



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO JEQUITINHONHA E MUCURI
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

CLEONICE CECÍLIA CAMPOS
AMANDA LUIZA DE ALCANTARA

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

PAPAGAIOS – MG

2024

**CLEONICE CECÍLIA CAMPOS
AMANDA LUIZA DE ALCANTARA**

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do Diploma de Graduação em Licenciatura em Pedagogia, à Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Renan Nunes Aguiar

PAPAGAIOS – MG

2024

**CLEONICE CECÍLIA CAMPOS
AMANDA LUIZA DE ALCANTARA**

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, submetida à aprovação da banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Renan Nunes Aguiar (Orientador)

Profa. Dra. Lilian Cristina Gomes do Nascimento (Membro Titular 1)

Profa. Ma. Carolina Milhim Barcellos (Membro Titular 2)

O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

A importância da Educação Inclusiva tem se destacado cada vez mais na sociedade contemporânea, e sua evolução pode ser acompanhada ao longo dos anos, desde os primeiros esforços de educar crianças com deficiência até as leis atuais que garantem o direito à inclusão escolar para todos os alunos. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em sua quinta edição - DSM-5, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido pela presença persistente de déficits na interação e comunicação sociais, bem como pela presença de comportamentos, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados (APA, 2013). A construção de um ambiente educacional inclusivo e acessível requer o envolvimento e a participação de todos os agentes educacionais, familiares e governamentais. Dessa maneira, compreende-se que a questão apresentada abaixo e detalhadas podem ser a base para a formulação do problema de pesquisa: De acordo com a literatura, quais são desafios enfrentados pela comunidade escolar no processo de inclusão da criança com TEA? Assim, o presente trabalho teve como objetivo geral analisar dentro da literatura científica os desafios da inclusão de crianças com TEA no contexto escolar. Para conduzir o estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, esse tipo de metodologia está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas. Os resultados apresentaram que, os desafios do processo de inclusão estão relacionados a falta de conhecimento dos professores sobre as particularidades do transtorno, práticas pedagógicas inadequadas, abordagem individualizada e multidisciplinar, baixa participação da família nos processos educacionais, falta de estrutura física e recursos pedagógicos, lacunas na formação inicial e continuada dos professores. Foram encontradas várias sugestões para possibilitar a inclusão, como a importância de ter equipes multidisciplinares nas escolas para ajudar os professores a identificar as especificidades das deficiências dos alunos e facilitar a implementação de ações educacionais inclusivas. Além disso, a participação dos familiares e a coordenação entre as diretrizes federais, estaduais e municipais também são cruciais para garantir uma educação inclusiva.

Palavras-Chave: Atendimento educacional especializado. Educação infantil. Inclusão escolar. Transtorno do espectro autista.

SUMÁRIO

RESUMO	iv
INTRODUÇÃO	1
1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	4
1.1 Conceito e características do autismo.....	5
1.2 Educação Inclusiva: aspectos legais.....	9
1.3 O professor e a criança com TEA	12
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	17
2.1 Contexto da pesquisa.....	17
2.1.1 Instrumento e materiais	17
2.1.2 Coleta de dados.....	18
2.1.3 Resultado da coleta de dados.....	19
2.1.4 Análise dos dados	20
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
4 REFERÊNCIAS	33

INTRODUÇÃO

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em sua quinta edição - DSM-5, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) trata-se de uma condição que se manifesta desde cedo na vida do indivíduo e se mantém de forma crônica que podem gerar impactos significativos em áreas importantes da vida. É definido pela presença persistente de déficits na interação e comunicação sociais, bem como pela presença de comportamentos, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados (APA, 2013). É fundamental a identificação das características que contribuem para um diagnóstico mais ágil do TEA, bem como os fatores que podem atrasar o diagnóstico, uma vez que crianças com esse transtorno apresentam alterações significativas em diversos aspectos do desenvolvimento, tais como comunicação, socialização, habilidades cognitivas, motoras e sensoriais. A análise desses fatores e dos dados disponíveis na literatura é crucial para o planejamento de políticas públicas que atendam às necessidades dessa população.

O processo de inclusão, de crianças com deficiência na Educação Infantil tem enfrentado diversas barreiras, desde a escassez de vagas, profissionais capacitados, preconceito, falta de informação dos profissionais e até a falta de estrutura física do ambiente escolar. Face a prática profissional, fica claro que os objetivos na educação infantil devem ser adaptados de acordo com o desempenho, as necessidades e principalmente os apoios que o aluno precisa para realmente se sentir integrado no processo de ensino aprendizagem. Trabalhar com indivíduos em sala de aula é um trabalho complexo, onde exige muito esforço dos educadores e da equipe pedagógica da escola em si. Demanda muita dedicação, paciência, esforço de conciliar uma criança especial com autismo em sala de aula com alunos não portadores da síndrome, capazes de acompanhar o ensino em tempo hábil.

No decorrer do processo da prática de aquisição e transmissão do conhecimento enfrentamos barreiras com alguns profissionais da área da educação, assim como precisamos lidar com alguns familiares que não aceitam, ou não percebem que o filho precisa de cuidados especiais, retardando assim o tratamento. Alguns indivíduos autistas preferem ficar isolados, no próprio mundo, sem contato social, as vezes travam na hora de falar, ficam nervosos ou inquietos com sons e ruídos que lhes são desconhecidos. Ou até mesmo o próprio barulho dos colegas em horário de aula ou recreação. Por esse fato, pretendeu-se pesquisar como os professores e equipe pedagógica devem buscar alternativas para trabalhar com tais discentes (SANTOS, 2017).

A partir das dúvidas e obstáculos enfrentados pelos educadores ao lidar com a inclusão de crianças com TEA, fica evidente a relevância da capacitação dos professores para atuar nesse contexto, além da necessidade contínua de refletir sobre conceitos teóricos que fundamentem as práticas de inclusão. Essas condições são fundamentais para assegurar o direito à educação de todas as crianças.

No Brasil, as leis estabelecem que todas as crianças têm direito à educação de forma igualitária, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, que determina o atendimento especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" é um marco importante na busca pela efetivação da educação inclusiva no país, garantindo acesso igualitário e oportunidades de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas limitações físicas, intelectuais ou socioeconômicas. As diretrizes estabelecidas levam em consideração a diversidade humana e reconhecem a importância de ações afirmativas para assegurar a inclusão educacional de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em todos os tipos e níveis de ensino (BRASIL, 2008).

A lei nº 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, foi promulgada no Brasil para instituir uma política nacional de proteção aos direitos das pessoas com (TEA), considerando-as legalmente como pessoas com deficiência. Essa lei destaca a importância do diagnóstico precoce e garante que as pessoas com TEA tenham acesso a atendimento multiprofissional, medicamentos e estímulo para a inserção no mercado de trabalho. Além disso, se comprovada a necessidade, o aluno com TEA incluído em classes regulares do ensino regular tem direito a um acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

Dentre todas as dificuldades da vivência dos professores, a inclusão escolar é uma questão que suscita muitas dúvidas e desafios. Embora saibam que a inclusão de pessoas com deficiência seja fundamental para atender às demandas de uma sociedade em constante mudança e em busca de conhecimento, os professores encontram dificuldades em integrar esses alunos no sistema escolar de forma efetiva. Por essa razão, é crucial discutir esse assunto para compreendê-lo melhor.

Portanto, é imprescindível que a inclusão escolar seja uma pauta constante de discussão entre os profissionais da educação, bem como nas políticas públicas voltadas para a área. É importante destacar que, embora existam leis e políticas voltadas para a inclusão escolar, a implementação efetiva dessas medidas depende, em grande parte, do engajamento dos profissionais da educação. A construção de um ambiente educacional inclusivo e

acessível requer o envolvimento e a participação de todos os agentes educacionais, familiares e governamentais.

Dessa maneira, compreendemos que as questões apresentadas abaixo podem ser a base para a formulação do problema de pesquisa, assim buscou-se responder a seguinte pergunta: De acordo com a literatura, quais desafios enfrentados pela comunidade escolar no processo de inclusão da criança com TEA?

Consoante ao problema de pesquisa acima descrito, o presente trabalho teve como objetivo geral analisar dentro da literatura científica, os desafios da inclusão de crianças com TEA no contexto escolar.

Quanto aos objetivos específicos a pesquisa buscou:

- Verificar na produção científica identificada, quais são as dificuldades que impedem a efetividade da inclusão de crianças com TEA no contexto escolar;
- Investigar as atitudes e percepções dos professores em relação à inclusão de crianças com TEA na escola;
- Analisar como a falta de formação específica pode afetar a inclusão de crianças com TEA no contexto escolar.

1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva é uma pauta que ganha cada vez mais destaque na sociedade atual, e a história desta prática pode ser traçada ao longo dos anos, desde as primeiras iniciativas de escolarização de crianças com deficiência, até a legislação atual que prevê a inclusão escolar como direito de todos os alunos.

Ao longo dos anos, a educação se tornou um fator crucial para a inclusão social de pessoas com deficiência, possibilitando sua participação, independência, conhecimento e autorrealização. Isso se deve, em grande parte, às constantes transformações na sociedade e na educação, que têm permitido uma mudança significativa na forma de tratar e acolher pessoas com deficiência. Antigamente, acreditava-se que indivíduos com deficiência auditiva, visual, física ou outras não seriam capazes de concluir um curso escolar ou superior com um grau de aprendizagem aceitável. Felizmente, hoje sabe-se que isso não é verdade. Com o desenvolvimento de programas inclusivos e a adoção de medidas de acessibilidade para as salas de aula, cada vez mais pessoas com deficiência têm conseguido se qualificar academicamente (MILANESI; CIA, 2017).

