




The educational challenges facing the inclusion of autistic students in elementary school: a narrative review

Os desafios educacionais frente a inclusão de alunos autistas no ensino fundamental: uma revisão narrativa

Giliane da Silva Marques⁽¹⁾, Claudimary Bispo dos Santos⁽²⁾

⁽¹⁾  0009-0007-1477-046X; Acadêmica do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) – Campus I. BRASIL, E-mail: gillyane6@gmail.com

⁽²⁾  0000-0003-0006-3389; Professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) – Campus I. BRASIL, E-mail: claudimarybs@hotmail.com

O conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos/as seus/as autores/as.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder whose diagnosis is based on communication difficulties and restricted and repetitive patterns of behavior. Since the creation of the legislation, the presence of these students in common classes has grown significantly, which imposes on schools the need to adapt to the diversity of students. Thus, in order to promote better knowledge about how the integration of students with autism occurs in the school environment, this work aims to expose the most relevant information about the educational challenges regarding the aspects of inclusion and rights of ASD patients in elementary school, through a narrative review. The work was carried out from a qualitative investigation, through a bibliographic survey of studies published in Portuguese, through the search in databases, in the Scientific Electronic Library Online (SciELO) and in Google Scholar, among others. Analyzing these studies, it was possible to conceive that we are far from the ideal inclusion scenario, taking into account some factors: the lack of psychopedagogy professionals to assist students with ASD and the teachers themselves in the elaboration of an Individualized Educational Planning; and the absence of training programs for the continuing education of teachers in the area. Therefore, this study contributed to a better understanding of the inclusion of students with ASD, highlighting the importance of continuing education to better prepare teachers to work in inclusive classes.

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento que tem seu diagnóstico baseado em deficiências na comunicação e nos padrões restritos e repetitivos de comportamento. A partir da criação de legislações, a presença desses educandos em classes comuns tem crescido de forma expressiva, o que impõe às escolas a necessidade de adaptação diante da diversidade dos alunos. Assim, com a intenção de promover um melhor conhecimento sobre como ocorre a integração dos alunos com autismo no ambiente escolar, este trabalho tem como objetivo expor as informações mais relevantes sobre os desafios educacionais perante aos aspectos de inclusão e direitos dos portadores do TEA, no ensino fundamental, através de uma revisão narrativa. O trabalho foi realizado a partir de uma investigação de caráter qualitativo, através de um levantamento bibliográfico de estudos publicados em Língua Portuguesa, através da busca em bancos de dados, o Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Google acadêmico, entre outros. Analisando esses estudos foi possível conceber que estamos distantes do cenário ideal de inclusão, levando em conta alguns fatores: a falta de profissionais da psicopedagogia para auxiliar os alunos com TEA e aos próprios professores na elaboração de um Planejamento Educacional Individualizado; e a ausência de programas de capacitação para a formação continuada dos docentes na área. Portanto, esse estudo contribuiu para um melhor entendimento sobre a inclusão de alunos com TEA, apresentando como destaque a importância da formação continuada a fim de melhor preparar os professores para atuar em classes inclusivas.

INFORMAÇÕES DO ARTIGO

Histórico do Artigo:

Submetido: 11/08/2023

Aprovado: 03/11/2023

Publicação: 04/11/2023



Keywords:

teaching-learning,
continuing education,
autism spectrum disorder.s

Palavras-Chave:

ensino-aprendizagem,
formação continuada,
transtorno do espectro
autista.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento que tem seu diagnóstico baseado em deficiências na comunicação, verbal e não verbal, e nos padrões restritos e repetitivos de comportamento e interesses dos indivíduos (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2016; CABRAL; MARIN, 2017). Nesse sentido, as crianças com autismo podem apresentar características que envolvem dificuldade em estabelecer interações sociais, contato visual, participação em atividades compartilhadas, preferências de paladar, olfato e tato ou alteração na capacidade de memorização de informações. Os indivíduos, além de terem interesse limitado em certas atividades e objetos, também possuem tais limites de interesse em pessoas ou situações (ONZI; GOMES, 2015).

