



Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

Inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: vozes das professoras

School Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder: Voices of Teachers

Resumo

A pesquisa foi motivada pela necessidade de compreender o processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando a legislação e políticas públicas. O objetivo geral consistiu em investigar como as práticas pedagógicas e o conhecimento das professoras impactam a inclusão de estudantes com TEA em uma escola pública de educação básica no município de Lages/SC. A metodologia de abordagem qualitativa, incluiu uma revisão na legislação e políticas públicas de inclusão, seguida de entrevistas com professoras que atuam com estudantes com TEA. Os resultados evidenciaram que as professoras têm diferentes níveis de compreensão sobre o TEA e utilizam diversas estratégias para estabelecer vínculos e promover a inclusão desses estudantes. A formação inicial dos professores mostrou-se insuficiente para prepará-los adequadamente para trabalhar com estudantes com TEA; além disso, a pandemia da Covid-19 trouxe desafios adicionais, como o distanciamento dos estudantes do convívio escolar, exacerbando as dificuldades de inclusão.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Políticas públicas; Transtorno do Espectro Autista.

Abstract

The research was motivated by the need to understand the inclusion process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), considering legislation and public policies. The main objective was to investigate how the pedagogical practices and knowledge of teachers impact the inclusion of students with ASD in a public basic education school in the municipality of Lages/SC. The qualitative methodology included a review of inclusion legislation and public policies, followed by interviews with teachers who work with students with ASD. The results showed that teachers have different levels of understanding of ASD and use various strategies to establish bonds and promote the inclusion of these students. The initial training of teachers proved to be insufficient to adequately prepare them to work with students with ASD; furthermore, the Covid-19 pandemic brought additional challenges, such as the distancing of students from the school environment, exacerbating the difficulties of inclusion.

Keywords: School inclusion; Public policies; Autism Spectrum Disorder.





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

1 Introdução

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar é um desafio significativo que requer não apenas adaptações curriculares, mas também uma compreensão profunda das necessidades específicas desses estudantes. A educação inclusiva é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que assegura a todos os estudantes, independentemente de suas condições, o acesso a uma educação de qualidade.

Políticas públicas como a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção de Guatemala de 1999 (Brasil, 2001) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) reforçam o compromisso do Brasil com a inclusão educacional, exigindo que as escolas estejam preparadas para acolher e dar condições de permanência e formação a todos os estudantes, incluindo aqueles com TEA.

Este estudo, realizado durante a pandemia da Covid-19, investigou como as práticas pedagógicas e o conhecimento das professoras impactam o processo de inclusão de estudantes com TEA em uma escola pública de educação básica no município de Lages/SC. A pesquisa é baseada em entrevistas com professoras que atuam diretamente com esses estudantes, analisando suas percepções e experiências.

Os resultados evidenciaram que as professoras participantes têm diferentes níveis de compreensão sobre o TEA e relataram diversas estratégias para estabelecer vínculos e promover a inclusão. Observou-se ainda, que a formação inicial não é suficiente para instrumentalizar teórico-metodologicamente os professores que atuam com estudantes com TEA. E por fim, reafirmou-se que a pandemia da Covid-19 trouxe desafios adicionais ao processo de ensino-aprendizagem, distanciando os estudantes do convívio escolar e exacerbando as dificuldades de inclusão.





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

2 Metodologia

A pesquisa de abordagem qualitativa é proveniente de uma dissertação de mestrado em educação (Sagaz, 2022). Inicialmente foi realizada uma revisão na legislação e políticas públicas de inclusão, com olhar atento ao transtorno do espectro autista no ambiente escolar. Posteriormente foi realizada uma entrevista com as segundas professoras de estudantes com TEA e a professora do AEE que atuam em uma escola pública de educação básica no município de Lages/SC.

Após aprovado pelo Comitê de ética em Pesquisa – CEP (parecer n.º 4.968.629), deu-se início a pesquisa com as participantes, sendo duas Professoras (segundas professoras) que atuam com estudantes de TEA junto aos professores no ensino regular e uma professora que atua no AEE. A primeira professora atua com uma turma do ensino fundamental II (8º ano); a segunda professora atua no ensino médio (1º ano). E a terceira professora atua no AEE, faz o atendimento a todos os alunos com TEA.

Para participar da pesquisa eram critérios, estar atuando com estudantes com TEA, ter vínculo ativo e estar em pleno exercício da referida instituição nos anos já informados (fundamental II - 8º ano, ensino médio - 1º ano, sala de AEE); bem como aceitar participar da entrevista, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Com o consentimento das participantes, os dados das entrevistas foram transcritos e, posteriormente analisados seguindo a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011). Foram analisadas duas categorias: conhecimento das professoras sobre o TEA e a relação professora-estudante com TEA.





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

3 Legislação e Políticas Públicas de Educação Inclusiva: um olhar atento ao Transtorno do Espectro Autista

Esta seção apresenta um panorama da legislação e políticas públicas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; caracterização do Transtorno do Espectro Autista (TEA), as políticas públicas à educação inclusiva e o processo de inclusão de estudantes com TEA no ambiente escolar.

