

## **INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR: FORMAÇÃO, PERCEÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE**

### **INCLUSIÓN DE DOCENTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA EDUCACIÓN REGULAR: FORMACIÓN, PERCEPCIÓN Y DESEMPEÑO DOCENTE**

Wully Altieri de Souza Castelar  
*Universidade Estadual do Paraná*  
Dorcely Isabel Bellanda Garcia  
*Universidade Estadual do Paraná*

**Resumo:** O presente artigo consiste em um recorte da pesquisa realizada na dissertação de Mestrado, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. O objetivo do estudo é analisar a percepção dos profissionais do magistério no ensino regular e na sala de recurso multifuncional, quanto ao processo inclusivo e à relevância de suas ações, no ensino de educandos com Transtorno do Espectro Autista. A inclusão deste público-alvo representa uma realidade e um desafio significativo notadamente no âmbito do corpo docente, pois garantir somente o acesso e a permanência é lacunar. Desta forma, faz-se necessário fomentar as habilidades dos educandos, bem como promover o desenvolvimento de maneira contextualizada e vinculada à sua evolução histórico-cultural, assegurando-lhes um atendimento pedagógico equitativo. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, desenvolvida por meio de estudos teóricos e pesquisa de campo. O estudo proporcionou uma análise detalhada acerca de um dos protagonistas fundamentais das políticas inclusivas: o docente. Como resultado, foi evidenciado que a responsabilidade pela inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista não se restringe exclusivamente ao corpo docente, mas é compartilhada pela comunidade escolar como um todo. No entanto, essa incumbência representa um desafio substancial para a prática pedagógica. Em síntese, a reflexão e a discussão acerca das estratégias inclusivas no contexto da educação básica são de suma importância, dada a significância do ambiente escolar em promover o desenvolvimento cultural, científico e formas mais complexas de socialização humana.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro Autista. Corpo docente. Ensino regular. Sala de Recursos Multifuncional.

**Resumen:** Este artículo consiste en un extracto de la investigación realizada en la disertación de Maestría, vinculada a la Maestría Profesional en Educación Inclusiva. El objetivo del estudio es analizar la percepción de los profesionales docentes de la educación regular y del aula de recursos multifuncionales, respecto del proceso inclusivo y la pertinencia de sus acciones, en la enseñanza de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. La inclusión de este público objetivo representa una realidad y un desafío importante, especialmente dentro del personal docente, ya que falta garantizar por sí solo el acceso y la permanencia. De esta manera, es necesario fomentar las habilidades de los estudiantes, así como promover el desarrollo de manera contextualizada y vinculada a su evolución histórico-cultural, asegurándoles un servicio pedagógico equitativo. La metodología utilizada es cualitativa, desarrollada a través de estudios teóricos e investigaciones de campo. El estudio aportó un análisis detallado de uno de los protagonistas fundamentales de las políticas inclusivas: el docente. Como resultado, se evidenció que la responsabilidad por la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista no se restringe exclusivamente al profesorado, sino que es compartida por la comunidad escolar en su conjunto. Sin embargo, esta tarea representa un desafío sustancial para la práctica pedagógica. En resumen, la reflexión y discusión sobre estrategias inclusivas en el contexto de la educación básica son de suma importancia, dada la importancia del ambiente escolar en la promoción del desarrollo cultural, científico y formas más complejas de socialización humana.

**Palabras clave:** Inclusión escolar. Desorden del espectro autista. Cuerpo docente. Educación regular. Sala de Recursos Multifuncional

## Introdução

O cenário atual no país revela a existência de políticas públicas para garantia de direitos aos grupos sociais historicamente segregados, dentre estes, os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses educandos estão cada vez mais presentes nas turmas de ensino regular e a quantidade de estudantes que apresentam essas características é expressiva.

Nas palavras de Assunção Jr. e Kuczynski (2015), o diagnóstico de TEA tem aumentado em todo o mundo, ainda havendo discordância e debates sobre as causas desse aumento. Os principais apontamentos para tentar compreender este fenômeno são: mais informações, o que auxilia no diagnóstico; mudança nos critérios de avaliação; percepção das famílias, entre outros.

No Brasil, a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), os dispositivos legais que se seguiram e os demais documentos orientadores do Ministério da Educação (MEC) passaram a tratar mais especificamente a inclusão escolar do público-alvo da educação especial (PAEE). Esse documento passa a formalizar e dar as diretrizes às instituições de ensino na implementação das políticas voltadas para a educação especial (EE), especificamente na perspectiva inclusiva (Mazzotta, 2011).