No Brasil seus ativistas defendiam tanto a necessidade de preparar um país para o desenvolvimento através de reformas educacionais, quanto o direito de todos à educação, e por isso pregavam que a construção de um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito, seria o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. (MENDES, 2010, p. 96)

No entanto, apesar dos avanços já conquistados, ainda há desafios a serem enfrentados em relação à inclusão de pessoas com deficiência na educação. A falta de recursos adequados e a falta de formação adequada de professores são exemplos de problemas que ainda precisam ser resolvidos. Apesar disso, é inegável que a educação é um elemento fundamental para a realização plena de todos os cidadãos, incluindo aqueles com deficiência. Graças às mudanças na forma de tratar e acolher essas pessoas, é possível hoje vislumbrar um futuro mais inclusivo e acessível para todos.

Entre as diversas deficiências que requerem atenção especial, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um dos mais comuns e tem sido objeto de estudos e discussões na área da educação. Devido aos seus efeitos globais no desenvolvimento. Os desafios na comunicação e na interação social são os principais focos de abordagens clínicas e educacionais que buscam integrar crianças com TEA na vida social. A educação nesse sentido, tem como principal meta a inclusão plena dos estudantes com necessidades

educacionais especiais na sociedade, eliminando quaisquer barreiras que os impeçam de participar completamente. Com esse objetivo em mente, a educação inclusiva é um passo importante para alcançar essa inclusão mais ampla, permitindo que os alunos com deficiência possam desenvolver suas habilidades e ter acesso a uma aprendizagem eficaz.

Segundo Lemos *et al* (2016) considerando as particularidades do TEA, a prática educacional inclusiva nesta área presume o redimensionamento de diversos aspectos, tais como a disposição em implementar as adaptações necessárias, a experiência e formação dos professores, as características dos outros alunos na sala de aula, a participação das famílias e, principalmente, as características individuais da criança com TEA em termos de comportamento, linguagem e socialização. Isso significa que a inclusão das crianças com TEA na sala de aula exige uma abordagem individualizada e personalizada, que leve em conta as particularidades e necessidades específicas de cada criança.

1.1 Conceito e características do autismo

Em 1943, o psiquiatra austríaco Leo Kanner descreveu o autismo pela primeira vez, após observar 11 crianças que apresentavam dificuldades em áreas como interação social, linguagem e comportamento. Segundo o autor o autismo era causado por uma incapacidade inata dos indivíduos em estabelecer relações emocionais com as outras pessoas. Kanner foi pioneiro em estabelecer o autismo como um transtorno separado e único, em vez de ser apenas um sintoma psicótico (KANNER, 1943; RIBEIRO; RIBEIRO, 2016).

Durante a década de 1970, houve uma mudança de perspectiva em relação ao autismo, e os pesquisadores passaram a se concentrar mais nas causas biológicas da condição, em detrimento da visão psicodinâmica anteriormente predominante. Essa visão do autismo durante as décadas de 1950 e 1960 referia-se à crença de que o transtorno era causado pela falta de afeto dos pais ou por uma relação materna-paterno-filial inadequada. Essa perspectiva, era proposta por pesquisadores como Leo Kanner e Bruno Bettelheim, foi influente no campo da psicologia e psiquiatria por muitos anos, mas perdeu força na década de 1970, à medida que surgiam novas perspectivas biológicas para o autismo. Nesse período, a pesquisadora Lorna Wing começou a explorar a ideia de que o autismo não era uma condição única, mas um espectro de transtornos, abrangendo diferentes graus de sintomas e características. A partir dos anos 1980 e 1990, houve uma grande quantidade de pesquisas sobre o autismo, em áreas como a genética, a neurociência e a psicologia. Essas pesquisas

ajudaram a desmistificar muitos dos equívocos sobre o autismo e a estabelecê-lo como uma desordem neuropsiquiátrica (RIVIÉRE, 2004; LIMA, 2019).

O autismo foi descrito pela primeira vez no DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) em sua terceira edição, em 1980. Nesta edição, o autismo foi incluído como um subtipo do Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID). Com a publicação do DSM-IV (APA, 1994), outras subcategorias de TID, incluindo o autismo infantil precoce, síndrome de Asperger, distúrbio desintegrativo da infância e transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação. O diagnóstico de autismo na terceira edição do DSM era baseado em critérios comportamentais, como a presença de déficits na comunicação e interação social e comportamentos repetitivos ou restritos (CAMARGO *et al.* 2020).

Ao longo do tempo, a definição do autismo se ampliou consideravelmente, especialmente com a introdução do conceito de espectro, que resultou na designação de "Transtorno do Espectro Autista" (TEA) na quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014), a partir dessa nova terminologia, o autismo passou a incluir outras condições, como o Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (RIBEIRO; RIBEIRO, 2016).

De acordo com o DSM-V, o transtorno é caracterizado pela presença de déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Trata-se de uma condição complexa que envolve fatores genéticos, neurobiológicos e ambientais, afeta principalmente as habilidades sociais, de comunicação e comportamentais (CAMARGO *et al.*, 2020; RIBEIRO; RIBEIRO, 2016)

Déficits em comportamentos de comunicação não verbal usados para interações sociais são expressos por uso reduzido, ausente ou atípico de contato visual (relativo a normas culturais), gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entonação da fala. Um aspecto precoce do transtorno do espectro autista é a atenção compartilhada prejudicada, conforme manifestado por falta do gesto de apontar, mostrar ou trazer objetos para compartilhar o interesse com outros ou dificuldade para seguir o gesto de apontar ou o olhar indicador de outras pessoas (APA, 2014, p.53).

O DSM-V também categoriza o autismo em três níveis, que refletem a intensidade dos sintomas apresentados pelo indivíduo. No nível 1 (autismo leve), o indivíduo apresenta dificuldades sutis na comunicação social e pode ter dificuldades em iniciar interações sociais. Seus comportamentos restritos e repetitivos podem afetar sua vida cotidiana, mas geralmente

permitem que ele mantenha uma boa qualidade de vida. No nível 2 (autismo moderado), o indivíduo apresenta mais dificuldades na comunicação social e nas interações sociais. Seus comportamentos restritos e repetitivos afetam significativamente sua vida cotidiana, exigindo um apoio substancial para ajudá-lo a realizar atividades diárias e manter uma boa qualidade de vida. No nível 3 (autismo severo), o indivíduo apresenta grandes dificuldades na comunicação social e nas interações sociais, bem como comportamentos restritos e repetitivos graves. Esses sintomas afetam profundamente sua vida cotidiana, exigindo um apoio extremamente significativo para ajudá-lo a realizar atividades diárias e manter uma boa qualidade de vida (APA, 2014).

Nesse aspecto, é possível observar que o transtorno é caracterizado por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, além de déficits na interação social e comunicação, pode envolver desafios sensoriais, como sensibilidade a luzes, sons e texturas. A comunicação é uma das áreas afetadas, sendo comum a dificuldade em compreender a linguagem não-verbal e expressar emoções. Para dificuldades de comunicação no autismo podem levar a comportamentos estereotipados, como o repetir palavras ou frases (ecolalia), bem como o uso de uma linguagem peculiar. O TEA também pode estar associado a alterações cognitivas, como dificuldades na aprendizagem e memória. A forma como a criança com autismo processa e integra informações sensoriais pode interferir na sua capacidade de aprender e se adaptar ao ambiente escolar (SANTOS, 2015; CEZAR et al., 2020).

Outras características comportamentais relacionadas ao autismo podem ser observadas em resposta a estímulos:

Também é bastante comum se observar em crianças autistas respostas sensoriais e perceptuais peculiares, incluindo hiper ou hiposensibilidade a estímulos sonoros, visuais, táteis, olfativos e gustativos, além de alto limiar para a dor física e um medo exagerado de estímulos ordinariamente considerados inofensivos. Assim, é comum se observar crianças autistas cobrindo os ouvidos e chorando ao ouvir sons triviais, como sons de uma descarga de banheiro ou de pessoas falando alto, ou, ao contrário, não emitindo qualquer resposta observável a estímulos sonoros em alto volume, como alguém batendo em uma panela ao seu lado (SILVA; MULICK, 2009, p. 121).

De acordo com uma pesquisa conduzida por Camargo et al. (2020, p.6), no que se refere ao comportamento, os educadores enfrentaram dificuldades significativas em lidar com a resistência dos alunos em realizar certas atividades e em seguir as regras e rotinas estabelecidas no ambiente escolar. Além disso as professoras apontaram que os interesses limitados e estereotipados das crianças são outra questão comportamental que apresenta

desafios, incluindo estereotípias que podem envolver movimentos repetitivos, tais como “balanço do corpo, agitação das mãos, dentre outros”. Outra dificuldade relatada pelas professoras foi a agressividade, que pode ser direcionada a colegas, professores ou a si mesmos, sem uma causa aparente. Embora não seja um critério diagnóstico para o autismo, muitos alunos podem apresentar comportamentos agressivos. A comunicação também se mostrou uma questão importante, com desafios relacionados à compreensão da fala do aluno e à dificuldade de estabelecer um diálogo interativo e recíproco entre os alunos, professores e colegas.

Além de reconhecer suas características, é essencial identificar outras condições que possam coexistir com um quadro de autismo. Dentre as condições comórbidas mais comuns encontradas em pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), estão a epilepsia, distúrbios de sono, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), ansiedade, estereotípias, comportamentos desafiadores e deficiência intelectual (DI). Além disso, alguns estudos também destacam a presença de deficiência auditiva como comorbidade associada ao TEA (BIANCHINI; SOUZA, 2014).

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é realizado por uma equipe multiprofissional, que pode incluir médicos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros profissionais da saúde. O processo de diagnóstico começa com uma avaliação clínica detalhada, que pode incluir entrevistas com os pais ou cuidadores, observação do comportamento da pessoa em diferentes situações, análise do histórico de desenvolvimento e avaliação do desenvolvimento cognitivo, linguístico e social (SILVA; MULIK, 2009).