3.1 Legislação e Políticas Públicas de Inclusão

O processo de inclusão foi marcado por muitas lutas, conquistas para a inclusão de todas as pessoas na sociedade e mais tarde no ambiente escolar. Ao longo da história da humanidade, a inclusão social foi marcada por preconceitos, discriminação e diversas atrocidades cometidas. As pessoas que nasciam com alguma deficiência eram consideradas inúteis e a condição para permanecerem vivas e integrarem a sociedade dependia do nível da gravidade da deficiência.

Na antiguidade aceitava-se o infanticídio, "[...] as crianças que apresentavam alguma deficiência eram consideradas sub-humanas, legitimando assim seu abandono ou eliminação". Na modernidade, "A partir do século XVII, os deficientes passaram a ser internados em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições, juntamente com delinquentes, idosos e pedintes, ou seja, eram excluídos do convívio social por causa da discriminação que então vigorava contra pessoas diferentes" (Bergamo, 2012, p. 35).

No final do século XVIII e início do século XIX, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como seres humanos, porém, com o apoio que recebiam era





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

puramente assistencialista, "[...] oferecia-se a elas abrigo, alimento, medicamento e alguma atividade para ocupar o tempo - respaldado no discurso de que era preciso protegê-las" (Bergamo, 2012, p. 35).

No século XX houve um movimento "[...] pelo início da obrigatoriedade e expansão da escolarização básica e, conseqüentemente, surgiram alunos que apresentavam algumas dificuldades para acompanhar o ritmo de aprendizagem dos demais". Estes alunos, por sua vez eram excluídos do ambiente escolar, pois eram julgados incapazes (Bergamo, 2012, p. 35). De acordo com a autora, nesse período houve o aumento de muitas instituições e escolas especializadas, as quais continham um currículo próprio e atendiam os deficientes por tipo de especialidade. Essa concepção de escolarização, por tipo de necessidade especial, segregava e excluía as pessoas do convívio da sociedade.

Como forma de eliminar a exclusão escolar, por volta de 1970, surge o movimento da integração. De acordo com Sasaki (1997) nas práticas da integração, o estudante com deficiência era inserido no ambiente educativo e ele tinha que provar que era capaz de atender as demandas acadêmicas; a instituição de ensino oferecia pouco ou nenhum apoio ao seu desenvolvimento, ao invés, aplicava testes de nivelamento para nivelar os estudantes, preservando a uniformidade ao defender que todos aprendiam ao mesmo tempo. Essa concepção de educação aponta que a integração social não foi suficiente para eliminar a exclusão social, assim como não foi capaz de proporcionar a participação de indivíduos com igualdade de oportunidades.

Em síntese, a eliminação das pessoas com deficiências foi a marca da idade antiga. Na idade média acontece segregação, as pessoas são escondidas, mas se considera o corpo e a alma, por isso as pessoas não eram eliminadas. Na modernidade as pessoas com deficiência são classificadas e tratadas como doentes, e busca-se a cura das mesmas. Na contemporaneidade, trabalha-se com a lógica do direito de ser diferente, da





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

educabilidade, da integração e inclusão (Aranha, 2001). Contudo, destaca-se que as mudanças não são lineares, nem totalizantes, pois existem posturas da antiguidade presentes na atualidade.

O princípio de democratizar a educação, bem como garantir o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, está previsto na Constituição Federal de 1988. A inclusão educacional no Brasil busca garantir o direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando do processo, conforme consta na constituição federal (Brasil, 1988). O Conselho Nacional de Educação no seu Parecer nº. 017/2001 afirma que:

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional (Brasil, 2001, p. 11).

Contudo, muitas crianças e jovens, ainda não são atendidas, especialmente, aquelas que possuem necessidades educacionais especiais, vinculadas ou não a deficiências (Pacheco, 2021) “Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (Unesco, 1998), o movimento da integração vem sendo fortalecido com apoio de acordos internacionais, tal como a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994).

A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) é considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, sendo criada para evidenciar a necessidade de políticas públicas e educacionais que atendem “[...] a todas as pessoas de





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

modo igualitário, independente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais. A Declaração destaca a necessidade da inclusão educacional dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais”.

Destaca-se a Convenção de Direitos da Criança (Brasil, 1990) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990, realizada pela Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (Unesco, 1994) que teve como objetivo principal a atenção educacional aos alunos com deficiência.

Outro evento importante foi a Conferência Mundial de Educação Especial, compromissada “[...] com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino [...]” (Brasil, 1994). Há que se considerar ainda,

A Convenção de Guatemala em 1999 tem como objetivo e foco principal, a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade. Define a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, ou em seus antecedentes, consequências ou percepções, que impeçam ou anulem o reconhecimento ou exercício, por parte das pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. Convenção ratificada pelo Brasil: Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001 (Brasil, 2001).

No Brasil tivemos avanços significativos na legislação e políticas públicas de inclusão. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), é expresso o direito à educação especial, a qual destina o capítulo V para legislar sobre essa modalidade. Em 13 de julho de 1990 é sancionada a Lei n.º 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). No ano de 2000 é publicada a Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, Lei da Acessibilidade que estabelece as normas gerais





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. (Brasil, 2000). Em 11 de setembro de 2001 a Resolução n.º 2, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), assegurando que o atendimento escolar dos estudantes terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial. No ano de 2008 é publicado o Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (Brasil, 2008), sendo revogado pelo Decreto n.º 7.611, de 2011 (Brasil, 2011). Tal decreto, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007.