A partir de 2008, a educação inclusiva (EI) assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica exclusiva:

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço a diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas (Mantoan e Prieto, 2006, p. 40).

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas passa a ser repensada, implicando em uma mudança estrutural e cultural, para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

O estudo buscou aportes legais junto aos autores Assunção Jr. e Kuczynski (2015), Bueno (2013), Mazzotta (2011), Mantoan e Prieto (2006), Mendes (2017), Schmidt *et al.* (2016), Vigotski (1997), Vioto e Vitaliano (2019) e Vygotski (1998) no que se refere à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Além disso, buscaram-se profissionais que, nesse contexto, destacam as ações que têm orientado e pautado as atividades dos professores frente ao processo inclusivo de alunos com TEA, tanto nas salas de aula regulares, quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recurso Multifuncional (SRM). Assim, o protagonismo do professor é fundamental, pois a implementação e efetivação de qualquer política educacional perpassa pela essencialidade do trabalho docente (Schmidt *et al.*, 2016).

O objeto de investigação abordou a inclusão de alunos com o TEA no ensino regular em um município no norte paranaense. Buscou-se investigar mediante o questionamento levantado pela pesquisadora: como a formação, percepção e atuação docente contribui no processo inclusivo de educandos com TEA no ensino regular?

O objetivo é analisar como o corpo docente do ensino regular e SRM percebem o processo inclusivo e a relevância de suas ações no ensino de educandos com TEA. Para desenvolver essa investigação, utilizou-se como metodologia a pesquisa documental e de campo, tomando como materialidade de análise as políticas públicas inclusivas a partir do ano de 2008. Considerou-se que esses aportes legais causam efeitos nos encaminhamentos e ações das instituições escolares e nas práticas pedagógicas para os educandos em pauta.

A escolha do período de tempo mencionado é fundamentada para a condução da investigação, pois foi quando o Brasil implementou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, um evento significativo para a

inclusão dos alunos que são o público-alvo da Educação Especial (PAEE)<sup>1</sup> no sistema convencional de ensino.

Também merece destaque a Lei nº 12.764/2012, a qual estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, alinhada aos princípios da Política Nacional e aos objetivos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006). No ano de 2013, uma Nota Técnica específica foi emitida no Brasil, oferecendo orientações aos sistemas educacionais sobre a inclusão de alunos com TEA. Além disso, em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), reafirmando o compromisso de incluir o PAEE nas escolas regulares de ensino.

O estudo oferece uma análise detalhada sobre um dos principais atores das práticas inclusivas com alunos com TEA, o professor, que é parte imprescindível na perspectiva da EI. Seguindo essa perspectiva, a inclusão deste público-alvo em escolas regulares não é responsabilidade exclusiva do professor, e sim do contexto escolar como um todo, mas certamente representa um grande desafio no fazer docente.

### **Caminhos metodológicos: princípios investigativos**

Esta pesquisa contempla uma temática complexa, sensível e cada vez mais emergente no âmbito escolar. Portanto, foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – CAEE sob o número 474.940.216.000.092-47, tendo obtido autorização mediante ao Parecer n.º 4.781.311.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, embasada em estudos teóricos e pesquisa de campo. Segundo Goldenberg (2004, p. 14): “[...] na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.” O autor destaca que esse

---

<sup>1</sup> O termo público-alvo da educação especial corresponde aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, do qual o TEA faz parte, e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008; 2012; 2015).

método de pesquisa visa entender os fenômenos sociais em toda a sua complexidade, investigando os significados, vivências e contextos envolvidos em contraposição a apenas medir variáveis isoladas.

Essa abordagem permitiu focar os processos de ensino e de aprendizagem diante da perspectiva inclusiva no ensino comum no município de amostra. Isso implica em não apenas analisar dados quantitativos dos alunos matriculados, mas também compreender toda a gama de desafios e nuances que envolvem o contexto educacional ao receber alunos diagnosticados dentro do espectro.

A obtenção dos dados alinhados aos objetivos da pesquisa foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas. A escolha por esse método se embasa na abordagem de Dias e Omote (1995) ao enfatizar que a entrevista é uma ferramenta amplamente adotada quando se busca entender como os indivíduos percebem um determinado tema. Nesse sentido, a escolha de utilizar esse método se fundamenta na necessidade de compreender sobre a formação, atuação e percepção dos professores em relação à inclusão de estudantes com TEA no ensino fundamental.