Segundo De Paula e Peixoto (2019), levando em consideração tais dificuldades apresentadas por indivíduos com autismo, é possível mensurar a dificuldade para uma criança com autismo compreender o que está acontecendo ao seu redor, e compreender de forma instantânea tudo que lhe é proposto.

Também é importante salientar que embora alguns autistas possam ter um grau mais elevado da síndrome, o que dificulta tanto sua aprendizagem quanto a ação dos professores ao tentar ensinar esses alunos, muitos outros possuem extrema facilidade para aprender e se desenvolver. Como escreveu Cunha (2019), alguns, sem nunca terem estudado, conseguem aprender, em questão de minutos, o que uma mente normal levaria dias ou até meses. Segundo o autor, parte dos autistas analisam, por alguns momentos, o objeto de estudo e guardam os mínimos detalhes sobre o que lhes foi exibido. Suas regras de raciocínio são impossíveis de serem compreendidas pela mente de pessoas típicas.

Martins e Monteiro (2017) citaram que independentemente de o aluno autista frequentar a escola regular ou a instituição especial, há em vigor um discurso sobre a escolarização dessas crianças, aspecto que demanda maior conhecimento sobre as relações estabelecidas entre os alunos com seus pais, equipe pedagógica e com outras instâncias institucionais, assim como reflexões sobre as possibilidades de ensinar esses alunos.

Entretanto, há ainda muita demanda de profissionais que sejam qualificados adequadamente para suprir essa necessidade. Hoje em dia, ainda existem muitos estudantes com autismo que não possuem o tipo de cuidado que lhe é devido dentro da sala de aula, ou seja, existem cenários de presença de cuidadores irregulares em classe ou até mesmo da ausência dos mesmos quando necessário. Azevedo (2017) em seu estudo viu que o percentual dos agentes educacionais que possuíam formação na área de educação especial não ultrapassa 20% e não houve relatos de formação especializada de profissionais para lidar com o autismo.

Assim, é compreendido que a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para assegurar a presença de cuidador na escola, quando necessário, ao educando portador de necessidades especiais não está sendo respeitada.

Durante a minha formação acadêmica no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ao estudar a disciplina “Educação Inclusiva” surgiram várias questões a respeito de como os professores da educação básica estão lidando com os desafios no processo de aprendizagem dos alunos autistas. Então, ao cursar as disciplinas de Estágio, senti a necessidade de compreender melhor o meu papel como futura docente diante de tais desafios que certamente irão surgir no âmbito escolar.

Sendo assim, com a intenção de promover um melhor conhecimento sobre como ocorre a integração dos alunos com autismo no ambiente escolar, o presente trabalho tem como objetivo expor as informações mais relevantes sobre os desafios educacionais perante aos aspectos de inclusão e direitos dos portadores do TEA, no ensino fundamental, através de uma revisão narrativa.

Metodologia

O trabalho foi realizado a partir de uma investigação de caráter qualitativo, no qual foi desenvolvida a presente revisão narrativa que compreende, a inclusão do aluno autista, atualmente, no ambiente escolar. Nesse contexto, a pesquisa deu origem a um panorama detalhado de informações, que forneceram subsídios que corroboraram de forma significativa para estruturação e desenvolvimento do referido tema, o qual foi descrito por seções – subtítulos, de forma que atendesse ao objetivo proposto.

O estudo apresentou uma abordagem qualitativa respaldado nas concepções de Pereira et al. (2018), que destacam o método qualitativo como importante na interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo e caracteriza-se, preferencialmente, por descrever os dados coletados. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico de estudos publicados em Língua Portuguesa, através da busca em bancos de dados, o Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Google Acadêmico, entre outros, proporcionando, assim, uma revisão narrativa.

Segundo Rother (2007), os artigos de revisão narrativa são publicações amplas, apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o "estado da arte" de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico ou contextual; são constituídos de: Introdução, Desenvolvimento (texto dividido em seções definidas pelo autor com títulos e subtítulos de acordo com as abordagens do assunto), Comentários e Referências.