No ano de 2008, a Política Nacional Brasileira de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é apresentada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta. Tal política objetiva “[...] acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (Brasil, 2008, p. 5).

Em 2009, a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009). O decreto determina que os

[...] sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

Em 2001 o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. No mesmo ano, é previsto no Plano Nacional de Educação “[...] o atendimento escolar para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (Brasil, 2011).

Finalmente no ano de 2012 é sancionada a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, estabelecendo diretrizes para a sua execução (Brasil, 2012), que entre outros aspectos define no § 2º que “[...] A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Assim como está previsto que “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”. Outro aspecto de relevância no referido artigo é a criação da “Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social”.

No ano de 2014, o Decreto n.º 8.368, de 02 de dezembro, vem regulamentar a Lei de n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, e estabelece que: “a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada uma pessoa com deficiência, para efeitos legais” (Brasil, 2014).

No ano de 2015, após 15 anos de tramitação no congresso nacional, é sancionada a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). A lei visa garantir o direito nas áreas de trabalho, saúde, educação e infraestrutura das cidades para as pessoas com deficiência, assegurando e promovendo





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

“[...] condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). A Lei determina, ainda, que é dever do Estado garantir, dentre outros, o direito à Educação, conforme trata o Capítulo IV da Lei. Neste capítulo em particular, são evidenciadas as necessidades de pesquisas de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e tecnologias assistivas que permitam a acessibilidade dos estudantes com deficiência segundo suas características, interesses e necessidades educacionais.

Portanto, não evidenciamos aqui todas as leis e avanços na educação na perspectiva da inclusão. Contudo, foi possível perceber avanços nas políticas públicas na inclusão das pessoas com deficiências, nas salas de recursos multifuncionais e em ambientes de atendimento educacional especializado. Um legado histórico de muitas conquistas em prol de uma sociedade inclusiva e menos excludente. Contudo, na contramão de todas essas conquistas, em dezembro de 2020 é publicado o Decreto n.º 10.502 (Brasil, 2020) que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, em razão dele resgatar as classes e escolas especializadas como proposta de atendimento ao público de educação especial. Não se pode conceber uma Política Nacional de Educação Especial que ignore o processo histórico, legal e pedagógico e que retroalimente aos paradigmas sociais e pedagógicos de segregação e integração.

Destaca-se que os estudantes, público-alvo da educação especial ou com necessidades educacionais especiais, devem ser atendidos pelo segundo professor no ensino regular, assim como também devem receber o atendimento educacional especializado. Portanto, no ensino regular, além do professor regente, esses estudantes têm o direito garantido em lei da presença do segundo professor.





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

Em Santa Catarina (2017), estado aonde esta pesquisa foi realizada, a Lei n.º 17.143, instituída em 15 de maio de 2017, que dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina. No artigo 1º. da referida lei consta que “As escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina ficam obrigadas a manter a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula” (SANTA CATARINA, 2017, n. p.), desde que existam estudantes com diagnóstico de:

I -deficiência múltipla associada à deficiência mental; II - deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática; III - deficiência associada a transtorno psiquiátrico; IV - deficiência motora ou física com sérios comprometimentos motores e dependência de vida prática; **V - Transtorno do Espectro do Autismo com sintomatologia exacerbada**; e VI - Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada (SANTA CATARINA, 2017, n.p., grifos nossos).

A partir da pesquisa dos marcos regulatórios na educação especial e inclusiva foi possível conhecer as legislações que regem a educação especial e que contribuem para o processo de aprendizagem de estudantes de TEA. Portanto, os benefícios desta pesquisa irão de alguma forma ou outra, oportunizar que as professoras que atuam com estudantes com TEA terem mais clareza dos direitos e deveres com seu estudante.

3.2 Transtorno do Espectro Autista: retrospectiva, classificação e diagnóstico

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que afeta a maneira como uma pessoa percebe e interage com o mundo ao seu redor. Ele se manifesta de diversas formas e pode variar em intensidade, desde dificuldades leves até graves.





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

Alguns dos sintomas comuns incluem dificuldades na comunicação e interação social, padrões repetitivos de comportamento e interesses restritos. O TEA geralmente é diagnosticado na infância, embora os sintomas possam persistir ao longo da vida. O tratamento pode incluir terapias comportamentais, educação especializada e apoio médico. Apesar dos desafios que o TEA pode trazer, muitas pessoas com essa condição também possuem habilidades únicas e contribuições valiosas para a sociedade.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi inicialmente descrito pelo psiquiatra Leo Kanner em 1943, após observar crianças com comportamentos distintos, como isolamento e rigidez em suas rotinas. As observações de Kanner, juntamente com as de Hans Asperger em 1944, destacaram características como dificuldades na interação social, movimentos estereotipados e padrões de fala incomuns. No entanto, somente em décadas posteriores o TEA começou a ser reconhecido como uma condição distinta.