Este estudo foi delimitado às escolas da rede municipal de ensino, anos iniciais, que dispunham do público-alvo da pesquisa, totalizando três unidades. Foram contatados e convidados<sup>2</sup> a participar da pesquisa as docentes que lecionavam no ensino regular e SRM – que atuavam com estudantes com TEA em suas turmas no ano de 2021.

A motivação para realizar a pesquisa com docentes reside na ideia de dialogar com aqueles que diariamente vivenciam as políticas educacionais, conhecendo as possibilidades e fragilidades na fase de implementação. Isso permitiu que se compreendesse como tais políticas se desdobram.

O grupo de colaboradoras desta pesquisa consiste em seis professoras, todas devidamente habilitadas e a maioria delas possui especialização por meio de cursos de pós-graduação. No Quadro 1, apresentamos uma síntese que aborda algumas informações sobre as colaboradoras da pesquisa. Estas informações incluem

---

<sup>2</sup> Destaca-se que no ano de 2021, vivenciávamos a pandemia de Covid 19, a qual gerou a necessidade de isolamento social como medida de enfrentamento à disseminação do novo Coronavírus. Neste período, o contato com as colaboradoras deste estudo ocorreu por meio de ações virtuais.

identificação fictícia<sup>3</sup>, formação acadêmica, turmas nas quais lecionam e experiência como professoras na educação básica.

**Quadro 1** – Síntese das colaboradoras da pesquisa

Docente	formação	Tempo de trabalho em anos	Turmas de atuação	Experiência com Inclusão (TEA)
Participante 1	Especialista	28	Anos iniciais e classe especial	15 anos
Participante 2	Especialista	29	AEE/SRM, anos iniciais e APAE	20 anos
Participante 3	Graduação	5	Anos iniciais	1 ano
Participante 4	Especialista	20	Anos iniciais e AEE/SRM	7 anos
Participante 5	Especialista	18	Anos iniciais	1 ano
Participante 6	Especialista	8	Anos iniciais e AEE/SRM	3 anos

Fonte: Adaptado de Castelar (2023).

Com base nos referenciais teórico-científicos estudados, elaborou-se, a seguir, a análise para desvelar os resultados alcançados.

### **Formação, percepção e atuação docente no processo inclusivo de educandos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular em um município de norte paranaense**

O Quadro 2 mostra os relatos das profissionais entrevistadas sobre a inclusão educacional do educando com TEA, no ensino regular, no que se refere à formação, à percepção e à atuação docente.

**Quadro 2** – Síntese das entrevistas com as professoras do ensino regular e AEE

(continua)

<b>A inclusão educacional de educandos com TEA, formação, percepção e atuação docente</b>			
Entrevistadas	Formação	Percepção	Atuação
<b>Participantes, 1, 2, 3, 4, 5 e 6.</b>	Formadas em Pedagogia, as docentes relataram que, na graduação, o tema Educação Inclusiva e TEA foram apresentados, na disciplina de Educação Especial de forma superficial. Ressaltaram terem conhecimentos insuficientes diante da	As entrevistadas mencionaram e descreveram alguns comportamentos e traços que são característicos do transtorno. Ambas acreditavam que o ensino comum seja o lócus de aprendizagem	As professoras responderam que os alunos são envolvidos em todas as atividades que ocorrem na sala de aula e na escola, não havendo tratamento diferenciado. Os discentes são estimulados a interagirem com os colegas. As

<sup>3</sup> Para manter o anonimato das participantes envolvidas na escrita deste estudo, foi utilizada identificação fictícia, tanto para as docentes de ensino regular, quanto para as docentes das SRM.