Embora a etiologia do Transtorno do Espectro Autista não seja totalmente determinada, resultando de uma combinação de vários fatores, tanto genéticos quanto ambientais, que interagem entre si. A quantidade de pessoas que recebem esse diagnóstico é crescente em todo o mundo. Apesar da ausência de estudos específicos sobre a prevalência do autismo no Brasil, é calculado que aproximadamente dois milhões de brasileiros sejam afetados pelo transtorno (ZANON, BACKES; BOSA, 2014; CAMARGO, 2020).

1.2 Educação Inclusiva: aspectos legais

A noção de inclusão, segundo Carmargo *et al.* (2020), está diretamente ligada aos princípios dos direitos humanos e democracia, sendo influenciada por fatores locais, globais, culturais, ideológicos, sociais e econômicos. Em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, que impulsionou ações educacionais voltadas para pessoas com deficiência e superdotação no Brasil.

A Constituição Federal de 1988 estabelece como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem qualquer forma de discriminação, e garante o direito à educação para todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Além disso, o artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e garante o atendimento às necessidades educacionais individuais das crianças na rede regular de ensino como dever do Estado (BRASIL, 1988).

Com base nesses ideais, foi criada e divulgada a "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" em 2008, em conformidade com os princípios da educação inclusiva, com o objetivo de garantir a igualdade de direitos e oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais ou condições socioeconômicas (BRASIL, 2008).

A inclusão da pessoa com deficiência ganhou ainda mais reforço com a Declaração de Salamanca, em 1994, muitos debates passaram a acontecer constantemente a respeito da inclusão de pessoas com deficiências no contexto escolar. Determinou a criação de uma escola regular única, capaz de atender todas as crianças, cujo objetivo era por fim à discriminação e promover a construção de comunidades inclusivas (BRASIL, 1994).

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...] elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. (BRASIL, 1994 p. 8-9)

A partir dos anos 1990, diversos documentos internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990) e, especialmente, a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educacionais Especiais (UNESCO, 1994), defenderam o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) à escola regular, com base no princípio da inclusão de todos,

independentemente de suas condições de ordem mental ou físicas. Essas diretrizes começaram a influenciar a elaboração de políticas públicas sobre educação inclusiva e, no Brasil, fundamentaram propostas políticas expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e em disposições posteriores.

A medida que novas políticas de atendimento igualitário foram sendo criadas, o sistema educacional gradualmente tinha como premissa básica, favorecer o processo de inclusão escolar. Assim com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) foi possível o acesso de alunos deficientes às escolas regulares, assim como oferecer suporte não só teórico, mas também prático. Esta mesma lei declara ainda que o serviço especializado para o atendimento às características especiais do educando só deverá ser utilizado se necessário. A implantação dessa política fortaleceu os direitos à educação inclusiva estabelecidos por lei, mas que até o momento não tinham sido plenamente estabelecidos (BRASIL, 2013b).

Para que esse processo de mudanças inclusivas seja eficaz, se faz necessária a elaboração de políticas que contemplem a diversidade humana em todos os seus aspectos. Drago (2011, p. 67) afirma que:

“[...] há uma grande preocupação no que diz respeito a uma política inclusivista de pessoas deficientes no seio da escola regular, com apoio técnico, um atendimento digno e de qualidade em relação a recursos materiais, físicos e profissionais”.

O processo educacional das pessoas com deficiência tem passado por importantes mudanças que beneficiam a sociedade como um todo. Segundo Drago (2011), uma nova visão acerca de homem, mundo e sociedade tem sido o motor dessas mudanças. Essa nova visão passou a valorizar o potencial criativo, intelectual e construtivo dos indivíduos portadores de necessidades especiais, que antes eram considerados incapazes de possuir essas habilidades. Isso significa que agora esses indivíduos têm o direito de assumir a posição de cidadão com todos os direitos previstos em lei.

A Política Nacional de Educação Especial em sua perspectiva da Educação Inclusiva, desenvolvida pelo Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2007), acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os educandos.

Para garantir essa educação inclusiva e de qualidade, foram criadas leis e portarias importantes. A Lei nº 10.436/02 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como

meio legal de comunicação e expressão, e a Portaria nº 2.678/02 aprovou a diretriz e normas para o uso, ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Em 2003, o Ministério da Educação criou o Programa Educação Inclusiva, defendendo o direito à diversidade e a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Já em 2004, o Ministério Público Federal divulgou o documento “O Acesso de Alunos com deficiência às Escolas e Classes da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão (BRASIL, 2005).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, todos os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2008).

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, que tem como um de seus eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica das escolas, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (BRASIL, 2007).

No entanto, é a (Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012), que dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que traz diretrizes específicas para a atenção integral à saúde, ao diagnóstico precoce, ao acesso à educação e à garantia de direitos das pessoas com TEA. Essa lei reconhece o TEA como uma deficiência e prevê a inclusão de pessoas com esse transtorno em todas as políticas públicas voltadas para a pessoa com deficiência. Na educação, a lei determina que as escolas devem oferecer atendimento educacional especializado para alunos com TEA, além de garantir a acessibilidade e a inclusão desses alunos no ambiente escolar (BRASIL, 2012).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) elaborado em 2000, consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas que trazem como eixo norteador, a seguinte perspectiva:

O brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil e a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma (BRASIL, 2000, p. 13).

Neste contexto, o RCNEI norteou novas práticas pedagógicas que favoreceram a inclusão na educação infantil. Assim, para que a inclusão se efetive já nessa etapa da

educação, acredita-se que é necessária, além dos aspectos abordados, a organização dos espaços, do tempo, dos materiais, dos agrupamentos de crianças, das concepções pedagógicas que norteiam as propostas de inclusão. Assim, a Educação Inclusiva tem como proposta incluir no projeto político-pedagógico a criação de ações que garantam a interação social dos alunos com necessidades especiais, com o objetivo de capacitá-los para a participação plena na sociedade como cidadãos.

Diante das propostas da educação inclusiva, Glat (2007, p.16) argumenta que:

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

Nesse aspecto, é de importância primordial investir na qualificação e capacitação dos educadores. Ensinar uma criança com autismo requer um conhecimento aprofundado sobre suas características principais, comportamentos e áreas mais afetadas. Garantir a participação do aluno com Transtorno do Espectro Autista nas atividades de sala de aula requer preparo, pesquisa e adaptação. Para isso, é fundamental criar programas que envolvam equipes multidisciplinares responsáveis por desenvolver grupos de apoio, ferramentas e outros recursos que levem em consideração as particularidades e limitações individuais de cada criança (CAMARGO *et al.* 2020; OLIVEIRA, 2017; FERREIRA, 2017).

1.3 O professor e a criança com TEA

Com base em documentos oficiais e legislativos que garantem o direito à educação para crianças com TEA, é crucial que os professores e toda a equipe escolar assumam o compromisso de colocar em prática práticas pedagógicas inclusivas que promovam efetivamente o aprendizado dessas crianças. A existência de leis e regulamentos para a inclusão de crianças com TEA não é suficiente, é preciso fornecer o suporte necessário para garantir uma inclusão real e não apenas superficial. É fundamental que as necessidades específicas dessas crianças sejam respeitadas, valorizadas e que sejam disponibilizados os recursos e adaptações necessárias para apoiar sua aprendizagem (COSTA; ZANATA; CAPELLINI, 2018).

Com relação à legislação em vigor, a oportunidade de educação para os estudantes que são considerados público-alvo da educação especial e, conseqüentemente, sua

permanência na escola, é limitada à sala de aula regular, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, em determinadas situações, ao acompanhamento especializado de um profissional de apoio escolar. O (AEE) se traduz em um conjunto de atividades e recursos que são oferecidos continuamente com o objetivo de auxiliar no processo de inclusão dos estudantes com necessidades especiais. O serviço é oferecido por um professor que deve possuir conhecimentos gerais e específicos da área, adquiridos por meio de formação inicial e continuada. É necessário, portanto que esse atendimento esteja integrado à proposta pedagógica da escola regular e tenha como foco o acesso, a participação e a aprendizagem desses estudantes. (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011).

De acordo com Santos (2020), as políticas educacionais de inclusão avançaram consideravelmente no cenário nacional e local, fornecendo recursos materiais e o suporte de profissionais para tornar informações e espaços acessíveis, resultando em um aumento progressivo da presença de crianças com deficiências em escolas públicas. No entanto, no caso de crianças com TEA, é necessário aprimorar as formações permanentes que abordem profundamente a inclusão, priorizar a contratação de profissionais especializados para o acompanhamento dessas crianças nas salas regulares, e investir em materiais, tempo e espaços que permitam o máximo de aprendizado e desenvolvimento.

Face a proposta da educação inclusiva, entende-se que é fundamental haver uma articulação entre a realidade das escolas, e as políticas públicas com o objetivo de assegurar que todos os indivíduos tenham acesso à educação de qualidade. Nesse sentido, Caimi e Luz (2018) ressaltam que:

Neste contexto, não se quer dizer que a responsabilidade é somente do professor. Na perspectiva da educação inclusiva existem novos recursos e novos olhares sobre as práticas pedagógicas. Portanto, entende-se que a política de inclusão nas escolas somente será efetivada com a participação do governo, dos gestores, dos professores e da família, pois é necessário traçar metas, estabelecer objetivos, disponibilizar recursos, para a realização das ações pedagógicas e entendimento das deficiências de cada aluno (CAIMI; LUZ, 2018, p.675).

