificuldades de conciliar o auxílio dos alunos com autismo, com suas obrigações segundo as perspectivas da escola e da sociedade. Essa realidade vai se agravando a cada dia em razão da alta demanda de alunos com TEA em contramão à escassez de capacitação dos profissionais da educação para atuação na perspectiva inclusiva.

2.3. Análise e discussão dos resultados

A pesquisa foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, aplicada a 5(cinco) professores da Educação Básica, em outubro/novembro de 2024, com o intuito de investigar o nível de contato do profissional com os alunos dentro do espectro autista, o conhecimento sobre o TEA e suas especificidades, assim como a formação docente dos profissionais para atuação na educação inclusiva.

Ao analisar o nível de experiência com inclusão de crianças e adolescentes com autismo em sala de aula, cerca de 80% dos entrevistados têm ou tiveram contato com alunos com autismo, na mesma proporção analisam que a falta de estrutura afeta o ensino e aprendizagem deles, pois a maioria deles não tem suporte e apoio individual em sala de aula. Isso resulta na falta do processo de inclusão na escola. Com isso, os entrevistados foram unânimes na falta da formação docente para lidar com os alunos que tem o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O profissional da educação que não teve contato ou não reconheceu o aluno com autismo, os 20% dos entrevistados, é resultado da falta de formação docente do profissional na compreensão de análise dos discentes com autismo. Obter o conhecimento adequado sobre o

Transtorno do Espectro Autista (TEA), suas características e peculiaridades, fortalece uma inclusão efetiva dele, bem como, desenvolve uma prática pedagógica efetiva, onde produzirá efeitos no processo de aprendizagem do autista. E, além disso, com a experiência exposta pela professora, a análise e observação do aluno com autismo, bem como seus gostos, dura tempo de observação, leitura e estudo sobre o tema. É buscar por fora o que a universidade não oferece: a formação continuada.

A falta de inclusão de alunos com autismo também está associada a falta de formação acadêmica e continuada, analisada na pesquisa, pois os profissionais que não conseguiram identificar o aluno autista não tiveram essa formação. Com isso, irá ter dificuldade de avalia-lo e inclui-lo no âmbito social escolar. Há um regular processo de inclusão mediante a capacitação dos profissionais da educação da rede pública de ensino.

A nova concepção de profissionais da educação deve ser desenvolvida para que eles tenham condições e autonomia de confrontar com os diversos problemas complexos e variados, onde possam ser capacitados para construir soluções na ação e mobilização dos recursos cognitivos e afetivos dos alunos, pois a falta de formação docente afeta no desenvolvimento e aprendizagem desse público. Pois, segundo Gatti (2010, p.1360), destaca que “não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação” e afirma que devemos sair da ideia do “professor quebragallo, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico”.

A pesquisa demonstrou que os professores que não fizeram a formação docente para lidar com esse tipo de aluno, resulta que sua formação é pautada no modelo tradicional e que as práticas educativas são excludentes. Com isso, o despreparo dos professores foi construído com o passar do tempo. Sendo assim, os alunos com autismo estão cada vez mais presentes, mas os professores continuam à mercê de sua formação para lidar com esse público.

A formação docente desses profissionais, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC-CE ou através de especialização, são importantes para garantir, constitucionalmente, a inclusão desses alunos em sala de aula, bem como a efetivação do seu processo de ensino e aprendizagem, onde os entrevistados são unânimes nesse conceito durante a pesquisa. São conscientes de que a formação docente iria melhorar a forma de lidar com os alunos com TEA, aprimorar as estratégias pedagógicas para inclusão e compreendendo melhor essa realidade crescente.

Outro ponto unânime da pesquisa foi a falta de recursos e suporte para o aluno com autismo, a superlotação das salas de aula, onde foi citado a inclusão de um acompanhante especializado. Além disso, as salas superlotadas e a falta de profissionais que possam

acompanha-los, dificulta o processo de ensino e aprendizagem e de inclusão no processo pedagógico, pois os pais não tem condições de ajuda-los fora do tempo pedagógico proposto na escola. Mesmo que a escola tenha uma sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, torna-se insuficiente para acolher a demanda crescente na escola. Um dos profissionais entrevistados, afirma que para trabalhar com alunos autistas são necessários vários recursos entre eles, recursos visuais, tecnologia, material pedagógico adaptado, ainda assim temos uma carência muito grande nas escolas tanto de materiais adaptados, como a presença de um profissional de apoio nas salas para um melhor suporte ao professor e ao próprio aluno. Além disso, a inclusão de profissionais de outras áreas como Psicólogos e Psicopedagogos.