No ano de 1944, Hans Asperger, psiquiatra e pesquisador austríaco, observou o comportamento de crianças e percebeu que as características de comportamento acontecem mais em meninos do que nas meninas, assim como a empatia, a conversa, e a falta de interação social, seguidos dos movimentos estereotipados, frequentemente. Foi somente na década de oitenta, que teve seu nome reconhecido como um dos que se aprofundaram nos estudos do autismo. A Síndrome de Asperger leva seu nome em forma de reconhecimento (Lima, 2013).

Em seus estágios iniciais, o autismo era frequentemente mal compreendido, com teorias como a "mãe geladeira" de Bruno Bettelheim que acreditava que a falta de calor maternal culmina no autismo. Foi somente com o tempo e o avanço da pesquisa que o TEA foi reconhecido como um transtorno de desenvolvimento separado.

As classificações diagnósticas evoluíram ao longo do tempo. O DSM-I, em 1952, inicialmente classificou os sintomas autísticos como parte da esquizofrenia infantil. Foi





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

apenas no DSM-III, em 1980, que o autismo foi reconhecido como parte dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TIDs), uma categoria separada.

No DSM-IV, em 1994, e no CID-10 o autismo é classificado como um Transtorno Global do Desenvolvimento, englobando várias condições, incluindo a Síndrome de Asperger. No entanto, foi com o DSM-V, em 2013, que todas as condições foram unificadas sob o termo "Transtorno do Espectro Autista" (TEA), reconhecendo a complexidade e a variedade de sintomas presentes.

Essa mudança para o TEA no DSM-V permitiu uma abordagem mais ampla e flexível para o diagnóstico, reconhecendo diferentes níveis de gravidade e variabilidade de sintomas entre os indivíduos. A CID-11, em vigor desde 2022, seguiu essa abordagem, incorporando critérios diagnósticos semelhantes ao DSM-V (Figura 1).

Essas mudanças refletem uma compreensão em evolução do TEA e buscam proporcionar uma base mais consistente e precisa para o diagnóstico e tratamento dessa condição.

Figura 1 – Classificação do DSM IV, DSM V, CID -10 e CID-11

DSM IV	CID-10	DSM V	CID - 11
Transtornos globais do desenvolvimento	Transtornos globais do desenvolvimento - F84	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	6A02 – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
<ul style="list-style-type: none"> • Transtorno Autista • Transtorno de Rett • Transtorno Desintegrativo da Infância (síndrome de Heller, demência infantil ou psicose desintegrativa) • Transtorno de Asperger • Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TID-SOE) 	<ul style="list-style-type: none"> • Autismo Infantil - F84.0 • Autismo Atípico - F84.1 • Síndrome de Rett - F84.2 • Outro Transtorno Desintegrativo da Infância - F84.3 • Transtorno com Hiperatividade Associada a Retardo Mental e a Movimento Estereotipados - F84.4 • Síndrome de Asperger - F84.5 • Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento - F84.8 • Transtornos Globais não Especificados do Desenvolvimento (TID-SOE) - F84.9 	<ul style="list-style-type: none"> • Grau leve • Grau moderado • Grau severo 	<ul style="list-style-type: none"> 6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; 6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; 6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; 6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; 6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional; 6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado; 6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado.

Fonte: Dados obtidos nos manuais da American Psychiatric Association (2002, 2014) e World Health Organization (2021).





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

Referente ao diagnóstico, o início do distúrbio ocorre durante o desenvolvimento na infância da criança. Neste período seu desenvolvimento se torna mais difícil nas suas funções intelectuais, motoras e sociais, incluindo: deficiências persistentes e com limitação na comunicação e interação social; padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; insistência nas mesmas coisas, rotinas e comunicação verbal e não verbal.

De acordo com Marques (2000, p. 25), “o termo autismo [...] pode ser definido como uma condição ou estado de alguém que aparenta estar involuntariamente absorvido em si próprio”. Nas palavras de Paredes (2012), o diagnóstico da criança autista é por vezes muito difícil de ser verificado, pois inexitem sinais desde o nascimento que revelem qualquer anomalia ou dificuldade no desenvolvimento.

Paredes (2012) aponta que para determinar o autismo, existe um conjunto de características e sinais: iniciações sociais; prejuízos na comunicação e de comportamentos. No entanto, permanece como uma das características mais evidentes do autismo o prejuízo na interação social.

As crianças autistas não respondem quando as chamam pelo nome e abstêm-se muitas vezes do contato visual. Possuem dificuldades em entender as pessoas, os gestos, a interpretar o tom da voz ou a expressão facial e emoções. Mostram não possuir consciência da existência dos sentimentos por parte dos outros e do posterior impacto negativo dos seus comportamentos nos outros (PAREDES, 2012, p. 35).

No Transtorno do Espectro Autista, o prejuízo na comunicação é uma das características e sinais mais evidenciados. As pesquisas apontam que mais da metade das pessoas com autismo não conseguem se comunicar através da fala. E aquelas que





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

conseguem desenvolver a fala, comunicam usando apenas uma palavra, ou repetem a mesma frase em qualquer situação que se encontrem (Miele; Amato, 2016).