Considerando o exposto, a revisão foi desenvolvida em seções que pudessem contemplar o tema, do seguinte modo: 1. Índice de alunos com autismo no cenário atual: uma

breve discussão; 2. Percepções dos professores sobre as características dos alunos autistas; 3. Formação e atuação do professor na inclusão escolar.

Desenvolvimento

Índice de alunos com autismo no cenário atual: uma breve discussão

O primeiro estudo epidemiológico sobre autismo consta de 1966, na Inglaterra, por Vitor Lotter (Ribeiro, 2007). Naquela época, ele encontrou uma prevalência de 4,5 crianças autistas para cada dez mil. Desde então, a prevalência global de autismo aumentou, aproximadamente, trinta vezes, decorrente dos estudos estatísticos criados pelo Center of Diseases Control and Prevention (CDC), que permite acompanhar a evolução dos diagnósticos da doença a cada biênio; o distúrbio atinge atualmente cerca de uma em cada 68 crianças, segundo estatísticas norte-americanas, perfazendo a prevalência igual a 1,47% (ALMEIDA; NEVES 2020).

Vale destacar que, grande parte dos estudos a respeito da prevalência do autismo são realizados na Europa e Estados Unidos, além disso, muitos países não dispõem desses dados tão bem documentados, incluindo o Brasil (PAULA et al., 2011). No entanto, as pesquisas apontam para um crescimento significativo do número de casos diagnosticados não apenas no Brasil, mas no mundo inteiro. Somente nos Estados Unidos houve um aumento de 150% no diagnóstico, enquanto, que a região de Eindhoven, na Holanda, apresenta uma taxa de incidência de uma em cada 44 crianças (SALGADO et al., 2022).

No Brasil, há estudos que indicam que cerca de 600.000 pessoas possuem TEA, correspondendo a aproximadamente 0,3% da população total do país (Paula et al., 2011). Para Schmidt et al. (2016) esses dados se traduzem em desafios para a adequação dos diversos contextos sociais e institucionais para inclusão das pessoas com TEA e entre esses contextos, destaca-se a escola que, sob a ótica das políticas públicas inclusivas atuais, visa ampliar o acesso desses educandos às classes regulares.

A matrícula de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), incluindo o TEA, é garantida por lei no Brasil desde a Constituição Federal Brasileira de 1988 e, especificamente, a Lei n. 12.764, vigente em dezembro de 2012, assegura o direito da pessoa com TEA à escola regular (BRASIL, 2012). Conforme apontado por Gomes e Oliveira (2021), o número de alunos com autismo em classes comuns cresce ano após ano, com um aumento bastante significativo de 37,27% somente no ano de 2019. Portanto, o alto percentual de alunos autistas desta pesquisa está em consonância com os dados epidemiológicos que apontam um aumento do diagnóstico nos últimos anos.

A partir da criação dessas políticas públicas, através das legislações vigentes, Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) apontam que a escola possui o compromisso do atendimento à diversidade humana. Dessa forma, é preciso adaptar-se às necessidades individuais de seus alunos e, não excluir aqueles julgados como “diferentes”, o que reflete no ensino-aprendizagem e nas relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020). Nesse sentido, apesar do direito legal de acesso à educação, a presença desse alunado na classe comum permanece um desafio aos educadores (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013), o que vai exigir cada vez mais políticas educacionais e formação continuada dos docentes.

Percepções dos professores sobre as características dos alunos autistas

No estudo de Schmidt et al. (2016), nos relatos dos professores sobre a caracterização dos alunos autistas, dois aspectos relacionados à comunicação social foram mais frequentemente identificados. A primeira revela a percepção da pessoa com autismo como um sujeito que “vive em um mundo à parte”, em “uma realidade paralela”, e a segunda remete a comportamentos de isolamento, retração e distanciamento social. Os autores comentam que, apesar dessas percepções apresentarem-se de forma similar, é importante notar que se diferenciam porque os relatos da primeira descrevem o aluno com TEA como inacessível a intervenções externas, como as práticas pedagógicas do professor, enquanto a segunda descreve dificuldades sociais, como a retração e o distanciamento, sem a conotação de impossibilidade de acesso.