Outrossim, a família, que tem a responsabilidade de matricular os filhos na escola – art. 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - a falta de conhecimento e entendimento por parte da família atrapalha ainda mais o processo de inclusão desse aluno, pois entendem que eles não podem ser reprovados por conta o autismo. Seria justo e afetuoso que existam mais políticas públicas de inclusão dos pais no processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos com autismo como forma de que eles sejam também executores e auxiliares desses alunos no processo de aprendizagem, pois os professores entrevistados sentem a falta de mais apoio do pais com seus filhos, mas compreendem que muitos deles não tem conhecimento da situação.

A comunicação do aluno com autismo é perceptível em sala de aula, no geral sentem dificuldade de comunicar. Contudo, durante o processo de entrevista a docente Ana Milena, analisou e identificou os pontos fortes e fracos dos alunos com autismo. O resultado foi que eles têm dificuldade de comunicar. O ponto de apoio dela foi o estreitamento dela com a Psicopedagoga e professora da Escola José Alves de Figueiredo Samara, onde a interação entre elas colaboraram com o processo de aprendizagem de alguns alunos na escola, relatado em sua entrevista. Com isso, o uso da comunicação através da música, ajudou-a avaliar o aluno autista da escola. Com isso, há necessidade de avaliar e intervir o aluno diante das competências de comunicação da pessoa com TEA (Duarte& Velloso *apud* Silva & Serra, 2017).

Além disso, outros fatores elencados na pesquisa, como a falta de estrutura em sala de aula para receber essa demanda de alunos com autismo, a falta de acompanhantes capacitados e especializados para auxiliar esses alunos, falta de material tecnológico para o desenvolvimento cognitivo, capacitações para os professores e o tempo reduzido para a demanda. Essas situações citadas foram pontuadas por 60% dos professores entrevistados. O ambiente por fim, o que pode ser útil para melhorar a inclusão dos alunos com autismo em sala é melhorar o impasse da falta de tempo do professor e a falta de empatia de alguns professores.

Os desafios dos professores são diários, pois o modelo da escola moderna é de excluir

as práticas pedagógicas para os alunos com autismo. Além disso, a insegurança e medo ocorrido pela falta de conhecimento por parte dos educadores, atrapalha no processo de inclusão escolar. Perceber o comportamento desse aluno em indaga-lo ao saber se ele está bem, como foi o dia dele em casa, se ele comeu, alguns deles não têm condições de alimentar. É a sensibilidade do professor que faz a diferença para a inclusão desse aluno no processo de aprendizagem.

A falta de formação docente, com a falta de estrutura física e pedagógica e aumento de verbas para garantir novas estruturas, analisadas na entrevista, pode contribuir para a efetivação da inclusão do aluno com o autismo, pois no decorrer do ano algumas famílias desistem de deixar seus filhos nas escolas por falta desse apoio, que culmina na exclusão social.

As experiências gratificantes dos professores com os alunos autistas está relacionadas a eventos promovidos na escola durante o ano letivo, como as festas juninas, halloween, a semana afro, pois eles se interessam em interagir com os colegas de sala e professores. Segundo a professora Maylla, de Espanhol, ela após organizar a festa de halloween na escola, recebeu o relato, através de texto escrito de aluno com autismo sobre a festa. Resultou na divulgação desse texto no jornal da escola. Isso também é uma forma de avaliar o aluno.

Por fim, foram unânimes nos desafios de promover o cumprimento de que a legislação prever, como a inserção de material pedagógico adaptado, com o apoio de mais profissionais nas salas, com recursos visuais e tecnológicos no seu cotidiano. E além disso, desenvolver habilidades em que possa inserir o aluno no conteúdo que esteja ao alcance do seu aprendizado.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, em uma sociedade extremamente competitiva, injusta e desleal, a educação é uma forma de promover a igualdade, onde os saberes e competências possam ser disseminadas para ampliar as suas competências, ampliando as possibilidades de que as pessoas possam agir de forma autônoma e funcional, onde garantam a sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho. A educação inclusiva o processo que busca propiciar o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com necessidades educativas especiais, abrangendo os diferentes níveis e graus do sistema de ensino, fundamentada por referenciais teóricos alinhados às necessidades específicas dos alunos.