**Quadro 2** – Síntese das entrevistas com as professoras do ensino regular e AEE

	<p>complexidade do espectro e da inclusão desses estudantes no ensino comum, justificando o sentimento de angústia diante da vinda dessa demanda para a classe regular. A construção do conhecimento referente à proposta inclusiva, apontada pela legislação, foi construída por meio de busca pessoal. Avaliaram que o município está caminhando a passos lentos frente à PNEPEEI de 2008 e à inclusão do aluno com TEA. Nos momentos formativos, foram ofertados de forma simplista discussões da temática pela SME mediante seminários, os quais aconteceram duas vezes por ano.</p>	<p>para esse público-alvo, desde que esse espaço promova condições necessárias para seu desenvolvimento, tais como: metodologias e recursos que contemplem as individualidades de cada estudante, aproximação entre as professoras de SRM e ensino regular, professor de apoio, apoio da equipe pedagógica e diretiva, SME e família, intervenções da equipe multidisciplinar, aumentando, assim, o desenvolvimento social e cognitivo desses estudantes.</p>	<p>(conclusão)</p> <p>atividades propostas são iguais para todos (com exceção dos educandos assistidos pelo AEE em SRM), as quais são retiradas de <i>sites</i>, livros didáticos, sem metodologias específicas. As professoras planejam atividades para a turma de forma ampla e levam em conta as habilidades e os conhecimentos dos alunos não incluídos, além de ajustarem as atividades oferecidas de acordo com o nível do aluno com TEA. No entanto, nem sempre as atividades são consoantes com os temas trabalhados com o restante da classe.</p>
--	--	---	--

Fonte: Castelar, 2023.

As informações mostradas no quadro evidenciam que ao tratar da inclusão escolar do PAEE, no ensino regular, deve-se ter bem claro que é preciso falar de educação de qualidade, pois a inclusão requer professores para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante. Possivelmente, “porque é no encontro do aluno com a escola que suas reais necessidades educacionais se apresentarão e deverão ser identificadas e atendidas apropriadamente” (Bueno, 2013, p. 82), para promover o ensino que favoreça o desenvolvimento de habilidades impulsionadoras da aprendizagem.

Para Vitaliano (2007), a formação acadêmica dos professores universitários deve ser pensada de modo a contribuir para que desenvolvam uma prática pedagógica reflexiva, ética e politicamente dentro das exigências do contexto atual. Sant’Ana (2005) também fala sobre essa questão. Para a autora, a ausência de formação especializada para todos os educadores que trabalham com esse público constitui um sério problema na implantação das políticas de educação inclusiva. A autora destaca que os cursos de

formação docente têm enfatizado aspectos teóricos distantes da prática pedagógica, não formando os profissionais para lidar com a diversidade dos educandos.

A importância do papel da universidade na formação de profissionais habilitados é defendida por Glat e Pletsch (2010). Para elas, o ensino é a vocação primária da universidade na formação de recursos humanos. No entanto, as mesmas autoras questionam que uma disciplina dada nas graduações não dá conta da complexidade do ensino na EI, trazendo para os futuros professores apenas a informação e não a formação.

A política de formação de professores para inclusão escolar de estudantes com deficiência ganhou espaço e é preconizada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), a qual determina que “[...] os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às necessidades destes educandos” (Brasil, 1996, p. 1).

A legislação assegura a formação docente, pois a própria LDB (Brasil, 1996) reconhece a importância desse aspecto como pré-requisito para a inclusão ao estabelecer em seu Art. 59 que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...].

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, p. 28).

Cabe destacar que a formação dos professores para desempenhar esta função é citada na lei que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabeleceu diretrizes para sua consecução, além de garantir o direito ao acesso e matrícula conforme ressalta o Art. 2º, em que “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (Brasil, 2012, s/p) é sinalizado.

Contudo, apenas o incentivo à formação dos profissionais não é suficiente para que haja de fato uma qualificação neste sentido. Considerando a complexidade das manifestações e especificidades do transtorno, faz-se necessária a garantia de tempos/espços formativos para a qualificação docente acerca dos processos inclusivos destes educandos.

No ano de 2015, destaca-se na LBI em seu Artigo 28 a responsabilidade do poder público em garantir, estabelecer, promover, executar, fomentar, monitorar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todas as categorias e formas, além de promover a aprendizagem.

A formação inicial e continuada dos envolvidos no processo inclusivo nos remete a uma importante reflexão sobre o trabalho docente nos contextos emergentes, tendo este estudo como foco os desafios da docência com estudantes com TEA diante das legislações e atribuições designadas ao professor, muitas vezes sem a formação e amparo necessários às delicadas especificidades que o transtorno requer.

O que se constata perante o quadro apresentado é o discurso que aponta para o despreparo dos professores como fator dificultador do processo de ensino e da aprendizagem. Na percepção das professoras entrevistadas, foi observado que não finalizavam a graduação com preparo suficiente para a inclusão de alunos com características tão singulares, visto a variabilidade que se apresenta o espectro, dentro do transtorno autista, trazida por estes educandos no bojo da inclusão.