Ainda, na categoria sociocomunicação, os relatos dos professores nos estudos de Pereira (2014), Oliveira (2015) e Kubaski (2014) mostram que os alunos com TEA são percebidos a partir de seus déficits de comunicação verbal, não verbal e comportamentos de brincar. Em relação a área comportamental, a análise da pesquisa de Schmidt et al. (2016) gerou a categoria Comportamentos e Interesses Restritos e Repetitivos, onde os relatos destacam a percepção do aluno com TEA a partir de seus comportamentos estereotipados e interesses restritos. Dentre os primeiros foram evidenciados os maneirismos típicos da síndrome como balanceios, “abana as mãos [...] fica se chacoalhando” (PEREIRA, 2014). Os interesses restritos são ilustrados no relato, “aquele lá gosta de dinossauros, ele sabe tudo dos dinossauros” (PINTO, 2013).

Outros aspectos falados pelos professores foram características da aprendizagem e desafios à inclusão, onde a percepção desses alunos a partir de seus comportamentos agressivos, em especial as condutas de auto e heteroagressão a colegas e professores, como no exemplo: “Ela chora, ela sai batendo nos colegas, puxando cabelo, me morde ou se morde ou bate com a cabeça na porta” (KUBASKI, 2014).

Também foi destacado peculiaridades na interação e aprendizagens, ou seja, um modo diferente de ser, com potencial de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2015), e relatos sobre comportamentos de ansiedade, impulsividade e agitação assemelharam-se aos de agressividade em que o aluno é descrito por características que dificultam a aprendizagem e interação em sala, como ser inquieto (KUBASKI, 2014). Nesses relatos, o aluno também foi percebido como imprevisível por causa dessas características, como observado em “é uma pessoa que faz o que pensa, não mede consequência e faz o que der na telha” (OLIVEIRA, 2015).

A concepção de que o aluno com TEA pode atrapalhar a aula, é comum entre professores, apesar de poder ser interpretada de forma negativa, quando em contraste com alguns princípios da educação inclusiva. Fiorini & Manzini (2021) expuseram em seu trabalho, voltado para professores de Educação Física, a mesma percepção que outros docentes, citando não apenas que o aluno com TEA poderia atrapalhar a aula, mas também provocar momentos de desconforto.

Acerca dessa percepção, um ponto de divergência é discutido por Silva, Faciola e Pereira (2018), que defendem que é muito comum o inverso – a aula atrapalhar o aluno autista – pois, os ruídos produzidos por outras crianças durante a aula podem desencadear algum comportamento inadequado nos estudantes autistas, uma vez que muitos deles são sensíveis aos estímulos do meio ambiente.

Pimentel e Fernandes (2014) ressaltam que, mesmo apresentando déficits nas áreas de comportamento, socialização e comunicação, as crianças com TEA são capazes de extrair do meio linguístico algumas pistas e as internalizar, para utilizá-las de forma contextual em sua vida social. Nesse sentido, a percepção positiva dos professores em relação a seu aluno com autismo é um elemento fundamental para o sucesso de sua inclusão escolar. Portanto, prover suporte e orientação aos professores, fornecer uma melhor compreensão das necessidades do aluno e avaliar as estratégias eficazes para seu aprendizado são passos importantes para construção da inclusão (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013).

Formação e atuação do professor na inclusão escolar

Para o professor desempenhar sua função com qualidade e competência requer competências técnicas (ex. formação especializada) e pessoais (ex. desejo, flexibilidade). Um dos aspectos que justifica esse fato refere-se à inclusão escolar, que impõe às escolas a necessidade de se adaptar diante da diversidade dos alunos. Portanto, considera-se que a inclusão escolar esteja vinculada à atenção personalizada, bem como às características individuais de cada educando, buscando criar e oferecer oportunidades que favoreçam o desenvolvimento integral de todas as crianças (LEMOS et al., 2016).