Uma grande parte das pessoas com TEA apresentam movimentos repetitivos ou comportamentos de autoagressão como morder-se, bater a cabeça, balançar-se, arranhar-se (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Quando se sentem incomodados com a automutilação (ou autolesão), acontece de se machucar intencionalmente, é uma forma de enfrentar e expressar um sentimento emocional.

Para Miele e Amato (2016), algumas pessoas com autismo tendem a realizar de forma repetida sempre as mesmas atividades sem interrupção. Uma pequena mudança na rotina pode ser especialmente desconfortável. As crianças com autismo excepcionalmente entram em jogos do “faz de conta”.

O TEA é o distúrbio das funções neurológicas que se caracteriza por déficits na comunicação, interação e reciprocidade social. Contudo, essas três características podem estar associadas às outras deficiências como: a visual, a auditiva ou a epilepsia (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

A ONU decretou desde 2008, o dia 2 de abril como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo. No Brasil, a data é lembrada com iluminação da cor azul em monumentos e prédios públicos. Desse modo, esse evento pede mais atenção ao transtorno do espectro autista.





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

4 Análise, Resultados e Discussão da Pesquisa: nas vozes das professoras participantes

Nesta etapa da pesquisa buscou-se compreender por meio das falas das professoras participantes como ocorrem as práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com TEA. Ressalta-se que a pesquisa aqui apresentada foi realizada durante a pandemia, e as professoras nos relataram o quanto foi difícil desenvolver suas práticas, uma vez que os estudantes compartilharam um aparelho celular com seus familiares e assim muitas vezes as atividades foram entregues impressas para os mesmos.

Embora Castell (2006, p. 21) relata que “[...] a sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias”, nem todos os estudantes estão imbricados nesse processo, pois não tiveram esse privilégio, justamente pelas condições socioeconômicas dos mesmos.

Nos relatos das professoras, evidenciou-se que os estudantes com TEA tinham apenas um aparelho celular para realizarem suas atividades, pois o mesmo era compartilhado com os integrantes das respectivas famílias. Embora tenhamos extraído informações relevantes do processo de inclusão e escolarização de estudantes com TEA (Sagaz, 2022), neste texto nos limitamos em apresentar duas categorias de análise: conhecimento das professoras sobre o TEA e a relação professora e estudante com TEA.

4.1 Conhecimentos e Saberes das Professoras sobre o TEA

O estudo preocupou-se em saber se as professoras conheciam o TEA, pois atuar com estudantes com TEA pressupõe-se entender sobre o assunto e estar constantemente





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

estudando para planejar as aulas e saber como relacionar-se com os mesmos de acordo com especificidades de cada estudante. Assim, perguntou-se a cada professora: - o que as mesmas conheciam sobre o TEA. Os relatos são apresentados a seguir.

Eu vejo que meu aluno não tem assim característica do espectro autista, se você olhar diz que ele não é autista sabe, eu não vejo que ele tem dificuldades na parte pedagógica, eu acho que não atrapalha em nada nele ainda, o que atrapalha nele é o déficit de atenção do que o autismo. Então é a minha primeira experiência com autista, eu nunca trabalhei com nenhum outro autista. Meu aluno é bem tranquilo, ele é uma criança normal com algumas dificuldades. (Professora A)

No relato da professora A, embora a mesma tenha declarado que trabalha com estudantes com TEA há dois anos, percebe-se que ela tem pouco conhecimento acerca do Autismo, bem como de seu estudante, fato expresso na generalização e no processo de aprendizagem.

No que se refere à falta de conhecimento de professores que atuam com estudantes com TEA, há pesquisas que revelam resultados semelhantes no mesmo estado e município que esta pesquisa foi realizada (De Oliveira, 2015). Nos resultados da pesquisa observou em “[...] grande parte dos professores o desconhecimento científico do Transtorno do Espectro do Autismo”, uma vez que as narrativas dos professores “[...] se centralizavam mais em conhecimentos empíricos propriamente ditos, conseqüentemente dificultando as atuações práticas e responsabilizando outras instâncias pelo insucesso pedagógico desse alunado” (p. 5).

O trecho do relato da professora A destaca o preconceito implícito na fala da professora ao se referir ao estudante com TEA como "normal" ou "nem parece que ele é autista". Isso sugere uma visão limitada e estigmatizante das diferenças individuais.





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

Veiga-Neto (2003) aborda a distinção entre normatizar e normalizar. Normatizar refere-se ao estabelecimento de normas e padrões que determinam o que é considerado "normal". Normalizar, por outro lado, é o processo pelo qual essas normas são aplicadas para julgar e categorizar comportamentos e características.

A reflexão de Veiga-Neto (2003) questiona quem detém o poder de definir o que é normal. Essa definição é frequentemente baseada em valores e percepções sociais dominantes, que podem marginalizar aqueles que não se enquadram nesses padrões. Ao substituir o termo "anormal" por "diferença", reconhecemos e respeitamos a diversidade humana sem impor juízos de valor.

Em suma, a perspectiva de Veiga-Neto (2003) sugere uma crítica às práticas que rigidamente definem a normalidade e incentivam a aceitação das diferenças. Isso é especialmente relevante na educação inclusiva, onde o foco deve ser em compreender e apoiar cada estudante em suas particularidades, promovendo um ambiente de respeito e inclusão.