Entende-se que não basta garantir o acesso destes estudantes à escola, mas é necessário o apoio ao docente para que a inclusão aconteça, garantindo a qualidade e equidade no atendimento pedagógico. Isso requer uma formação docente que envolva, para além do respeito, a compreensão da diversidade.

Essa abordagem representa uma perspectiva atual em relação ao estudante PAEE, considerando suas reais capacidades de aprendizagem. Ao adotar-se a visão de que o aluno é o foco central do processo educacional, leva-se em conta suas necessidades específicas e é estabelecida uma interação dialógica com o professor (Vioto e Vitaliano, 2019).

As entrevistadas expressaram abertamente sentimentos de aflição, angústia, medo e ansiedade ao se depararem com a matrícula de um aluno com TEA em suas

turmas de ensino regular. Essas respostas são atribuídas à falta de experiência, ausência de formação específica, deficiências na formação inicial, salas de aula superlotadas, informações não respaldadas cientificamente e desconhecimento das características do transtorno, conforme descrito por uma das entrevistadas: “[...] há uma diferença entre compreender o autismo na teoria e lidar com o aluno autista no cotidiano” (Participante 2).

Essa afirmação ressalta a disparidade entre a compreensão conceitual do transtorno e os obstáculos inerentes ao trabalho com um aluno TEA no contexto pedagógico. Embora o arcabouço teórico forneça uma base sólida, sua materialização prática expõe desafios distintos. Nesse sentido, o diálogo da entrevista enfatiza a relevância de discernir a complexidade e singularidade do TEA no ambiente escolar.

Ao abordar a intrincada natureza desse transtorno, as entrevistadas revelaram os desafios enfrentados pelos professores ao trabalhar com um grupo de alunos caracterizado por uma ampla gama de características específicas. Essa dificuldade aumenta devido à ausência de uma formação continuada que aborde de maneiras adequadas essas particularidades “[...] as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribui para que as pessoas portadoras de deficiência, por “serem diferentes”, fossem marginalizadas e ignoradas” (Mazzotta, 2011, p. 16).

A reflexão sobre o desconhecido muitas vezes suscita temores, e essa dinâmica é particularmente evidente quando se trata da falta de compreensão sobre o TEA. A falta de conhecimento sobre o transtorno contribui para a perpetuação de estereótipos, reforçando atitudes discriminatórias. A educação desempenha papel crucial na transformação dessa percepção. Em outras palavras, a educação pode modificar a forma como percebemos as diferenças, promovendo o entendimento das deficiências e a inclusão.

Nas palavras de Whitman (2015), as principais características associadas ao TEA são déficits na díade, a saber: déficit na interação social e linguagem, bem como comportamentos e interesses restritos e repetitivos. Três das participantes da entrevista, em especial das SRM, demonstraram compreensão sobre o funcionamento autístico condizentes com as características descritas na Revisão do Manual Diagnóstico

e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), no ano de 2023 e na última publicação da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 11), em 2022.

Algumas discriminações foram modificadas ou ampliadas pela *American Psychiatric Association* – APA (Associação Americana de Psiquiatria, tradução nossa) por se constituírem dos critérios diagnósticos utilizados pela área clínica, sob o código 299.00 no DSM-5-TR e na CID-11. Uma das evidências de como o conhecimento acerca do TEA ainda busca solidez são as alterações a cada revisão publicada do DSM. É possível identificar a afirmação no Quadro 3.