A inclusão do aluno com TEA vai além da ocupação do seu espaço em sala de aula, almejando sempre o aprendizado e o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, garantindo o seu direito constitucional de estar na escola e de ser inserido na sociedade. As escolas regulares sempre estão com as ofertas de vaga, porém as modificações estruturais e

pedagógicas estão a quem do que necessita.

Esta pesquisa identificou, a partir do ponto de vista do profissional da educação, a relação com o autismo, suas experiências com os alunos autistas, sua formação docente, quais os recursos utilizados, os desafios e sua perspectiva em relação ao processo de inclusão dessas pessoas. A necessidade de lidar com eles em sala de aula, demonstrou que há uma necessidade de capacitá-los, pois tem dificuldade de lidar com alunos autistas. O espaço do AEE é preenchido com as visitas regulares desses alunos e não há planejamento de inclusão desses alunos nas disciplinas regulares.

A pesquisa trouxe uma realidade que contradiz o que está na legislação e o que é encontrado na literatura. Pois, a legislação defende o atendimento educacional especializado, o uso dos recursos e acompanhante especializado, onde a inclusão do aluno com TEA conta com a presença do cuidador, geralmente não tem formação especializada e com isso gera a socialização desse aluno, tentando garantir a sua frequência, melhorando a sua interação social e aliviando o seu comportamento.

Com isso, há interesse por parte do corpo docente em querer aprender e/ou especializar na área da educação inclusiva com abordagem de alunos autistas, pois a demanda está aumentando e a necessidade de incluí-los e garantir o seu processo de ensino e aprendizagem está chamando atenção para a procura dessas especializações.

Esse estudo traz a realidade enrustida sobre a invalidação da garantia desses alunos a frequentarem o estabelecimento educacional com todos os acessos tecnológicos, psicológicos pedagógicos e humanizado. Além disso, os profissionais da educação necessitam de formação docente para que possa garantir o mínimo de inclusão deles a uma educação de qualidade. O conhecimento e o respeito devem ser exercidos.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Fabrizia Miranda De *et al.* **A visão do professor em relação ao transtorno do espectro autista.** Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67885>. Acesso em: 20/11/2024.

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2001.

ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. A política nacional da educação inclusiva: perspectivas, desafios e práticas em contexto brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Humanidades,**

Ciências e Educação, v. 9, n. 10, p. 3241-3252, 2023.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: Implicações educativas**. Foz do Iguaçu: 2003. Disponível em: <https://silo.tips/download/aprendendo-na-diversidade-implicacoes-educativas>. Acesso em 20 out. 2024.

Botelho, C. M. C., Silva, T. K. D., & Sales, T. S. (2016). **Educação inclusiva: da proteção jurídica à aplicação**. Revista Publicum, 2(1), 112–139. Acesso em 20 out. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. 79 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>

BRASIL. **2a Conferência Nacional de Educação**, CONAE, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso dia 02 nov. 2024. 08:15

BUENO, J. G. S. **Política pública de educação inclusiva no Brasil: educação especial e necessidades educacionais especiais**. Revista Brasileira de Educação, n. 39, p. 98-112, 2008. Acesso 21 out. 2024.

BUENO, J. J.; BUENO, S.; PORTILHO, E.M. L. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023038, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17822>

CASTRO, Pierre Santos et al. Revisão bibliográfica da historicidade da pessoa com deficiência e o acesso à educação no Brasil de 1824 a 1988. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, v. 15, n. 2, p. 41-53, 2022.

COSTA JUNIOR, J. F. *et al.* (2023). **A importância de um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz para os alunos**. Rebena - Revista Brasileira De Ensino E Aprendizagem, 6, 324–341. Acesso 1 out. 2024.

COSTA, Marcos Oliveira da *et al.* **O uso do referencial teórico em teses de doutorado na área da ciência da informação: uma análise à luz da contribuição de pensadores selecionados**. 2017.

DE FREITAS REIS, Marlene Barbosa et al. Inclusão Escolar: Um olhar para a formação docente e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). **REVELLI-Revista de Educação, Linguagem e Literatura (ISSN 1984-6576)**, v. 9, n. 2, p. 255-269, 2017.