Avaliar o processo de aprendizagem do aluno deve levar em conta sua própria trajetória, sem comparações ou julgamentos em relação a outros estudantes. O aluno com deficiência é um indivíduo em constante aprendizado, e pode apresentar dificuldades que a equipe pedagógica precisa encontrar maneiras de apoiar e oportunizar seu aprendizado. Alunos com autismo apresentam características distintas que os diferem de seus colegas e desafiam os professores em sua atuação, sendo necessário pesquisar e adquirir conhecimento para desenvolver práticas adequadas ao ensino desses alunos. Não existe uma fórmula pronta

para o ensino de alunos com autismo e é importante que o professor esteja preparado para lidar com suas especificidades (PAGANI; PAIM, 2020; BONFIM, 2021).

Enquanto uma escola tradicional pressupõe que todas as atividades devem ocorrer da mesma forma para todos os alunos, uma escola inclusiva e democrática deve levar em conta as diferenças individuais, buscando compreender as necessidades de cada aluno e adaptar as práticas pedagógicas de acordo com suas especificidades. Isso não se limita apenas a adaptações físicas na estrutura da escola, mas também implica em repensar a relação professor-aluno e as estratégias de ensino. Nesse cenário, Favoretto e Lamônica (2014) apresentam que a inclusão de um estudante com TEA requer que o professor estabeleça um vínculo com seus alunos e entenda as relações entre eles antes de desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem de toda a turma. Essas estratégias devem ser projetadas para estimular a participação e a interação mútua dos alunos, conforme descrito por (BIANCHI; LEPRE; CAMPANHARO, 2022).

A preparação dos profissionais da educação para desenvolver uma proposta pedagógica que atenda às peculiaridades dos alunos acompanhados pela Educação Especial deveria acontecer, de forma consistente, já a partir da formação inicial. Essa discussão tem sido pauta em diferentes documentos que subsidiam a organização dos cursos de formação de professores, como as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia de 2006 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (SANTOS, 2017, p.132)

Em relação ao valor principal da educação inclusiva Carneiro (2012) afirma que:

[...] tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, acima de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa. Essa concepção pressupõe que a escola busque caminhos para se reorganizar de forma a atender todos os alunos, inclusive os com deficiência, cumprindo seu papel social (CARNEIRO, 2012, p. 83).

O sucesso ou insucesso da inclusão de crianças com TEA depende das condições e adaptações feitas na escola, incluindo o fornecimento de suporte humano e material quando necessário. Por essa razão, é importante que toda a equipe escolar seja capacitada, para que, junto com a participação de todos os indivíduos envolvidos na vida da criança, incluindo família, professores, equipe escolar e parceiros de atendimento multidisciplinar, as habilidades e necessidades da criança sejam atendidas de maneira apropriada (COSTA; ZANATA; CAPELLINI, 2018).

Além disso, segundo Faria *et al.* (2018), existem vários fatores que podem contribuir para a prática pedagógica do professor de um aluno com TEA. Entre eles, está a compreensão das características diagnósticas do transtorno, que é fundamental para entender o modo de ser dessas crianças. Com esse conhecimento, o professor passa a se aliar à aprendizagem dos alunos e facilitar o engajamento das crianças com TEA nas atividades da turma e em seu desenvolvimento integral. (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

De acordo com Nogueira *et al.* (2022) a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares é uma tarefa desafiadora, não por causa das condições dos alunos, mas pela maneira como as escolas foram tradicionalmente organizadas. Ainda prevalece o mito do aluno médio, do aluno ideal e da turma homogênea. Embora o número de alunos com autismo matriculados em escolas regulares tenha aumentado significativamente nos últimos anos, é necessário garantir que esses alunos também possam aprender. A inclusão deve ser vista como um processo contínuo, que enfrenta uma longa história de barreiras sociais e segregação educacional para pessoas com deficiência.

Consoante aos desafios da educação inclusiva brasileira, Barbosa (2018) descreve que a falta de conhecimento e de diálogo entre os profissionais de educação, tanto em relação às particularidades dos alunos com TEA quanto à sua própria atuação frente ao processo de escolarização, mostra a falta de preparo desses profissionais para lidar com a inclusão desses estudantes na escola regular. A falta de tempo para o planejamento e a ausência de uma finalidade clara do trabalho executado por cada profissional evidenciam a falta de uma política educacional que valorize a formação contínua dos profissionais de educação, o trabalho colaborativo e a construção de um projeto pedagógico inclusivo que atenda às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais.

A Educação Infantil é uma etapa fundamental da formação educacional, especialmente para crianças com autismo. Nesse momento, a criança entra em contato com outras crianças da mesma idade e com características semelhantes, enfrentando desafios específicos. Embora possam notar as diferenças, as crianças geralmente não fazem julgamentos de valor e demonstram interesse e curiosidade, fazendo perguntas e buscando compreender melhor a situação (MENDES, 2010; LIMA, 2019).

Essa perspectiva corrobora com a pesquisa realizada por Santos (2017), a autora destaca que, crianças que entram na escola sem conhecer as principais regras e dinâmicas do ambiente escolar podem ser mais resistentes a ficar na escola e a realizar atividades em grupo. Portanto, a sua inserção na dinâmica da turma deve ser planejada de forma gradual,

começando com atividades em dupla ou pequenos grupos, com a presença de crianças variadas. Além disso, é importante que o professor incentive constantemente a interação da criança com os outros colegas e a participação nas atividades da turma, de forma a promover a sua integração e a sua persistência na ação educativa.

Essa abordagem gradual e incentivadora pode trazer resultados favoráveis para a criança, facilitando a sua adaptação ao ambiente escolar e tornando-a mais receptiva às atividades em grupo, conforme demonstrou um estudo conduzido por Alves (2017). O estudo apresentou que, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras não se limitaram ao modelo tradicional de ensino, mas também exploram atividades lúdicas e práticas. Essa abordagem favoreceu o trabalho de atividades em grupo e ajudaram a estimular a socialização entre os alunos e a desenvolver habilidades sociais importantes.

Pesquisas como as de Cunha (2013), Barbosa (2014) e Schmidt et., al (2016), evidenciam que as pessoas com (TEA) são capazes de fazer avanços significativos no ambiente escolar. Esses avanços incluem o aumento de suas interações sociais com os demais estudantes, bem como melhorias nas habilidades cognitivas, incluindo a interpretação de conteúdos mediados pela linguagem e pelo contexto social.

Face ao contexto educacional e as responsabilidades da escola inclusiva, Ropoli et., al (2010) nos leva a repensar que:

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão (ROPOLI et al, 2010, p.9).

No que norteia essas particularidades, Camargo *et al.* (2020) apontam para a necessidade de uma formação mais ampla e completa para os professores, que não deve se limitar apenas a tecnologias modernas, métodos e recursos pedagógicos. É fundamental que o professor repense sua postura e comportamento dentro da sala de aula e na escola em geral, buscando um relacionamento mais próximo e humano com os alunos e um ambiente de aprendizagem mais acolhedor. Isso mostra que, além de dominar o conteúdo a ser ensinado, o professor precisa ter habilidades interpessoais e sociais para se conectar com os alunos e tornar a experiência educativa mais enriquecedora e significativa para todos os envolvidos (SCHMIDT *et al.* 2016).

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi fundamentada nos direitos educacionais de todas as pessoas, incluindo aquelas com autismo, que são assegurados pela Constituição Federal. O Artigo 205 afirma que a educação é um direito de todos, enquanto o Artigo 206, seção I, estabelece que todos devem ter igualdade de oportunidades para acessar e permanecer na escola.

Trabalhar com indivíduos em sala de aula é uma atividade que demanda esforço significativo por parte dos educadores e da equipe pedagógica da escola. É necessário dedicar-se com paciência e empenho para conciliar o aprendizado de uma criança com autismo na mesma sala de aula com alunos que não apresentam o transtorno e que podem acompanhar o ensino com facilidade e agilidade. Ao longo do processo de ensino e aprendizagem, enfrentam-se obstáculos com alguns profissionais da área da educação e é necessário lidar com alguns familiares que não aceitam ou não compreendem a necessidade de cuidados especiais para o filho, o que pode atrasar o tratamento.

Frente aos desafios e fragilidades da educação inclusiva, este estudo buscou abordar o processo de inclusão na Educação Infantil de alunos com Transtorno do Espectro Austista, bem como os desafios da Educação Especial Inclusiva no Brasil.

2.1.1 Instrumentos e materiais

Para realizar uma pesquisa, é necessário estudar a teoria já publicada e, portanto, é fundamental que o pesquisador compreenda o material através da leitura e sistematização do conhecimento. Durante a pesquisa bibliográfica, o pesquisador deve ler, refletir e escrever sobre o que foi estudado, dedicando-se a aprimorar os fundamentos teóricos (SOUZA; OLIVEIRA; ALVES, 2021). Assim, para conduzir o estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, com o objetivo de responder à seguinte pergunta: De acordo com a literatura, quais são os desafios enfrentados pela comunidade escolar no processo de inclusão da criança com TEA?

As pesquisas qualitativas são aquelas que priorizam os dados qualitativos, ou seja, as informações apuradas pelo pesquisador não são indicadas em números, ou se existem dados numéricos, eles e as conclusões neles fundamentadas possuem uma importância menor na análise. Dito de outra forma, a análise dos dados coletados não é feita estatisticamente.

Caracteriza-se pela empiria e sistematização progressiva do conhecimento até o entendimento lógico interno de um grupo ou do processo em estudo (TURATO, 2005).

A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas, conforme postula Andrade (2010, p. 25):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25)

Inicialmente, foi feita a identificação de estudos relevantes: Os artigos foram pesquisados nas bases de dados eletrônicas SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*), Banco de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Google Scholar* utilizando palavras-chave: “Atendimento Educacional Especializado”, “Transtorno de Espectro Autista”, “Inclusão Escolar do TEA”, “Educação Infantil do TEA”. O recorte temporal compreendeu o período entre 2017 e 2022. Assim, foram estabelecidos critérios de inclusão para selecionar artigos, teses e dissertações em língua portuguesa que atendessem os objetivos deste estudo. Também foram estabelecidos critérios de exclusão para eliminar estudos repetidos das três bases de dados diferentes, textos incompletos, estudos em outros idiomas, e falta de relação com a pergunta norteadora.

