



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Manoel Viana Xavier

Asunción, Paraguay

2023

Manoel Viana Xavier

**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada, defendida e aprovada para curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências da Educação e de Comunicação da Universidade Autônoma de Assunção, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: José Antonio Torres Gonzalez *Ph.D*

Assunción, Paraguay

2023

Manoel Viana Xavier

Escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades

Orientador: Prof. Dr. José Antonio Torres Gonzalez

Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2023.

Dissertação acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação – p. 149.

Palavras-chave: Educação Especial. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão Escolar.
Pais. Alunos.

Manoel Viana Xavier

**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Esta Dissertação foi avaliada e aprovada em ____/____/____ para obtenção do título de
Mestre em Ciências da Educação, pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA.

Ao G.A.D.U, por sua bondade e misericórdia em ter me permitido mais uma conquista. Ao meu filho Davi Luis Saldanha Viana, por ser a minha fonte inspiradora em cada detalhe desta pesquisa. A minha mãe, pela confiança em mim depositada. A minha companheira Firmina Hermelinda Saldanha Albuquerque, pela motivação e pelo incentivo. A todos os pais /familiares de pessoas autistas.

AGRADECIMENTOS

Ao G.A.D.U, pelo dom da vida, por sua bondade e misericórdia que me possibilitou vencer as dificuldades interpostas em meu caminho e prosseguir com o meu labor.

A minha mãe, senhora Ivanilde Viana Xavier, por ter me criado e educado em tempos tão difíceis, por ter me ensinado a manter-me sempre calmo nas maiores turbulências da vida.

A minha companheira de todas as horas, Professora Firmina Hermelinda Saldanha Albuquerque, pelo esforço e pela dedicação na busca por melhores condições de tratamento para nosso filho autista.

Aos professores Doutores, Daniel Gonzalez e José Antonio Torres, pela simplicidade e maneira gentil que interagem com seus alunos.

Ao professor Doutor José Luis Ortiz, pelo gesto de solidariedade humana dispensado a uma colega de turma quando ela passou por problema de saúde.

Ao meu filho Davi Luis Saldanha Viana, autista, que todo dia me prova que apesar das limitações, podemos ser e fazer tudo que nos propomos.

A todos os pais e familiares de pessoas autistas, por não perderem as esperanças de dias melhores para seus filhos, apesar do transtorno.

A todos os meus colegas de turma do Mestrado, pelo companheirismo, pela ajuda e pelo respeito de um para com os outros.

A minha querida guerreira colega Carol Paiva, pela coragem com que enfrenta os obstáculos da vida apesar de suas limitações.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram ao longo deste trabalho para minha formação pessoal, profissional e acadêmica.

Aqui não falta sol, aqui não falta chuva.
A terra faz brotar qualquer semente.
Se a mão de Deus protege e molha o nosso
chão

Por que será que tá faltando pão?

(Mirosmar José de Camargo)

Oh! quão bom e quão suave é que os irmãos vivam em união. É como o óleo precioso sobre a cabeça, que desce sobre a barba, a barba de Arão, e que desce à orla das suas vestes. Como o orvalho de Hermom, e como o que desce sobre os montes de Sião, porque ali o Senhor ordena a bênção e a vida para sempre. (Salmos 133:1-3)

SUMÁRIO

Lista de siglas	xi
Lista de figuras	xii
Lista de quadros.....	xiii
Resumo	xiv
Resumen	xv
INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO	1
1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	4
1.1 Revendo conceitos de Educação Especial e Inclusiva	4
1.2 Contextualização histórica da Educação Inclusiva no Brasil.	10
1.3 Marcos Históricos e legais da Educação Especial no Brasil.	12
2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	16
2.1 Conceituando Autismo	16
2.2 Algumas Causas do Autismo.....	22
2.3 Breve Relato Histórico sobre o Autismo.....	23
2.4 Contrapontos nas Políticas Educacionais para alunos com TEA no Amazonas.	35
3 ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.	39
3.1 Um olhar interessado na Escolarização de alunos com TEA.	39
3.2 Desafios e Possibilidades na escolarização de alunos autistas.....	44
3.3 Importância dos pais/cuidadores no processo de Escolarização de alunos com TEA.	46
4 MARCO METODOLÓGICO.....	51
4.1 Problema da Pesquisa.....	51
4.2 Objetivos Geral e Específicos.....	52
4.2.1 Geral.....	52
4.2.2 Específicos.....	52
4.3 Aspectos Metodológicos.....	52
5 ANÁLISE DOS DADOS	71
5.1 Análise e interpretação dos dados.....	71
5.1.1 Caracterização dos participantes.....	72
5.1.2 Categorias.....	72
5.1.2.1 Classificação Hierárquica Descendente (CHD) – pais.....	72

5.1.2.2 Classificação Hierárquica Descendente (CHD) – alunos autistas.....	84
6 CONCLUSÕES	92
SUGESTÕES.....	94
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS	106

LISTA DE SIGLAS

AEE-Atendimento Educacional Especializado

APA- Associação Americana de Psiquiatria

APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CDE- Coordenadoria Distrital de Educação

CF- Constituição Federal

CID – Classificação Internacional de Doenças

CRE- Coordenadoria Regional de Educação

DSM – *Diagnostic and Statistical Manual*

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INPA- Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LBI- Lei Brasileira de Inclusão

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PEE/AM- Plano Estadual de Educação do Amazonas

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

FIGURA Nº 01: Desenho Metodológico da Investigação.....	53
FIGURA Nº 02: Resumo do Marco Metodológico.....	54
FIGURA Nº 03: Localização geográfica do local da pesquisa.	55
FIGURA Nº 04: Localização geográfica do município de Manaus.....	57
FIGURA Nº 05: Localização geográfica das coordenadorias distritais estaduais na cidade de Manaus.	59
FIGURA Nº 06: Imagem Externa da Coordenadoria Distrital 4-(CDE-4) – Manaus/Amazonas-Brasil.....	60
FIGURA Nº 07: Organograma e Estrutura Básica SEDUC.....	61
FIGURA Nº 08: Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (pais).....	73
FIGURA Nº 09: Diagrama de Classes (pais)	73
FIGURA Nº 10: Nuvem de Palavras (pais).....	82
FIGURA Nº 11: Análise de Similitude (pais).....	83
FIGURA Nº 12: Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (alunos autistas)	84
FIGURA Nº 13: Diagrama de Classes (alunos autistas).....	85
FIGURA Nº 14: Nuvem de Palavras (alunos autistas).....	89
FIGURA Nº 15: Análise de Similitude (alunos autistas)	91

LISTA DE QUADROS

QUADRO N° 01: DSM – Alterações nas terminologias do Autismo no DSM.....	31
QUADRO N° 02: Níveis do Transtorno do Espectro Autista.....	32
QUADRO N° 03: Relação das 23 Escolas Estaduais pertencentes à coordenadoria distrital 04, em Manaus/Amazonas, Brasil.....	61
QUADRO N° 04: Entrevistas com os pais/familiares dos alunos autistas.....	65
QUADRO N° 05: Entrevistas com os alunos autistas.....	66
QUADRO N° 06: Cronograma detalhado das atividades da pesquisa.....	70

RESUMO

A presente dissertação analisa o processo de escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista no marco de uma educação inclusiva. O autismo ou Transtorno do Espectro do Autismo é uma desordem do neurodesenvolvimento que prejudica as habilidades de socialização e comunicação. Refere-se a uma condição em que ocorrem alterações básicas de comportamento e interação social, dificuldades na comunicação, tanto com a linguagem verbal quanto a não verbal, alterações cognitivas e presença de comportamentos repetitivos ou estereotipados. O diagnóstico é clínico e baseia-se na observação do comportamento da criança, costuma ser identificado pelos médicos entre um ano e meio e três anos de idade, mas os próprios pais ou familiares são capazes de detectar os primeiros sinais a partir dos oito meses e, com isso, procurar ajuda de especialistas o quanto antes. A inclusão escolar de crianças com autismo deve ser desenvolvida a partir de metodologias apropriadas, que favoreça o convívio de crianças em escolas de ensino regulares. Por sua vez, mediante o estudo aprofundado dessa temática, surgiram algumas questões investigativas que visa saber: quais os desafios e as possibilidades na escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista? Que problemas e intervenções contribuem no desenvolvimento de habilidades e potencialidades na escolarização de alunos com TEA? De que forma os problemas e as intervenções contribuem no desenvolvimento de habilidades e potencialidades na escolarização de alunos com TEA? Como os pais ou familiares percebem os desafios e as possibilidades no processo de escolarização de seus filhos com TEA? Para responder às indagações, tem-se como objetivo geral: analisar o processo de escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista no marco de uma educação inclusiva; e os específicos: identificar os desafios e as possibilidades na escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista; detectar os problemas e as intervenções que contribuem no desenvolvimento de habilidades e potencialidades na escolarização de alunos com TEA; descrever as percepções de pais ou familiares sobre os desafios e as possibilidades no processo de escolarização de filhos com TEA. A pesquisa apresenta característica observacional, transversal e descritiva, com enfoque qualitativo. A pesquisa foi realizada com alunos do último ano do Ensino Fundamental II autodeclarados ou com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista matriculados nas 23 Escolas Estaduais pertencentes à coordenadoria distrital 04, em Manaus, Amazonas, Brasil, como também os pais/familiares desses discentes. Após a análise dos resultados, os desafios estão presentes tanto para os pais como para os alunos autistas, ademais existem potencialidades apontadas por ambos no processo de escolarização de alunos no espectro em escolas regulares. Deste modo, pode-se ressaltar que a ação colaborativa entre família e escola é de extrema relevância, para que as barreiras da exclusão sejam superadas e haja contribuição no desenvolvimento e na qualidade de vida dos alunos com TEA.

Palavras-chave: Educação Especial. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão Escolar. Professores. Alunos.

RESUMEN

Esta tesis analiza el proceso de escolarización de alumnos con trastorno del espectro autista en el marco de una educación inclusiva. El Autismo o Trastorno de Autismo Espectro es un trastorno del neurodesarrollo que afecta las habilidades de socialización y comunicación. Se refiere a una condición donde hay cambios básicos en el comportamiento y la interacción social, dificultades en la comunicación, tanto con el lenguaje verbal como no verbal, cambios cognitivos y presencia de conductas repetitivas o estereotipadas. El diagnóstico es clínico y se basa en la observación del comportamiento del niño, suele ser identificado por los médicos entre el año y medio y los 3 años, pero los propios padres o familiares son capaces de detectar los primeros signos a partir de los 8 meses y, por lo tanto, busque la ayuda de un experto lo antes posible. La inclusión escolar de los niños con autismo debe desarrollarse con base en metodologías adecuadas, que favorezcan la convivencia de los niños en las escuelas regulares. A su vez, a través del estudio en profundidad de este tema, surgieron algunas preguntas de investigación que tienen como objetivo saber: ¿Cuáles son los desafíos y posibilidades en la Escolarización de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista? ¿Qué problemas e intervenciones contribuyen al desarrollo de habilidades y potencialidades en la Escolarización de estudiantes con TEA? ¿Cómo contribuyen los problemas e intervenciones al desarrollo de habilidades y potencialidades en la Escolarización de estudiantes con TEA? ¿Cómo perciben los padres o familiares los retos y posibilidades en el proceso de escolarización de sus hijos con TEA? Para responder a las preguntas, el objetivo general es: Analizar el proceso de escolarización de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el marco de una educación inclusiva y los específicos: identificar los desafíos y posibilidades en la Escolarización de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista; detectar los problemas e intervenciones que contribuyan al desarrollo de habilidades y potencialidades en la Escolarización de los estudiantes con TEA; describir las percepciones de los padres o familiares sobre los desafíos y posibilidades en el proceso de escolarización de sus hijos con TEA. La investigación es observacional, transversal y descriptiva, con un enfoque cualitativo. La investigación fue realizada con alumnos del último año de la Enseñanza Básica II, autodeclarados o diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista, matriculados en las 23 Escuelas Estaduales pertenecientes a la Coordinación Distrital 04, en Manaus, Amazonas, Brasil, así como la padres/familiares de estos estudiantes. Luego del análisis de los resultados, se concluye que los desafíos están presentes tanto para los padres como para los alumnos autistas, pero que también existen potencialidades señaladas por ambos en el proceso de escolarización de los alumnos del espectro en las escuelas regulares. De esta forma, se puede enfatizar que la acción colaborativa entre familia y escuela es sumamente importante para que se superen las barreras de la exclusión y se contribuya al desarrollo y calidad de vida de los estudiantes del espectro.

Palabras clave: Educación especial. Desorden del espectro autista. Inclusión escolar. Maestros. Estudiantes.

INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO

A presente pesquisa buscou analisar o processo de escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no marco de uma educação inclusiva. Diante da proposta, fez-se necessária a realização de revisão literária sobre como a escolarização de alunos com TEA vem sendo desenvolvida ao longo dos anos, bem como a compreensão do significado do Transtorno do Espectro Autista e as respectivas classificações, além dos desafios e das possibilidades existentes na escolarização que contribuem no desenvolvimento de habilidades e potencialidades na escolarização de alunos autistas.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a cada 160 crianças no mundo, uma é afetada pelo autismo. Atualmente, estima-se que cerca de 70 milhões de pessoas estejam nessa condição, no Brasil, são cerca de 2 milhões. Mesmo com esse grande quantitativo de casos, para muitas pessoas, o assunto ainda é uma incógnita. Sabe-se que o autismo ou TEA é uma desordem do neurodesenvolvimento que prejudica as habilidades de socialização e comunicação. Refere-se a uma condição comportamental, em que ocorrem alterações básicas de comportamento e interação social, dificuldades na comunicação, tanto com a linguagem verbal quanto a não verbal, alterações cognitivas e presença de comportamentos repetitivos ou estereotipados. O diagnóstico é clínico e baseia-se na observação do comportamento da criança, costuma ser identificado pelos médicos entre um ano e meio e três anos de idade, mas pais ou familiares são capazes de detectar os primeiros sinais a partir dos oito meses e, com isso, procuram ajuda de especialistas o quanto antes.

Justificativa da Pesquisa

O tema em questão promove reflexões sobre os desafios e as possibilidades advindas do processo de escolarização de alunos com TEA, bem como a percepção de pais e familiares sobre a importância desse processo no desenvolvimento de habilidades e potencialidades de filhos. O interesse de emergir esse tema não somente vem se construindo ao longo de minha carreira no Magistério, em que pude perceber o quanto é complexa a interação desses alunos inerentes do transtorno, como também, após o diagnóstico de autismo do meu filho, em que constatei as dificuldades, os desafios e as barreiras diárias enfrentadas por ele em desenvolver as habilidades e competências para viver de forma independente e autônoma em situação de inclusão na escola comum.

Justifica-se a proposição do trabalho por poder contribuir com a vasta literatura

existente, atualmente, no que tange à temática educação inclusiva advindas do processo de escolarização de alunos com TEA, considerando que existem dados estatísticos das Secretarias de Educação em âmbito nacional que apontam para o aumento de matrículas de alunos com TEA em classe comum, expressando inquietações que mostram a necessidade de pesquisas que visem contribuir para o entendimento de que os desafios e as possibilidades na escolarização de alunos com TEA auxiliam diretamente no desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, pois se percebe que a presença desses alunos implica distintas responsabilidades tanto da escola como da família. A presente pesquisa advoga sua validade de contribuição social e científica, ao se propor investigar e constatar como os desafios e possibilidades contribuem no desenvolvimento de habilidades e potencialidades na escolarização de alunos com TEA, considerando a sala de aula ou a escola ambiente viável para ser trabalhada a importância do tempo de aprendizado e a metodologia inclusiva que poderiam favorecer o cumprimento de objetivos preconizados pelos documentos oficiais que guiam processos de escolarização no período da Educação Fundamental II.

Problemática da Pesquisa

Há décadas, a inclusão escolar vem abrindo um leque de debates na busca pela igualdade, possibilitando a criação de diversas políticas públicas que asseguram os direitos das pessoas com deficiência, entre elas, portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas discussões evoluíram e resultaram em grandes conquistas. No entanto, ainda, torna-se difícil o acesso à escolarização desse grupo com deficiência no ensino regular, já que, em algumas situações, a escola e a família acabam não acreditando no potencial deste, excluindo-os do convívio e da interação com os pares. Percebe-se, ainda, a existência de desafios que continuam gerando problemas e precisam ser enfrentados, com políticas públicas e esforços da academia e da ciência para garantir os pré-requisitos para efetiva inclusão das diferenças.

Assim, as questões mais importantes a serem respondidas hoje dizem respeito à integração escolar dessas pessoas com deficiência, não apenas sobre o direito delas de frequentarem escolas formais, como também sobre como o espaço escolar e os educadores podem fornecer subsídios educacionais que venham garantir: independência, autonomia, progresso e permanência dessa comunidade no ambiente escolar, para que as mesmas possam superar desafios e criar mecanismos que possibilitem condições adequadas para a

escolarização.

Desse modo, elencaram-se alguns questionamentos de como o processo de escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades e potencialidades, como:

- Quais os desafios e as possibilidades na escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista?
- Quais problemas e intervenções contribuem no desenvolvimento de habilidades e potencialidades na escolarização de alunos com TEA?
- De que forma os problemas e as intervenções contribuem no desenvolvimento de habilidades e potencialidades na escolarização de alunos com TEA?
- Como os pais ou familiares percebem desafios e possibilidades no processo de escolarização de filhos com TEA?

Portanto, a pesquisa buscou respostas para entender como os desafios e as possibilidades contribuem no desenvolvimento de habilidades e potencialidades na escolarização de alunos com TEA.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo, justamente por ser o primeiro, possui o objetivo de melhor direcionar o leitor acerca da terminologia relacionada ao conceito de Educação Especial e Inclusiva, com contextualizações históricas e legais, mostrando sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Apresenta, ainda, contribuições de alguns teóricos sobre conceitos e definições sobre a temática e a inclusão como procedimento necessário e possível no âmbito escolar, os quais indicam caminhos a serem explorados, utilizando como fonte de pesquisa a legislação referente à educação especial e inclusiva.

1.1 Revendo conceitos de Educação Especial e Inclusiva

Apesar da política educacional atual incentivar a utilização de outras práticas escolares, historicamente, a educação sempre esteve permeada de ideias em que os alunos deveriam ser divididos em grupos, em que de um lado ficariam os ditos normais, fortes e inteligentes, do outro lado os menos inteligentes, fracos e anormais. Diante dessa forma de pensar a educação, muitas crianças ficaram por um longo período afastado das escolas públicas (Kassar, 2011).

Diante disso, era necessária a busca por uma educação que propiciasse igualdade nas possibilidades de escolarização em um único ambiente, para crianças, adolescentes e até jovens, sejam eles normais ou com Transtornos Globais do Desenvolvimento ou superdotação, objetivando, assim, garantir a esses indivíduos um direito fundamental que é o acesso à educação de qualidade. Foi nesse momento que se pensou na Educação Especial e Inclusiva.

O conceito de Educação Especial já existia desde o século XVIII, no entanto, somente passou a ser reconhecido como marco definitivo quando a sociedade e os sistemas educacionais passaram a repensar quem é o deficiente e as reais necessidades. Trata-se de tema amplo, complexo e que deve ser amplamente discutido, para que os profissionais de educação e toda a sociedade venham conhecer suas especificidades. Desta forma, essa modalidade de ensino passou a ter efetiva participação nas perspectivas educacionais e inclusivas (Martins, Silva & Sachinski, 2020).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) refere-se à inclusão educacional como procedimento que tenta responder à diversidade dos alunos, aumentando a participação e reduzindo a exclusão do ambiente educativo. Relaciona-se com a assiduidade, participação e o aproveitamento de todos os alunos,

especialmente daqueles que, por motivos diversos, são excluídos ou correm o risco de serem marginalizados. Esta definição determina certa dualidade, não se pode falar de inclusão sem falar de exclusão porque ambos os termos estão intrinsecamente relacionados (UNESCO, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no Art. 58, conceitua Educação especial como:

[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 1996).

Essa nova legislação da educação afirma que a rede regular de ensino deverá oferecer aos portadores de necessidades especiais serviços de apoio especializado que venham atender às peculiaridades e que a oferta da educação especial se inicia de zero a seis anos. Terminalidade específica aos que não atingiram o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do ensino escolar.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI, define a educação especial como modalidade de ensino que além de realizar atendimento educacional especializado, percorre todos os níveis, as etapas e modalidades de ensino, disponibilizando recursos e serviços, para que assim possa chegar até aqueles que têm impedimentos de longo prazo, seja de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que podem ter restringida a participação plena e efetiva na escola e sociedade (Brasil, 2008).

A educação inclusiva é a educação que se adapta aos indivíduos que a escola pretende incluir, e não o inverso. Isso deve ficar bem claro para a sociedade na qual a escola está inserida.

O gênero humano, historicamente discrimina pessoas com deficiência, como desiguais, insistindo expulsá-los do convívio, pois não os considera semelhantes, em nome da normalidade padronizada que referencia a conduta da espécie. Na verdade, por detrás desse preconceito clássico estão

estipulados os requisitos estatísticos para qualificação do normal- ou do anormal por exclusão – escondendo uma das mais antigas mazelas da humanidade: o temor da limitação humana (Salvador, 2015, p. 20).