FÁVERO, E. A. **Educação Inclusiva: o que é, por que e como**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação inclusiva: Diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, p. e10084, 2023.

GARCIA, Vinicius Gaspar; MAIA, Alexandre Gori. A inclusão das pessoas com deficiência – Panorama e mudanças em uma década. Trabalho apresentado no **XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP**, realizado em Águas de Lindóia/SP – Brasil, de 19 a 23 de novembro de 2012. Acesso em 24 ag. 2024.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010

GLAT,R.;BLANCO,L.M.V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT,R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007, p. 15-35.

JANNUZZI, G. de M. **Educação e segregação: as instituições para cegos e surdos no Brasil (1854-1939)**. Revista Brasileira de Educação, n. 31, p. 97-117, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José S. **Inclusão Escolar e Educação Especial: das Diretrizes à Realidade das Escolas**. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria Amelia (Orgs.). *Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 79-87

OMOTE, S. **Educação Especial: História, Políticas e Instituições**. São Paulo: Cortez, 2004.

REZENDE, Laila Francielly et al. **O trabalho pedagógico e a inclusão escolar para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA)**. 2021.

RIBEIRO, Ana Luiza Barcelos; ANDRÉ, Bianka Pires. Reflexões sobre a história da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Campos dos Goytacazes/RJ. 2021.

ROCHA, Alyne Andrelyn Lima et al. Caminhos para a visibilidade: Uma análise construtivista acerca dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 12, p. 102035-102052, 2020.

RODRIGUES, D. **Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional**. In: *Inclusão: Revista de educação Especial*. Inclusão: R. Educ. esp., Brasília, v. 4, n. 2, p. 1-58, jul./out. 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA NETO, A. de. O. et.al. **Educação inclusiva: uma escola para todos**. Revista Educação Especial, vol. 31, nº 60, p. 81-92, jan./mar., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em 16 fev. 2021. Acesso em 19 out. 2024

SILVA, F., & SERRA, A. R. C. (2023). **Tecnologia assistiva: recursos de comunicação aumentativa e alternativa na proposta de interação e aprendizagem dos alunos com autismo**. Revista Tempos E Espaços Em Educação, 16(35), e18610. <https://doi.org/10.20952/revtee.v16i35.18610>.

TENENTE, Luzia. **1 a cada 36 crianças tem autismo, diz CDC; entenda por que número de casos aumentou tanto nas últimas décadas**. g1.com, cidade de publicação, 02/04/2023. Educação. Disponível em: [<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/02/1-a-cada-36-criancas-tem-autismo-diz-cdc-entenda-por-que-numero-de-casos-aumentou-tanto-nas-ultimas-decadas.ghtml>]. Acesso em: 15, set. 2024

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha: Unesco, 1994.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217841, 2020.

ANEXO A

PARECER DE REVISÃO ORTOGRÁFICA E GRAMATICAL

Eu, Alyne Andrelyna Lima Rocha Calou, professor(a), realizei a revisão ortográfica e gramatical do trabalho intitulado **uma análise acerca do papel da formação docente na efetivação do direito à inclusão escolar das crianças com autismo**, do (a) aluno (a) VIRGILIO JOSÉ MENEZES DE OLIVEIRA, também orientado por esta subscritora. Declaro este TCC apto à entrega e análise da banca avaliadora de Trabalho de Conclusão de Curso do Centro Universitário Doutor Leão Sampaio/Unileão.

Juazeiro do Norte, 22/11/2024.



Assinatura do professor

ANEXO B

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA ENTREGA DA VERSÃO FINAL DO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC II) DO CURSO DE
DIREITO**

Eu, Alyne Andrelynha Lima Rocha Calou, professor(a) titular do **Centro Universitário Dr. Leão Sampaio - UNILEÃO**, orientador(a) do Trabalho do aluno(a) VIRGILIO JOSÉ MENEZES DE OLIVEIRA, do Curso de Direito, **AUTORIZO** a **ENTREGA** da versão final do Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) do aluno supracitado, para análise da Banca Avaliadora, uma vez que este foi por mim acompanhado e orientado, sob o título uma análise acerca do papel formação docente na efetivação do direito à inclusão escolar das crianças com autismo. Informo ainda que não possui plágio, uma vez que passei em um PROGRAMA antiplágio.

Juazeiro do Norte, 22/11/2024.



Profa. Esp. Alyne Andrelynha Lima Rocha Calou

Orientadora