2.1.2 Coleta de dados

Após escolher o assunto e formular a pergunta de pesquisa, começa-se a busca em bancos de dados para encontrar os estudos que serão utilizados na revisão. Essa etapa é influenciada pelos resultados obtidos na etapa anterior, já que um problema amplamente discutido pode levar a uma amostra variada, exigindo mais critério na análise do pesquisador. Geralmente, a seleção de artigos começa ampla e é refinada à medida que o pesquisador volta à sua pergunta inicial, já que a pesquisa na literatura nem sempre segue um caminho linear (SOUZA; OLIVEIRA; ALVES, 2021).

É crucial que os critérios de do estudo assegurem que a amostra seja representativa, pois isso é um indicador importante da confiabilidade e da validade dos resultados. Idealmente, todos os estudos encontrados devem ser incluídos ou selecionados de forma aleatória, mas se essas opções não forem viáveis devido à quantidade de trabalhos, os critérios de inclusão e exclusão devem ser claramente apresentados e discutidos. Portanto, a determinação dos critérios deve ser coerente com a pergunta central da pesquisa, considerando os participantes, a intervenção e os resultados de interesse (SOUZA, SILVA, CARVALHO, 2010).

Para selecionar e organizar os estudos, foi criada uma planilha que continha informações como título do estudo/ ano, autor, descritores e principais resultados. Dois pesquisadores independentes conduziram essa etapa para garantir a precisão científica. Ambos avaliaram os títulos e resumos de cada citação e eliminaram estudos duplicados. Em seguida, foi criada uma segunda tabela, onde os dois revisores analisaram os resumos dos artigos e avaliaram se os estudos atendiam à pergunta principal desta pesquisa.

2.1.3 Resultado da coleta de dados

Ao acessar a base de dados CAPES, foi utilizado o descritor "educação infantil", resultando em uma grande quantidade de estudos encontrados. Para tornar a pesquisa mais precisa e de acordo com o tema, foi adicionado um segundo descritor, que foi "educação infantil and inclusão da criança com TEA". Com essa combinação de descritores, foram encontrados 71 estudos, mas apenas um foi selecionado, pois atendeu aos critérios de inclusão/exclusão.

Ao acessar a base de dados SCIELO e Google Scholar, os descritores foram utilizados separadamente. No entanto, devido ao grande número de estudos encontrados, foi necessário usar o operador booleano para manter o foco no tema da pesquisa. Assim, o descritor "Atendimento educacional especializado, and inclusão escolar do TEA and Educação Infantil " foi utilizado, resultando em um total de 298 estudos. Dos estudos encontrados, três já haviam sido selecionados por outra base de dados e, portanto, não foram incluídos.

Durante a etapa de busca, foram encontrados 298 artigos nas bases de dados eletrônicas e listados em uma planilha do Excel. Desses, 16 artigos duplicados foram removidos. Em seguida, os resultados foram organizados hierarquicamente em uma planilha

separada. Após a leitura dos títulos e resumos dos artigos, 122 artigos foram excluídos por não se relacionarem com a pergunta principal. Os 176 artigos restantes foram selecionados para leitura dos resumos, entretanto 284 desses foram excluídos por não fornecerem informações sobre a inclusão de crianças com TEA. Após a aplicação dos critérios, 14 artigos foram selecionados para serem lidos na íntegra e escolhidos para compor o presente estudo, conforme demonstra o Quadro 1.

Quadro 1 – Total de pesquisas sobre Transtorno do Espectro Autista e Educação Inclusiva Infantil em três bases de dados.

Base de dados	Número de Teses/Dissertações	Pesquisas Selecionadas
Scielo	119	2
<i>Google Scholar</i>	153	8
Banco de Teses e Dissertações da CAPES	26	4
Total	298	14

2.1.4 Análise dos dados

Essa etapa mencionada consiste na comparação dos resultados da análise de dados com o referencial teórico que foi estabelecido no início da pesquisa. Essa comparação pode identificar divergências ou convergências entre as informações obtidas nos estudos selecionados e o conhecimento teórico já existente na área. Ao comparar os resultados, é possível identificar lacunas no conhecimento, que podem orientar estudos futuros, e delimitar prioridades de pesquisa. No entanto, é importante destacar que as conclusões e inferências obtidas na revisão integrativa devem ser apresentadas de forma clara e objetiva, destacando-se eventuais vieses que possam ter influenciado nos resultados. Dessa forma, essa etapa é crucial para avaliar a relevância dos resultados obtidos na revisão integrativa e para indicar possíveis direções para novos estudos na área de interesse (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Os principais resultados apresentados nesta pesquisa, demonstram os estudos realizados no contexto da área de pesquisa “A inclusão escolar de crianças com TEA”. Assim o presente trabalho, teve por objetivo analisar dentro da literatura científica, os desafios da inclusão de crianças com TEA no contexto escolar. Os dados encontrados a partir da pesquisa bibliográfica foram organizados e incluídos de forma detalhada em uma planilha.

Conforme Sousa, Silva e Carvalho (2010), o uso de tabelas na apresentação dos resultados pode ser muito útil para o leitor, pois permite a organização e síntese das informações de forma clara e objetiva. Tabelas podem ser utilizadas para apresentar dados quantitativos, como frequências, médias e desvios padrão, bem como para sumarizar as informações qualitativas. Além disso, as tabelas podem ajudar na comparação de dados entre diferentes estudos e na identificação de tendências ou padrões na literatura revisada. Isso pode facilitar a discussão dos resultados e a elaboração de conclusões e recomendações.

O Quadro 2, apresenta os estudos selecionados para integrar a análise deste trabalho.

Quadro 2 – Resultado das referências encontradas nas bases de dados entre o período de 2017 a 2022.

Título	Autor e ano	Palavras-Chave	Resultados
Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista, na educação infantil: O desafio da formação de professoras	Ferreira Roberta Flávia Alves (2017)	Inclusão escolar; Educação Infantil; Transtorno do Espectro Autista; Formação docente.	Adequação curricular, planejamento educacional individualizado, recursos pedagógicos específicos e, principalmente, formação contínua de professoras sem os quais a inclusão não se efetiva.
Alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção de práticas pedagógicas.	Santos Emilene Coco dos (2017)	Aluno com autismo; Ensino fundamental; Prática pedagógica.	Atenção especializada aos alunos com autismo, mais tempo e explicação das atividades, organização antecipada do planejamento, paciência, insistência, criação de vínculo, respeitar o tempo de aprendizado da criança, adaptação de estratégias para envolvê-las nas tarefas escolares.
O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais da educação infantil	Milanesi Josiane Beltrame Fabiana Cia (2017)	Educação infantil; Atendimento educacional especializado; Sala de recursos multifuncionais.	Constatou-se que a atual política de educação inclusiva proposta pelo Governo Federal foi implantada no município com a tentativa de, sempre que possível, seguir o que está disposto na legislação. Apesar disso, há complicações para se realizar um Atendimento Educacional Especializado de qualidade.
Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada	Barbosa Marily Oliveira (2018)	Educação Especial; Escolarização. Transtorno do Espectro Autista (TEA); Escola regular	Um dos maiores entraves para a escolarização do estudante com TEA diz respeito a ação dos profissionais que atuam junto a ele. Além disso há necessidade de planejamento conjunto e articulação docente. Necessidade de planejamento educacional individualizado para o estudante com TEA em consonância com o currículo comum e com os objetivos elencados pelos professores e por sua família.

<p>Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo</p>	<p>Faria <i>et al.</i> (2018)</p>	<p>Transtorno do Espectro Autista; Inclusão; Escola</p>	<p>A maior parte dos professores têm um bom conhecimento sobre a etiologia dos TEA. Entretanto, ainda há um percentual que embora seja baixo, mostra professores com alguns conceitos errôneos, mesmo tendo uma boa formação em nível de graduação e pós-graduação na área da inclusão.</p>
<p>A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA</p>	<p>Costa, Zanata e Capellini, (2018)</p>	<p>Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas Inclusivas.</p>	<p>A escola inclusiva na Educação Infantil vai além de práticas sociais que tentam incluir a participação da criança nas atividades. Compreende-se que há a necessidade de todos os profissionais da escola, família, equipe multidisciplinar trabalhando em conjunto para atender as adequações necessárias às crianças e depende também de compromisso político e ações transformadoras do próprio sistema de ensino.</p>
<p>Atendimento educacional especializado - AEE na Educação Infantil: entraves e possibilidades</p>	<p>Machado e Martins (2019)</p>	<p>Educação especial; Educação infantil; Formação de professores; Atendimento educacional especializado; Sala de recurso multifuncional</p>	<p>Os resultados apontaram que falta adequação dos materiais oferecidos pelo MEC para o AEE da Educação infantil e a necessidade de mais professores especializados para realizar este atendimento. Há necessidade de maiores investimentos em recursos humanos, tanto para mais contratação quanto para formação.</p>
<p>Desafios e possibilidades da escola pública na inclusão de aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.</p>	<p>Santos Juçara Maria Lemes Giffoni Ávila (2019)</p>	<p>Educação inclusiva; Autismo; Educação infantil; Práticas pedagógicas.</p>	<p>As análises dos dados coletados apontaram resultados reveladores dos esforços empreendidos pela escola como instituição formadora, bem como dos profissionais da educação envolvidos com os alunos e, sobretudo da professora da classe e da ADI e os desafios postos para juntas, fazerem, da escola, da educação e do ensino ali oferecidos, um lugar de realidade pedagógica inclusiva.</p>
<p>Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores.</p>	<p>Camargo <i>et al.</i> (2020)</p>	<p>Inclusão; autismo; formação continuada de professores.</p>	<p>A partir dos dados obtidos, fica evidente que é necessário oferecer aos professores atividades de formação continuada que sejam mais específicas e direcionadas às suas necessidades, especialmente em relação aos aspectos comportamentais (como lidar com os alunos) e pedagógicos (como ensinar e avaliar). Dessa forma, será possível criar um ambiente inclusivo que proporcione condições favoráveis para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com TEA.</p>