Dessa forma, é possível sentir a exclusão do diferente, o que por muitas vezes acarreta na limitação dos indivíduos, ao invés se ter uma estimulação das habilidades existentes de cada ser humano. Grande parte da sociedade ainda tenta “esconder” ou mascarar o estereótipo de conviver em sociedade, tentando por todos os meios provar que as pessoas com deficiência devem viver em uma “bolha”, isoladas da convivência em sociedade. No entanto, com o avanço da divulgação sobre a inclusão e o papel que a sociedade desempenha nela, essa visão e pensamento discriminatórios sobre a deficiência estão sendo deixados de lado.

Sasaki (2005, p.22) reitera que,

O mundo caminha para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva. Sinais desse processo de construção são visíveis com frequência crescente, por exemplo, na escola, na mídia, nas nossas vizinhanças, nos recursos da comunidade e nos programas e serviços (Sasaki, 2005, p. 22).

Quando se trata de educação inclusiva voltada para o “Espectro Autista”, não é apenas um desejo, pois é um direito das pessoas com autismo e de suas famílias, assim como se trata de um dever da escola assegurar esse direito e a família espera que a inclusão aconteça em todos os espaços sociais.

A educação inclusiva vem oportunizando debates sobre a inclusão escolar e possibilitando a criação de diversas políticas públicas que assegurem os direitos das pessoas com dificuldades de aprendizagem. Essas discussões evoluíram e resultaram em grandes conquistas, entre elas, a extinção de escolas ou salas especiais que privam os alunos de construir o processo de aprendizagem com os demais e pensar em uma escola em que todos possam aprender juntos já que juntos formamos a mesma sociedade.

Apesar dessas políticas de inclusão escolar que vem sendo discutidas e aprimoradas desde o século XIX, ainda se presenciam alunos sendo integrados nas instituições de ensino, precisando ser vistos e terem os direitos assegurados, como relata Mantoan (2003 p.8), ao afirmar que “percebi, e reluto em admitir, as medidas excludentes adaptadas pela escola ao reagir às diferenças”.

Segundo Schizzi et al. (2020, p. 37), a concepção da educação inclusiva estabelece, portanto, novo enfoque para educação, trazendo contribuições valiosas para reflexão sobre a

transformação conceitual à prática do sistema educacional. Constitui quebra de paradigmas que possibilita o apreço pela diversidade como condição a ser valorizada, reestruturação das escolas e da formação acadêmica dos professores.

Para que o processo de inclusão escolar se efetive, são necessárias, de acordo com Stobaus & Jose (2003, p. 67), adequações essenciais que envolvem a estrutura física, corpo docente, direção e os funcionários da escola. Para os autores, a característica fundamental da educação inclusiva é a não discriminação das deficiências, da cultura e do gênero.

De acordo com Pimentel & Moreira (2021), a educação encontra-se definida no Art. 205 como direito de todos. Para assegurar essa abrangência, o Artigo 206, inciso I, destaca a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola dentre os princípios que devem reger o ensino. Isso coloca para a escola a urgência de transformar as práticas pedagógicas, metodológicas, arquitetônicas e atitudinais para garantir que todos aprendam conjuntamente.

As instituições sociais, nas quais a escola está inserida, vem a cada dia tentando adaptar-se, buscando atender às reivindicações das pessoas com necessidades diferenciadas, ofertando com isso benefícios em qualidade de vida e processo de inclusão na sociedade (Garcia & Pereira, 2018).

Quando se discorre sobre “adaptações”, muitas pessoas pensam que adaptar uma escola ou uma sala de aula para atender às diferenças seria somente modificar a estrutura física delas, construindo “rampas”, deixando portas mais largas, esquecendo a parte principal: as adaptações curriculares, a “flexibilização do currículo” que, muitas vezes, é uma das mais importantes para atender aos alunos com necessidades.

Diante disso, Fontes (2009, p. 192-193) aborda que:

As adaptações de acessibilidade ao currículo referem-se à eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas que possibilitem não só o acesso físico do aluno à escola, como também ao programa curricular [...]. Já as adaptações curriculares ou pedagógicas são ajustes que devem ser feitos no planejamento, nos objetivos, nos conteúdos, nas metodologias, nas estratégias de avaliação e temporalidade do currículo como um todo ou em outros aspectos dele, a fim de contemplar a aprendizagem de todos os alunos.

Para que a escola possa atender às necessidades dos alunos que a compõem, precisa-se de estruturas organizacionais flexíveis que possibilitem a mudança e a inovação dos centros educativos, para que eles possam oferecer educação de qualidade com resultados satisfatórios. No entanto, tem-se observado que os modelos organizacionais adotados em

centros para promover a inclusão educacional colidem com a estrutura escolar dominante, que resiste às mudanças, seja por medo de perder as práticas tradicionais, ou por não conhecer as recentes metodologias inovadoras.

Para Sassaki (2010), essas adaptações devem promover a inclusão social, que pode ser entendida como o meio pelo qual a sociedade se remodela para poder incluir as pessoas com necessidades especiais, possibilitando estas assumirem, conscientes das próprias deficiências, seus papéis na sociedade. É importante enfatizar que esse processo inclusivo é repleto de obstáculos e que tanto a família quanto à escola e sociedade de modo geral, devem transformar-se para possibilitar a integração como um todo, dos indivíduos na coletividade.

Além das adaptações estruturais e curriculares, faz-se necessário que a escola defina melhor os tipos possíveis de educação que irá oferecer, pois como Moacir Gadotti (2012, p. 2) esclarece: “A diversidade é a marca desse movimento de educação social, popular, cidadã, cívica, comunitária. Trata-se de uma rica diversidade que precisa ser compreendida, respeitada e valorizada”.

A escola deverá definir e oferecer à comunidade uma educação inclusiva e transformadora, que incentive os movimentos sociais na luta para assegurar os direitos humanos e que a criança seja asseguradas garantias a um ensino, comunitário popular, com abordagem sistemática para identificar e remover as barreiras e os gargalos que impedem o acesso destas crianças na escola. Se o discurso do acadêmico soa alto e dominante sobre a fala popular, esse discurso se congela em conceito, paralisa a consciência, faz com que esta adormeça no interior de frases feitas. Desaparece a ênfase na luta, entendida como curiosidade interrogadora e crítica da ordem. Permanecerão somente pacotes de frases feitas (Brandão & Freire, 2005).

De acordo com Lima e Laplane (2016), a política pública que tem promovido nas últimas décadas a escolarização de todos os alunos, tem sido a inclusão escolar. Os mecanismos utilizados para disseminar o conceito e normatizar as práticas inclusivas têm sido os documentos internacionais e a legislação brasileira. Esta comprovação demonstra necessidades de investimentos para se modernizar e aprofundar as pesquisas nessa área, principalmente na formação dos profissionais de educação, com destaque na capacitação de professores, uma vez que os cursos específicos na área de inclusão são insuficientes para os docentes da rede pública de ensino, devido ao alto custo financeiro e baixo retorno político.

Para Palácio (2019), quando o processo de inclusão escolar estiver relacionado com alunos autistas, faz-se necessário suporte financeiro nos sistemas e nas instituições, para que possa ser concretizada a realização de serviços de apoio complementar tanto para os

discentes quanto para os docentes, não sendo necessária a busca de novos professores especializados, mas que os atuais estejam abertos às mudanças que ocorrem constantemente nesse novo contexto de inclusão autista.

Temáticas como inclusão, integração e educação especial são imprescindíveis, para que sejam diferenciadas, e a formação dos professores precisa ser discutida, para que esteja à frente desse processo possa sensibilizar-se e passar a “ver” o aluno com necessidades, assim como ele ver os demais alunos, que precisa construir conhecimentos, mesmo sendo diferentes e desconstruídos. A visão de que a inclusão é apenas estar inserido no mesmo espaço, engessando a ideia de que o aluno com laudo não precisa aprender, apenas ser promovido no final do ano letivo, mesmo sem avanços, está ultrapassada.

Para Sanchez (2005), a característica fundamental da educação inclusiva é a não discriminação das deficiências, da cultura e do gênero. Reforça o autor que a diversidade tem papel importantíssimo na sociedade de direito, e na escola não seria diferente.

Segundo Schizzi et al. (2020), a concepção da educação inclusiva estabelece, portanto, novo enfoque para a educação, trazendo contribuições para a reflexão sobre a transformação conceitual à prática do sistema educacional. Constitui quebra de paradigmas que possibilita o apreço pela diversidade como condição a ser valorizada, reestruturação das escolas e da formação acadêmica dos professores, capacitando-os para que sejam capazes de modificar um sistema tradicional e segregado, com atividades que ampliem o diálogo, o autoconhecimento e as necessidades reflexivas que expõem os conhecimentos tanto dos alunos quanto do professor. Sendo esse contato marco de novos pensamentos de integração social e inclusão pedagógica.

Portanto, a educação inclusiva pode ser entendida como modelo de ensino contemporâneo que sugere equidade nas oportunidades de escolarização, possibilitando crianças, adolescentes e até alunos do ensino superior o direito à educação em um único ambiente. Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando conseguir se organizar de modo a atender às necessidades de aprendizagens de cada aluno, independentemente de raça, cor, sexo, idade, deficiência ou qualquer outra situação. É crucial que os formuladores de políticas, conselhos escolares, administradores, orientadores, professores, pais e alunos garantam a prática inclusiva em todos os aspectos dos ambientes educacionais. Inclusão não é mais definida por deficiências físicas e cognitivas, inclui gama completa de diversidade humana, no que diz respeito à capacidade, ao idioma, à idade, à cultura, ao gênero e outras diferenças humanas.

Nesse contexto, por mais que se venha discutindo a inclusão escolar, este processo

ainda parece ser muito complexo, provocando, em alguns educadores e pais, muita insegurança e angústia, até mesmo porque os professores não foram preparados para ensinar crianças atípicas, e quando se discorre sobre deficiência do neurodesenvolvimento, estes profissionais se sentem impotentes por não saber atrair esse alunado para incluir no processo de ensino e aprendizagem. A educação inclusiva envolve a introdução de base abrangente de legislação, políticas, estratégias, orientações e serviços para construir a cultura, o meio ambiente e o compromisso necessário para remover as barreiras à educação de qualidade para todas as crianças com deficiência.

1.2 Contextualização histórica da educação inclusiva no Brasil

As narrativas a respeito da inclusão escolar que vem sendo criadas desde o início do século passado ganhou força com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Goten – 1990), Declaração de Salamanca (1994) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (1996) e outras políticas públicas, como a Lei Brasileira de Inclusão- LBI (2015), acordando o artigo 206 da Constituição Brasileira (1988), quando assegura no parágrafo I – “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988).

Assim, pode-se perceber que há décadas se discute uma escola para todos, uma escola que além de receber a todos os alunos reconheça e respeite as diferenças na qual todos possam aprender juntos, já que cada indivíduo tem particularidades.

De acordo com Stainbak (1999), os Estados Unidos da América, com a Lei Pública 94.142, de 1975, resultado dos movimentos sociais de pais e alunos com deficiência, que reivindicavam o acesso de filhos com necessidades educacionais especiais às escolas de qualidades, torna-se o primeiro país a reconhecer a diversidade e o multiculturalismo como essências humanas e a defender a oferta de uma educação especial e inclusiva que viesse atender às necessidades de aprendizagem de todos.

Diante do contexto da inclusão escolar, é de grande relevância destacar que, no Brasil, esse processo que apoia a educação de todos vem sendo assegurada pela LDB, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Base) que reforça o artigo 208, da Carta Magna CF (Constituição Federal), assim também “acorda” diversas leis, decretos, portarias, que incorporam nas legislações educacional posterior a LDB, que reforçam a importância da inclusão escolar, como ECA, Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), LBI nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (Lei Brasileira de Inclusão), entre outras, como PNEEPEI (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva), instituída no ano de 2008, que veio se aliar às demais

políticas e reforçar a importância da discussão das práticas educacionais voltadas para inclusão escolar, buscando formar uma “escola para todos que reconhece e valoriza as diferenças” (Mantoan, 2006, p. 64).

A Lei 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente no Artigo 54 aponta os deveres do Estado frente à educação das crianças e adolescentes, definindo em seu inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2012).

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (Brasil, 2007).

O PNEEPEI veio também para atender ao público que compõe a educação especial, objetivando garantir-lhe o direito de frequentar a sala de aula comum e fornecer atendimento especializado no período inverso ao da escolarização, pois, ao longo da história, esse público fora excluído do sistema educacional comum e transferido para escolas de tratamento especial (Brasil, 2014a).

Para Pimentel & Moreira (2021), esses documentos oficiais confirmam o direito de todos os indivíduos à educação de qualidade e determinam a proposta de inclusão na escola regular de crianças com deficiência, com habilidades diferenciadas, que trabalham nas ruas para ajudar na aquisição de alimentos, de origem remota ou de população nômade e de outros grupos em desvantagem ou marginalizados.

De acordo com Garcia & Pereira (2018, p. 117), as discussões sobre a educação inclusiva no Brasil remontam as décadas de 1980-1990, tornando-se desafio para os programas educacionais, pois, mesmo diante da inclusão cada vez maior de pessoas com necessidades na sociedade, esta, ainda, demonstra resistir à inserção desses indivíduos, pois se encontra aprisionada a uma classe estudantil que defende pautas não inclusivas.

Nesse enredo, a exclusão e a importância da escola regular como instituição formadora e orientadora de conceito precisam ser pautadas, já que não se pode falar de inclusão sem discutir esses pontos e outros contrapontos, os quais surgirão de forma que juntos se entrelaçam em busca de mudança para poder incluir todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

1.3 Marcos históricos e legais da educação especial no Brasil

De acordo com Mendes (2006), foi partir do século XVI que profissionais das áreas de educação e saúde, como médicos e pedagogos, começaram a escrever a história da educação especial, ao acreditarem nas possibilidades educacionais de sujeitos com deficiência, que até então eram vistos pela sociedade vigente como desprovidos de educação. Em uma sociedade que a educação formal era direito de poucos, esses pioneiros desenvolveram trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos. O acesso à educação por essa parcela da população foi se construindo de forma lenta, mas foi a partir do momento em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população de maneira geral que esses indivíduos foram ganhando um pouco mais de visibilidade.

Atualmente, a educação é considerada especial, quando é responsável por promover e prover as necessidades educacionais especiais dos alunos, isto é, propor estratégias e desenvolver recursos quando se faz necessário realizar adaptações de acesso ao currículo, flexibilizações curriculares e/ou disponibilizar materiais que garantam a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais dentro do ambiente escolar, na classe regular (Nascimento & Cruz, 2016).

Conforme Miranda (2008), na Antiguidade, as pessoas com deficiência eram abandonadas, perseguidas e até eliminadas, devido às condições atípicas. Na Idade Média, ocorria variação no tratamento, em que o mesmo acontecia de acordo com as convicções da comunidade na qual as pessoas estavam inseridas, ora predominava a caridade, ora o castigo. A postura da sociedade, diante das pessoas com deficiência, dependia do momento histórico e político vivenciado. Diante desse fato, Sasaki (1997) ressalta que a sociedade, ao longo do tempo e em todas as culturas, percorreu fases em suas relações sociais, em que iniciava realizando a exclusão social de pessoas consideradas diferentes das demais, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passando para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social.

A Idade Moderna chegou exercendo mudanças significativas na sociedade, despertando o interesse pela ciência, principalmente a Medicina, houve preocupação maior com os cuidados, na educação e socialização dessas pessoas, proporcionando medidas educacionais mais inclusivas (Mazzotta, 2011).

Miranda (2008) continua afirmando que na idade contemporânea, ou seja, no período atual, tem se notado, em âmbito mundial, grande movimento pela inclusão de todos

e a busca pela garantia do acesso às crianças e aos jovens a um ensino de qualidade independentemente da situação socioeconômica, do local de nascimento, o gênero e também de ter ou não deficiência.

No Brasil, o primeiro marco da educação especial ocorreu, no período imperial, quando em 1854, Dom Pedro II criou duas instituições: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que algumas décadas depois em 1891 passou a se chamar Instituto Benjamin Constant – IBC e, em 1857, criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, que em 1957 recebeu o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (Mazzotta, 2011).

De acordo com Galindo (2012), essas duas instituições eram semelhantes ao modelo europeu, em que as pessoas com deficiência eram confinadas em asilos, conventos ou hospitais psiquiátricos. Estes lugares eram semelhantes a prisões e conhecidos como instituições totais.

Para Souza (2020), após a criação do Instituto Pestalozzi, em Porto Alegria e Minas Gerais para atender crianças mentalmente retardadas e com problemas de conduta, foi criada, também, a primeira Sociedade Pestalozzi do Brasil, uma instituição particular de caráter filantrópico, destinada ao atendimento de crianças deficientes mentais. Segundo a APAE Brasil (2018), por meio do movimento de pais e amigos das pessoas com deficiência que buscavam solução para melhoria na qualidade de vida dos filhos com deficiência intelectual e múltipla, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), buscando, ainda, inclui-los na sociedade e melhorar o convívio familiar, social e escolar deles. A partir de então a sociedade começou a ampliar a preocupação com o atendimento às pessoas com deficiências e a inserção delas no mercado de trabalho (Silveira & Drago 2010,).

A literatura nos mostrou que o cenário da educação especial há décadas vem sendo palco de grandes lutas, discussões e marcantes reivindicações que sempre estiveram apoiando a permanência do aluno com deficiência na escola.

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1500 (Jannuzzi, 2004, p.34).

Nesse enredo, a exclusão e a importância da escola regular como instituição

formadora e orientadora de conceito precisam ser pautadas, já que não se pode falar de inclusão sem discutir esses pontos e outros contrapontos, os quais surgirão de forma que juntos se entrelaçam em busca de mudança para poder incluir todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Para Danar (2011, p. 38), “Desta forma, a definição por um modelo autônomo pela escola, poderia justificar-se por meio do respeito à diversidade de forma a superar e/ou minimizar as expressivas desigualdades sociais”. A autora ainda se posiciona argumentando que: “É enquanto organismo autônomo, a escola se reveste de responsabilidade que vai além do pedagógico” (p.39).

No Brasil, a educação especial teve avanços significativos com as legislações que atualmente vigoram no ensino. Pois, o auxílio no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a inclusão no ensino regular já estão tendo resultados positivos.

Os alunos são atendidos no AEE, em contraturno, em sala ampla, com materiais tecnológicos, jogos pedagógicos adaptados às necessidades de cada aluno, que são as salas de recursos multifuncionais. Estas salas estão sendo gradativamente inseridas nas escolas municipais e estaduais e os alunos estão conseguindo se desenvolver (dentro de suas limitações) no ensino regular.

Fonseca (2007, p.33) ressalta que “a educação especial não pode continuar a ser refúgio dos professores menos qualificados, a única alternativa profissional, por estar mais perto de casa, ou uma opção por motivo de caridade e compaixão”.

A partir do momento que se fizer comparativo a respeito da escola inclusiva, poder-se-á perceber grandes descobertas que contribuirão para significantes avanços, mas ainda não são suficientes para se ter uma escola que atenda a todos porque “A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos” (Ropoli, 2010, p.7), com isso, eliminam-se possíveis barreiras que impedem que os alunos com autismo possam viver a realidade, fantasias, construa a própria personalidade dentro do próprio mundo, sem precisar ser visto com diferente, incapaz e, principalmente, deixar de ser rotulado como “esquisito”.

Nessa perspectiva, Genari (2011, p.39) ressalta que:

O movimento de melhoria da escola pública e da eficácia escolar tem na proposta de autonomia, um dos fatores de maior realce para mudanças nas competências escolares, de forma a alterar positivamente a qualidade da educação. Para tanto, alguns elementos revestem-se de pontual importância, tais como: as formas de funcionamento da gestão escolar e a liderança

exercida pelo gestor.

Existe diversidade muito heterogênea na escola de alunos que busca nesta instituição melhorias para suas vidas, através de mudança de conduta que a escola pode proporcionar, mas não basta apenas dar acesso para que o aluno esteja inserido no espaço escolar, é preciso oferecer condições de permanência e aprendizagem.

Por ser espaço social, a escola inclusiva é um importante fator na interação e no desenvolvimento das habilidades de todos os educandos que contemplam a mesma. Para isto, o aluno com autismo precisa de algumas intervenções por parte da escola e família, para que possa adquirir as habilidades necessárias.

Nessa concepção, Guenther (2003) explica que:

As políticas de inclusão de alunos na rede regular de ensino não consistem somente na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, “mas representam a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades” (Guenther, 2003, p.47).

Acredita-se que todo professor faz sempre uma avaliação diagnóstica para poder identificar as necessidades do aluno e, após essa avaliação, qual professor nunca se sentiu angustiado com o nível de aprendizagem de seu aluno? Angústias que impulsionam a refazer seu plano de aula, traçar novas metas, criar estratégias, adaptar os conteúdos que estavam programados para ser orientados, seguir caminhos diferentes, mesmo que o destino permaneça o mesmo, é o que realmente se denomina de intervenção pedagógica.