A falta de conhecimento que os professores tem em relação ao TEA, bem como as crenças criadas em torno deste, parecem interferir na prática pedagógica dos docentes, uma vez que muitos professores apresentam ideias distorcidas em relação ao Transtorno, principalmente em relação à comunicação destes alunos (SCHMIDT et al., 2016), esse é um dos fatores a ser considerado como uma das dificuldades relacionadas à presença de crianças com autismo em sala de aula. Muitos docentes associam o espaço escolar apenas à socialização do incluído com os demais alunos, fato que acaba restringindo o ensino e a aprendizagem deste (GOMES; MENDES, 2010; MARTINS, 2007). Para outros educadores, o processo de inclusão reflete na aprendizagem de habilidades funcionais, e não em conteúdos formais. Em consequência disso, verifica-se a existência de muitos alunos com defasagem escolar (SCHMIDT et al., 2016).

Desse modo, a inclusão acarreta na necessidade do professor conhecer e construir primeiramente um vínculo com seus alunos, bem como entender a relação entre eles, para então possibilitar a elaboração de estratégias de ensino em benefício da aprendizagem da turma. Estratégias que possam estimular a participação e interação entre os alunos, respeitando as especificidades de cada um (FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014); e em consequência são essas estratégias diferenciadas que podem favorecer a aprendizagem dos alunos com TEA (APORTA; LACERDA, 2018).

Para Faria et al. (2018), um dos principais fatores que pode favorecer a prática pedagógica do professor de um aluno com TEA, é conhecer as características diagnósticas do transtorno, tal fator tem se mostrado essencial para a compreensão do funcionamento dessas crianças. Pimentel e Fernandes (2014) consideram essencial que os professores recebam suporte de uma equipe interdisciplinar, a fim de lidar com as questões relacionadas ao TEA, em sua maioria, saberes como as neurociências e a psicanálise, bem como com os aspectos relacionados à educação destes alunos.

De acordo com a pesquisa de Weizenmann; Pezzi; Zanon (2020), os professores relataram que após o período de adaptação, os sentimentos de insegurança, medo e desamparo sofridos no impacto inicial, modificaram-se, dando espaço à confiança e ao afeto criado pelo aluno. Aporta e Lacerda (2018) ao analisarem as estratégias utilizadas por uma professora de um aluno com TEA evidenciaram que quando o professor conhece seu aluno, pode criar uma estratégia para desenvolver novas habilidades, o que não precisa estar previamente programado, mas pode ser construído no cotidiano.

Nesse sentido, o planejamento de aulas utilizado pelos professores investigados no estudo de Weizenmann; Pezzi; Zanon (2020) é individual e diferenciado, pois, tendo algum déficit ou não, cada aluno é individual, subjetivo e, portanto, possui sua maneira subjetiva de aprender. Ainda evidenciaram a falta de apoio e de conhecimento acerca da prática pedagógica com crianças com TEA, conforme Sousa (2015), o sentimento de despreparo dos professores,

bem como a falta de uma melhor compreensão destes em relação à proposta de inclusão escolar, uma melhor formação conceitual/técnica e condições mais adequadas de trabalho são os grandes desafios do professor.

Silva e Viana (2021) também acreditam que o plano de aula deve atender às necessidades do público alvo da educação especial, considerando as potencialidades individuais desses estudantes. Então, fica claro que é um desafio, principalmente, para os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que precisam lidar com uma variedade de componentes curriculares de diferentes áreas do conhecimento para planejar não apenas os objetos de conhecimento que serão construídos, mas também como adequá-los às necessidades especiais múltiplas de seus estudantes. Uma alternativa para superar esse desafio é a realização da prática de um trabalho colaborativo e bem articulado entre os professores do ensino comum e os professores da Educação Especial, para que seja feita a construção de um Planejamento Educacional Individualizado – PEI – baseado nas particularidades dos estudantes com TEA (PEREIRA; PEREIRA, 2022).

Por outro lado, no estudo de revisão de Schmidt et al. (2016), alguns professores salientaram o emprego de estratégias pedagógicas com vistas à aprendizagem de conteúdos acadêmicos. Dentre os elementos facilitadores dessa prática estão a incorporação de temáticas de interesse da criança e o uso de recursos visuais. O desafio da alfabetização do aluno com TEA foi outra temática abordada por alguns dos docentes, cujos dados sugerem que práticas alternativas de alfabetização sejam empregadas, visto que as estratégias tradicionais possam ser pouco efetivas.