<p>Inclusão escolar de crianças com autismo em foco: desafios e possibilidades na voz dos profissionais da educação.</p>	<p>Pagani e Paim (2020)</p>	<p>Educação Especial Inclusiva; Escola Regular; Profissionais da Educação; Inclusão Transtorno do Espectro Autista.</p>	<p>Os profissionais compreendem sua importância e sentem a necessidade de buscar formas de trabalhar com os alunos, que necessitam de auxílio. A narrativa dos profissionais demonstra um sentimento de insegurança e desconhecimento acerca da especificidade do TEA.</p>
<p>Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes.</p>	<p>Weizenmann, Pezzi e Zanon, (2020)</p>	<p>Transtorno do Espectro Autista; professor; inclusão.</p>	<p>Evidenciou-se que os primeiros sentimentos que emergiram nos professores foram o medo e a insegurança. Após o período de adaptação, esses sentimentos modificaram-se, transformando-se em segurança no seu trabalho. Com relação à prática pedagógica, foi verificado que os docentes realizaram adequações pedagógicas de acordo com as características de cada aluno.</p>
<p>Práticas pedagógicas inclusivas junto a crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil</p>	<p>Andrade Juliana Silva Andrieta (2021)</p>	<p>Inclusão; autismo; educação infantil.</p>	<p>A inclusão de estudantes com TEA abrangem várias ações que necessitam ser utilizadas não apenas no ambiente escolar, mas demandam políticas públicas desenvolvidas que envolvam a formação continuada dos docentes, recursos para adaptação desses ambientes e obtenção de materiais didáticos pedagógicos que cooperem para um desempenho docente mais dinâmico e atrativo que alcancem um desenvolvimento desses educandos</p>
<p>Possibilidades do coensino com crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil</p>	<p>Rinaldo Simone Catarina de Oliveira (2021)</p>	<p>Coensino; Formação de Professores; Prática Pedagógica; Transtorno do Espectro Autista.</p>	<p>Concluiu-se que o Coensino além de favorecer a aprendizagem dos alunos elegíveis ao serviço de educação especial, especificamente os com TEA, é uma estratégia promissora para prover a formação em serviço dos profissionais da escola. Não basta o empenho dos professores, mudanças no modelo de AEE ofertado na educação infantil são necessárias, pois a dificuldade maior está na articulação do tempo para planejar, instruir e avaliar em comum e, tal articulação, depende de políticas atualizadas referentes atuação dos profissionais da educação.</p>
<p>O Transtorno de Espectro Autista e a Educação Infantil: o que dizem as dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação</p>	<p>Souza <i>et al.</i> (2022)</p>	<p>Transtorno do Espectro Autista-TEA; Educação infantil; Estado de conhecimento; Ensino.</p>	<p>As produções indicam que ainda há grandes dificuldades na promoção da educação infantil inclusiva direcionada ao TEA, especialmente pela insuficiência de políticas públicas formativas para os profissionais da educação e a pouca acessibilidade (material e arquitetônica).</p>

Os estudos selecionados, foram avaliados considerando os aspectos do título, objetivo geral, palavras-chave, resultados e conclusões. Para apresentar as informações sobre os estudos, utilizou-se como critério a ordem cronológica de publicação dos artigos, dissertações ou teses.

De acordo com a dissertação de mestrado de Ferreira (2017), intitulada por: “Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista, na educação infantil: O desafio da formação de professores”, a pesquisa teve por objetivo “analisar qual o tipo de formação que professoras que atuam em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), no município de Belo Horizonte, receberam na sua formação inicial e ao longo da sua trajetória profissional e como elas avaliam essa formação diante do desafio de assegurar a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista”. Os resultados apontam para a necessidade de maior investimento na formação continuada de professores para o atendimento às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. A pesquisa identificou lacunas na formação inicial dos professores, além de desafios na prática pedagógica diária, principalmente relacionados à falta de preparo para lidar com comportamentos desafiadores dos alunos com TEA. Foi sugerido o desenvolvimento de programas de formação continuada para professores, que incluam estratégias de intervenção específicas e sejam orientados pela perspectiva inclusiva. A pesquisa ressalta ainda a importância da colaboração entre a escola, a família e os profissionais da área da saúde para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para crianças com TEA.

As pesquisas de Santos (2017), Milanesi e Cia (2017) e Barbosa (2018) identificaram alguns pontos em comum em relação à inclusão de alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental. Um dos principais resultados foi que os professores muitas vezes não estão preparados para lidar com as necessidades educacionais específicas desses alunos, o que pode dificultar sua inclusão em sala de aula. Isso pode ser um reflexo da falta de formação continuada e de aprimoramento das práticas pedagógicas para lidar com a diversidade na sala de aula. O estudo destacou que a inclusão de alunos com autismo no ensino fundamental exige uma abordagem individualizada e multidisciplinar. Cada aluno com autismo tem suas particularidades, e é preciso que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades. Além disso, é fundamental que haja uma equipe multidisciplinar envolvida no processo, que inclua profissionais como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, para que seja possível desenvolver um plano de atendimento individualizado.

As pesquisas também destacaram a importância da participação ativa dos pais e familiares no processo de inclusão escolar. Eles devem ser considerados parceiros fundamentais na construção de um ambiente inclusivo e na promoção do desenvolvimento do aluno com autismo. Isso pode incluir desde a participação em reuniões de pais e professores até o compartilhamento de informações relevantes sobre o aluno com a equipe escolar. Por fim, ressaltaram a importância de políticas públicas efetivas para garantir os direitos das pessoas com autismo e para promover a inclusão escolar. Isso inclui a disponibilização de recursos e materiais adequados para o atendimento aos alunos com autismo, bem como a formação continuada dos profissionais da área da educação.

Na pesquisa realizada por Faria *et al.* (2018), cujo título “Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo”, os resultados mostraram que a maioria dos professores apresentou atitudes positivas em relação à inclusão, reconhecendo a importância da educação inclusiva e da promoção da igualdade de oportunidades para todos os alunos. No entanto, muitos deles ainda relataram dificuldades em lidar com as necessidades específicas dos alunos com autismo, especialmente em relação à comunicação e ao comportamento. Para os autores é essencial compreender o funcionamento das crianças com transtorno do espectro autista através do conhecimento das suas características diagnósticas. Os prejuízos desse transtorno estão relacionados principalmente à interação social, comunicação e comportamentos estereotipados e repetitivos, mas há variações em intensidade, topografia e frequência desses aspectos. Por isso, é crucial que os professores possuam conhecimento sobre as características do autismo para melhorar suas práticas pedagógicas.

Essa ideia é ratificada na literatura quando Silva e Mulick (2014), Favorretto e Lamônica (2014) afirmam que, sob a perspectiva da implementação das leis inclusivas nas escolas brasileiras, a tese de doutorado defendida por Barbosa (2018), destaca que, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos. Embora existam leis que garantam a inclusão de estudantes com TEA na escola regular, a pesquisa mostrou que muitas escolas ainda não estão preparadas para atender às necessidades desses estudantes, seja por falta de recursos ou de capacitação adequada dos professores e equipe escolar. Além disso, a falta de apoio governamental para a implementação dessas políticas também é apontada como um obstáculo para a inclusão plena de estudantes com TEA na escola regular. Nesse aspecto, Costa, Zanata e Capellini (2018), compartilham da premissa de que, é importante destacar que a inclusão escolar não se trata apenas de matricular alunos com necessidades especiais em escolas regulares, mas de garantir que esses alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e que

atenda às suas necessidades específicas. Isso requer um planejamento cuidadoso do currículo, a disponibilidade de recursos e equipamentos adequados, além de uma equipe multidisciplinar capaz de oferecer suporte e apoio aos alunos e professores.

A despeito do (AEE), o estudo de Machado e Martins (2019), destacou a falta de articulação entre as esferas governamentais responsáveis pela implementação das políticas públicas e a insuficiência de recursos humanos e materiais para o atendimento às demandas do AEE. Os resultados indicam que há uma grande lacuna entre a legislação e a prática educacional, evidenciando a necessidade de uma ação integrada entre os setores governamentais, a formação continuada dos profissionais e o investimento em recursos materiais e financeiros para a implementação adequada do (AEE) na educação infantil. O modelo de gestão adotado pelo Ministério da Educação (MEC) atribui uma autonomia que, na prática, é limitada pela falta de investimentos adequados. Nesse contexto, a organização do (AEE) na Educação Infantil deve permanecer centralizada, ao invés de adotar uma postura flexível e descentralizada que permitiria aos professores do AEE percorrerem diferentes espaços da escola e proporem intervenções e colaborações em rede. No entanto, essa postura só seria viável se houvesse investimentos e condições de trabalho mais favoráveis do que as atuais.

A dissertação de mestrado de Santos (2019), teve como objetivo analisar os desafios e possibilidades enfrentados pela escola pública na inclusão de alunos com (TEA) na Educação Infantil. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino regular, situada no interior do estado de São Paulo, e teve como participantes a gestora escolar, a professora de sala regular, a professora do (AEE) e a mãe de um aluno com TEA matriculado na Educação Infantil. Os resultados da pesquisa demonstraram que, embora a escola tivesse a intenção de promover a inclusão do aluno com TEA, a equipe escolar não estava preparada para atender as necessidades específicas desse aluno. A gestora escolar afirmou que não havia formação continuada para a equipe escolar no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência, especialmente no caso do TEA. A professora de sala regular relatou que se sentia sobrecarregada, pois além de lidar com uma turma heterogênea, precisava atender às necessidades específicas do aluno com TEA, sem ter recebido formação específica para isso. A professora de AEE, por sua vez, afirmou que não havia recursos e materiais específicos para atender às necessidades do aluno com TEA.