De acordo com Peeters (1988), para que a inclusão seja realmente efetiva, é essencial que os docentes desenvolvam um novo olhar para os estudantes com necessidades educacionais especiais. As restrições impostas pela pandemia podem ter exacerbado as dificuldades da professora em conhecer plenamente o potencial de seu aluno. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 garanta a inclusão de todos os alunos na educação básica, o relato da professora evidencia que a inclusão ainda não se consolidou de forma ideal.

Se a Segunda Professora, responsável pelo atendimento individualizado do estudante com TEA, não demonstra o conhecimento e as condições necessárias para atender adequadamente esse aluno, surge a questão: quão distante estamos da verdadeira educação inclusiva e da plena implementação da legislação e das políticas públicas?





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

O princípio de democratizar a educação e garantir o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, está previsto na Constituição Federal de 1988. A inclusão educacional no Brasil visa garantir o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando do processo (Brasil, 1988). No entanto, não basta apenas democratizar o acesso; é igualmente importante proporcionar condições para que o estudante permaneça no ambiente escolar e se desenvolva integralmente.

A mesma pergunta foi feita para professora B, que respondeu:

São distúrbios neurológicos que fazem com que a criança traga consigo algumas características que levará para vida toda. Também tem alguns problemas relacionados à fala, interação social com outras pessoas e movimentos estereotipados. (Professora B).

De acordo com o relato e uma parte da fala no excerto acima, infere-se que a professora B compreende sobre o TEA e realiza o seu trabalho na perspectiva da educação inclusiva. Desenvolver as práticas pedagógicas nessa perspectiva equivale a reconhecer e valorizar a diversidade e as diferenças de todos os estudantes, independente das suas especificidades; assim como contribui para o reconhecimento de suas identidades. Quanto a esses aspectos, o Conselho Nacional de Educação no seu Parecer n.º 017 de 2001 afirma que:

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional (Brasil, 2001, p. 11).





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

Em outra parte de seu relato, a professora B destaca que há um tempo considerável a ser percorrido para que a inclusão ocorra na sua totalidade, pois são muitos os desafios a serem superados pela sociedade e pela escola, incluindo os próprios professores e os estudantes.

Quando perguntado para a professora C, obtivemos o seguinte relato:

[...] o transtorno do espectro autista veio para nos ensinar amar, ensinar olhar, ensinar a compreender, me colocar no lugar do outro, para mim todo dia é uma descoberta. Quando estou com ele, claro que devido ao afastamento da pandemia, através das telinhas tenho descoberto ele, para mim eles são luz, tem dificuldade, barreiras, mas a gente tá aqui a cada dia para aprender com ele. (Professora C).

Fica evidenciado pelo relato da professora C que a mesma trabalha com um olhar altruísta, de valorização e reconhecimento da diversidade e da diferença em busca de uma sociedade mais pacífica, menos excludente e preparada para acolher a todos nas suas especificidades. A pedagogia altruísta contribui para o atendimento das necessidades do coletivo, busca e utiliza diferentes estratégias para que todos se desenvolvam integralmente, preparando-os para a vivência em sociedade e ao exercício da cidadania. Por outro lado, é preciso ter cuidado para não romantizar a experiência de trabalhar com alunos com TEA. Embora a Professora C exiba uma atitude positiva e empática, é essencial reconhecer que lidar com as necessidades individuais de cada aluno com TEA requer habilidades específicas, apoio adequado e uma compreensão realista dos desafios envolvidos.

As professoras A, B e C foram questionadas sobre seus conhecimentos a respeito do Transtorno do Espectro Autista (TEA). O relato da professora A revela uma compreensão limitada e estigmatizada do TEA, sugerindo falta de familiaridade com as





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

características e desafios enfrentados pelos estudantes com esse transtorno. Seu relato destaca a importância de desmistificar e superar preconceitos em relação ao TEA.

Por outro lado, a professora B demonstra um entendimento mais abrangente do TEA, reconhecendo-o como um distúrbio neurológico que impacta a fala, interação social e comportamentos estereotipados. Ela evidencia sua prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva, reconhecendo e valorizando a diversidade dos estudantes, embora reconheça os desafios a serem superados para uma inclusão efetiva.

Já o relato da professora C reflete uma abordagem altruísta e empática em relação aos estudantes com TEA. Ela descreve o TEA como uma oportunidade de aprendizado, amor e compreensão, destacando a importância de se colocar no lugar do outro. Sua narrativa ressalta a necessidade de reconhecimento e valorização da diversidade, embora alerte para não romantizar a experiência de trabalhar com alunos com TEA.

Em outros trechos das falas das Professoras, evidenciou-se a necessidade de formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva, assim como faz-se necessário repensar se a formação inicial de um segundo professor deve restringir-se, como critério mínimo, apenas como licenciado, pois diante da diversidade de estudantes público da educação especial, apenas a licenciatura parece não ser suficiente.