O percurso da Educação Especial no Brasil é marcado tanto pela concepção de deficiência, como por interesses políticos que a consideram relevante ou não. Deste modo, ocorreram períodos em que a pessoa com deficiência era segregada, logo, não havia preocupação nem serviços direcionados a elas; em seguida, vê-se a criação de instituições privadas e filantrópicas que seguiam linha de atendimento clínico/terapêutico, simultaneamente, surgem classes especiais dentro da rede regular de ensino pública; emerge, também, o modelo de integração/normalização; e, por fim, verifica-se o paradigma da educação inclusiva que garante o acesso e a permanência na rede regular. Entretanto, a escola de qualidade para todos ainda necessita ser construída.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

2.1 Conceituando Autismo

O segundo capítulo do referencial teórico aborda o conceito de autismo, as causas, um pouco de sua história, como também os contrapontos das políticas educacionais direcionadas para alunos com TEA no Amazonas, tentando compreender o processo que irá definir uma resposta educacional mais adequada para esse público-alvo. Para isso, na primeira parte, enfatiza-se a evolução do conceito, as principais características que definem o transtorno, bem como as principais teorias explicativas. No segundo momento, apresentam-se as principais causas desse transtorno, objetivando melhor compreensão da temática, para que se possa responder a questões críticas sobre o tema. A terceira etapa deste capítulo faz uma viagem histórica sobre o autismo, analisando cada etapa de desenvolvimento. Por fim, são incorporados alguns estudos sobre os contrapontos observados na legislação estadual e municipal, que vem interferindo de forma direta na escolarização desses indivíduos.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), aproximadamente, 70 milhões de pessoas no mundo apresentam o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, no Brasil, cerca de 2 milhões de pessoas foram diagnosticadas com TEA. Para Schmidt (2017), o aumento dos casos desse transtorno tem sido constantemente relatado ao longo dos últimos anos na literatura, em que se pode constatar que há apenas 10 anos a prevalência de casos era de apenas um a cada 110 nascimentos, ao passo que dados epidemiológicos atuais indicam um caso a cada 68 nascimentos. Mesmo diante das inúmeras informações disponíveis sobre o tema, ainda se tem muito preconceito com os autistas e familiares, devido ao fato de a maioria da sociedade desconhecer as peculiaridades desse transtorno.

Autismo é uma palavra de origem grega (autós), que significa por si mesmo. É um vocábulo utilizado pela psiquiatria para definir e denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmo (Rocha, 2012, p.11). Para Schwartzman (2010), o termo "autismo" foi criada por Eugene Bleuler, em 1911, para descrever um sintoma da esquizofrenia, que ele definiu como uma "fuga da realidade". Autos significa voltado para si. Foi o médico austríaco Leo Kanner que descreveu a síndrome pela primeira vez, em 1943. No mesmo ano, o também austríaco Hans Asperger descreveu, em sua tese de doutorado, a

psicopatia autista da infância.

Na concepção de Cunha (2017), o autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas.

Segundo Williams e Wright (2008), o Autismo ou TEA é um distúrbio do desenvolvimento, que se manifesta nos três primeiros anos de vida, comprometendo as habilidades de interação social, do comportamento e da comunicação. Nesta fase, além da dificuldade dos pais em diagnosticar o autismo, a criança portadora desse transtorno não consegue se comunicar e, diante disto, a mãe ou o pai dificilmente saberão o que está incomodando ou causando alterações no comportamento dessa criança.

De acordo com Gaiato & Teixeira (2018), o autismo é um distúrbio do neurodesenvolvimento que afeta as habilidades de socialização e comunicação, trata-se ainda de uma condição comportamental, em que se apresentam alterações básicas de comportamento e interação social, dificuldades na comunicação, tanto com a linguagem verbal quanto a não verbal, alterações na cognição e presença de comportamentos repetitivos ou estereotipado. Os primeiros sintomas do autismo se manifestam ainda na primeira infância, geralmente, até os primeiros três anos de vida. O diagnóstico é clínico e concentra-se na observação do comportamento da criança, que apresenta distúrbios ligados à interação social, à comunicação, apresentam movimentos repetitivos e o início antes dos 30 meses de idade (Duarte et al., 2016).

Segundo Guaderer (1993), a *Medical Research Council's Developmental Psychology Unit* descreve o autismo da seguinte forma:

Uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave durante toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de cinco entre cada dez mil nascidos e é quatro vezes mais comum entre meninos que meninas. É encontrada em todo mundo e em família de qualquer configuração racial, étnica e social.[...].

Os sintomas [...] incluem:

1. Distúrbio no ritmo de aparecimento de habilidades físicas, sociais e lingüísticas; [sic].

2. Reações anormais às sensações. As funções ou áreas mais afetadas são: visão, audição, tato, dor, equilíbrio, olfato, gustação e maneira de manter o corpo;
3. Fala e linguagem ausentes ou atrasadas. Certas áreas específicas do pensar presentes ou não. Ritmo imaturo da fala, restrita compreensão de idéias [*sic*]. Uso de palavras sem associação com o significado.
4. Relacionamento anormal com objetos, eventos e pessoas. Respostas não apropriadas a adultos ou crianças. Objetos e brinquedos não usados de maneira devida. [...] A pessoa portadora de autismo tem uma expectativa de vida normal. Uma reavaliação periódica é necessária para que possam ocorrer ajustes necessários quanto às suas necessidades, pois os sintomas mudam e alguns podem até desaparecer com a idade (Gauderer, 1993, p. 3, 4).

Tais definições são, portanto, relevantes para distinguir o autismo de outros transtornos. Os homens têm cérebros mais lógicos, mas nas mulheres este é mais centrado na parte emocional. Portanto, observe o seguinte:

O pesquisador inglês Simon Baron-Cohen levanta a hipótese de que o cérebro autístico seria um cérebro predominantemente masculino, como resultado de uma exposição maior à testosterona, o hormônio masculino, durante a gestação. Estudos genéticos, apesar de muito importantes, ainda engatinham nas elucidações da causa do autismo e é provável que a tese do excesso de testosterona não explique todos os casos de autismo existentes no mundo. Mas tudo indica que isso pode ser um dos fatores nessa colcha de retalhos (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p.55).

Portanto, é importante enfatizar que a causa exata do autismo não é conhecida. Assim surge a primeira teoria. Na época, com base na psicanálise, os cientistas argumentavam que a causa do transtorno seria a ruptura da ilusão de continuidade do bebê com a mãe. (Mota; Brites, 2019). No entanto, à medida que as pesquisas avançam, reconhece-se que o autismo não tem essa causa, mas sim uma explicação neurobiológica, é preciso entender que o cérebro está organizado e sistematizado para desempenhar todas as funções executivas do órgão. Dessa forma, os neurônios com as conexões corretas atendem

às demandas externas, mas devem se harmonizar como se fossem uma orquestra. Em contraste, o cérebro autista exibe uma estrutura tão desorganizada, como aponta Mota e Brites (2019, pp. 36, 37):

As pontes, as ligações e ramificações se encontram incompletas, desviadas, ora ativadas, ora desligadas, com conexões ora perdidas, ora sobrecarregadas. As funções de cada grupo de neurônios se encontram desbalanceadas, com hiperfuncionamento, dependendo do interesse do cérebro, e disfuncional para o que não interessa. O conjunto, portanto, não consegue processar direito as informações, pois fica tudo dessincronizado, e ele pode demorar para realizar as tarefas e os processos sociais do ambiente, ou, por outro lado, pode agilizá-los demais.

Desta forma, diz-se que o cérebro de uma pessoa típica usa um mecanismo de poda neural. Para que ocorra a aquisição de novas habilidades é necessário que ocorra a morte programada de alguns neurônios para que novas conexões possam ser estabelecidas. No entanto, de acordo com a teoria da poda neural, tais eventos não ocorrem no cérebro do autista devido a algum motivo, levando à sobrecarga de informações e até mesmo à perda de habilidades já adquiridas. Em alguns casos, a massa cerebral pode aumentar porque estruturas que deveriam ter desaparecido são deixadas para trás. Como resultado, eles exibem déficits em domínios sociais, linguagem e comportamento. (MOTA; BRITES, 2019).

Para Rosa, Matsukura, & Squassoni (2019), diante de inúmeros estudos que proporcionaram extensa revisão de conceitos, o autismo pode ser concebido, atualmente, como um transtorno complexo, que não tem cura, podendo apenas ser tratável através de abordagem multidisciplinares. É definido de acordo com critérios eminentemente clínicos, que afeta as áreas de interação social, comunicação e comportamento de um indivíduo. Possui ampla variação de formas, que podem variar quanto à intensidade dos sintomas e prejuízos gerados na rotina do indivíduo. Engloba um leque extenso de patologias, antes independentes: autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (APA, 2013).

Portanto, a literatura nos lembra que são necessárias atenção e leitura para entender o comportamento de crianças com autismo, pois confundir a complexidade do transtorno compromete seu verdadeiro significado.

Os sintomas variam amplamente, o que explica por que hoje referimo-nos ao Autismo como espectro de transtornos, essencialmente pela sua diversidade e complexidade de manifestações, desde o seu estado de isolamento total, ou um isolamento particular definido como um estar só no meio de muita gente, não interagindo, não estabelecendo relações sociais, demonstrando pensamento abstrato, ou capacidade de entender o que querem dizer, além do que as palavras evocadas possam realmente significar (Cavaco, 2014, p. 40).

A literatura nos lembra, que essa gama de comportamentos devem ser levados em conta, partindo do princípio de que suas manifestações representam sua especificidade.

Às vezes, embora a criança interaja bem com os outros, suas relações são superficiais, pois não se envolve pessoalmente nas situações de jogo e não chega a fazer amizades, evidenciando a falta de empatia. Por outro lado, há uma melhoria relativa nas áreas motora e linguística, o que pode confundir e dificultar o diagnóstico, motivo pelo qual é importante a avaliação no decorrer do tempo (Gómez; Terán, 2014, p. 487).

Portanto, é muito importante avaliar continuamente as situações de vida, pois mesmo uma pessoa com autismo não desenvolve laços de amizades, tais relações levam a uma potencialização no desenvolvimento melhorado em outras áreas. O comportamento autista varia de indivíduo para indivíduo. “As manifestações do autismo variam intensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo” (Cunha, 2014, p.26).

Fonseca (2014, p.30) relata que,

Algumas crianças, apesar de autistas, apresentam inteligência e fala intactas, outras apresentam sérios problemas no desenvolvimento da linguagem. Alguns parecem fechados e distantes, outros presos a rígidos e restritos padrões de comportamento. Os diversos modos de manifestação do autismo também são designados de espectro autista,

indicando uma gama de possibilidades dos sintomas que apresenta níveis e graus variados dos sintomas autísticos.

De acordo com a ASA (*AUTISM SOCIETY OF AMERICAN*), os autistas manifestam metade das seguintes características:

Dificuldade de relacionamento com outras pessoas; riso inapropriado; pouco ou nenhum contato visual – não olha nos olhos, aparente insensibilidade à dor – não responde adequadamente a uma situação de dor, preferência pela solidão; modos arredios – busca o isolamento e não procura outras crianças; rotação de objetos – brinca de forma inadequada ou bizarra com os mais variados objetos; inapropriada fixação em objetos; perceptível hiperatividade ou extrema inatividade – muitos precisam de material adaptado; insistência em repetição, resistência à mudança de rotina; não tem real medo do perigo (consciência de situações que envolvam perigo);[...] ecolalia (repete palavras ou frases em lugar da linguagem normal); age como se estivesse surdo - não responde pelo nome (Fonseca, 2014, p. 31).

Assim, para saber intervir junto de um autista, respeitar o seu tempo, maximizar o seu potencial e contribuir para que não exista sua exclusão, é necessário conhecer as várias características do autismo.

Compreender o Autismo é abrir as portas para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento [...]. Os autistas não são antissociais... Simplesmente não os entendemos devido à nossa incapacidade de nos ajustarmos à diferença, seja ela que tipo for (Cavaco, 2014, p.46).

É importante saber que o comportamento do autista é resultante de uma série de razões geradas pela dificuldade do processamento de informações, excesso de sensibilidade, mudança de rotina, razões físicas como mal-estar, cansaço ou fome, que em função das dificuldades de comunicação, levam à ansiedade, raiva e frustração (Salvador, 2015, p. 148).

Portanto, dada a grande variedade de comportamentos diferentes no autismo, primeiro deve ser feito um estudo do conjunto de comportamentos apresentados pela pessoa. Porque, de acordo com a literatura discutida, cada caso é diferente do outro.

2.2 Algumas Causas do Autismo

Com o aumento significativo de casos de autismo nos últimos anos, seria muito importante que famílias, professores e escola conhecessem as causas desse transtorno, para que seja possível tomar medidas de prevenção contra esses espectros que tem desfeito tantos planos familiares e levado esses agentes a viverem em um mundo tão difícil de decifrar.

Quanto às causas do autismo:

Existe uma série ampla e diversificada de hipóteses. Alguns autores sugerem que a rejeição ou outros traumas emocionais nos primeiros meses de vida seriam a causa desse distúrbio. Outros atribuem a origem dessa síndrome a perturbações profundas na relação da criança com o meio. Acredita-se, também, que o autismo acontece em crianças organicamente predispostas, nas quais um trauma emocional precipitou a desordem (Brasil, 2000, p. 09).

Alguns estudiosos atribuem as causas do autismo às anormalidades orgânicas, neurológicas e biológicas que descrevem várias patologias manifestadas em associação com o autismo (Rodrigues, 2015). Enquanto Mello (2007) argumenta que:

As causas do autismo são desconhecidas. Acredita-se que a origem do autismo esteja em anormalidades em alguma parte do cérebro ainda não definida de forma conclusiva e, provavelmente, de origem genética. Além disso, admite-se que possa ser causado por problemas relacionados a fatos ocorridos durante a gestação ou no momento do parto (Mello, 2007, p.17).

Conforme relatado acima, o TEA e suas causas, devidos à complexidade, torna-se difícil sua compreensão, como também o processo de escolarização das crianças portadoras dessa anormalidade.

A autora citada anteriormente ainda argumenta que:

Já que as causas não são totalmente conhecidas, o que pode ser recomendado em termos de prevenção do autismo são os cuidados gerais a todas as gestantes, especialmente cuidados com ingestão de produtos químicos, tais como remédios, álcool ou fumo (Mello, 2007, p.18).

Diante da complexidade do autismo, por mais que os estudos comprovem que este é resultante de causa genética, acredita-se que as causas defendidas pela psiquiatria ainda não foram concluídas, sendo apenas um rascunho, já que o autismo é considerado um espectro.

Na tentativa de saber as causas do autismo, surgiram calúnias apontando as mães como culpadas pela natureza do autismo. Na década de 1948, emergiram diversas publicações de livros, artigos em revista, atribuindo rótulos culposos contra aquelas que foram escolhidas para encarar um mundo diferente, as mães. Entre os rótulos os que mais se destacaram foram: a mãe geladeira (Leo Kanner, 1948) e “crianças congeladas”, em *Medicine: Foste Chilrem* (1948); “A fortaleza vazia”, de Bruno Retelhei (1967).

Nesse contexto, após o desencadeamento da primeira descrição clínica do transtorno autista diante das observações feitas por Kanner, em 1943, surgiram outras publicações, principalmente “A psicopatia autista na infância”, escrita pelo pediatra Hans Asperger, em 1944. Um dos sinais da Síndrome de Asperger é apresentar dificuldades para estabelecer relacionamentos com pessoas e interação com grupos sociais. Sendo um pouco semelhante com o autismo descrito por Kanner. A autora destacada também apresenta outro sinal bem semelhante ao autismo que é a “presença de alguns maneirismos motores”, esse comportamento motor no autismo é denominado de estereotípias (Rodrigues, 2015, p.64).

Com as descobertas de Hans Asperger, ficou mais difícil de fechar um diagnóstico seguro, já que ambas são semelhantes à esquizofrenia, e por não ter exames laboratoriais que faça a distinção, muitos profissionais ficavam confusos.

De acordo com Freire et al. (2012), não existem exames laboratoriais que identifiquem as causas desse transtorno, as características mais percebida estão relacionadas principalmente à falha do desenvolvimento da linguagem e interação social, porém ainda há uma série de desordens gastrointestinais que podem acometer os autistas. Ressalta-se a importância do laudo por equipe multidisciplinar, por meio da observação, fator que sempre dificultava os profissionais da psiquiatria a diferenciar os transtornos.

2.3 Breve Relato Histórico sobre o Autismo

Para compreender melhor o autismo, o olhar histórico sobre esse transtorno é de grande relevância, porque mostra uma cronologia constituída por dois marcos. Um científico e outro por popularizar (difundir) que, ao longo de décadas, serviram de base para a comunidade científica tentar compreender este transtorno que ainda é considerado muito complexo em todo o mundo.

A história do autismo começou a ser escrita no ano de 1943, quando o psiquiatra Leo Kanner fez um estudo em um grupo composto por 11 crianças com características diferentes (Rodrigues, 2015). A partir das palavras da autora, a análise apontou distorção

quando comparadas com as informações encontradas na literatura, já que ela descreve que desde o ano de 1906 que a expressão autismo vem sendo utilizada pelo psiquiatra Plouller.

Assim, a literatura levanta algumas curiosidades que ainda permanecem abertas, quando se contraem em relação aos primeiros estudos sobre autismo.

Diante do impasse, a literatura descreve que Leo Kanner foi o primeiro a publicar sobre o autismo (Romero, 2018), mas é de extrema importância destacar que existiam outros psiquiatras que também deduziam a respeito dos mesmos sintomas relatados por Leo Kanner.

Assim, com esse marco histórico no ramo da psiquiatria, Leo Kanner passou a ser considerado o “pai” do autismo, recebendo esse mérito e tendo seu nome escrito em “negrito” nessa história que vem sendo escrita diariamente, mas não se pode esquecer das contribuições de outros profissionais, entre eles Hans e Asperger.

Por isso, ao analisar a linha histórica do autismo, percebe-se que esta é muito controversa, por apresentar detalhes duvidosos que ao serem desvendados, pode destacar outros profissionais nessa história que continua sendo escrita constantemente.

A história do autismo, na verdade, vem de muitas histórias escritas em diversos continentes, sobrepostas no tempo e retornando em círculos uma sobre a outra, podendo tornar o enredo difícil de contar e nem sempre fácil de acompanhar (Donvan & Zucker, 2017, p.13).

Ao considerar o início da história do autismo apenas a partir das observações de Leo Kanner, ignoram-se as contribuições de outros profissionais que não tiveram a mesma sorte que Kanner e ficaram ocultos nessa história que, muitas vezes, apresenta-se um pouco embaralhada.

Podem-se encontrar inúmeras histórias de superação e fracassos no mundo inteiro de pessoas que são afetadas por esse transtorno e vem escrevendo uma história diferente, sem ao menos saber como será o final. Diante disso, tanto as famílias afetadas quanto a sociedade em geral vem se interrogando: afinal, o que causa o autismo? Seria muito bom se as famílias soubessem o que causa o autismo para poder prevenir-se deste transtorno que se tornou um problema de saúde pública no mundo inteiro.

Ao analisar a história do autismo, percebe-se a participação incansável dos pais em uma luta incansável querendo ajudar o filho, buscando desvendar os mistérios desse transtorno que acomete tantas crianças, adolescentes e adultos. São pais que derrubaram teses de grandes pesquisadores, que descobriram métodos opostos de tradicionais teorias,

mas não tiveram seus nomes em destaque, como aconteceu com outros personagens desta história.

Por volta dos anos 1915, havia uma necessidade de uniformizar os transtornos mentais, já que nesse período as doenças mentais não eram classificadas com grande precisão e suas características não eram descritas em suas definições. Por volta dos anos 1840, o censo nacional começou a anotar casos de “idiota” no censo nacional. Assim, em 1948, a Organização Mundial da Saúde (OMS) incluiu pela primeira vez uma seção destinada aos Transtornos Mentais na sexta edição do sistema de Classificação Internacional de Doenças - CID-6.

Para os meados de 1840, as dificuldades de fechar um diagnóstico por falta de manual unificado era preocupante, deixando os psiquiatras insatisfeitos, até mesmo porque as classificações das doenças mentais eram feitas apenas a partir de subtipos, como idiota e insanidade, mas vale ressaltar que a esquizofrenia era um rótulo utilizado por muitos psiquiatras e pediatras daquela época para as doenças mentais.

Diante desse cenário, surgiu, então, a necessidade de um manual de classificação de doenças mentais, já que a esquizofrenia era o “rótulo amplamente aceito de doenças mentais que incluía alucinações” (Donvan, 2017). Com isso, em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) publicou a primeira versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM-I), com 106 categorias, pautado em enfoque predominantemente psicanalítico (Araújo & Neto, 2014).

Nessa primeira edição do DSM, o autismo apareceu como um sintoma da “Reação Esquizofrênica, tipo infantil”, categoria na qual são classificadas as reações psicóticas em crianças com manifestações artísticas (APA, 1952). Mesmo após uma década do primeiro diagnóstico de autismo e em meio a um cenário confuso, não apenas pelos mitos em relação às causas do autismo, mas principalmente pela semelhança entre autismo e a Síndrome de Asperger, o DSM surge sem fazer essa diferença, sendo ressaltado apenas por pertencer ao subgrupo da esquizofrenia infantil e não como uma condição separada.

Em relação ao DSM, pode-se afirmar que:

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM), da Associação Psiquiátrica Americana (APA), se propõe a oferecer uma base empírica para a prática clínica, pesquisa e ensino da psicopatologia, bem como servir de instrumento para a coleta e a comunicação de dados estatísticos referentes à saúde pública (APA, 2002).

Mesmo com a publicação do DSM-1, o diagnóstico de autismo ainda continuava ser tão raro e tão pouco pesquisado que somente alguns médicos estavam informados a seu respeito ou mesmo tinham ouvido. No ano de 1968, foi publicada a segunda edição do Manual de Doenças Mentais, o DSM-II, em que se observa que o autismo foi inserido no quadro esquizofrenia de início na infância, mas sem apresentar grandes alterações em relação à edição anterior que refletia a predominância da psicodinâmica psiquiátrica, mas, a partir de 1980, o autismo foi retirado da categoria de psicose (American Psychiatric Association, 1968).