Em geral, os estudos identificaram que as dificuldades dos professores estão relacionadas a diversos fatores, como, a estratégia de ensino, a seleção do conteúdo, a falta de recurso pedagógico específico e a falta de ação propositiva no que diz respeito à inclusão. Estes problemas são atuais e precisam ser superados, uma vez que, o principal agravante é que os professores não recebem uma formação adequada capaz de responder às necessidades especiais dos alunos com TEA, o que justifica o alto percentual de docentes com dificuldades durante a ministração das aulas (SOUSA, 2015; OLIVEIRA, 2017; FIORINI; MANZINI, 2021).

A discussão de que a formação dos professores apresenta muita ineficiência é apontada como um dos problemas da educação contemporânea, o que torna necessária a formação continuada dos docentes para superar essas lacunas em sua formação (FERREIRA; TOMAN, 2020). De acordo com Fonseca (2014), embora os profissionais atuantes não possuam especialização na área, é muito importante e urgente que eles estejam capacitados. Aponta-se, também, como estratégia facilitadora à inclusão escolar, a constituição de grupos e equipes de trabalho, por meio dos quais os professores e gestores escolares atuariam de forma colaborativa, oferecendo suporte e auxílio mútuos no decorrer do processo de inclusão (DIAS; ROSA; ANDRADE, 2015).

Alves (2016) ressalta que o planejamento das atividades, através do trabalho integrado entre a professora regular de uma turma, juntamente com a professora auxiliar, ou educadora especial, baseado em um trabalho de cooperação entre os professores, costuma ter repercussões positivas para o aluno com TEA. Entretanto, no estudo de Kubaski (2014) revelou problemáticas no atendimento realizado pelas educadoras especiais. Foi verificado que a função destas não se referia ao auxílio à professora da turma, mas sim ao fato de retirar os alunos deste ambiente, nos momentos em que estes se encontravam em crise. Sendo assim, o profissional não desempenha seu papel de maneira a auxiliar o aluno com TEA nem a sua turma, mas sim, deixa de oferecer progressões a este.

A importância de um psicólogo/psicopedagogo sempre à disposição, na escola pública ou privada, para auxiliar os professores foi demonstrado no estudo de Araújo e Rosado (2018), onde enfatizaram que o profissional da psicopedagogia possui aptidão para identificar as dificuldades e os transtornos que interferem na assimilação do conteúdo e no comportamento do estudante com TEA, aplicando conhecimentos da psicologia e da antropologia. Santos, Hoffmann e Valle (2021) expuseram que há alguns impasses sobre a inserção desse profissional nas unidades escolares, entre esses: onde ele deve ser lotado, qual a verba para a sua remuneração e como organizar o seu plano de carreira. Desse modo, enquanto houver carência de políticas públicas e legislações para regulamentar essas pendências, professores e alunos seguirão com essas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Não menos importante, também deve ser considerado as características pessoais do professor, suas experiências, suas crenças, suas opiniões, suas disposições em relação à inclusão e aos recursos psicológicos de que dispõe para realizar tal trabalho. Esses aspectos poderiam ser desenvolvidos por meio da criação de espaços de escuta e de apoio na escola, que permitiriam aos professores refletir sobre as práticas e vivências e trocar experiências acerca da inclusão (GOMES; SOUZA, 2012; DIAS; ROSA; ANDRADE, 2015).

A falta de preparo dos professores diante dos desafios apresentados não é culpa deles próprios, mas sim do sistema educacional que não oferece a preparação adequada para lidar com essas demandas, resultando em insegurança frente à inclusão. Nesse contexto, os profissionais da educação precisam estar receptivos às inovações educacionais, buscando uma formação contínua por meio de parcerias com as redes de ensino, as quais têm a responsabilidade de oferecer capacitação aos profissionais, qualificando-os para as novas abordagens educacionais e para a superação dos desafios de ensino-aprendizagem envolvendo crianças autistas (SILVA, 2019).