**Quadro 3** – Resumo do TEA no DSM

<b>DSM (1952)</b>	Não há apresentações específicas de autismo. Consta crianças com reações psicóticas e esquizofrênicas.
<b>DSM-I I (1968)</b>	Surge a esquizofrenia tipo infantil.
<b>DSM-III (1980)</b>	Autismo infantil dentro de uma categoria chamada Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), desde que se enquadrasse em seis critérios e excluísse a esquizofrenia.
<b>DSM-III-R (1987)</b>	Substituição do termo para Transtorno Autista, mudança para oito sintomas em dezesseis critérios, separação em três categorias com pontuação mínima em 69 cada.
<b>DSM-IV (1994)</b>	Cinco categorias: transtorno autista, síndrome de Rett, TGD-SOE, transtorno desintegrativo da infância e Síndrome de Asperger (Inclusão nessa versão). Modelo tríade: interação social, comunicação social e padrões restritos, repetitivos e estereotipados.
<b>DSM-IV-TR (2000)</b>	Correção da redação para o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Grandes Especificações porque estava “Deficiência grave e global de interação social recíproca ou das competências de comunicação verbal e não verbal”, não era OU e sim.
<b>DSM-5 (2013)</b>	Todos passam a ter o diagnóstico de TEA – Transtorno do Espectro Autista e separados assim: Nível 1 (leve), nível 2 (moderado), nível 3 (severo). O modelo passa a ser diádico: Comunicação/Interação social e padrões restritos, repetitivos e estereotipados.
<b>DSM-5-TR (2023)</b>	Todos passam a ter o diagnóstico de TEA – Transtorno do Espectro Autista e separados assim: Nível 1 (leve), nível 2 (moderado), nível 3 (severo). O modelo passa a ser diádico: Comunicação/Interação social e padrões restritos, repetitivos e estereotipados

Fonte: Adaptado de Castelar, 2023.

O Quadro 3 oferece uma síntese das definições e categorizações do TEA conforme delineado nas edições do DSM, abrangendo o período de 1980 a 2023. Inicialmente enquadrado na categoria de TGD, o TEA foi objeto de modificações

destinadas a aprimorar os critérios diagnósticos, incluindo a incorporação da Síndrome de Asperger e a especificação de diferentes níveis de gravidade. Conforme descrito por Castelar (2023), as atualizações nas definições e categorizações indicam uma busca por uma compreensão mais abrangente de um transtorno que apresenta uma variabilidade substancial dentro do espectro autista, com o objetivo de melhorar tanto o seu diagnóstico quanto o seu tratamento.

As participantes 1, 2 e 3 basearam suas respostas em conhecimentos comuns, usando termos distorcidos para descrever o transtorno. Isso destaca que, nas escolas da amostragem, há uma falta de conhecimento generalizado sobre o TEA entre os próprios profissionais de ensino. Isso ressalta a falta de comunicação efetiva entre os professores do ensino regular e os que trabalham na SRM.

Uma das respostas que merecem destaque foi a seguinte: “[...] *somente profissionais especializados devem ser responsáveis por fornecer informações sobre o autismo*” (Participante 3).

Nesse contexto, torna-se essencial explorar abordagens educacionais diversas. Seguindo os escritos de Vygotski (1998), as vias alternativas de desenvolvimento na presença de deficiência seguem a direção da mitigação social das limitações orgânicas e funcionais impostas por essa condição. No entanto, é importante salientar que isso não implica afirmar que uma função psicológica compense outra prejudicada, ou que a limitação em uma parte do organismo resulte em hipertrofia de outra.

A compensação social, conforme descrita por Vygotski (1998), consiste principalmente na resposta do sujeito diante da deficiência, buscando superar as limitações por meio de ferramentas artificiais, como a mediação simbólica. Portanto, sua concepção motiva a educação a criar oportunidades para que essa compensação social ocorra de maneira planejada e objetiva, promovendo o processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência.

A Teoria Histórico-Cultural (THC) representa uma perspectiva teórica significativa para a educação escolar, fornecendo fundamentos que sustentam práticas educacionais inclusivas. Essas práticas visam o desenvolvimento humano e buscam garantir a humanização das questões por meio do aprimoramento das Funções

Psicológicas Superiores (FPS)<sup>4</sup>. Nesta teoria, destaca-se o papel crucial do ensino e da aprendizagem escolar como impulsionadores do desenvolvimento psíquico de estudantes com o TEA.

O entendimento, mesmo que básico, sobre o TEA é crucial para a eficácia do trabalho educacional. Isso possibilita que os professores preparem atividades de acordo com as habilidades e necessidades específicas dos alunos com TEA. Vigotski (1997, p. 72) ressalta que “[...] o propósito do instrumento é atuar como um meio para guiar a influência humana sobre o objeto da atividade; ele é externamente direcionado”. Assim, torna-se essencial o papel do professor na escolha e na organização das atividades.

Percebe-se uma crescente presença de uma abordagem inclusiva na educação. A inclusão, conforme previsto na LBI (Brasil, 2015), requer a compreensão de diversas perspectivas, habilidades e necessidades específicas. O compromisso com esse princípio é ressaltado no capítulo IV, artigo 27, dessa legislação.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 19).