Ao analisar os DSM I e II, pode-se perceber que após mais de duas décadas do primeiro diagnóstico do autismo, os manuais ainda não tinham sido atualizados, baseados nos sintomas apontados por Kanner em 1943, já que na primeira versão, o DSM-I, os sintomas de diagnósticos de esquizofrenia estão relacionados a reações psicóticas em crianças, não trazendo especificidade sobre o autismo, enquanto na segunda versão, DSM II, a palavra reação não foi exposta e o diagnóstico passou a ser esquizofrenia infantil.

No livro intitulado *O Autista e sua voz*, Maleval (2021) informa que dez anos após a publicação do DSM-II, Michael Rute, no ano de 1978, classifica o autismo e propõe sua definição com base em quatro critérios: atraso e desvio social, não somente como deficiência intelectual; problemas de comunicação, não apenas em função de deficiência intelectual associada; comportamentos incomuns, como movimentos estereotipados e maneirismos; início antes dos 30 meses de idade.

Conforme citado anteriormente, as descobertas de Leo Kanner, em 1943, intrigou a psiquiatria, fomentando a busca de novas descobertas, assim, a autora cita critérios que são divergentes aos de Kanner que quando investigou as 11 crianças, destacando a "incapacidade de relacionar-se" como um dos principais critérios do autismo.

Assim, é importante mencionar que a autora usa em seus critérios um marco para o início do autismo, critério de extrema importância para os profissionais de saúde e os pais que poderão ficar atentos no desenvolvimento do filho, relacionando com a faixa etária.

Em relação ao início do autismo, Ami Klin (2006, p.06) ressalta que:

O início do autismo é sempre antes dos três anos de idade. Os pais normalmente começam a se preocupar entre os 12 e os 18 meses, na medida em que a linguagem não se desenvolve. Ainda que os pais possam estar preocupados pelo fato de que a criança não escuta (devido à falta de resposta às abordagens verbais), normalmente eles podem observar que a criança responde de forma dramática aos sons de objetos inanimados.

Embora os especialistas indiquem um marco temporário para o início do autismo, seus primeiros sintomas manifestam-se, necessariamente, antes dos três anos de idade (Silva, 2012; (Rodrigues, 2015). É importante abordar que as manifestações dos sintomas é variante, o mesmo pode ser percebido já nos primeiros meses de vida, como afirma Mello (2007). O autismo pode manifestar-se desde os primeiros dias de vida, mas é comum pais relatarem que a criança passou por um período de normalidade anteriormente à manifestação dos sintomas.

Diante disso, salienta-se a importância do diagnóstico precoce do autismo, mesmo sabendo das possíveis dificuldades para identificar os traços, já que o mesmo é um transtorno que atrapalha a comunicação, por não existir marcadores biológicos para isso, o precoce pode ser dois anos para uma criança, assim como três anos para outra. Por isso, muitos profissionais preferem esperar os três primeiros anos de vida para poder fechar o diagnóstico com mais precisão.

A incidência desse transtorno que acomete mais os meninos, ainda é crescente em todo o mundo, a taxa média de prevalência do TEA, que era cerca de 15 casos por cada 10.000 indivíduo (Cunha, 2017). Os mais recentes estudos realizados nos Estados Unidos apontam prevalência de 10% que significa um caso para cada 54 indivíduo (Júnior, 2020).

No Brasil, não há um campo de estudos mais específico que forneça dados em relação ao número de indivíduo com esse transtorno. Enquanto a média de idade de diagnóstico nos Estados Unidos é cerca de três anos de idade, no Brasil, os indivíduos são diagnosticados por volta dos oito anos de idade (Teixeira, 2020).

Portanto, um dos fatores que influenciam a incidência do aumento dos casos de autismo é o diagnóstico, quando comparam-se os números do autismo do Brasil em relação a outros países, percebe-se que, no Brasil, essa incidência é bem menor, isto não quer dizer que no Brasil tem menos autistas, tem-se número pequeno por duas razões: não se tem censo que contabilize o número de pessoas com autismo, assim como em outros países; por segundo são as dificuldades em obter um diagnóstico, como mencionado.

De acordo com Alarcón & Freeman (2015), em 1980, ocorreu a publicação do DSM-III, com 265 categorias, apresentando posição à teoria, objetiva e supostamente neutra, além de inserir uma lógica de causalidade multifatorial, o que facilitou conexão com a epigenética. Com isso, torna-se o marco da mudança de paradigma no âmbito da psiquiatria, que era, até o momento, regida, principalmente, com fundamentação na psicanálise (Caponi, 2014).

No DSM-III, o autismo, pela primeira vez, foi reconhecido e colocado em uma nova classe de transtornos: os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID).

Ami Klein (2006) argumenta que:

Esse termo foi escolhido para refletir o fato de que múltiplas áreas de funcionamento do cérebro eram afetadas no autismo e nas condições a ele relacionadas. O termo TID foi instaurado e utilizado também na décima revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10 (Ami Klin, 2006, p.04).

É importante destacar que o DSM III trouxe novas categorias que foram diagnosticadas, houve mudanças de nomenclaturas, subdivisão de transtornos, tornando o manual mais revolucionário entre todos, principalmente por conseguir separar o autismo da esquizofrenia. Outro fator importante em relação ao DSM III foi a de que um paciente com mais de um transtorno só poderia receber o diagnóstico do transtorno mais grave, essa organização ficou conhecida como a hierarquização dos diagnósticos.

Na década de 1980, houve diversas publicações que serviram para reforçar o reconhecimento do autismo separado da esquizofrenia, como a da psiquiatra inglesa Lorena Swing, que, no ano de 1981, desenvolveu o conceito de autismo como um espectro, sendo uma descoberta importante, pois cada autista é único, existem divergência muito grande dentro de um mesmo grau. Por isso, as descobertas da autora foram de importante contribuição, na tentativa de conhecer um dos transtornos mais desconhecido, muito pesquisado e praticamente o mais complexo de todos os tempos. Mesmo assim, com o cunho da síndrome de Asperger, ainda, é muito complicado, porque ambos são muito semelhantes, necessitando de um profissional bem experiente que seja capaz de distinguir ambos os transtornos e fechar o diagnóstico.

É importante ressaltar que Lorena Swing foi uma das maiores e mais importantes figuras do mundo do autismo, é tanto que seu nome está entre os quatro médicos que mudaram o mundo em relação à visão do autismo. Swing foi responsável não somente pela divulgação da tese de Asperger no mundo científico, como também por associar o Asperger ao autismo.

Ami Klein (2006, p.01) defende que:

Autismo e síndrome de Asperger são entidades diagnósticas em uma família de transtornos de neurodesenvolvimento nos quais ocorre uma ruptura nos processos fundamentais de socialização, comunicação e aprendizado. Esses

transtornos são coletivamente conhecidos como transtornos invasivos de desenvolvimento.

É impressionante o quanto as descobertas de Leo Kanner impulsionaram os estudos sobre autismo, resultando em grandes descobertas que foram consolidadas com outras existentes e vem auxiliando os profissionais de terapia a desenvolver trabalhos que contribuem no desenvolvimento e ajudam os pais das crianças com autismo a conhecer um mundo muito singular o qual poucos o conhece.

Outro aspecto que precisa ser versado diz respeito aos progressos nas pesquisas sobre TEA. Em 1994, a Associação Americana de Psiquiatria, produziu o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais do DSM IV. Isso inclui uma explicação mais formal do autismo.

[...] a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou prejudicado na interação social e comunicação e um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e idade cronológica do indivíduo. [...] O prejuízo na interação social recíproca é amplo e persistente [...] Uma falta de reciprocidade social ou emocional pode estar presente (por ex., não participa ativamente de jogos ou brincadeiras sociais simples, preferindo atividades solitárias, ou envolve os outros em atividades apenas como instrumentos ou auxílios "mecânicos"). Frequentemente[*sic*], a conscientização da existência dos outros pelo indivíduo encontra-se bastante prejudicada. Os indivíduos com este transtorno podem ignorar as outras crianças (incluindo os irmãos), podem não ter ideia [*sic*] das necessidades dos outros, ou não perceber o sofrimento de outra pessoa. O prejuízo na comunicação também é marcante e persistente, afetando as habilidades tanto verbais quanto não-verbais. Pode haver atraso ou falta total de desenvolvimento da linguagem falada. Em indivíduos que chegam a falar, pode existir um acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação, um uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou uma linguagem idiossincrática. Além disso, podem estar ausentes os jogos variados e espontâneos de faz-de-conta ou de imitação social apropriados ao nível de desenvolvimento [...] têm padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades. (APA ⁸, 1996, apud Suplino, 2007, p.28).

Essa nova versão do DSM-IV, apresenta 297 categorias de transtornos mentais, organizados em cinco eixos distribuídos em 886 páginas. Essa edição, além de apontar novos critérios para o autismo, inaugurou o modelo nosográfico de diagnóstico, passando a ser considerado método infalível de diagnóstico psiquiátrico (Martinhago & Caponi, 2019). O DSM IV revisou diagnósticos de um moderado número de entidades, acrescentou e eliminou alguns transtornos, caracterizou subtipos de outros, demarcou 82 normas de interpretação das informações incluídas (Alarcón & Freeman, 2015).

Os sistemas de avaliação do DSM-IV e da CID-10 tornaram-se equivalentes para evitar possível confusão entre pesquisadores e clínicos, que trabalhavam em diferentes partes do mundo, guiados por um ou outro sistema neurológico.

A definição dos critérios foi decidida com base em dados empíricos revelados em trabalhos de campo. A Síndrome de Asperger é adicionada ao DSM, ampliando o espectro do autismo, que passou a incluir casos mais leves, em que os indivíduos tendem a ser mais funcionais.

A versão mais recente do DSM foi publicada em 2013, contendo mais de 300 categorias diagnósticas, organizadas em três seções, feitas em 947 páginas (Martinhago & Caponi, 2019). Para Pereira (2016), o DSM-5 se torna o manual de referência pela forma atual de subjetivar vivências emocionais e apostar no diagnóstico dimensional que pretende compreender o sujeito por completo, uma vez que busca classificar todos os aspectos presentes no comportamento e sofrimento humanos. Essa nova versão traz uma definição mais completa relacionada ao TEA, mas com capacidade de permear todos os documentos citados. Vale ressaltar que até o momento existem várias referências de doenças. O manual, portanto, enfatiza:

Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto): 1. Déficit na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais. 2. Déficit nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficit na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. 3. Déficit para desenvolver, manter e compreender

relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares (DSM 5, 2014, p.50).

Com objetivo de apresentar as alterações do DSM nas terminologias nos grupos em que o autismo foi enquadrado desde sua identificação científica, foi estruturado o Quadro 1. Quadro 1 DSM – Alterações nas terminologias do autismo no DSM.

DSMs	Ano	Concebido como	Grupo pertencente
DSM-I	1953	-----	Esquizofrenia/Psicopatia Infantil
DSM-II	1968	-----	Esquizofrenia/Psicopatia Infantil
DSM-III	1980	Autismo	Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)
DSM-III-R	1987	Autismo	Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)
DSM-IV	1994	Transtorno Autista	Transtornos Invasivos ou Abrangentes do Desenvolvimento
DSM-IV-TR	2000	Transtorno Autista	Transtornos Invasivos ou Abrangentes do Desenvolvimento
DSM-V	2013	Transtorno do Espectro Autista	Transtornos do Neurodesenvolvimento

Fonte: Araújo e Neto (2014); Maleval (2021); Alarcón, Freeman (2015) Quadro elaborado pelo pesquisador.

Conforme apresenta o Quadro 1, o autismo percorreu por diversas classificações, desde psicose infantil, até a atual, transtorno do neurodesenvolvimento. Em 1953, foi criada a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-I, que trazia lista de características para o diagnóstico por categorias e a descrição clínica desses diagnósticos (Araújo, 2014).

Com o lançamento da 5ª edição do DSM, os subtipos dos transtornos do espectro do autismo são eliminados, os indivíduos passam a ser diagnosticados em único espectro, com três níveis de gravidade e de acordo com os dois critérios: interação social e o prejuízo persistente na comunicação social recíproca, padrões restritos e repetitivos do comportamento, interesses ou atividades, passando a abrigar todas as subcategorias da

condição em único diagnóstico denominado Transtorno do Espectro Autista – TEA. Representados no quadro abaixo:

Quadro 2 - Níveis do Transtorno do Espectro Autista

GRAVIDADE DO TEA NÍVEIS →	LEVE Necessita de suporte	MODERADO Necessita de suporte substancial	GRAVE Necessita de um suporte intenso
COMUNICAÇÃO SOCIAL	Necessidade de ajuda, quando há ausência de apoio ficam evidentes os prejuízos causados pelos problemas de comunicação; possuem dificuldade na iniciativa de interação social, com respostas atípicas ou não efetivas, além da possibilidade de apresentar interesse reduzido às aberturas sociais.	Os déficits são graves nas aptidões de comunicação social verbal e não verbal; apresentam danos sociais visíveis, mesmo com ajuda, além da limitação na iniciativa e resposta reduzida ou anormal na interação social.	Exibem déficits graves nas habilidades de Comunicação Social verbal e não verbal que causam graves danos de funcionamento, além de grande limitação na iniciativa e mínima resposta à interação social.
	Inflexibilidade de comportamento, com dificuldade em trocar de atividade, além	Aparecem frequentemente sendo óbvios ao observador casual e	Apresentam inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a

<p>COMPORTAMENTOS REPETITIVOS E INTERESSES RESTRITOS</p>	<p>de obstáculos à autonomia, devido aos problemas para a organização e planejamento.</p>	<p>apresentam a inflexibilidade do comportamento, com sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.</p>	<p>mudança ou outros comportamentos restritos e repetitivos que interferem acentuadamente nessa interação, o que causa grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as atitudes.</p>
--	---	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas referências do DSM-V (2014).

Assim, a Síndrome de Asperger não é mais considerada uma condição separada e o diagnóstico para autismo passa a ser definido em duas categorias: alteração da comunicação social e presença de comportamentos repetitivos e estereotipados.

No decorrer do tempo, houve diversas conquistas que juntas fortaleceram mais o laço do autismo, conscientizando as pessoas a respeito desse novo jeito de ser e está no mundo, mas não são suficientes para extinguir os atos preconceituosos que ainda acontece no cotidiano de quem precisa de olhar diferente, como reconhecer o dia 02 de abril, Dia de Conscientização do Autismo, estipulado pela Organização das Nações Unidas (ONU) entre outras políticas sociais de inclusão que são aprovadas anualmente no Brasil, como a Lei 13.977/20, conhecida como a Lei Romeo Mion que cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2020).

No CID-10, o autismo está classificado dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, onde está dividido em subgrupos específicos. De acordo com Assumpção Junior e Kuczynski (2015), fazem parte deste grupo outros distúrbios com quadros autísticos:

Autismo infantil – transtorno do desenvolvimento caracterizado por: a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de 3 anos; b) apresenta uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. É acompanhado ainda de manifestações inespecíficas, como por exemplo, fobias, perturbações do sono ou alimentação, crises de birra ou agressividade (autoagressividade);

Síndrome de Asperger – com maior ocorrência no sexo masculino, inteligência próxima da normalidade, déficit na sociabilidade, interesses

específicos e circunscritos com histórico familiar de problemas similares e baixa associação a quadros convulsivos;

Síndrome de Rett – ocorrência no sexo feminino, sendo reconhecida entre 5 e 30 meses. Apresenta marcado déficit no desenvolvimento com desaceleração do crescimento craniano, retardo intelectual importante e forte associação a quadros convulsivos;

Transtornos desintegrativos – em geral, já diagnosticados a partir dos 24 meses, com predomínio no sexo masculino, padrões de sociabilidade e comunicação pobres, alta frequência de síndrome convulsiva e prognóstico pobre;

Transtornos abrangentes não especificados – com idade de início variável, predomínio no sexo masculino, comprometimento discrepante na área da sociabilidade, bom padrão comunicacional e pequeno comprometimento cognitivo. (ASSUMPÇÃO JUNIOR; KUCZYNSKI, 2015, p.8)

Um dos pontos que precisa ser mais esclarecido diz respeito aos estereótipos que cercam as pessoas com autismo. As pessoas com autismo rapidamente começam a se imaginar como crianças presas em um mundo de limitações, geralmente apresentam crises constantes que as levam a uma desorganização dos sentimentos e comportamentos sendo desencadeadas por diversos motivos, que vão desde uma questão sensorial até a simples mudança de rotina que aos olhos da sociedade tem uma conotação de falta de educação. Mas o autismo, segundo Silva, pode ser entendido comparando-o a um quebra-cabeça. Gaiato; Reveles, 2012):

Portanto, impulsionaram-se os profissionais de educação e os pais a buscarem informações e ficarem atentos ao desenvolvimento cotidiano das crianças, para que sejam capazes de perceber alguma “anormalidade” (sintomas) e buscar diagnóstico precoce, para que as crianças comecem a ter ajuda médica rapidamente e tenham sucesso no tratamento.

2.4 Contrapontos nas Políticas Educacionais para Alunos com TEA no Amazonas

O Plano Estadual de Educação do Amazonas-PEE/AM, lançado em abril de 2008, revisado e aprovado pela Lei Nº 4183 de 26/06/2015, com vigência de 10 anos, a contar a partir desta Lei, representa marco na História da Educação do Estado do Amazonas. Este documento concebe a Educação Especial como um conjunto de ações educacionais destinadas a pessoas com deficiências, que necessita de atendimento educacional especializado, tornando-se indispensável para escolarização desse público-alvo. Faz severas críticas ao Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pela carência de dados que definam os indivíduos quanto à deficiência, o que, de acordo com o PEE/AM, torna difícil estruturar um planejamento mais amplo para essa modalidade de educação (Tiradentes, 2020).

A Lei estadual Nº 4.183, de 26/06/2015 que aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas, no Art. 8.º, destaca que para a garantia da equidade educacional, o estado deverá considerar o atendimento às necessidades específicas da educação especial, assegurando sistema inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. O PEE/AM aponta, ainda, a necessidade de ampliação dos serviços, revelando, assim, o desaparelhamento das escolas estaduais para desenvolver esse tipo de serviço, como também a falta de habilitação dos professores para lidar com esse público (Amazonas, 2015).

No entanto, a vasta literatura sobre o tema demonstra que os problemas da educação especial não serão resolvidos somente equipando e atualizando as salas de aula, faz-se necessário propor nova perspectiva de atuação docente para poder, assim, enfrentar os desajustes que há entre o modelo pedagógico emergente e o modelo hegemônico que se institucionalizou nas escolas do Amazonas.

O PEE/AM estabelece 44 metas a serem alcançadas, considerando a diversidade que a educação inclusiva abarca, porém em nenhuma delas constata-se recomendações didáticas ou ações diretas no auxílio do processo de escolarização dos indivíduos com TEA, o que torna compreensível a existência de lacunas nas áreas voltadas para instrumentalizar o docente em seu processo de aperfeiçoamento didático, com vista a favorecer a inclusão nas escolas do Amazonas, na cidade de Manaus (Amazonas, 2015).

A Assembleia Legislativa do estado do Amazonas, pela Lei N. 5.677, de 12 de novembro de 2021, instituiu o Sistema Estadual de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista-TEA, destinado a garantir e a promover o atendimento às necessidades específicas das pessoas portadoras desse espectro, visando desenvolvimento pessoal, inclusão social, cidadania e apoio às famílias. O Artigo 2º dessa citada Lei

determina que o estado do Amazonas disponibilize as crianças portadoras do autismo:

I – tecnologia assistiva: produtos, equipamentos, recursos, metodologias, sistemas de sinalização e de comunicação visual, meios de voz digitalizados e dispositivos multimídia destinados a pessoas com TEA que apresentem dificuldades ou impossibilidade de comunicação; II – rastreamento precoce de possíveis sinais de transtornos do espectro autista para intervenção precoce: avaliação do desenvolvimento infantil feito por equipe multiprofissional visando a identificar sinais de desenvolvimento comportamental e sensorial atípico que sirvam como indicadores de possível presença de quadro de TEA e que tem como finalidade a intervenção também precoce e, como consequência, a influência positiva no desenvolvimento integral da criança; III – profissional de apoio escolar: pessoa devidamente capacitada na interação e no manejo comportamental de alunos com TEA que atue de forma articulada com os professores da sala de aula comum e da sala de recursos multifuncionais, em todo o contexto escolar, inclusive estimulando/facilitando sua socialização com os demais colegas, bem como nos cuidados básicos em relação à alimentação, higiene e locomoção do estudante com TEA e em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (ALEA-2021).

De acordo com Pimentel & Moreira (2021), o art. 11, Item III, da Lei nº 9.394/1996, estabelece a autonomia dos municípios em instituir normas complementares para o sistema de ensino, alguns municípios brasileiros buscaram alternativas de mudanças no processo de inclusão educacional, por meio da implementação de políticas públicas em nível local. O município de Manaus promoveu essa mudança, ao sancionar a Lei nº 1.495, de 26 de agosto de 2010, instituindo política para portadores de Transtorno do Espectro Autista – TEA. Esta lei no seu artigo 1º desta “reconhece a pessoa com diagnóstico de autismo como portadora de necessidades especiais” (Silva, 2013, p. 71).