Comentários

A partir do levantamento bibliográfico foi possível perceber que, no geral, as publicações nacionais ainda são restritas, nas quais, a maioria investiga os processos de inclusão, de escolarização e de interação social da criança com TEA no ambiente escolar. Neste contexto, os estudos remetem para dificuldades de comunicação, desconhecimento das características da criança com TEA e carência de estratégias pedagógicas que impactam no processo de aprendizagem dessas crianças, mostrando assim, as dificuldades de atuação dos professores.

Em uma escola do ensino fundamental, atuando como estagiária, pude perceber que a maioria dos professores convivia com alunos autistas nas salas de aula, infelizmente, sem apoios necessários. Apesar da inclusão escolar desses alunos no Brasil tenha passado por progressos a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda estamos muito distantes do cenário ideal, levando em conta alguns fatores constatados, como a falta de profissionais da psicopedagogia para auxiliar os alunos com TEA e aos próprios professores na elaboração de um Planejamento Educacional Individualizado; e também a ausência de programas de capacitação para a formação continuada dos docentes na área. Enquanto isso, os professores seguem na tentativa de colocar em prática uma metodologia inclusiva, porém sem receber o suporte adequado para isso.

Por fim, o presente estudo contribuiu para um melhor entendimento acerca da inclusão de alunos com TEA nas turmas do ensino fundamental; e, infelizmente, foi constatado que a inclusão, por mais que seja necessária, ainda é executada de maneira falha, uma vez que, em diferentes momentos os relatos dos professores nos estudos revisados demonstraram lacunas na sua formação, particularmente, em relação ao conhecimento necessário para a escolarização do aluno com autismo.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. L., & Neves, A. S. (2020). A popularização diagnóstica do autismo: uma falsa epidemia? *Psicologia: Ciência e profissão*, 40, e180896.
- Alves, D. E. (2016). O Autismo e o Processo de Inclusão na Perspectiva Escolar: Análise de Caso na Escola Professora Ondina Maria Dias, em Tijucas/Santa Catarina.
- Aporta, A. P., & Lacerda, C. B. F. D. (2018). Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24, 45-58.
- Araújo, P. M. M., & Rosado, A. C. D. S. (2018). A importância do profissional de psicopedagogia na inclusão de crianças autistas na sala de aula. *Porto Alegre: Cinted*.
- Associação Americana de Psiquiatria. (2016). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV-TR) (5ª ed., rev.). *Porto Alegre: Artmed*.
- Azevedo, M. Q. O. D. (2017). Estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura.

- Brasil. (1996). Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2012). Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Recuperado de http://www.seid.pi.gov.br/download/202011/CEID12_150684ec58.pdf
- Cabral, C. S., & Marin, A. H. (2017). Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. *Educação em revista*, 33, e142079.
- Cunha, E. (2017). Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.
- De Paula, J. B., & Peixoto, M. F. (2019). A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. *Cadernos da Pedagogia*, 13(26).
- Dias, M. Á. D. L., Rosa, S. C., & Andrade, P. F. (2015). Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. *Psicologia USP*, 26, 453-463.
- Faria, K. T., Teixeira, M. C. T. V., Carreiro, L. R. R., Amoroso, V., & de Paula, C. S. (2018). Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. *Revista Educação Especial*, 31(61), 353-370.
- Favoretto, N. C., & Lamônica, D. A. C. (2014). Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(01), 103-116.
- Ferreira, G. C., & Toman, A. (2020). Educação especial e inclusão: o que mostram as iniciativas de formação continuada? *Revista Docência e Cibercultura*, 4(3), 367-386.
- Fiorini, M. L. S., & Manzini, E. J. (2021). Estratégias para a participação de alunos com transtorno do espectro autista em aulas de educação física. *Revista Teias*, 22(66), 124-137.
- Fonseca, V. D. (2014). Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 31(96), 236-253.
- Garcia, R. A. B., Bacarin, A. P. S., & Leonardo, N. S. T. (2018). Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 33-40.
- Gomes, C. G. S., & Mendes, E. G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16, 375-396.
- Gomes, C., & Souza, V. L. T. D. (2012). Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 588-603.
- Gomes, T. H. P., & de Oliveira, G. C. S. (2021). As estratégias didáticas com alunos autistas: as experiências de professores de Ciências e especialistas em educação especial. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 12(4), 1-18.
- Kubaski, C. (2014). A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo na perspectiva de seus professores: estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria/RS.
- Lemos, E. L. D. M. D., Salomão, N. M. R., Aquino, F. D. S. B., & Agripino-Ramos, C. S. (2016). Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. *Fractal: Revista de Psicologia*, 28, 351-361.
- Martins, A. D. F., & Monteiro, M. I. B. (2017). Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21, 215-224.
- Martins, M. R. R. (2007). Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes.
- Nunes, D. R. P., Azevedo, M. Q. O., & Schmidt, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com

- Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, 26(47), 557-572.
- Oliveira, G. S. D. (2017). *Dificuldades na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil* (Bachelor's thesis).
- Oliveira, V. F. D. (2015). Representações Sociais de professores acerca dos seus alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no processo de inclusão em Escolas Municipais de Lages, SC. *Universidade do Planalto Catarinense: Lages, Brasil*.
- Onzi, F. Z., & de Figueiredo Gomes, R. (2015). Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. *Revista Caderno Pedagógico*, 12(3).
- Paula, C. S., Fombonne, E., Gadia, C., Tuchman, R., & Rosanoff, M. (2011). Autismo no Brasil: perspectivas da ciência e da sociedade. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 57, 2-5.
- Pereira, A. S., Shitsuka, D. M., Parreira, F. J., & Shitsuka, R. (2018). Metodologia da pesquisa científica.
- Pereira, D. M. (2014). *Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo* (Master's thesis, Universidade Federal do Rio Grande do Norte).
- Pereira, M. A. M., & Pereira, A. P. C. (2022, March). Planejamento educacional individualizado: desafios e avanços nas práticas colaborativas de ensino. In *Colloquium Humanarum*. ISSN: 1809-8207 (Vol. 19, No. 1, pp. 1-15).
- Pimentel, A. G. L., & Fernandes, F. D. M. (2014). A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiology-Communication Research*, 19, 171-178.
- Pinto, S. S. (2013). Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum.
- Ribeiro, S. H. B. (2007). Prevalência dos transtornos invasivos do desenvolvimento no município de Atibaia: um estudo piloto.
- Rother, E. T. (2007). Revisión sistemática X Revisión narrativa. *Acta paulista de enfermagem*, 20, v-vi.
- Salgado, N. D. M., Pantoja, J. C., Viana, R. P. F., & Pereira, R. G. V. (2022). Transtorno do Espectro Autista em Crianças: Uma Revisão Sistemática sobre o Aumento da Incidência e Diagnóstico. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 11(13), e512111335748-e512111335748.
- Santos, B. F., da Silva Hoffmann, J., & Valle, M. P. (2021). O psicopedagogo no contexto escolar. *REGRASP-Revista para Graduandos/IFSP-Câmpus São Paulo*, 6(4), 113-132.
- Schmidt, C., Nunes, D. R. P., Pereira, D. M., de Oliveira, V. F., Nuernberg, A. H., & Kubaski, C. (2016). Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Revista Psicologia: teoria e prática*, 18(1).
- Silva, C. L., Faciola, R. A., & Pereira, R. R. (2018). O processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa de um aluno com autismo: um estudo de caso em uma escola inclusiva. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 5(2), 43-58.
- Silva, G. M. (2019). A inclusão de autista nas salas de aulas normais: desafios e possíveis maneiras de vencê-los. *Revista Caparaó*, 1(1), e6-e6.
- Silva, L. P., & Viana, F. R. (2021). Plano de aula colaborativo: uma proposta no contexto da educação inclusiva. *Revista Prometeu*, 6(1).
- Sousa, M. J. S. D. (2015). Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade.
- Weizenmann, L. S., Pezzi, F. A. S., & Zanon, R. B. (2020). Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24.