A formação inicial e continuada dos professores é fundamental para enfrentar os desafios da docência com estudantes com TEA. É necessário um conhecimento aprofundado das especificidades desse público, reconhecendo que a formação inicial pode não abranger todos os aspectos relevantes. No entanto, a formação continuada muitas vezes é negligenciada e insuficiente para atender plenamente às necessidades sociais, comunicativas, sensoriais e acadêmicas desses estudantes (Brito; Misquiati, 2013).

Essa formação não é trivial, pois “[...] perpassa por uma série de elementos, que vão desde a formação de conhecimentos de ordem técnica da prática pedagógica até





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

aspectos que envolvem as variáveis pessoais do professor” (BRITO, MISQUIATI, 2013, p. 195).

4.2 Relação Professora-Estudante com TEA

Com o objetivo de conhecer como são estabelecidos os vínculos e relações entre os estudantes e as professoras, observou-se que as percepções são diversificadas, conforme fragmentos dos relatos apresentados a seguir.

Eu adoro trabalhar com aluno, para mim é muito gratificante eu aprendo muito com ele, temos uma relação bem boa. No começo ele às vezes queria ficar meio bravo, porque não queria fazer as atividades, tarefas, mas, fora isso, eu tento brincar com ele na mesma hora que eu chamo atenção dele, eu tento fazer com que ele seja mais autônomo (Professora A).

A resistência para cumprir regras e combinados, teimosia exagerada, por algumas crianças e no contato com outras podem ser características do autismo. Segundo Paredes (2012), as relações sociais, inerentes a qualquer pessoa, praticamente inexistem quando se trata de pessoas com autismo. A partir de experiências próprias, o autista desenvolve uma percepção diferente das demais pessoas em relação a quase tudo.

O relato da Professora A demonstra que a mesma se mantém firme na formação do estudante com quem atua, ao mesmo tempo em que diferencia estratégias para se comunicar com ele. De acordo com Gadia, Tuchman e Rotta (2004) as pessoas com TEA exigem um tratamento diferenciado reagindo de forma diversa das demais aos estímulos recebidos do meio em que vivem. Assim, o uso de outras estratégias que utilizem esses sentidos é um meio possível para estabelecer uma comunicação com estas pessoas, para que elas desenvolvam a linguagem.





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

Outro aspecto importante na fala da Professora A, refere-se ao trabalho da docência visando a autonomia do estudante. A autonomia do mesmo pode ser propiciada quando o estudante se sentir seguro, quando as estratégias pedagógicas forem inclusivas no sentido de promover a aprendizagem e principalmente, facilitar as relações sociais do estudante com autista com os colegas da turma (Andrade; Sonntag; Nunes, 2021). Portanto, o professor deve criar um ambiente propício para que o estudante com TEA seja incluído na sala de aula.

[...] na escola a criança autista precisa de um modelo de ensino flexível, que se molda de acordo com suas variações de conduta e adaptado às suas singularidades, possibilitando a oportunidade de vivenciar diversas formas de relações sociais, que contribuirão significativamente para o máximo desenvolvimento de sua aprendizagem. (Pimentel; De Souza, 2020, p. 288).

Quando a fala foi direcionada para a Professora B, a mesma relatou que a relação professor-estudante com TEA ocorre da seguinte forma:

Olha eu no primeiro momento tento conhecer o aluno, e daí ver a melhor forma para trabalhar com ele. Assim eu dou o seguimento no planejamento e vou descobrir uma maneira que eu consiga trabalhar e que o aluno seja capaz de fazer”. [...] “sempre procurando motivá-lo para fazer as atividades programadas” (Professora B).

No contexto da inclusão, os professores precisam pensar em como incluir cada estudante, considerando a diversidade e as especificidades inerentes da natureza individual. Nessa perspectiva, se faz necessário pensar em recursos e abordagens que possibilitem o fazer pedagógico. Com base no relato da Professora B evidenciou-se que a mesma vai experimentando as estratégias e adaptando-as às necessidades específicas do estudante, fica evidente que há um preparo, desenvolvimento e acompanhamento do





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

desenvolvimento do estudante de acordo com a abordagem pedagógica empreendida, a qual Perrenoud (2000) chama de diferenciada

Para Perrenoud (2000), na Pedagogia Diferenciada “É necessário que a situação [de aprendizagem] desafie o sujeito, que ele tenha necessidade de aceitar esse desafio e que isso esteja dentro de seus meios, ao preço de uma aprendizagem nova mais acessível.” (Perrenoud, 2000, p. 48).

E por fim, a Professora C diz que a relação professor-estudante com TEA se estabelece por meio do conhecimento e respeito que se tem com e para com ele, sendo que

Primeiro de tudo o respeito com eles. Respeitar o limite deles até onde ele pode ir até onde eu posso ir, não adianta eu querer avançar com muita didática, muita coisa em cima deles que eles não vão conseguir assimilar, então, eu acho que primeiro de tudo a gente tem que ter respeito com eles.

Uma educação inclusiva requer que o professor conheça os estudantes, conheça o seu contexto, valorize o seu repertório cultural e seus saberes, pois “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 2019, p. 31). Ensinar pressupõe “reflexão crítica sobre a prática [...] implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e pensar sobre o fazer”. O autor completa que “pensar certo não tem nada a ver com o das fórmulas pré-estabelecidas, mas seria a negação do pensar certo se pretendêssemos (sic) forjá-lo na atmosfera da licenciabilidade ou do espontaneísmo”, pois não há como pensar certo se não houver rigorosidade metódica (p. 49).