O artigo 2º desta Lei disponibiliza serviços de atendimento às pessoas autistas, estando estes serviços inscritos no texto legal, conforme abaixo:

I - Instituir e/ou manter centros de atendimentos integrados de saúde, educação e assistência social especializados no tratamento de pessoas com autismo no Município de Manaus; II-Realizar testes e avaliações específicos

gratuitos para o diagnóstico precoce do autismo, preferencialmente em crianças entre 14 a 36 meses de idade. III – Disponibilizar todo o tratamento especializado nas seguintes áreas: I – instituir e/ou manter centros de atendimentos integrados de saúde, educação e assistência social especializados no tratamento de pessoas com autismo na cidade de Manaus; II – realizar testes e avaliações específicos gratuitos para o diagnóstico precoce de autismo, preferencialmente em crianças entre 14 e 36 meses de idade; III – disponibilizar todo o tratamento especializado nas seguintes áreas: a) comunicação (fonoaudióloga) e programas de comunicação; b) aprendizado (pedagogia especializada); c) psicoterapia comportamental (psicologia); d) psicofarmacologia (psiquiatria infantil, psiquiatria de adulto, neurologista e neuropediatria); e) capacitação motora (fisioterapia); f) diagnóstico físico constante (neurologia); g) métodos aplicados ao comportamento (ABA, TEACCH, APACH, currículo Funcional Natural, PECCS e outros); h) educação física adaptada; i) musicoterapia; j) esporte e lazer; k) transporte; l) atendimento na Rede Básica de Saúde; m) atendimento especializado em Odontologia, garantindo leito no hospital público para procedimentos, quando não for possível em ambulatório; n) atendimento na Rede de Assistência Social; o) garantia de vagas na Rede Pública de Ensino a partir de 2 (dois) anos, no atendimento de estimulação precoce e/ou essencial; p) atendimento de serviço social; q) tratamento ortomolecular; r) atendimento e tratamento biomédico (biomédico) (Manaus, 2010).

Para Silva (2013), do ponto de vista normativo, esta lei tem sua importância, porém, torna-se fácil perceber que esses serviços não estão disponíveis nas escolas muito menos na rede municipal de saúde para atender a esse segmento da população, não promovem a inclusão educacional e social, pois estes têm somente a finalidade de tratar a pessoa autista. Os recursos disponibilizados para atendimento da pessoa autista, estão direcionados para a visão clínica, revelando que na política pública do município de Manaus a pessoa com diagnóstico de autismo passa a ser vista como doente, incapaz, sem possibilidade de desenvolver habilidades e de convivência social.

De modo geral, as leis criadas, no âmbito estadual ou municipal, no Amazonas para atender à educação especial e inclusiva, especialmente os portadores de autismo, na prática,

não acontecem, pois ainda se encontram crianças fora da escola, por não serem incluídas de forma humanizada e não dispor das ferramentas necessárias para um processo de escolarização satisfatória para que a criança autista conquiste a autonomia.

Observou-se que alguns itens das leis criadas seja no âmbito estadual ou municipal no Amazonas para atender à educação especial e inclusiva, especialmente os portadores de autismo, divergem das orientações dispostas nas normativas do Ministério da Educação e Cultura -MEC, como não haver na legislação federal vigente qualquer recomendação sobre a exigência de laudo para matrícula ou solicitação de profissional de apoio, pois a Nota Técnica n.º 04/2014 diz considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico). Agindo, assim, os órgãos estaduais e municipais estão negando ao autista o direito à educação, devendo ser vista, se assim ocorrer, como barreira ao acesso à escola, configurando-se discriminação e cerceamento de direito individual e intransponível.

3 ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

3.1 Um olhar interessado na Escolarização de alunos com TEA

Este capítulo encerra o referencial teórico desta pesquisa, por meio da discussão dos seguintes subtemas: 3.1 Um olhar interessado na Escolarização de alunos com TEA. 3.2 Desafios e Possibilidades na Escolarização de Alunos Autistas e 3.3 A Importância dos pais/cuidadores no Processo de Escolarização de alunos com TEA. Tem o objetivo de mostrar os desafios de pais para contribuir com a escolarização dos filhos, como também as possibilidades das crianças autistas de conduzirem o processo de escolarização, de acordo com o preconiza as leis para esse público-alvo.

A educação inclusiva é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, pois mesmo sabendo das grandes dificuldades, todo mundo está apto a aprender, bastando, para isso, receber os estímulos certos. Todas as crianças podem aprender e desenvolver suas habilidades, as mais sérias deficiências podem ser superadas, quando se utilizam das modalidades de ensino apropriadas (Vygotsky, 1989). O autor alerta para essa ação, “ensino apropriado”, que esta venha acompanhado de estratégias de aprendizagem distintas e os professores precisam trabalhar em parceria, acreditando que é possível trabalhar com as diferenças e proporcionar escolarização mais efetiva.

A inclusão educacional vem tentando incluir ao processo de escolarização, pessoas antes rejeitadas, excluídas, vivendo à margem da sociedade, buscando acolhê-las com todas as suas desigualdades, pois os seres humanos são diferentes. Esse acolhimento afetuoso proporciona ricas interações, pois os humanos se educam na coletividade e em comunhão.

Foi com a chegada do sistema educacional inclusivo que a temática da escolarização do autista teve campo mais amplo de discussão. Acreditando que as necessidades de todos os alunos deveriam ser atendidas, o processo de escolarização passou a envolver as diferentes características desses estudantes. Diante do exposto, questiona-se a existência de práticas pedagógicas diferenciadas para escolarizar alunos com diagnóstico de autismo no ensino convencional (Barberini, 2016).

Dessa forma, outros autores também comprovam que as atividades realizadas para toda a turma devem ser as mesmas para os alunos autistas, com a pretensão de que a inclusão exista a partir da integração dentro do ambiente escolar (Giardinetto, 2009; Matsumoto & Campos, 2008; Cunha, 2017).

Portanto, faz-se necessário considerar a existência de alunos com os mais diversos tipos de desenvolvimento, habilidades e conhecimentos em diferentes momentos do aprendizado, sendo necessário criar necessidades e desafios para pensar estratégias de ensino, considerando a diversidade, de modo a garantir a escolarização (Braun & Marin, 2013).

A escolarização pode ser entendida como processo formal, construída e sistematizada historicamente e garantida a partir do fácil acesso aos sistemas educacionais que selecionarão conteúdos valorizados pela sociedade, de acordo com as possibilidades de aprendizagem de cada sujeito, respeitando suas especificidades. No entanto, essas probabilidades não são fixas, uma vez que, segundo Vygotski (1995), conhecimento gera desenvolvimento e este favorece o processo de aprendizagem, sendo a escola o ambiente favorável para que essa evolução do sujeito ocorra. Para isso, precisam reestruturar ambientes e currículos, tornando-os mais alegres e flexíveis, de modo que venham atender às peculiaridades do autista, somente, assim, poder-se-á oferecer possibilidades de uma escolarização eficiente.

O processo de escolarização de alunos portadores do Transtorno do Espectro Autista deve considerar o fato deles possuírem características diversas e comportamentos diferenciados, devendo ser atendidos levando em considerações as respectivas necessidades. Compete ao professor a função de atribuir atividades, de acordo com a etapa de desenvolvimento do autista, ou seja, deixá-lo livre para interagir com os demais na escola, trocando informações para promover a socialização.

Para atender às necessidades de escolarização do aluno autista, o professor precisa formar sua rede de apoio para confeccionar o planejamento, devendo ouvir a família, que sabe muitas coisas da criança; os terapeutas que atendem à criança, os quais podem contribuir com informações; e outros professores da própria escola, que já tiveram na turma crianças atípicas e, principalmente, a ajuda do professor de apoio.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei 13.146/15, veio reafirmar o que já é assegurado pela legislação (LDB, 9.394/96), que o profissional de apoio escolar é um direito assegurado pela legislação.

Assim, a função do professor de apoio é muito significativa na vida do aluno com TEA, porque esse aluno depende desse profissional para desenvolver um trabalho mais sólido, deixando de ser apenas um cuidador, mas um profissional que acredita e insista na inclusão deste educando e, junto com o professor regente, planeje e busque estratégias que impulsione esse aluno a participar e interagir em sala de aula, adaptando as atividades junto

com o professor regente da classe e a equipe pedagógica da escola.

O professor regente deve acreditar na potencialidade de todos os seus alunos e criar métodos para que todos consigam aprender, independentemente de suas diferenças e especificidades. Para isto, “é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares (Mantoan, 2006, p.48).

Os professores precisam trabalhar em parcerias, acreditando na aprendizagem do aluno, para que a mudança aconteça de maneira mais afetiva em ambas as partes e essa parceria ocorra no momento do planejamento, que além de conter diversos conteúdos, deve incluir a avaliação diagnóstica. Essa avaliação, sendo elaborada de forma que venha atender às necessidades de aprendizagem dos alunos com TEA, pode vir a ser uma possibilidade de ajuda no processo de escolarização desses estudantes, pois é através dela que o professor poderá conhecer o nível de aprendizagem do aluno e traçar novas estratégias, priorizando o que ele acredita ser necessário, introduzindo os estímulos certos, adaptando as atividades para as especificidades do aluno que o leve a aprendizagem, seja em qual ano escolar que ele se encontre.

Relacionado ao nível de aprendizagem, Cunha (2017) enfatiza que:

Certamente, existem alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é ministrado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem algumas competências, que não aprendem o que desejariam (Cunha, 2017, p.103).

Os alunos considerados típicos ficam perdidos ao chegarem nos anos finais do ensino fundamental, principalmente nos primeiros bimestres do ano escolar, por isso, é importante que o professor tenha o entendimento de que o aluno está em uma fase de mudanças e precisa adaptar-se a elas, que são aulas cronometradas, as atividades têm nível de dificuldades maior, sendo mais de um professor com metodologia diferente, fazendo com que esse aluno precise de um tempo para adaptar-se a esse novo modelo de ensino. Nesse cenário, está incluído o aluno com autismo, com grau maior de dificuldades para aprender.

As características da pessoa com autismo não são visíveis, embora dependendo do grau, algumas pessoas com esse transtorno se comportem de maneira diferente, mesmo assim, se o professor for bem atento, ele consegue reconhecer os alunos que precisam de direcionamento diferenciado para aprender, embora esse aluno ainda não tenha laudo fechado por um profissional de saúde.

Agora não basta apenas reconhecer essas necessidades, o aluno não aprenderá sozinho, é importante buscar os estímulos certos que o envolvam nos momentos de aprendizagem, embora de forma diferente, já que todo ser humano é capaz de aprender.

Nesse sentido, Mendes (2010, p. 39) ressalta que:

A introdução de novas estratégias de ensino para que o professor saiba trabalhar conteúdos curriculares diferenciados e adaptados para todos os alunos, tenham estas necessidades especiais ou não.

Outro aspecto relevante é a percepção sobre a função da escola, que deve ser realizada por todos os profissionais de educação, já que estes têm conhecimentos sobre as políticas de educação, aprendizagem e recursos necessários para que esse processo de inclusão se efetive.

No entanto, constata-se que ainda são visíveis as barreiras encontradas neste lugar, em que é possível construir e desconstruir conceitos, formar e reformular ideias que possam ajudar a todos a aprender juntos, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, cujas salas de aula são formadas por um número maior de alunos.

Não se pode esquecer que ainda existe muita burocracia na escola inclusiva, alguns pais ainda se esparram com serviço muito burocrático, demorado, até mesmo dentro da esfera municipal existe empasse diante das conquistas de direitos.

A burocratização das relações de trabalho em uma organização deixa marcas profundas nas pessoas, e uma característica que mais se torna presente é um descompromisso com inovações, com mudanças, quando o 'dever' é tão somente o cumprir determinações (Silva, 2004, p.27).

Assim, a escola precisa ser mais autônoma diante do processo de inclusão, precisando organizar projetos de maneira que não seja preciso nenhum familiar de aluno acionar o poder judiciário para ver as leis serem efetivadas, para isto, é preciso que esse discurso vá além dos muros escolares e entrelace por toda sociedade, para que as pessoas possam conhecer mais a respeito da inclusão e as dificuldades de estar em um mundo no qual não são invisíveis, são tidos como perturbadores de uma paz onde todos são iguais.

Em meio a isso, Boneti (2000, p. 238-239) deixa claro que:

É nesse aspecto que se encontra o grande desafio da escola. A busca da homogeneidade, que confere com os propósitos do projeto econômico e político global, mas compromete o papel da escola na luta pela inclusão social dos diferentes e dos segmentos sociais com menor capacidade de enfrentamento da competitividade (...) (Boneti, 2000, p. 238-239).

É buscando aproximar-se dessa “homogeneidade” na escola regular que cada dia o professor sente-se mais desafiado a igualar o nível de aprendizagem dos alunos, mesmo sabendo que jamais ter-se-á uma escola homogênea. Mesmo assim, o professor precisa de muita dedicação para enfrentar os desafios que surgem em sala, para isso, precisa de formação continuada, para que possa buscar elaborar seu planejamento, “armando-se” de estratégias de ensino que fortaleça a aprendizagem de todos os alunos, principalmente encorajando-os a serem participativos, para que aos poucos vença suas limitações.

Na verdade, era muito difícil o acesso à escolarização da pessoa com deficiência no ensino regular, já que a família era a primeira a não acreditar no potencial dessas pessoas, assim como era a primeira a excluir do convívio das outras pessoas, provocando atos desumanos de “Se abandonar crianças pelas ruas, onde eram comidas por cães, morta de frio, fome e sede” (Jannuzzi et al., 2012 p,8).

Diante desse contexto, Romero (2018), destaca que durante muitos anos, a educação especial foi um sistema educacional paralelo e segregado ao sistema regular de ensino, por esse motivo, tem-se, em algumas escolas, salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que trabalha com alunos especiais no contraturno escolar, em contrapartida, também há escolas que tem diversos alunos com deficiência (especiais), entre eles, alunos com autismo que não tem esse atendimento funcionando. Pais e professores relatam das perdas com os materiais tecnológicos que se desgastam em sua caixa, enquanto os alunos que poderiam ser beneficiados com esses recursos são os únicos prejudicados.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial (2008, p.15).

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p.15).

Com isso, percebem-se as garantias e os investimentos que são ofertados para que o aluno com autismo seja incluso nos momentos de aprendizagem da escola regular, garantias que assegurem a qualidade de ensino e aprendizagem das escolas normais, mas elas precisam sair do papel e tornar-se uma realidade.

Há décadas se discute uma escola para todos, uma escola que além de receber a

todos os alunos, reconheça e respeite as diferenças, na qual todos possam aprender juntos, já que cada indivíduo tem suas particularidades.

Quando se pensou em incluir a todos os alunos na escola regular, desmistificando a escola especial, começaram-se as garantias de alguns direitos em nossa legislação, para que os alunos com necessidades especiais fosse incluindo nesse espaço de construção de conhecimento, essas garantias serviram de “escora”, para que se acredite que a escola regular está preparada para lidar com as diferenças.

Não se pode esquecer que ainda existe muita burocracia na escola inclusiva, alguns pais ainda se esparram em serviço muito burocrático, demorado, até mesmo dentro da esfera municipal, existe empasse diante das conquistas de direitos.

A burocratização das relações de trabalho em uma organização deixa marcas profundas nas pessoas, e uma característica que mais se torna presente é um descompromisso com inovações, com mudanças, quando o ‘dever’ é tão somente o cumprir determinações (Silva, 2004, p.27).

Com discurso que já vem sendo apresentado há décadas, acredita-se que a escola precisa ser mais autônoma diante do processo de inclusão, precisando organizar projetos, de maneira que não seja preciso nenhum familiar de aluno acionar o poder judiciário para ver as leis serem efetivadas, para isto, é preciso que esse discurso vá além dos muros escolares e entrelace por toda sociedade, para que as pessoas possam conhecer mais a respeito da inclusão, do autismo e das respectivas limitações e as dificuldades de estar em um mundo no qual não são invisíveis, são perturbadores de uma paz onde todos são iguais.

Por fim, a escola precisa se organizar para atender às necessidades dos alunos com autismo, sendo mais autônoma em processos e decisões, buscando a parceria da comunidade escolar para informar sobre autismo, de maneira que os participantes possam construir ou desconstruir conceitos em relação ao transtorno, porque a inclusão “É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós” (Mantoan, 2005, p. 26).

3.2 Desafios e possibilidades na escolarização de alunos autistas

De acordo com Santos & Elias (2018), é fundamental admitir que o número registrado de alunos com o Transtorno do Espectro Autista-TEA, nos últimos anos, no ensino regular das escolas comuns, tem aumentado significativamente, indicando a ampliação da presença desse público nos ambientes escolares. No entanto:

Assegurar somente a presença, oferecendo um serviço assistencialista que não

visa à promoção da aprendizagem de conteúdos pedagógicos e à promoção da autonomia, pautado apenas na perspectiva do cuidado, pode significar que uma educação para todos não está sendo efetivamente oferecida (Vicari & Rahme, 2020, p.20).

A escolarização desses alunos não será efetivada se os mesmos continuarem sendo mantidos nas salas de aulas sem oferta de atividades diversificadas e oportunidades de interação com os pares, assim sendo, essa sonhada educação para todos não será alcançada, pois esses discentes irão evadir-se da escola.

Lima e Laplane (2016) demonstram, por meio de estudo realizado no interior de São Paulo, Brasil, sobre trajetória escolar de alunos autistas, que o processo de escolarização desses discentes, em maioria, é encerrado antes de ser concluído, apresentando altas taxas de evasão escolar, principalmente quando esses estão cursando as séries finais do ensino fundamental. O estudo aponta ainda que poucos são os alunos que chegam até o ensino médio, indicando com isso que as leis e diretrizes voltadas à inclusão escolar desta população ainda não suprem as necessidades destes estudantes, havendo garantia de acesso, mas não de permanência.

Para que haja possibilidades de escolarização, é necessário que a escola, através dos professores e pedagogos, possibilitem as articulações entre as diferentes ações educativas desenvolvidas no interior da escola, ofereça qualificação continuada que atendam às necessidades de cada profissional envolvido no processo de ensino e aprendizagem desses alunos e promovam ações que permitam o acompanhamento dos processos de inclusão escolar. Esses fatores mostram-se essenciais para construção de práticas educativas que se alinhem ao direito à educação.

Ainda com Vicari & Rahme (2020), os profissionais da educação reconhecem que nos últimos anos, houve avanços no processo de inclusão, que possibilitou a escolarização de número mais expressivo de alunos com TEA, entretanto, não se sentem qualificados e seguros para execução das estratégias de ensino a serem adotadas. Esses alunos portadores do TEA conseguem permanecer maior tempo nas salas de aula, contudo, esse fato não se reveste em aprendizagem, pois são poucas as atividades direcionadas para as especificidades.

Um dos grandes desafios atuais seria fortalecer a capacitação dos professores, para que estes possam se sentir seguros e qualificados e entender os processos de escolarização desses alunos, os direitos e os deveres da escola e do Estado nesse processo, como também criar uma rede de apoio entre alunos, docentes, gestores escolares, famílias e profissionais

especializados. Todos precisam estar envolvidos no processo, para que se possa promover intensa reestruturação, eliminando as barreiras de infraestrutura e curriculares, propondo propostas disciplinares diversificadas, flexíveis e abertas.

As possibilidades que favorecem a escolarização de alunos autistas encontram no processo de socialização a maior barreira, visto que, para ocorrer as interações sociais, é necessário o uso da linguagem verbal e não verbal, além de fatores associados à questão intelectual e emocional. A coletivização requer colaboradores para compartilhar desejos, necessidades, sentimentos e pensamentos, por meio do uso de linguagens, troca de olhares, expressões faciais, tom de voz para comunicar mensagens emocionais, ou seja, pela relação mais próxima com o outro (Santarosa & Conforto 2015).

3.3 Importância dos pais/cuidadores no processo de escolarização de alunos com TEA

A inclusão não pode se desenvolver sem a assistência dos pais e não deve ser responsabilidade exclusiva das escolas.

Segundo Cavaco (2014), a intervenção começa no ponto mais produtivo do contexto familiar e prossegue nos outros contextos em que a criança está inserida.

Como Batista e Bosa (2002, p. 36) apontaram, muitos fatores podem influenciar o comportamento de crianças com autismo.

Os indivíduos com autismo são ainda muito sensíveis a mudanças de humor das pessoas com as quais convivem, talvez porque estejam atentos a mudanças sutis como: o tom de voz, a expressão facial ou a pressão do toque, mesmo que não saibam “interpretar” o significado de toda essa gama de comportamento não verbal.

As angústias de pais de crianças autistas iniciam desde a confirmação do diagnóstico e permanecem pelo resto da vida. Tentando entender os sintomas distintos que os filhos apresentam, algumas famílias passam por uma fase de descrença antes de aceitar o autismo, enquanto outras já lidam melhor com essa notícia, mas se preocupam com o bem-estar e a inclusão dos filhos. Conforme Braga (2018), pais e familiares de pessoas com autismo passam pela tríade da negação, adaptação, até chegarem à aceitação.

Para os pais, a confirmação do diagnóstico de TEA dos filhos é um momento de muito sofrimento, em que a maioria das famílias não quer aceitar a realidade do autismo, demonstrando medo de que o filho venha sofrer *bullying*, ser rotulado e excluído na vida social e escolar. O processo para se confirmar o diagnóstico do TEA, por mais necessário

que seja, é muito exaustivo para pais de crianças autistas.