Percebe-se que a legislação inclusiva abordou de maneira bastante específica a busca pelo desenvolvimento do PAEE no ambiente educacional. Em outras palavras, as políticas públicas para alunos com TEA consideraram a inclusão educacional não apenas como a garantia de acesso mediante a matrícula na escola regular, mas também como uma oportunidade de alcançar o seu desenvolvimento.

Portanto, compreender que investigar a construção de significados pelo professor durante as formações fornecidas pelas Políticas de Educação Inclusiva, especialmente aquelas relacionadas a alunos com autismo, requer uma análise criteriosa dessa realidade e de seu contexto histórico.

---

<sup>4</sup> As funções psíquicas superiores são aquelas cuja origem está no plano social, isto é, desenvolvem-se ante a relação do indivíduo com o meio, com o “outro” ou com objetos. São instrumentos conscientes e intencionais, como a fala, o pensamento abstrato, a memória, a atenção voluntária e o planejamento (VIGOTSKI, 1997).

Há que se considerar as dualidades e supostas incoerências das significações vividas nessa história, caso contrário, poder-se-ia incorrer no erro de atribuir tão somente a subjetividade do professor à responsabilidade pelo sucesso ou não das concretizações das Políticas de Inclusão (Pereira e Schmitt, 2016, p. 73).

As autoras salientam a necessidade de uma abordagem holística ao examinar as narrativas e experiências subjacentes nas dinâmicas educacionais inclusivas. Além disso, advertem contra uma interpretação simplista que atribua exclusivamente ao professor a responsabilidade pelo êxito ou fracasso das iniciativas de inclusão. Ao considerar as dualidades e supostas incoerências nas significações vivenciadas nesse contexto, evidencia-se a complexidade das interações entre diversos fatores, como políticas educacionais, estruturas institucionais e variáveis socioeconômicas. Isso implica na necessidade de uma análise crítica e multifacetada, visando compreender e abordar os desafios enfrentados na efetivação das políticas de inclusão de forma mais abrangente e contextualizada.

A abordagem inclusiva na escola pode ser equiparada a um quebra-cabeça, no qual cada peça desempenha um papel vital e deve ser integrada harmoniosamente para formar a imagem completa. É evidente que os processos inclusivos na escola requerem a participação e cooperação de todos os envolvidos. Torna-se fundamental desassociar a concepção de que o êxito da inclusão depende exclusivamente do professor.

### **Considerações finais**

A pesquisa em questão se dedicou a investigar a inclusão de alunos com TEA no contexto educacional, com foco nas estratégias de mediação e nos desafios dos educadores na implementação de políticas educacionais. Argumenta-se que uma compreensão profunda dos desafios enfrentados pelos professores na prática escolar é crucial para o desenvolvimento de intervenções educacionais eficazes e relevantes, visando promover a inclusão educacional de forma equitativa.

Frente à percepção dos desafios enfrentados pelos professores na questão da inclusão, é evidente a urgência de reestruturar a escola como uma instituição educacional. Isso decorre da compreensão da importância do papel do professor no processo inclusivo dentro do ensino regular, tornando-se essencial um suporte que atenda às necessidades dos alunos em foco. No entanto, é inviável atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade por esse processo.

Conforme mencionado, ao longo do estudo, as redes de apoio ao corpo docente são essenciais na realização dos seus trabalhos. Além disso, a instituição de ensino junto dos envolvidos no processo inclusivo carecem de elaborar estratégias de permanência capazes de favorecer a inclusão e o desenvolvimento das condições de aprendizagem.

Com isso, a realização deste estudo, para além de revelar as fragilidades da implementação das políticas educacionais, ressalta a necessidade de oferecer resistência à ausência de consciência diante do cenário educacional, principalmente no que tange à educação especial e inclusiva. O contexto vivenciado durante a pandemia de Covid-19 tornou-se especialmente evidente, trazendo à luz diversas reflexões sobre os métodos de ensino dos PAEE, em particular aqueles abordados neste estudo.

Os estudantes PAEE estão em sua maioria na rede pública e precisam de suportes. No entanto, a educação vem sofrendo cortes de investimentos, os quais implicam na falta de preparo do professor, na supressão das necessidades individuais dos educadores durante o desenvolvimento profissional contínuo, na ausência de um programa de desenvolvimento profissional que atenda às demandas do educador, e na necessidade de contratar profissionais especializados para oferecer suporte aos alunos com TEA.