Esses resultados enfatizam a distância entre a teoria e prática, previstas em lei e no plano pedagógico das escolas no Brasil. Conforme aponta a literatura, os familiares expressam preocupação em relação à escola, apontam limitações relacionadas ao

conhecimento dos professores sobre o TEA, especialmente em relação aos aspectos do processo diagnóstico, atenção apropriada, desatenção e falta de conhecimento, papel da mediação, estrutura escolar e Atendimento Educacional Especializado (NOGUEIRA, 2022).

Do ponto de vista da literatura, o ponto da formação dos professores, é comumente ressaltada. Nesse aspecto, Barbosa, 2014; Schmidt *et al.* (2016) destacam o preparo profissional na área da educação infantil, principalmente aqueles que prestam atendimento especializado, medidas de capacitação contínua se fazem necessárias. Estudos apontam que é crucial que esses profissionais estejam atualizados e familiarizados com os critérios diagnósticos do (TEA), e que haja uma aproximação entre a teoria e práticas pedagógicas inclusivas a serem adotadas em sala de aula e que sejam capazes de adotar estratégias que viabilizem o aprendizado e socialização, pois o desenvolvimento dessas crianças é mediado pelo contexto linguístico e social. As barreiras relacionadas a falta de conhecimento em relação ao TEA, se configuram como um dos impedimentos para que haja o desenvolvimento de um trabalho efetivo junto a essa especificidade.

O artigo "Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores" (CAMARGO *et al.*, 2020), aborda os desafios enfrentados pelos professores no processo de escolarização de crianças com autismo em escolas inclusivas e propõe diretrizes para a formação continuada desses profissionais. A partir de uma revisão bibliográfica, os autores destacam a importância da formação dos professores para a inclusão escolar de crianças com autismo, uma vez que muitos desses profissionais não se sentem preparados para lidar com as demandas específicas desses alunos. O estudo também sinaliza para a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e da participação das famílias no processo educativo, além de enfatizar a importância do desenvolvimento de estratégias de ensino diferenciadas e do uso de recursos pedagógicos acessíveis. As diretrizes propostas pelos autores incluem a realização de cursos de formação continuada com abordagem teórica e prática, a criação de espaços de reflexão e troca de experiências entre professores e a elaboração de materiais de apoio pedagógico específicos para o atendimento às necessidades dos alunos com autismo.

A educação inclusiva de acordo com Oliveira (2017), não significa a realização de atividades diferentes para os alunos com autismo. Alguns profissionais, enfrentam dificuldades para adaptar as atividades e recursos pedagógicos de acordo com o nível e estilo de aprendizagem do aluno, o que vai contra a proposta da inclusão. Para atender às necessidades do aluno, não é necessário oferecer um currículo diferente com conteúdo paralelo ao restante da turma, mas sim adaptar ou modificar a forma de comunicação, ensino e

avaliação, que muitas vezes são simples de implementar, não requerendo cargas extras de trabalho, como os professores acreditam. Ao passo que, mudanças simples na abordagem didática e na organização da sala de aula são suficientes e eficazes para fomentar a inclusão de alunos com autismo.

Na pesquisa realizada por Pagani e Paim (2020), os resultados indicaram que os profissionais reconhecem a importância da inclusão escolar de crianças com autismo, e que a equipe escolar está constantemente observando e refletindo sobre as características dos alunos com autismo, apesar de ainda haver muitas dúvidas sobre as causas e comportamentos, e como melhor intervir na socialização e aprendizagem no dia a dia. As experiências vividas no trabalho com esses alunos são baseadas em constatações empíricas, o que faz com que haja dias em que se sentem bem sucedidos e outros não tanto. Isso ocorre porque não há uma concepção teórico-prática consolidada que possa orientar os encaminhamentos pedagógicos a serem seguidos com esses alunos. É interessante refletir sobre a importância da formação desses profissionais em serviço, para que possam contrastar elementos teórico-práticos. Um exemplo citado por uma professora, foi o fato de que o estereótipo de que autistas não gostam de barulho é mentira, já que um dos alunos amava tocar bateria.

Os autores concordam com a perspectiva apontada por Oliveira (2017); Nogueira (2022); Schmidt et., al, (2016) de que, a escola inclusiva e democrática deve ser pautada na perspectiva da diversidade e das diferenças. Isso significa que é necessário conhecer e respeitar as especificidades de cada aluno, incluindo aqueles com autismo. Além das adaptações físicas na estrutura escolar, e é fundamental repensar as práticas pedagógicas e a relação professor-aluno, buscando atender às necessidades individuais de cada um.

Nesse sentido, a inclusão escolar envolve não apenas questões educacionais, mas também emocionais para os profissionais envolvidos. Além dos fatores relacionados à promoção da diversidade e dos direitos humanos no âmbito escolar, a vivência cotidiana do professor diante das especificidades do (TEA) pode despertar sentimentos que afetam a prática docente. O estudo de WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, (2020) investigou os sentimentos e práticas de professores em relação à inclusão escolar de alunos com autismo. Os resultados indicaram que os professores apresentavam sentimentos ambivalentes em relação à inclusão, envolvendo tanto sentimentos positivos de realização e satisfação, quanto sentimentos negativos de frustração e ansiedade. Os professores também relataram desafios na adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos com autismo, especialmente em relação a ausência de suporte e de familiaridade em relação ao ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista, como pode ser observado a seguir:

“A sensação que eu tive foi que, estava eu ali né, a profe, aí nós não tínhamos um apoio, nesse sentido, algo que fazer com essa criança...” (Professora 1); “Eu nunca tinha trabalhado com um aluno autista, aí eu fiquei sabendo que eu teria naquele ano um aluno autista...”. (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, p. 6, 2020).

Segundo Favorretto e Lamônica (2014), um dos grandes desafios enfrentados pelos professores na educação inclusiva é o sentimento de despreparo, bem como a falta de compreensão da proposta de inclusão escolar, uma formação mais adequada e melhores condições de trabalho. Tais obstáculos evidenciam a complexidade da prática pedagógica com alunos com necessidades especiais.

A tese de doutorado apresentada por Rinaldo (2021) teve como objetivo investigar as possibilidades do coensino (ou ensino colaborativo) para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Sua análise dos dados revelou que o coensino apresentou-se como uma possibilidade para a inclusão escolar das crianças com TEA, promovendo o acesso ao currículo e o desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas. Esse resultado corrobora com a proposta de CAPELLINI; ZERBATO, (2019), o fato de alguns professores implementarem princípios inclusivos em suas salas de aula não é suficiente para que um sistema de ensino seja considerado inclusivo. É fundamental que a gestão escolar exerça um papel importante na efetivação e criação de condições favoráveis à inclusão de alunos com necessidades especiais. Isso inclui, por exemplo, a busca pela contratação de profissionais especializados para atender as necessidades dos alunos, a disponibilidade de materiais didáticos e equipamentos necessários, a elaboração de currículos acessíveis integrados ao Projeto Político Pedagógico da escola, a formação continuada e investimento na infraestrutura escolar.

Os resultados dos trabalhos de Andrade (2021), Rinaldo (2021) e Sousa (2022), destacam além dos aspectos de adaptação pedagógica, relação entre familiares e escola, formação especializada de professores, obtenção de materiais didáticos e intervenções específicas. Os autores enfatizam que as políticas públicas de inclusão educacional são a base para a efetividade da inclusão, embora os professores demonstrem esforços em promover a inclusão escolar das crianças com TEA, ainda há limitações e necessidades a serem atendidas para uma efetiva prática pedagógica inclusiva. Assim, a inclusão implica na implementação de um suporte, ou ainda uma cultura inclusiva que seja capaz de auxiliar tanto a escola quanto o professor em sua prática pedagógica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar dentro da literatura científica, os desafios da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no âmbito escolar. Os resultados obtidos indicam que o desafio da inclusão escolar de crianças com TEA persiste para os profissionais da educação, apesar da existência de políticas educacionais inclusivas desde a década de 1990. A falta de formação qualificada de professores para lidar com essas crianças é uma das principais dificuldades encontradas. Na perspectiva dos autores a formação docente é um processo que envolve tanto a formação inicial quanto a formação continuada.

A literatura científica sobre o autismo tem crescido significativamente nos últimos anos, com pesquisas em áreas como genética, neurociência, psicologia e educação. Embora ainda haja muitas incertezas sobre as causas e tratamentos eficazes para o autismo, os avanços na pesquisa têm ajudado a aumentar a compreensão da condição. A colaboração mais estreita entre os profissionais de saúde, a escola, a família e a sociedade desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão escolar eficaz de crianças com TEA. Essa parceria ajuda a orientar e solidificar as relações entre todos os envolvidos, o que pode levar à redução dos desafios enfrentados pela criança com TEA e ao máximo desenvolvimento de sua aprendizagem, interação social, comunicação e alfabetização enquanto frequentam a escola.

Essa perspectiva corrobora com o que destaca CAIMI; LUZ, 2019, p. 677, acerca da importância de ressaltar que as propostas de inclusão apresentadas têm como base as “interações sociais entre os alunos, familiares, professores, profissionais da educação e da saúde, bem como a articulação entre as diretrizes federais, estaduais e municipais”. Alguns estudiosos destacam a importância da presença de equipes multidisciplinares nas escolas, pois essas equipes colaboram com os professores na identificação das especificidades das deficiências dos alunos, facilitando o planejamento de ações educativas pedagógicas inclusivas.