Não aceitando o diagnóstico, as famílias não mudarão a realidade e muito menos as consequências e, com isso, retardarão o processo de escolarização dos filhos, pois o único modo de melhorar essa realidade é enfrentar a dor com responsabilidade, maturidade e consciência, pois o diagnóstico é libertador. Esse diagnóstico, sendo recebido de forma positiva, facilita as ações dos pais, pois, através dele, a família pode ter acesso ao laudo médico, o qual abrirá portas tanto para o indivíduo quanto os cuidadores (Brites & Brites 2019).

Pelo fato de conviverem diariamente com os filhos, vivenciando diferentes contextos e ocasiões, os pais são os primeiros a suspeitarem de problemas no desenvolvimento dos filhos e não os profissionais que venham a cuidar dessas crianças, sejam eles da área de saúde ou da educação. Nas últimas duas décadas, estudos têm buscado identificar a idade do reconhecimento dos primeiros sinais do TEA e mostrado que as primeiras alterações tendem a ser percebidas pelos genitores durante os dois primeiros anos de vida. Deste modo, a percepção precoce dos pais quanto aos sintomas desse transtorno, possibilitará a sinalização familiar das limitações apresentadas pela criança, de forma a auxiliar os profissionais de educação no processo de escolarização.

Segundo Schmidt (2013), a família de crianças autistas acabam se tornando:

Um dos pilares centrais no processo de escolarização. Sua proximidade com a escola permite, entre outros, a identificação e acompanhamento de como estão ocorrendo as aprendizagens e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de seu filho. Portanto, para o cumprimento das exigências naturais desse processo é necessário um investimento familiar que contemple a disponibilização de uma quantidade e qualidade razoáveis de tempo (Schmidt, 2013, p.08).

Ao analisar a opinião do autor, surge o questionamento: as famílias de crianças autistas possuem recursos para atender a essas demandas?

A relação família de alunos autistas com a escola é fundamental para o desenvolvimento do autista, pois ambas impulsionam ou impossibilitam o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social de qualquer pessoa. Cabe à escola a responsabilidade de trabalhar o processo ensino-aprendizagem, sendo local que reúna uma diversidade de atividades, conhecimentos, valores e regras, onde também se encontram conflitos, problemas e diferenças. Já a família é a base da socialização para o ser humano, pois irá ser a principal fonte de modelos, padrões e influências culturais (Silva, 2016).

A parceria escola e família favorece e fortalece o processo de ensino-aprendizagem do aluno autista, pois a família é a detentora do conhecimento das necessidades e habilidades do autista. O ambiente escolar irá contribuir para convivência em sociedade e ajudará o aluno autista no desenvolvimento global, de forma a ter a percepção das normas e rotinas sociais, aprendendo a respeitar os colegas e profissionais da escola.

Para Câmara (2021), os pais de crianças autistas conseguem com facilidade vagas para os filhos nas escolas, principalmente nas particulares. Contudo, tem encontrado problemas nos serviços oferecidos pelas mesmas, por não disporem de auxiliares de sala, professores qualificados, a não adaptação dos materiais para os estudantes autistas e a questão do preconceito. Mesmo diante desses fatos, o ingresso desses alunos na escola melhora a socialização, possibilitando que aconteça a escolarização. Assim, percebe-se que a escola é importante e deve ser espaço de acolhimento e não de exclusão, embora haja barreiras a serem superadas.

Para que a colaboração da família ocorra, é necessário que a escola se mostre disponível para o diálogo, propondo parcerias, demonstrando interesse pelo aluno, passando segurança aos pais e familiares de que a escola está disposta a prender a lidar com esse aluno e que, somando forças, descobrirão as estratégias e possibilidades de conduzirem com mais facilidade e leveza o processo de escolarização do estudante com TEA (Lizeo, 2021).

Dada a importância da relação família-escola, é importante enfatizar a necessidade do compromisso com o desafio de proporcionar um apoio mútuo na realização do desenvolvimento do potencial e das habilidades das crianças.

O bom preparo profissional possibilita ao educador a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno e da família no auxílio da recondução das intervenções, quando elas não alcançam os resultados esperados no ambiente familiar ou na escola. Reuniões periódicas com os pais, relatórios, trocam de informações e observação constante dos exames médicos laboratoriais fornece substancial ajuda (CUNHA, 2014 p. 90).

Dessa forma, é muito importante um diálogo contínuo entre a escola e a família. Porque através dele podemos avaliar as fortalezas e as fragilidades das condutas realizadas em ambos os ambientes. Porque um deve contribuir e complementar o outro.

Muitas vezes, o autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. É normal que os pais se preocupem, porque há relevantes alterações no meio familiar e, nem sempre é possível encontrar maneiras adequadas para lidar com as situações decorrentes. É primordial o

entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimentos especializados e muitos gastos financeiros. O entendimento das dificuldades de aprendizagem do aluno implica um olhar extensivo à família, para uma melhor aplicação de todas as etapas do processo da sua educação (CUNHA, 2014, p. 88).

Por exemplo, famílias com crianças com autismo impõem várias restrições às escolas. As escolas devem, portanto, tentar entender por que tais limites devem ser mantidos. Também precisamos observar quando os limites contribuem para irritar ou alienar os indivíduos de alguma forma. São desafios que merecem mais atenção e, sim, podem melhorar o desempenho de pessoas com autismo.

De acordo com Cavaco (2014), para se ter um conhecimento completo de onde os objetivos parentais e profissionais podem ser alcançados, o pensamento e as práticas precisam mudar. Reconhecer a necessidade de mudança é o primeiro passo, entender a realidade é uma necessidade que abre as portas para facilitar a adequação de práticas exitosas que devem encontrar a melhor maneira de trabalhar, potencialidades e habilidades de cada criança, sempre respeitando os limites e tolerância de forma individualizada.

Dadas as características do autismo, deve-se entender que essa pessoa um dia estará prestes a ingressar nas séries iniciais do ensino fundamental e que subsídios devem ser incluídos para que esse aluno tenha o suporte necessário para que a sua escolarização ocorra de uma forma leve e acolhedora. Nesse sentido, a educação inclusiva envolve todos no processo de desenvolvimento dos alunos, por isso é importante fazer adequações físicas, pedagógicas e curriculares sempre que necessário, além de capacitar professores e demais funcionários.

Além disso, os alunos com autismo, por suas características que muitas vezes requerem maior intervenção, precisam de ambientes que possibilitem processos de ensino e aprendizagem coerentes e com grande potencial para aplicabilidade na vida. Eugênio Cunha (2019, p. 52) diz:

O trabalho que na escola estabelece impreterivelmente a ação. A ação move os corações bem mais do que as teorias. Não se constroem os movimentos de aprendizagem somente com a qualidade das nossas ideias, mas principalmente, com o valor das nossas ações.

Os avanços escolares precisam ser apresentados para a família, mesmo que pequenos, isso irá demonstrar que mesmo com as limitações, existem conquistas e

aprendizados, de acordo com as possibilidades e habilidades de cada indivíduo. Deste modo, a aprendizagem se faz de forma lenta e quando são elencados prioridades tanto pela família como pela escola, em colaboração com a equipe multiprofissional que atente o autista, os resultados são mais rápidos, uma vez que todos trabalham com o mesmo objetivo (Oliveira, 2020).

4 MARCO METODOLÓGICO

4.1 Problema da Pesquisa

Há décadas, a inclusão escolar vem abrindo debates na busca pela igualdade, possibilitando a criação de diversas políticas públicas que asseguram os direitos das pessoas com deficiência, entre elas, portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas discussões evoluíram e resultaram em grandes conquistas. No entanto, ainda, torna-se difícil o acesso à escolarização desse grupo com deficiência no ensino regular, já que em algumas situações, a escola e a família acabam não acreditando no potencial destes, excluindo-os do convívio e da interação com os pares. Percebe-se, ainda, a existência de desafios que continuam gerando problemas e precisam ser enfrentados, com políticas públicas e esforços da academia e da ciência para garantir os pré-requisitos para efetiva inclusão das diferenças.

Logo, as questões mais importantes a serem respondidas hoje dizem respeito à integração escolar dessas pessoas com deficiência, não apenas sobre o direito delas de frequentarem escolas formais, mas também sobre como o espaço escolar e os educadores podem fornecer subsídios educacionais que venham garantir: independência, autonomia, progresso e permanência dessa comunidade no ambiente escolar, para que as mesmas possam superar desafios e criar mecanismos que possibilitem condições adequadas para escolarização.

Desse modo, podem-se elencar alguns questionamentos de como o processo de escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades e potencialidades, como:

- Quais os desafios e as possibilidades na escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista?
- Que problemas e intervenções contribuem no desenvolvimento de habilidades e potencialidades na escolarização de alunos com TEA?
- De que forma os problemas e as intervenções contribuem no desenvolvimento de habilidades e potencialidades na escolarização de alunos com TEA?
- Como pais ou familiares percebem sobre os desafios e as possibilidades no processo de escolarização de filhos com TEA?

Portanto, a pesquisa buscou respostas para entender como os desafios e as possibilidades contribuem no desenvolvimento de habilidades e potencialidades na

escolarização de alunos com TEA.

O problema de investigação da pesquisa foi fundamentado e elaborado considerando as palavras de Campoy (2016, p. 47) que conceitua o problema como o ponto inicial de qualquer pesquisa, sendo esta provavelmente a etapa mais importante em todo o processo de investigação, pois envolve várias etapas inter-relacionadas. O problema corresponde a uma pergunta sobre a situação em qualquer realidade ou acerca de algum contexto no qual não se encontrou uma solução adequada ou não se tenham respostas suficientes.

Na mesma perspectiva, Gil (2010, p. 7) considera que o problema de pesquisa científica é um “assunto controverso, ainda não satisfatoriamente respondido em qualquer campo do conhecimento, e que pode ser objeto de pesquisas científicas ou discussões acadêmicas”.

4.2 Objetivos Geral e Específicos

4.2.1 Geral

Analisar o processo de escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista no marco de uma educação inclusiva.

4.2.2 Específicos

1. Identificar os desafios e as possibilidades na escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista;
2. Detectar os problemas e as intervenções que contribuem no desenvolvimento de habilidades e potencialidades na escolarização de alunos com TEA;
3. Descrever as percepções de pais ou familiares sobre os desafios e as possibilidades no processo de escolarização dos filhos com TEA.

4.3 Aspectos Metodológicos

A pesquisa científica é um processo baseado na aplicação de métodos científicos, que busca informações confiáveis e relevantes. É complexa, lógica e consiste em várias etapas vinculadas entre si. Segundo Campoy (2016), a pesquisa científica procura entender, verificar, corrigir ou aplicar um conhecimento: "su finalidad consiste en solucionar problemas científicos y se caracteriza por ser reflexiva, sistémica y metódica" (p. 29).

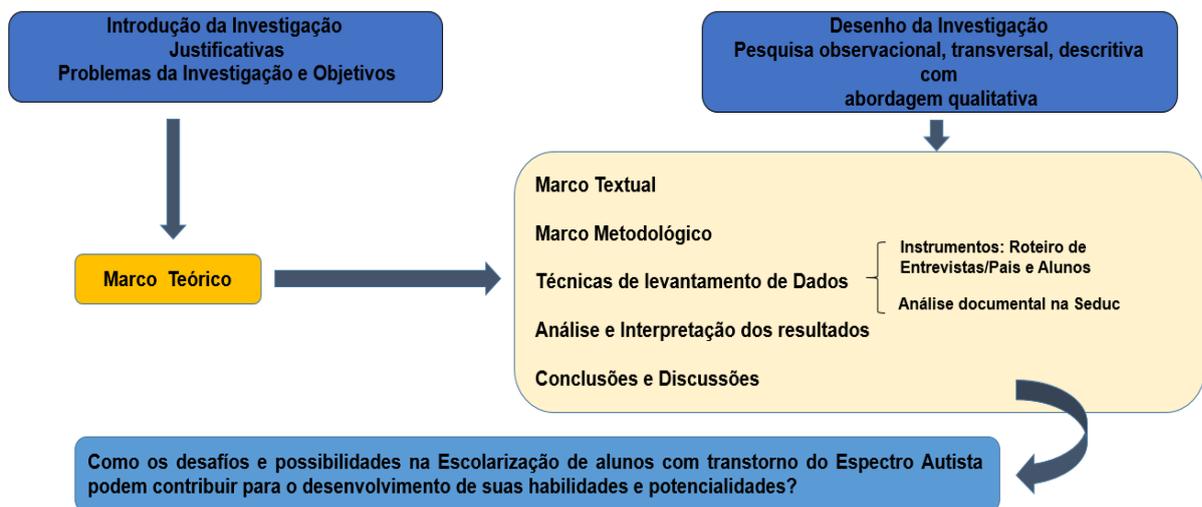
Miranda (2012) compreende também que a investigação científica consiste em um método para encontrar a verdade, permitindo descrever, elucidar, generalizar e antecipar fenômenos que acontecem na natureza, na sociedade, e no contexto desta dissertação, no comportamento humano.

Gil (2008) diferencia os termos método de método científico. Para ele, método é a direção para se alcançar determinado fim e método científico é definido como “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (p. 8).

Desenho

Pesquisa com característica observacional, transversal e descritiva. Nos estudos observacionais, também chamados de não experimentais, o investigador estuda, observa e registra o problema e suas características, além da maneira como estes se correlacionam com outras situações, atributos ou exposições, sem fazer nenhuma espécie de intervenção, podendo também ser definida como investigação que é realizada sem a manipulação das variáveis, observando-se como fenômeno que acontece em seu cenário natural, para, depois, analisá-lo (Gil, 2010).

Fig. 01- Desenho Metodológico da Investigação



Fonte: elaborado pelo autor.

Enfoque

A presente pesquisa se caracteriza como investigação social, que almeja alcançar os resultados propostos pelos objetivos geral e específico e, acima de tudo, responder ao problema central da pesquisa. Quanto à abordagem, este estudo adotou o paradigma

qualitativo, por possibilitar melhor aprofundamento dos dados obtidos e investigar o fenômeno dentro do ambiente que ele acontece.

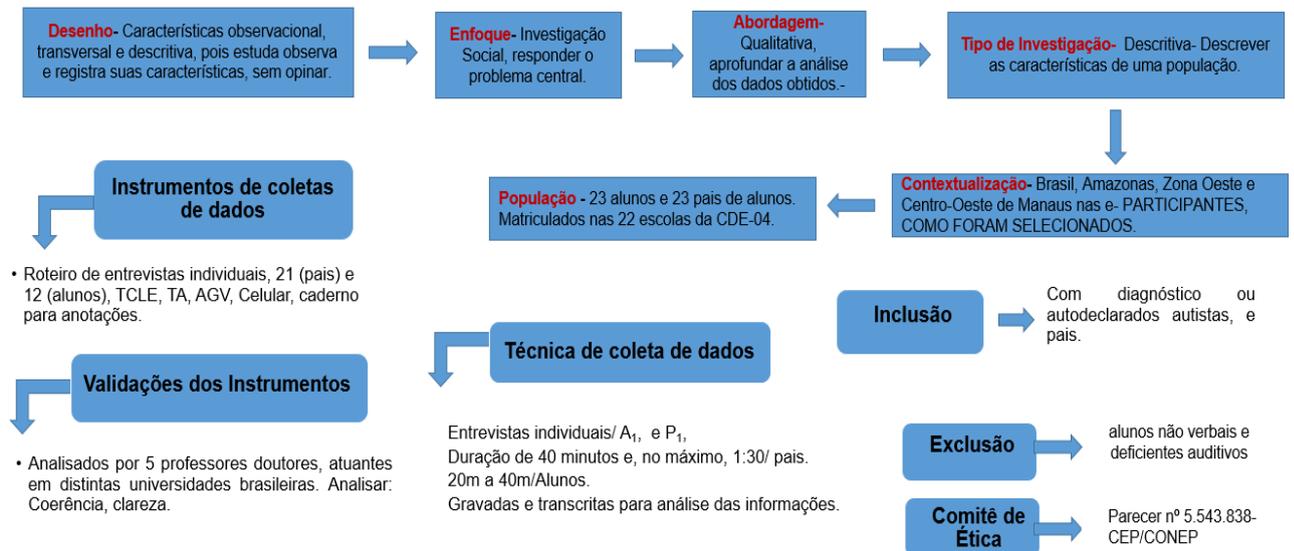
Para Minayo & Gomes (2011, p. 21), a pesquisa qualitativa “responde as questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Além dela, Hernández et al. (2013, p. 358) enfatizam que “o enfoque qualitativo se seleciona quando o propósito é examinar a forma que os indivíduos percebem e experimentam os fenômenos que lhes rodeiam aprofundando em seus pontos de vista”.

Tipo de investigação

Nesta pesquisa, a investigação foi de caráter descritivo. As pesquisas descritivas têm como objetivo fundamental a descrição das características de uma população ou fenômeno ou instituir associação entre variáveis (Gil, 2008). Campoy (2016, p.144) destaca que para “obter uma pesquisa descritiva deve ser feita uma descrição cuidadosa dos fenômenos, ordenada e sistêmica para interpretar-se as variáveis”.

Vergara (2003, p. 47) evidencia que por ser uma pesquisa descritiva, “expõe características de determinada população ou determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza”.

Fig. 02- Resumo do Marco Metodológico.



Fonte: elaborado pelo autor.

Contextualizando o local da pesquisa

O Brasil, mesmo sendo uma ex-colônia da Europa, ainda consegue ser um país rico em recursos naturais e de grande miscigenação cultural. Sua economia hoje, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, é baseada na produção agrícola, tornando-se um dos principais exportadores de soja, frango e suco de laranja do mundo, ainda é líder na produção de açúcar e derivados da cana, celulose e frutas tropicais. Possui área territorial de 8.514.876.599 km², com uma população de 208,5 milhões de habitantes, constituídos por negros, índios, brancos, pardos e amarelos, tornando-se assim o maior país da América do Sul e o 5º do mundo. Divide-se em cinco regiões, sendo: Região Norte, Sul, Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste, como também em 26 estados e 01 Distrito Federal. Possui a maior economia da América Latina, sendo a segunda do continente americano, mantém relações comerciais com diversos países no mundo e tem como moeda oficial o Real (R\$). Sua forma de governo é República Democrática, com um sistema presidencialista com base em três esferas de Poder: executivo, legislativo e judiciário, com funções distintas e independente de administrar o país. Tem como idioma oficial o português, seu clima predominante é o tropical, (IBGE, 2019).

Figura 03 – Localização geográfica do local da pesquisa.



Fonte: Google.

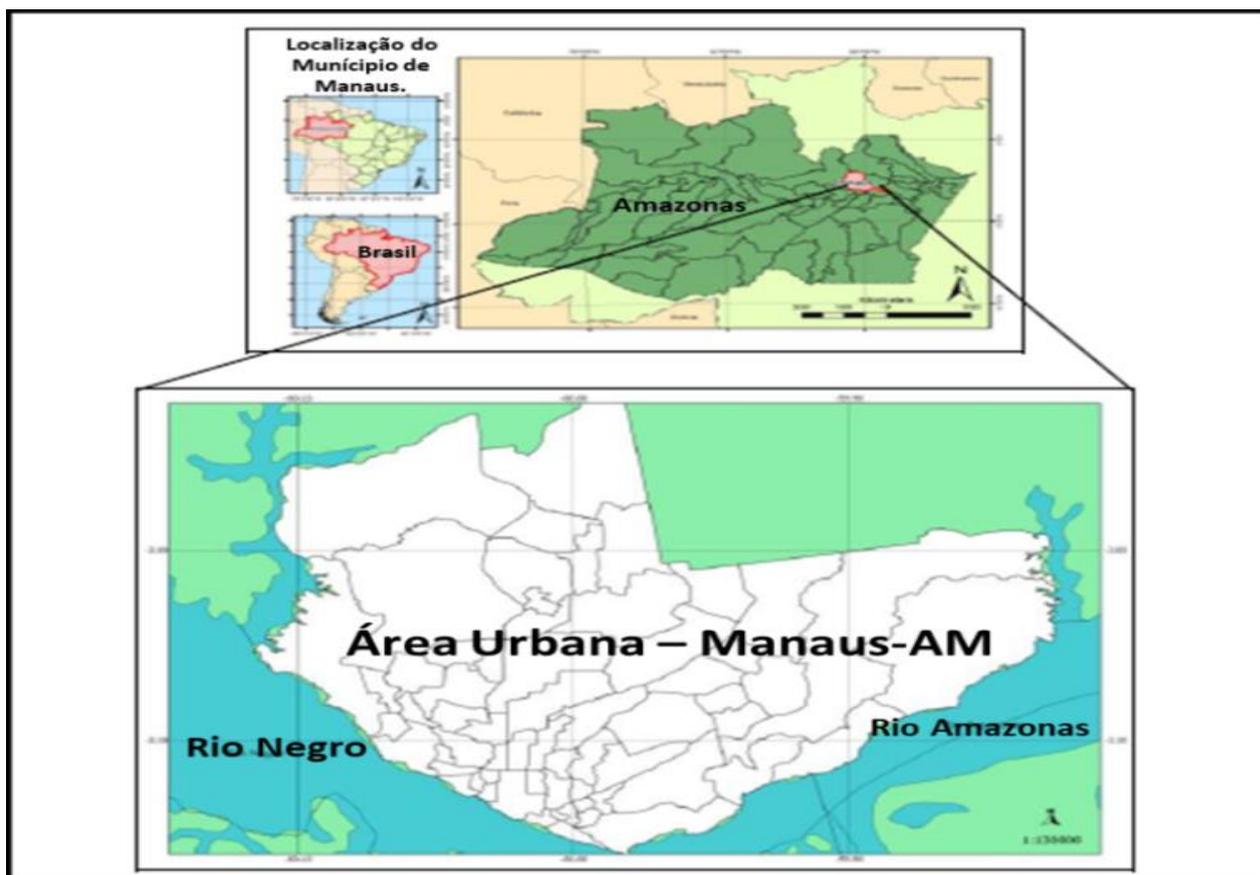
Localização Geográfica do Estado do Amazonas

O Estado do Amazonas está localizado na região Norte do território brasileiro, tendo como capital a cidade de Manaus, possui uma população de aproximadamente 4.144.597 habitantes, ocupando uma área territorial de 1.559.167,889 km², tendo assim uma baixa densidade demográfica, que corresponde a 1,4 habitantes por km². No entanto, devido sua grande área territorial torna-se o maior Estado do Brasil, ocupando mais de 18% do território brasileiro, limitando-se ao leste com o Estado do Pará; ao norte com a Venezuela e o Estado de Roraima; a sudeste com o Estado de Mato Grosso; ao sul com o Estado de Rondônia, a noroeste com a Colômbia e, por fim, a sudoeste com o Peru e o Estado do Acre, (IBGE, 2019).