Os relatos apresentados pelas professoras A, B e C demonstram o quanto elas estão atentas e envolvidas com as demandas dos estudantes com TEA. Contudo, apesar da Pedagogia Diferenciada das mesmas visando a inclusão, autonomia e desenvolvimento, é





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

importante considerar que esses estudantes não puderam conviver, presencialmente, no período pandêmico com os demais colegas de classe (2020-2021) por conta da Covid-19.

A pandemia da Covid-19 não apenas interrompeu o planejamento escolar, mas também exacerbou as disparidades no processo de ensino-aprendizagem ao distanciar os estudantes do convívio coletivo. O afastamento prolongado da escola resultou em uma desconexão significativa entre os alunos, seus colegas de classe e os professores. Para os estudantes com necessidades especiais, como aqueles com TEA, essa separação representou um desafio ainda maior, pois a interação social e o apoio individualizado desempenham um papel crucial em seu desenvolvimento educacional e emocional."

Para a continuidade dos estudos, mesmo diante do distanciamento social, as professoras relataram que com o consentimento da escola e das famílias, respeitando as regras e restrições sanitárias e epidemiológicas, as mesmas visitaram os estudantes uma vez por semana para realização de atividades pedagógicas. Disseram ainda, que construíram relação de confiança com os mesmos e familiares.

Para Bartholo (2001, p. 23), “[...] a parceria, família escola é fundamental para que ocorram os processos de aprendizagem e crescimento de todos os membros deste sistema, uma vez que a aprendizagem não está circunscrita aos conteúdos escolares”. O comprometimento possibilita que o professor desenvolva as práticas pedagógicas orientadas às particularidades dos estudantes, pois cada ser é único e este aspecto deve ser considerado pelo professor na elaboração da sua metodologia de trabalho.

Considerações Finais

Os resultados da pesquisa reafirmam a importância das políticas públicas e legislação para a inclusão de estudantes da educação especial em ambientes formais de





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

educação. No entanto, a efetivação dessas políticas depende de um compromisso contínuo com a formação de professores e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A implementação plena dessas políticas é crucial para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades equitativa de desenvolvimento.

Em conclusão, a pesquisa evidencia que, apesar dos avanços significativos nas políticas públicas de inclusão, há ainda um longo caminho a ser percorrido para garantir a efetiva inclusão dos estudantes com TEA. A formação contínua dos professores e a adaptação das práticas pedagógicas são fundamentais para promover um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e equitativo. A pandemia da Covid-19 revelou ainda mais a importância dessas medidas, destacando a necessidade de estratégias pedagógicas adaptadas e suporte contínuo para enfrentar os desafios da inclusão educacional.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5 – **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.

BERGAMO, Regiane Banzatto. **Educação especial: pesquisa e prática**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, p. 292, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 de julho de 1990; 169º da Independência e 102º da República.





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Educação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: 2000.

BRASIL. **Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, assinada na Cidade da Guatemala, em 28 de maio de 1999. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 9 out. 2001.

BRASIL. **Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 17 de 3 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

BRASIL. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 out. 2020.

DE OLIVEIRA, Vivian de Fátima. **Representações sociais de professores acerca dos seus alunos - com transtorno do espectro do autismo (TEA) no processo de inclusão em escolas públicas municipais de Lages, SC**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense, 2015.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

LIMA, Rossano Cabral. A Construção histórica do Autismo (1943-1983). **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 36, n. 1, p. 109-123, 2013.

MARQUES, C. E. **Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães**. Coimbra: Quarteto Editora. 2000.

MIELE, F. G.; AMATO, C. A. H. Transtorno do espectro autista: qualidade de vida e estresse em cuidadores e/ou familiares - revisão de literatura. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 89-102, 2016.

PACHECO, Ida Carolina Camargo Vecchi. **Caramba! Ninguém Viu?! Ninguém Percebeu?!: tecendo significados de mim para mim!**: um estudo sobre altas habilidades, negligências e inclusão escolar. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2021.





Dioneia Walter Sagas – Universidade do Planalto Catarinense
Madalena Pereira da Silva – Universidade do Planalto Catarinense

PAREDES, S. **O Papel da Musicoterapia no Desenvolvimento Cognitivo nas Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo.** (Dissertação para grau de mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Acedido em: <http://hdl.handle.net/10437/2824>. 2012.

PEETERS, Theo. **Autismo: entendimento teórico e intervenção educacional** / Theo Peeters, tradutores Viviane Costa de Lean [et AL]. Rio de Janeiro: Cultura Medica 1988, P. 20 – 40.

SANTA CATARINA. **Lei n.º 17.143, de 15 de maio de 2017.** Dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 16 maio 2017.

SAGAZ, Dioneia Walter. **Inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar: desafios e práticas pedagógicas.** 2022. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Lages, Lages, 2022.

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

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Recebido em: 19/05/2024

Aprovado em: 20/06/2024