Acredita-se que a falta de conhecimento por parte dos professores sobre as particularidades das deficiências, a falta de reconhecimento das habilidades e potencialidades dos alunos com deficiência e a falta de flexibilidade do currículo são fatores determinantes para a existência de atitudes negativas, práticas pedagógicas que não levam em conta as necessidades reais dos alunos e resistência em relação à inclusão. De acordo com a literatura da área, é evidente que para oferecer um atendimento mais efetivo e adequado aos alunos com TEA, incluindo suas diversas necessidades, é essencial realizar diversas adaptações

significativas e específicas. No entanto, para que isso ocorra, é imprescindível que os docentes tenham uma formação adequada e suporte para que a inclusão de fato ocorra.

Verificou-se que a falta de conhecimento dos professores sobre as peculiaridades das deficiências, a falta de reconhecimento das potencialidades dos alunos com deficiência e a inflexibilidade do currículo são fatores que contribuem para a existência de barreiras atitudinais, práticas pedagógicas inadequadas e resistência em relação à inclusão. Diversas propostas para possibilitar a inclusão foram encontradas, incluindo a importância da presença de equipes multidisciplinares nas escolas para colaborar com os professores na identificação das especificidades das deficiências dos alunos e facilitar o planejamento de ações educativas inclusivas. Além disso, o envolvimento dos familiares e a articulação entre as diretrizes governamentais também são fundamentais para garantir uma educação inclusiva.

Vale ressaltar que a prática didático-pedagógica é moldada no dia a dia da escola, uma vez que a sala de aula é composta por alunos com diferentes necessidades, comportamentos e formas de aprendizagem. É papel do professor promover a socialização e desenvolvimento dessas crianças no ambiente escolar, com base na abordagem da educação inclusiva. No entanto, é importante ressaltar que não se deve atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade pelos obstáculos e desafios enfrentados na implementação dos processos inclusivos. Embora a legislação apoie o fornecimento de educação especializada, recursos e acompanhantes especializados para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), muitas vezes a inclusão desses alunos nas escolas depende do auxílio de cuidadores que não possuem formação especializada (BIANCHI, LEPRE, CAMPANHARO, 2022).

Ademais, é possível utilizar este estudo como ponto de partida para expandir o entendimento sobre práticas pedagógicas que efetivamente promovem a inclusão de crianças com TEA, por meio de investigações futuras acerca dos benefícios e do impacto de uma formação inicial e contínua que aborde as principais demandas de conhecimento sobre o transtorno e como fomentar a inclusão e o aprimoramento da qualidade do ensino e da vida dessas crianças.

Embora esta revisão tenha trazido contribuições, há limitações no presente estudo: (I) Limitações linguísticas: a pesquisa pode ter sido limitada por sua dependência de estudos escritos somente em português. Isso pode ter excluído estudos relevantes que foram publicados em outros idiomas; (II) é possível que alguns estudos relevantes não tenham sido encontrados, já que apenas três bases de dados eletrônicas foram utilizadas, e a pesquisa de literatura não seguiu um protocolo de revisão sistemática; (III) Limitações na qualidade dos estudos incluídos: a pesquisa pode ter incluído estudos de baixa qualidade, como estudos com

viés de seleção ou outros vieses, que podem ter influenciado os resultados. Além disso, pode haver falta de padronização em relação aos critérios de inclusão dos estudos, o que pode ter levado à inclusão de estudos de qualidade variável.

4 REFERÊNCIAS

Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação

Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento

Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013b.

Lei Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000. Brasília, 2005.

Ministério da Educação. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: FNDE, 2011.

Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva. Brasília, MEC/SEESP, Brasília: Imprensa Oficial, 2008.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ANDRADE, J.S.A. **Práticas pedagógicas inclusivas junto a crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**. 2021. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré (UNICV), São Mateus, 2021.

ALVES, D. E. **O autismo e o processo de inclusão na perspectiva escolar: análise de caso na escola Professora Ondina Maria Dias, Tijucas/Santa Catarina**. 2016. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de especialização ead gênero e diversidade na escola) - Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2016.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

BARBOSA, M. O. **Atividade docente em Sala de Recursos Multifuncionais para educandos com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. 145 f. Maceió, 2014.

BARBOSA, M. O. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada**, 2018. 262 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal De São Carlos, São Paulo, 2018.

BIANCHINI, N. C. P.; SOUZA, L. A. de. Autismo e comorbidades: achados atuais e futuras direções de pesquisa. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 624-626, set. 2014.

BIANCHI, V. A.; LEPRE, R. M.; CAMPANHARO, A. S. A inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (ENACED), 2., e SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS (SIEPEC), 1., 2022, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: [s.n.], 2022. p. 1-9.

BONFIM, J. O. C. B. **Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular: uma análise de teses e dissertações produzidas no Brasil de 2012 a 2020**. 2021. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Unisinos, São Leopoldo 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão, v.4, n.1, p.7-17, 2008.

BRASIL. Decreto nº 8.368/14 de 2 de Dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012, que **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 06 abr., 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei nº 13. 146/15 de 6 de Julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 06 abr., 2023.

CAIMI, F. E.; LUZ, R. N. da. Inclusão no contexto escolar: Estado do conhecimento, práticas e proposições. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 665–682, jul./set. 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo**. 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CAMARGO, S. P. H.; SILVA, G. L.; CRESPO, R. O.; OLIVEIRA, C. R.; MAGALHÃES, S. L. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020.

CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/735/708>. Acesso em: 01 abr. 2023.

CESAR, K.K.F.A.; OLIVEIRA, L.A. de; ARAÚJO, L.G.; SOARES, R.M.L.F; SOARES, C.R.G. Materiais didáticos para o ensino aprendizado de alunos com autismo do ensino fundamental em escola pública. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 15, n. 2, p. 597-604, 2020.

COSTA, A. de S. C.; ZANATA, M.; CAPELLINI, L. M. F. A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **Revista Educação Especial**. Bauru, v. 10, n. 21, p. 294-313, mai./ago. 2018.

CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar-ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak ed., 2013.

SOUSA, A. S.; DE OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. Pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FARIA, K. T.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; CARREIRO, L. R. R.; AMOROSO, V.; PAULA, C. S. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 353-370, abr./jun. 2018.

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, jan./mar. 2014.

FERREIRA, R. F. A. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista, na educação infantil: O desafio da formação de professoras**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

KANNER, L. Review of Developmental disorders of mentation and cerebral palsies [Review of the book *Developmental disorders of mentation and cerebral palsies*, by C. E. Benda. **American Journal of Orthopsychiatry**, v.23, n.2, p.422-423, 1953. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1953.tb00073.x>. Acesso em: 05 abr.2023.

LE MOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, M. N. R.; AQUINO, F. S. B.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Revista de Psicologia**, v. 28, n. 3, p. 351-361, 2016.

LIMA, N. R. C. **Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representações do professor**. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MACHADO, G.; MARTINS, M. F. A. Atendimento educacional especializado - AEE na Educação Infantil: entraves e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.14, n. esp. 1, p.746-759, abr. 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12204.

MENDES, E. G. **Breve Histórico da Educação Especial no Brasil**. São Paulo: Ed. UFSCAR, 2010.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

MILANESI, J. B.; CIA, F. O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais da Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 69-82, jan./abr.2017.

NOGUEIRA, M. L.M., et al. A inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro do autismo: ouvindo as famílias e formando professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, n. 1, p. 1-22, 2022.

OLIVEIRA, C. R. **Educação Física escolar e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2017.

PAGANI, R. N. M.; PAIM, B. B. Inclusão escolar de crianças com autismo em foco: desafios e possibilidades na voz dos profissionais da educação. **Revista Educação Especial**, v. 33, e02108, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X42198>. Acesso em: 02 abr. 2023.

RIBEIRO, L.S.; RIBEIRO, E.S. Breve Análise do Transtorno do Espectro Autista no Contexto da Educação Escolar. **Revista Didática Sistêmica**, v. 18, n.1, p.43-55, 2016.

RINALDO, S.C.O. **Oliveira. Possibilidades do coensino com crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**. 2021. 147 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2021.

RIVIÈRE, A. **O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento**. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 234-254.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, v. 1. 2010.

SANTOS, E.C. **Alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção de práticas pedagógicas**. 2017. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

- SANTOS, J. M. L. G. A. **Desafios e possibilidades da escola pública na inclusão de aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.** 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2019.
- SANTOS, I.S. **A criança com Transtorno do Espectro Autista na sala regular da Educação Infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB.** 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.
- SANTOS, M.C.A. **Entre a vivência com educadores e a proposta com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): estudo de atividades de arte com materiais para exploração sensorial.** Campinas, 2015. 196 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas-SP, 2015.
- SCHMIDT, C., et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicol. teor. prá.,** São Paulo, v.18, n.1, p.222-235, abr., 2016.
- SCHMIDT, C., et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicol. teor. prá.,** São Paulo, v.18, n.1, p.222-235, abr., 2016.
- SILVA, M.; MULICK, J. A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia: Ciência e Profissão,** Brasília, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009.
- SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, C. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein,** São Paulo, v. 1, n. 8, jan/mar, 2010.
- SOUSA, N. M. F. R. et al. O Transtorno de Espectro Autista e a Educação Infantil: o que dizem as dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Research, Society and Development,** [S.l.], v. 11, n. 5, p. e54511528560, 2022. ISSN 2525-3409. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5285>. Acesso em: 07 abr. 2023.
- TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista Saúde Pública,** v. 39, n. 3, p. 507-514, 2005.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. 48 p.
- UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Jomtien, Tailândia, 1990.
- WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional,** v. 24, p. 1-8, dez, 2020. DOI: 10.1590/2175-3539.2020.217841.
- ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: teoria e pesquisa,** v. 30, n. 1, p. 25-33, jan./mar. 2014.