Manaus é um município brasileiro, capital do estado do Amazonas e principal centro financeiro, corporativo e mercantil da Região Norte do Brasil. De acordo com dados do IBGE (2019), possui uma população estimada em torno de dois milhões, cento e oitenta e dois mil e sessenta e três pessoas (2.182.063). Está localizada mais precisamente na confluência dos rios Negros e Solimões, sendo ainda um dos maiores destinos turísticos do Brasil e também a cidade mais influente da Amazônia Ocidental, exercendo um impacto significativo sobre o comércio, educação, indústria, poder militar, tecnologia e entretenimento. Abriga a sede do Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia (INPA), sendo o mais importante centro para estudos científicos do bioma amazônico e para assuntos internacionais de sustentabilidade. Seu maior símbolo cultural é o Teatro Amazonas, tombado como Patrimônio Histórico Nacional pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, (IPHAN).

A cidade passou por dois ciclos econômicos distintos: o da borracha, entre os séculos XIX e XX; e o da industrialização, com a criação da Zona Franca de Manaus em 1967 e depois transformado no Polo Industrial de Manaus. Diante disso, a cidade vem passando por grandes transformações sociais e econômicas, proporcionando a ampliação dos níveis de desigualdade social na cidade, principalmente para as camadas mais pobres e de baixa renda que por não terem como arcar com o alto custo de vida, acabam ocupando as periferias, nas áreas mais carentes e desprovidas de infraestrutura, formando um panorama que contrasta com os conjuntos habitacionais estruturados, ocupados pelas camadas de média e alta renda, (Belém; Cavalcante & de Oliveira Coelho 2021).

Figura 04– Localização geográfica do município de Manaus.



Fonte: Google.

Atualmente o órgão responsável pela gestão educacional do Estado do Amazonas é a Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino- SEDUC/AM, que iniciou suas atividades em 1946, a partir da publicação da Lei nº 1.596, de 05 de janeiro de 1946, sendo denominada de Diretoria Geral do Departamento de Educação e Cultura, (Amazonas, 1946).

Com a Lei 12, de 09/05/1953, recebeu o nome de Secretaria de Educação, Cultura e Saúde. Ainda no mesmo ano, com a Lei 65, de 21/07/1953, recebeu a denominação de Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social. Após dois anos, através da Lei 108, de 23/12/1955, recebe o nome de Secretaria de Educação e Cultura. Nova alteração só ocorreu 46 anos depois, com a Lei 2.032, de 02/05/1991, quando é denominada de Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. Com a Lei Lei 2.600, de 04/02/2000, recebeu a denominação atual, (Amazonas, 2000).

A matriz da SEDUC/AM, está localizada na zona urbana do município de Manaus, no entanto para atender a demanda da educação do Amazonas, a mesma criou

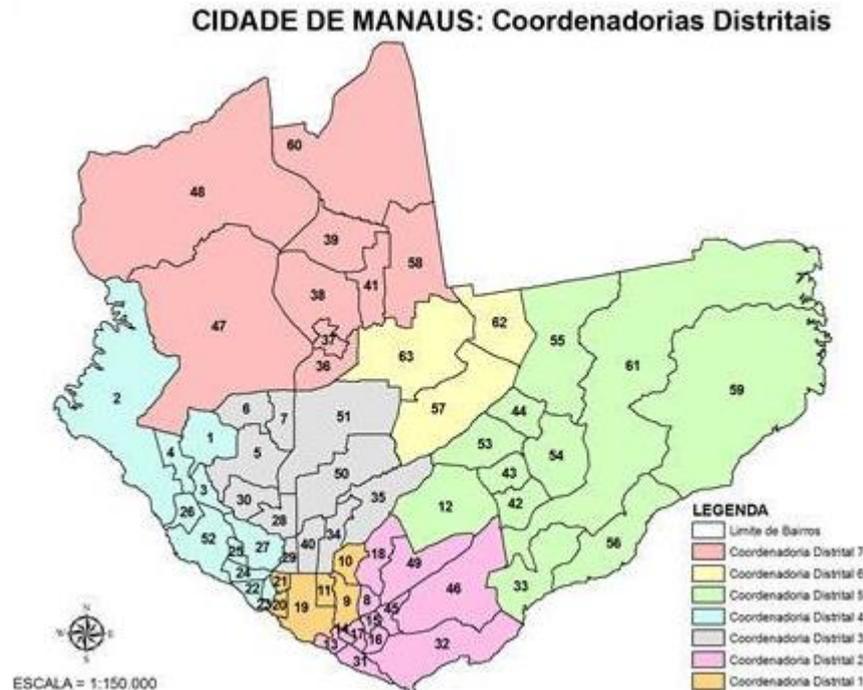
estruturas organizacionais de menor porte, que estão localizadas tanto na capital, quanto nos municípios do interior. Através da Lei Delegada nº 8, de 05 de julho de 2005, foram criadas as Coordenadorias Distritais de Educação (CDEs) na capital e as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) no interior do Estado (Amazonas, 2005).

Para que a SEDUC/AM viesse exercer adequadamente as suas atividades, em 28 de maio de 2007 foi publicada a Lei Delegada nº 78 de 2007, que altera a Lei Delegada nº 8, de 05 de julho de 2005 e que dispõe sobre as principais competências dessa instituição, tais como a formulação, a supervisão, a coordenação, a execução e a avaliação da Política Estadual de Educação, como também a execução da educação básica e a assistência, orientação e acompanhamento das atividades dos estabelecimentos de ensino. O Art. 3º dessa Lei estabelece a Estrutura Organizacional da SEDUC/AM, composta por, Órgãos Colegiados, Órgãos de Assistência e Assessoramento, Órgãos de Atividades-Meio, Órgãos de Atividades-Fim e ouvidoria, sendo dirigida pelo Secretário de Estado da Educação, com o auxílio de um Secretário Executivo e de quatro Secretários Executivos Adjuntos. (Amazonas, 2007),

De acordo com Amazonas (2011), através da Lei delegada nº 3.642, de 26 de julho de 2011 foram criadas, inicialmente (06), seis Coordenadorias para atender às escolas da capital, distribuídas nas recém-criadas zonas: Norte, Sul, leste, Oeste, Centro-Sul e Centro-Oeste. Entretanto ocorreram alterações, como a ampliação do papel das Coordenadorias, a reestruturação interna, bem como uma nova divisão do quantitativo de escolas por CDE, que resultou na criação da Coordenadoria Distrital de Educação 7.

As Coordenadorias distritais de educação no Amazonas foram distribuídas por Zonas da cidade, sendo conferida uma numeração de 01 a 07 para com isso identificá-las. Assim, a Coordenadoria Distrital 1 (CDE1) ficou responsável pelas escolas da zona sul, a Coordenadoria Distrital 2 (CDE2) concentrou as unidades de ensino da zona Centro-sul; a Coordenadoria Distrital 3 (CDE3) absorveu as escolas da zona Oeste; a Coordenadoria 4 (CDE4) compreende as escolas da zona Centro- oeste; a Coordenadoria 5 (CDE5) agrupou as escolas zona Leste; a Coordenadoria 6 (CDE6) agregou as escolas da zona Norte e a Coordenadoria 7 (CDE7) abrangeu as escolas da Zona Norte da área de expansão da cidade. Na Figura 2, veremos como estão distribuídas as Coordenadorias Distritais em relação a sua localização geográfica na cidade de Manaus, (Pereira, 2018, p.27).

Figura 05– Localização geográfica das coordenadorias distritais estaduais na cidade de Manaus.



Fonte: Google.

A Lei Delegada nº 78/2007 e sua alteração, através da Lei nº 3.642/2011, estabelece a estrutura organizacional e as competências das CDEs e CREs. De acordo com seu Art. 4º Item XIII, as unidades integrantes da estrutura organizacional da Secretaria de Estado e Qualidade de Ensino – SEDUC têm as seguintes competências, sem prejuízo de outras ações e atividades previstas no seu Regimento Interno:

[...] XIII – COORDENADORIAS DISTRITAIS E REGIONAIS DE EDUCAÇÃO – coordenação, implementação, assessoramento e acompanhamento das ações desenvolvidas nas unidades escolares, a partir das diretrizes emanadas dos órgãos da Secretaria, bem como representação e intermediação das demandas e propostas das escolas da rede estadual de ensino junto à Instituição; co-responsabilização no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Ação das Escolas e Implementação de Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, participação ativa nas ações referente ao acesso escolar, lotação de pessoal, distribuição da carga horária, cumprimento do calendário escolar, alcance de metas referentes aos resultados educacionais, assim como no processo de avaliação da gestão escolar (Amazonas, 2007, p. 2).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) atua como órgão regulador e fiscalizador a nível

nacional; a SEDUC é o órgão provedor, agindo também como reguladora e fiscalizadora de apoio ao MEC. A Coordenadoria Distrital 4-(CDE-4), funciona como órgão de gestão e de execução da atividade fim, sendo responsável por atuar diretamente com os gestores escolares, no intuito de realizar o trabalho pedagógico nas escolas. Sua equipe é composta por um Coordenador Distrital, um Coordenador Adjunto Administrativo, supervisor de programas e projetos, supervisor de recursos financeiros, supervisores de merenda, assistente administrativo, auxiliar de serviços gerais, suporte DGP, supervisor de infraestrutura, ouvidor, supervisor de educação física, coordenador de redução do abandono, psicólogo, nutricionista, três coordenadores adjuntos pedagógicos e supervisores. (Amazonas, 2012).

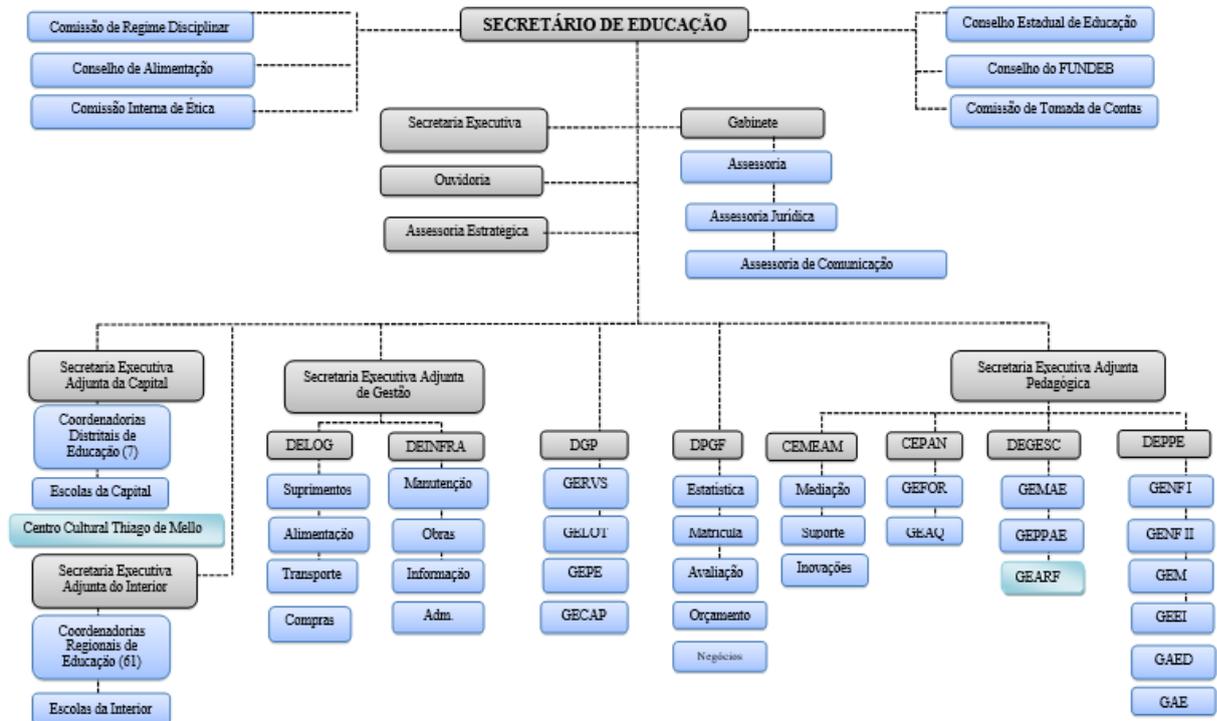
A CDE-4, tem como missão coordenar, assessorar e acompanhar as ações desenvolvidas nas escolas sob sua jurisdição, construindo uma educação de excelência que permita o pleno desenvolvimento de competências e habilidades, a partir do envolvimento de todos no processo educativo, objetivando ser uma coordenadoria reconhecida pelas ações e resultados de excelência alcançados, (Amazonas, 2013).

Figura 06 - Imagem Externa da Coordenadoria Distrital 4-(CDE-4) – Manaus/Amazonas, Brasil



Fonte: Google.

Figura 07– Organograma e Estrutura Básica SEDUC



Fonte: Pereira, (2018).

População e amostra

A pesquisa foi realizada com alunos do último ano do Ensino Fundamental II autodeclarados ou com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, matriculados nas 23 Escolas Estaduais pertencentes à coordenadoria distrital 04, em Manaus, Amazonas, Brasil, como também pais/familiares desses discentes. O pesquisador realizou visita prévia em cada escola para conhecer a estrutura física, recursos didáticos e recursos humano a fim de certifica-se que as devidas unidades escolares apresentavam alunos autistas matriculados. Segue abaixo o quadro com as respectivas escolas.

Quadro 03 - Relação das 23 Escolas Estaduais pertencentes à coordenadoria distrital 04, em Manaus/Amazonas, Brasil

ESCOLA ESTADUAL AGNELLO BITTENCOURT
ESCOLA ESTADUAL ALFREDO FERNANDES
ESCOLA ESTADUAL AMÉLIA BITTENCOURT CARDINALE
ESCOLA ESTADUAL ANTONIO BITTENCOURT

ESCOLA ESTADUAL ANTONIO DE ENCARNAÇÃO FILHO
ESCOLA ESTADUAL BENJAMIN MAGALHÃES BRADÃO
ESCOLA ESTADUAL CORONEL PEDRO CAMARA
ESCOLA ESTADUAL ELDAH BITTON TELES DA ROCHA
ESCOLA ESTADUAL FUETH PAULO MORÃO
ESCOLA ESTADUAL IRMÃ ADONAI POLITI
ESCOLA ESTADUAL JÚLIA BITTENCOURT
ESCOLA ESTADUAL LIBERALINA WEILL
ESCOLA ESTADUAL MARECHAL HERMES
ESCOLA ESTADUAL MARQUES DE SANTA CRUZ
ESCOLA ESTADUAL PEDRO GISLANDY
ESCOLA ESTADUAL PEDRO SILVESTRE
ESCOLA ESTADUAL PROF JOSÉ RIBAMAR DA COSTA
ESCOLA ESTADUAL SANSUNG AMAZONAS
ESCOLA ESTADUAL SANTO ANOTONIO
ESCOLA ESTADUAL SÃO LUIZ DE GONZAGA
ESCOLA ESTADUAL SENADOR FLAVIO DA COSTA BRITO
ESCOLA ESTADUAL WALDEMIRO PERES LUSTOZA
ESCOLA ESTADUAL ZULMIRA BITTENCOURT

Fonte: SEDUC/DEPLAN/GEPES.

As seleções dos participantes ocorreu de forma não probabilística intencional, ou seja, foram selecionados de acordo com os critérios de seleção escolhidos pelo pesquisador. De acordo com Sampieri (2014, p.176), a seleção de um dado grupo ou subgrupo de pessoas é realizada conforme suas peculiaridades, “subgrupo da população em que a escolha de elementos não depende de probabilidade, mas de características da pesquisa”.

Nesse contexto, os critérios de seleção dos participantes foram: alunos com diagnóstico ou autodeclarados autistas, matriculados nas escolas mencionadas com os respectivos pais (justamente por esses sujeitos estarem devidamente ligados aos alunos com TEA, foco desta investigação) e como critérios de exclusão: alunos não verbais e deficientes auditivos.

Tabela 01- Matrícula dos alunos no 9º ano na rede estadual de ensino, por Coordenadoria Distrital de Ensino e por modalidade de ensino em Manaus/Amazonas – Brasil, 2021/2022.

Coordenadoria	Zona da Cidade	Nº de Escolas	Total de matrículas		Matrícula de alunos especiais		Matrícula de alunos autistas	
			2021	2022	2021	2022	2021	2022
CDE-01	Sul	36	1.332	1.221	40	34	10	6
CDE-02	Sul	36	2.360	2.162	27	31	5	6
CDE-03	Centro-Oeste/Centro Sul	38	2.390	2.272	38	36	5	11
CDE-04	Oeste/Centro-Oeste	33	2.089	2.044	46	45	7	10
CDE-05	Leste	34	2.743	2.662	30	31	4	7
CDE-06	Norte	27	2.394	2.307	31	38	8	14
CDE-07	Norte/Centro-Oeste	29	3.815	3.531	62	48	7	10
Total		233	17.123	16.199	274	263	46	64

Fonte: SEDUC/DEPLAN/GEPES.

Tabela 02 - Alunos matriculados no 9º ano nas 23 escolas da CDE-04 por modalidade de ensino em Manaus/Amazonas – Brasil, 2022.

Alunos Autistas matriculados nas 23 escolas pesquisadas (com laudo de diagnóstico)	10
Alunos autodeclarados autistas matriculados nas 23 escolas pesquisadas	22
Alunos autistas participantes da Pesquisa (com laudo de diagnóstico e autodeclarados)	23
Pais de Alunos Autistas	03
Mães de Alunos Autistas	20

Fonte: SEDUC/DEPLAN/GEPES.

Técnica de coleta de dados

Na coleta dos dados, aplicou-se a técnica de entrevistas individuais tanto para os alunos como para os pais, visto que esse modelo possibilita o entrevistado expor espontaneamente dúvidas, dificuldades, desafios e experiências ocorridos na rotina diária como aluno autista ou pais/familiares destes.

Segundo Marconi & Lakatos (1999, p. 94), a entrevista é o “encontro entre duas

peessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto”. Para este instrumento de coleta de dados, preparou-se um roteiro de entrevista, com 21 questões para os pais e 12 para os alunos, todas norteadoras que deram conta de extrair relatos pertinentes aos objetivos desta pesquisa. Assim, as questões versavam sobre os seguintes eixos: dados pessoais (idade, sexo), grau de parentesco com o aluno autista, quando e quem percebeu que o aluno apresentava dificuldades no processo de aprendizagem, fatores facilitadores no processo de escolarização, fatores dificultadores no processo de escolarização, problemas no desenvolvimento de habilidades da escolarização, potencialidades na escolarização, intervenções escolares que contribuíram para escolarização, desafios no processo de escolarização e possibilidades no processo de escolarização.

No que se refere à entrevista semiestruturada, Minayo (2012) destaca que nessa modalidade, encontra-se a possibilidade de um diálogo entre o estudo pesquisado e os participantes incluídos, contendo perguntas fechadas e abertas, o que possibilita o entrevistado a dissertar sobre o tema em questão, sem ficar limitado à indagação efetuada (Minayo, 2012).

Solicitou-se a anuência da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC) que, após autorização, foram visitadas as 23 escolas que integram à Coordenadoria Distrital 04-(CD04), onde os representantes legais foram contactados e receberam os esclarecimentos sobre os propósitos do estudo e verificada a quantidade de alunos que se enquadravam nos critérios de inclusão da pesquisa. Após realizado o levantamento do quantitativo da amostra da pesquisa, entregou-se o termo de assentimento, para cada aluno convidado a participar da pesquisa, conforme os critérios de participação estabelecidos. O pesquisador contactou e informou os alunos nas respectivas escolas quanto à natureza e finalidade do estudo.