A existência da legislação permite a cobrança para a efetividade de direitos, constantemente sendo necessário seu acionamento, conforme a própria pesquisa demonstrou. Assim sendo, a elaboração e implementação de políticas educacionais acerca das condições de trabalho, a realidade da escola, particularidades dos educandos com TEA e formação de professores precisam ser intensificadas.

Existe a necessidade da elaboração de políticas de formação continuada para professores e gestores, assim como de formação para demais funcionários. O estudante

não é do professor, e como na prática as pessoas costumam dizer, o estudante é da escola. Os educandos cruzam o portão, caminham pelos corredores, utilizam os banheiros, vão ao refeitório, enfim, circulam pela escola e se relacionam diretamente com outros funcionários. O trabalho envolvendo estudantes com TEA pode ser desafiador devido à complexidade de certos casos.

Não só os educadores precisam receber orientação e formação para lidar com as particularidades dos educandos com TEA, mas também é crucial abordar várias situações organizacionais e estruturais que podem causar desconforto e desencadear uma crise em um aluno.

### Referências Bibliográficas

ASSUNÇÃO JR., F. B.; KUCZYNSKI, E. Autismo: Conceito e diagnóstico. *In: \_\_\_\_\_*. **Autismo infantil: novas tendências e perspectivas**. São Paulo: Atheneu, 2015, p. 1-17.

BUENO, J. G. S. *et al.* Políticas de educação especial no Brasil: estudo comparado das normas das unidades da federação. **Revista de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 1, p. 97-118, jan./abr. 2005.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 8 jan. 2024.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2024.

\_\_\_\_\_. **Lei No 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 19 jan. 2024.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 1. Disponível em:

CASTELAR, Wully Altieri de Souza; GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. Inclusão de educandos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular: formação, percepção e atuação docente. *Rev InCantare*, Curitiba, v.20, p. 1-18, junho, 2024. ISSN 2317-417X.

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CASTELAR, W. A. S. **Educandos com Transtorno do Espectro Autista em escolas públicas municipais no norte do Paraná**: desafios na efetivação das políticas inclusivas. 2023. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2023.

DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, p. 93-100, 1995.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010.

MANTOAN, T. E.; PRIETO, R. G. Entre pontos e contrapontos. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 90-103.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-11**. Application Programming Interface (API). Genebra: OMS, 2021. Disponível em: <https://icd.who.int/icdapi/>. Acesso em: 08 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Convenção dos direitos das pessoas com deficiência**. 2006. Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/convencao-da-onu-sobre-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/> Acesso em: 12 jan.2024.

PEREIRA, K. F.; SCHMITT, B. D. Produção de conhecimento sobre autismo na escola: uma revisão sistemática na base Scielo. **Cinergis**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 68-73, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/cinergis.v17i1.7135>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/7135>. Acesso em: 22 jan. 2024.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, Marília, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SCHMIDT, C. *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

CASTELAR, Wully Altieri de Souza; GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. Inclusão de educandos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular: formação, percepção e atuação docente. *Rev InCantare*, Curitiba, v.20, p. 1-18, junho, 2024. ISSN 2317-417X.

Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872016000100017&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100017&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 ago. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**. Fundamentos de Defectologia. Tradução J. G. Blank. Madrid: Visor, 1997.

VIOTO, J. R. B.; VITALIANO, C. R. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. *Dialogia*, [S. l.], n. 33, p. 47-59, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n33.13>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13671>. Acesso em: 03 fev. 2024.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização Michel Cole *et al*. Tradução José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2015.

#### **Sobre os autores:**

Wully Altieri de Souza Castelar atua na rede municipal de Educação Básica, na área de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, desde 2016. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva- PROFEI pela UNESPAR. Pesquisadora na área de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. Participa como membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - (GEPEEIN).

Dorcely Isabel Bellanda Garcia é professora adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí e Professora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI/UNESPAR/PV/UNESP. Coordenadora do Núcleo de Educação Especial Inclusiva - NESPI e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão/GEPEEIN. Tem experiência na área de Psicopedagogia, Psicologia Escolar/Educacional e Clínica. Atua como docente na área da Educação, Psicologia da Educação, nos seguintes temas: Fundamentos da Educação Especial, Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Desenvolve pesquisa na seguinte linha: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.