A entrevista foi realizada individualmente nas dependências da própria escola, utilizou-se do recurso da gravação em áudio (no aparelho celular do pesquisador) para posterior transcrição, mediante autorização da instituição e dos pais dos participantes que receberam, respectivamente, o termo de consentimento livre e esclarecido (pais) e o termo de assentimento livre e esclarecido (alunos), com a descrição pormenorizada dos objetivos e procedimentos da pesquisa. Deste modo, garantiu-se a todos os participantes o direito de sigilo, a participação voluntária e a interrupção da participação sem prejuízo ao participante, de acordo com a Resolução nº 466, de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), por meio da

Plataforma Brasil, conforme Parecer Nº. 5.543.838.

Para que ocorra a publicação da pesquisa, os entrevistados foram denominados por codinomes A₁, A₂, A₃... para representar os alunos participantes da pesquisa e P₁, P₂, P₃... nos quais todos estão enumerados, de modo a assegurar anonimato e sigilo.

A duração das entrevistas com os pais/familiares foi de, no mínimo, 40 minutos e, no máximo, uma hora e meia, conforme Quadro 04.

Quadro 04 - Entrevistas com os pais/familiares dos alunos autistas.

Participantes	Data	Turno	Ambientes	Tempo
P1	01/08/2022	Matutino	Sala de pedagogia	40 minutos
P2	03/08/2022	Vespertino	Biblioteca	42 minutos
P3	05/08/2022	Matutino	Sala de recurso especial	1 hora
P4	08/08/2022	Matutino	Biblioteca	47 minutos
P5	09/08/2022	Matutino	Biblioteca	50 minutos
P6	10/08/2022	Matutino	Sala de pedagogia	1 hora e 15 minutos
P7	15/08/2022	Vespertino	Sala de recurso especial	1 hora e 5 minutos
P8	18/08/2022	Vespertino	Sala de recurso especial	40 minutos
P9	19/08/2022	Vespertino	Sala de recurso especial	55 minutos
P10	22/08/2022	Vespertino	Biblioteca	1 hora
P11	29/08/2022	Matutino	Biblioteca	45 minutos
P12	31/08/2022	Matutino	Biblioteca	1 hora e 22 minutos
P13	02/09/2022	Vespertino	Sala de pedagogia	1 hora e 2 minutos
P14	09/09/2022	Vespertino	Sala de pedagogia	58 minutos
P15	12/09/2022	Vespertino	Biblioteca	45 minutos
P16	13/09/2022	Matutino	Sala de recurso especial	43 minutos
P17	15/09/2022	Matutino	Sala de pedagogia	1 hora e 13 minutos
P18	16/09/2022	Vespertino	Biblioteca	1 hora e 30 minutos

Participantes	Data	Turno	Ambientes	Tempo
P19	19/09/2022	Matutino	Sala de recurso especial	57 minutos
P20	22/09/2022	Vespertino	Sala de pedagogia	1 hora e 08 minutos
P21	26/09/2022	Vespertino	Sala de recurso especial	49 minutos
P22	27/09/2022	Matutino	Biblioteca	1 hora e 30 minutos
P23	30/09/2022	Matutino	Biblioteca	1h

Fonte: elaborado pelo autor.

Para os alunos autistas, o tempo mínimo de duração das entrevistas foi de 20 minutos e, no máximo, 40 minutos, conforme Quadro 05.

Quadro 05 - Entrevistas com os alunos autistas.

Participantes	Data	Turno	Ambiente	Tempo
A1	01/08/2022	Matutino	Sala de pedagogia	20 minutos
A2	03/08/2022	Vespertino	Biblioteca	22 minutos
A3	05/08/2022	Matutino	Sala de recurso especial	20 minutos
A4	08/08/2022	Matutino	Biblioteca	27 minutos
A5	09/08/2022	Matutino	Biblioteca	20 minutos
A6	10/08/2022	Matutino	Sala de pedagogia	25 minutos
A7	15/08/2022	Vespertino	Sala de recurso especial	21 minutos
A8	18/08/2022	Vespertino	Sala de recurso especial	20 minutos
A9	19/08/2022	Vespertino	Sala de recurso especial	40 minutos
A10	22/08/2022	Vespertino	Biblioteca	33 minutos
A11	29/08/2022	Matutino	Biblioteca	25 minutos
A12	31/08/2022	Matutino	Biblioteca	22 minutos

Participantes	Data	Turno	Ambiente	Tempo
A13	02/09/2022	Vespertino	Sala de pedagogia	30 minutos
A14	09/09/2022	Vespertino	Sala de pedagogia	28 minutos
A15	12/09/2022	Vespertino	Biblioteca	40 minutos
A16	13/09/2022	Matutino	Sala de recurso especial	34 minutos
A17	15/09/2022	Matutino	Sala de pedagogia	33 minutos
A18	16/09/2022	Vespertino	Biblioteca	30 minutos
A19	19/09/2022	Matutino	Sala de recurso especial	37 minutos
A20	22/09/2022	Vespertino	Sala de pedagogia	38 minutos
A21	26/09/2022	Vespertino	Sala de recurso especial	29 minutos
A22	27/09/2022	Matutino	Biblioteca	30 minutos
A23	30/09/2022	Matutino	Biblioteca	40 minutos

Fonte: elaborado pelo autor.

Adotou-se a análise do conteúdo transcrito das entrevistas, de maneira a aprofundar a análise do processo de escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista no marco de uma educação inclusiva.

A última etapa foi o desenvolvimento dos resultados com análise do conteúdo transcrito das entrevistas gravadas. Ocorreu, inicialmente, a transcrição para o desenvolvimento da análise de todas as informações obtidas nas entrevistas que possibilitaram a construção de ideias, de acordo com as respostas dos entrevistados.

Após essa etapa, realizou-se a inserção das falas dos participantes com o auxílio do *software* livre *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ) para análise e criação dos núcleos temáticos até chegar às categorizações. Desta forma, ocorreu a organização dos dados para estabelecer a quantidade de categorias temáticas.

Para a análise textual da pesquisa, empregou-se a Classificação Hierárquica

Descendente (CHD), na qual os segmentos de texto são classificados em função dos respectivos vocabulários e apresentam, majoritariamente, por volta de três linhas, a variação, conforme a transcrição do pesquisador e o tamanho do corpus, caracterizado pelo conjunto de texto que se pretende analisar.

Validações dos Instrumentos

Utilizou-se para a coleta de dados, nesta pesquisa, da aplicação de entrevistas com os roteiros dos quais passaram pelo processo de análise por cinco professores doutores, atuantes em distintas universidades brasileiras. A finalidade desta análise é para que o instrumento obtenha nível de entendimento e clareza satisfatório para os pesquisados. Seguindo as orientações de Campoy (2016, p.170), “o objetivo da validade do conteúdo é submeter o roteiro à valorização de pesquisas e expertises (especialistas), que devem avaliar a capacidade deste para julgar todas as dimensões que queremos medir”.

Os expertises seguiram dois critérios estabelecidos para avaliação:

1. Coerência, critério que determina se as perguntas estão correlacionadas com os objetivos da pesquisa.
2. Clareza, critério no qual foi sinalizado se as perguntas facilitavam a compreensão por parte dos pesquisados.

Como resultado da avaliação dos expertises, teve-se que ajustar algumas das perguntas do roteiro dos pais, por ausência de coerência, já, no roteiro dos alunos, ocorreu nova ordenação das perguntas, a fim de melhorar a sequência das perguntas e facilitar a compreensão dos entrevistados. Segundo a explicação dos expertises, estas perguntas não apresentavam clareza, no entanto, todas as perguntas elaboradas manteve-se como planejadas desde o início, pois encontravam-se dentro dos padrões determinados para validação dos instrumentos.

Cronograma da Pesquisa

A finalidade do cronograma é de proporcionar a descrição de cada fase da pesquisa levando em consideração um prazo para início e término das atividades. A primeira etapa define a visão teórica, que cria a estrutura textual e a estrutura metodológica de referência, o desenho do estudo. A 2ª etapa é a aplicação de ferramentas, coleta e processamento de dados, e a 3ª etapa é projetada para análise dos dados, discussão e tratamento dos resultados obtidos através dos métodos de pesquisa implementados no período preliminar. Vale ressaltar que nos anos de 2020 e 2021 passamos por uma pandemia pelo COVID-19, o que impactou no atraso para a coleta de dados. A seguir, apresentamos o quadro 06 com o cronograma detalhado das atividades da pesquisa.

Quadro 06 - Cronograma detalhado das atividades da pesquisa.

Fase	Atividade	Tempo	Meses/ano
Primeira	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Revisão da Literatura para a construção do Referencial Teórico. ❖ Desenho da investigação. ❖ Elaboração dos instrumentos de coleta de dados. ❖ Convite aos juízes para a validação dos instrumentos de coleta de dados. ❖ Elaboração final e ajustes das considerações e sugestões realizadas pelos juízes no instrumentos de coleta de dados. 	6 meses	Janeiro/2022 Fevereiro/2022 Março/2022 Abril/2022 Maio/2022 Junho/2022
Segunda	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Submissão do projeto o Comitê de ética e pesquisa. ❖ Aplicação dos instrumentos de coleta de dados. ❖ Coleta de dados. ❖ Transcrição das falas dos participantes. ❖ Processamento das informações coletadas. 	4 meses	Julho/2022 Agosto/2022 Setembro/2022 Outubro/2022
Terceira	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Análise dos discursos, discussão e elaboração dos resultados. ❖ Redação da versão final. ❖ Elaboração das conclusões e sugestões. 	2 meses	Novembro/2022 Dezembro/2022

Fonte: elaborado pelo autor.

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Análise e interpretação dos dados

Para análise e interpretação, os dados da pesquisa foram analisados e estruturados de forma sequenciada e coerente, com intuito de responder aos questionamentos apontados por essa investigação. Segundo Gil (2008, p. 175):

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo, a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Neste capítulo, apresentam-se as análises dos resultados que foram gerados a partir dos instrumentos de coleta de dados referente à pesquisa.

As informações coletadas permitiram tecer as reflexões relevantes e significativas para o desfecho da presente pesquisa e apresentar as considerações integradas pertinentes ao processo analítico do objeto desta investigação.

Desse modo, a metodologia utilizada serviu de base para caracterização e detalhamento do objeto de estudo da pesquisa, ficando condizente com cada objetivo já referendado, nos quais possibilitaram compreensões e reflexões sobre o tema, tornando-se importante destacar como decorreu a análise desse resultado.

Ao verificar os dados desta pesquisa que tem por objetivo geral analisar o processo de escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista no marco de uma educação inclusiva e, para obter as respostas na coleta de dados, registraram-se todas as respostas dos roteiros, buscando esclarecer os três objetivos específicos.

A descrição dos resultados está composta pela caracterização dos(as) participantes do estudo e a análise dos dados foi realizada mediante categorias, pois apresenta melhor panorama dos resultados obtidos através de tratamento conjunto, possibilitando, com isso, melhor leitura destes, trazendo maior clareza da informação obtida.

5.1.1 Caracterização dos participantes

Participaram deste estudo 23 alunos autistas inseridos no último ano do Ensino Fundamental II autodeclarados ou com diagnóstico de TEA, matriculados nas 23 escolas estaduais pertencentes à Coordenadoria Distrital 04, no município de Manaus no Amazonas, Brasil, como também os 23 pais/familiares desses discentes.

A faixa etária dos participantes variou de 13 a 14 anos para os discentes e de 20 a 50 anos para pais/familiares, sendo o sexo masculino predominante nos discentes e o sexo feminino entre os pais, prevaleceram as atividades do lar entre pais/familiares dos discentes.

5.1.2 Categorias

5.1.2.1 Classificação Hierárquica Descendente (CHD) – pais

Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

O *corpus* geral foi constituído por **23** textos, separados em **262** Segmentos de Texto (ST), com aproveitamento de **221** ST (84,35%). Emergiram **6.046** ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo **1.040** palavras distintas e **557** com uma única ocorrência. O conteúdo analisado foi categorizado em quatro classes: Classe 1 – “*Percepção dos pais quanto aos desafios e possibilidades no processo de escolarização do filho autista*”, com 45 ST (20,36%); Classe 2 – “*Barreiras vivenciadas pelos autistas no cotidiano escolar*”, com 61 ST (27,6%); Classe 3 – “*Percepção dos pais sobre os fatores facilitadores como potencialidades no processo de escolarização do filho*”, com 72 ST (32,58%); e a Classe 4 – “*Critérios para a escolha da escola do filho*”, com 43 ST (19,46%) (Figura 08).

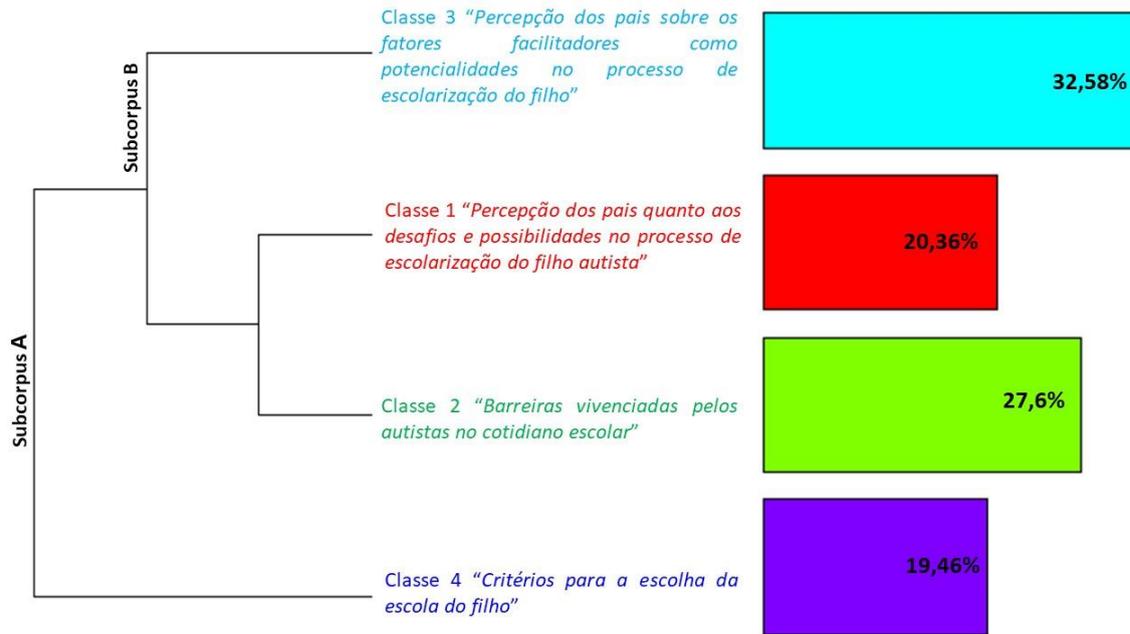


Figura 08 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (pais).

Com intuito de melhor ilustrar as palavras do corpus textual em referentes classes, organizou-se um diagrama de classes com exemplos de palavras de cada classe avaliadas, por meio do teste qui-quadrado (X^2). Nele, emergiram as evocações que apresentam vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente das outras classes. Em seguida, estão apresentadas, operacionalizadas e exemplificadas cada uma dessas classes encontradas, por meio da análise de Classificação Hierárquica Descendente (Figura 09).



Figura 09 - Diagrama de Classes (pais).

Classe 1 – “*Percepção dos pais quanto aos desafios e possibilidades no processo de escolarização do filho autista*”

Compreende 20,36% ($f = 45$ ST) do corpus total analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 4,02$ (Buscar) e $x^2 = 43,63$ (Possibilidade). Essa classe é composta por palavras como “Possibilidade” ($x^2 = 43,63$); “Interagir” ($x^2 = 35,17$); “Colega” ($x^2 = 33,63$); “Melhor” ($x^2 = 31,75$); “Desafio” ($x^2 = 21,28$); “Aprender” ($x^2 = 19,84$); “Contribuir” ($x^2 = 17,66$); “Professor” ($x^2 = 16,56$) e “Tarefa” ($x^2 = 15,93$).

Essa classe refere-se à percepção dos pais quanto aos desafios e às possibilidades no processo de escolarização do filho autista, em que, para alguns, a convivência com outros colegas é um grande desafio e o ambiente escolar contribui positivamente, possibilitando a interação social, dando oportunidade da convivência coletiva, sendo também espaço de conquistas para a autonomia e a interdependência para um aluno autista.

O maior desafio do meu filho é a convivência com outros colegas. [...] Contribuíram na medida em que chamou a atenção do professor que interveio pedindo pra ele interagir mais com os colegas. (P8)

A possibilidade de aprender a conversar com os colegas, de pedir ajuda. [...] Contribuiu porque ao interagir com os colegas ele ouvia sempre que tinha que estudar mais, aprender mais. (P8)

Ele aprendeu que sozinho não se consegue muita coisa e passou a interagir melhor. [...] A possibilidade de ser independente e ter sua autonomia. [...] Contribuíram na conquista de sua autonomia. [...] (P22)

[...] A possibilidade de aprender e manter uma interação melhor com seus colegas e professores. (P3)

O espaço escolar, além de ter a finalidade de ensino-aprendizagem, também é um lugar de socialização, sendo bastante importante para o desenvolvimento do adolescente com TEA. Considerando que os indivíduos com autismo apresentam grandes prejuízos na interação social, em que são identificados contato visual direto muito restrito; com posturas corporais inapropriadas; dificuldade em ter relacionamentos com os pares no nível de desenvolvimento e ausência de tentativa natural em partilhar sensações com outras pessoas. Embora, atualmente, tenha-se grande aporte legal e muitos avanços na identificação do autismo, o discurso da inclusão dos autistas gera ainda incertezas, desconfianças e inseguranças na percepção dos pais/famílias.

Orrú (2012), referindo-se às dificuldades encontradas pela pessoa com TEA, destaca a socialização:

É frequente sua alienação diante do mundo que a cerca, bem como é indiferente aos estímulos externos que sobrevêm a ela. Enclausura-se nos rituais sem um propósito definido e age com indiferença em relação às pessoas; quando contrariada ou não compreendida, pode autoagredir-se, assim como pode ficar horas observando algo que lhe chame a atenção, e perplexa diante de alta sonoridade ou, ainda, irritada ao menor ruído (p. 32-33).

Para cada família, existe uma situação nova quanto ao processo de escolarização do filho diagnosticado, ou que apresenta características do autismo e a condição do autismo causa barreiras nos pais/familiares em conseguir a inclusão escolar do aluno autista. Por vezes, desmotivados pelo despreparo da escola, ao incluir esses alunos, e por preconceitos, pelas dificuldades e pelos desafios na busca de uma escola que assegure os: “[...] direitos do filho enquanto pessoa em desenvolvimento e com necessidades a serem consideradas e atendidas” (Minatel & Matsukura, 2015, p.435).

Ponto importante que foi elucidado nas falas dos entrevistados foi que as histórias são bem similares quanto ao desafio da socialização e que o ambiente escolar se torna o primeiro lugar para a criança se integrar à sociedade. *O maior desafio do meu filho é a convivência com outros colegas. [...].* (P8) e *[...] A possibilidade de aprender e manter uma interação melhor com seus colegas e professores* (P3).

Para Minatel e Matsukura (2015, p.431), dentre “os contextos de desenvolvimento que marcam a vida da pessoa com autismo, a escola é um espaço que se destaca, tanto para eles como para seus familiares” e Santos (2008, p.29): “trabalho participativo por parte dos pais retira-lhe dos ombros, a sensação de solidão e impotência e lhes dá força para encontrar o caminho ideal”.

Classe 2 – “*Barreiras vivenciadas pelos autistas no cotidiano escolar*”

Compreende 27,6% ($f = 61$ ST) do corpus total analisado, constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 4,33$ (Ajudar) e $x^2 = 30,97$ (Prejudicar). Essa classe é composta por palavras como “Prejudicar” ($x^2 = 30,97$); “Problema” ($x^2 = 22,01$); “Autismo” ($x^2 = 20,41$); “Não” ($x^2 = 17,25$); “Difícil” ($x^2 = 13,42$); “*Bullying*” ($x^2 = 13,42$); “Querer” ($x^2 = 13,15$); “Contribuir” ($x^2 = 10,09$) e “Comunicar” ($x^2 = 9,59$).

Essa Classe traz questões relacionadas às *barreiras vivenciadas pelos autistas no cotidiano escolar*. São inúmeras as barreiras no cotidiano das famílias de autistas, indo desde a própria condição que o diagnóstico do autismo traz, até maus-tratos e *bullying*. O processo

de inclusão de adolescentes autistas no ambiente escolar é desafiador e atormentador para pais/familiares, que se preocupam com aspectos relacionados ao respeito aos direitos do adolescente, como também ter a garantia da efetividade dos cuidados que eles necessitam. Além disso, as famílias descreveram o cotidiano e se mostraram preocupadas com a preparação da escola em acolher esses alunos, pois discriminação e preconceito representam experiências comuns em ambientes escolares para esse público.

A condição de autista, isso o prejudica muito, por ser grau elevado. [...] O problema do autismo. [...]. (P16)

O autismo não contribuiu em nada na escolarização do meu filho, só prejudicou. [...] Ele é atencioso e faz as coisas com rapidez, pena que é de forma desordenada. (P18)

[...] Muitos desafios desde bullying até maus tratos. (P17)

[...] desde bullying até exclusão de grupos de trabalho. [...]. (P20)

Embora as escolas possibilitem a matrícula de alunos com TEA, isso não garante que todos na escola estejam empenhados para inclui-las de forma efetiva. Logo, a inclusão dos indivíduos nas aulas regulares não garante que os alunos com autismo irão se desenvolver intelectual e socialmente. Para incluir uma pessoa autista na escola, faz-se necessário contar com mediadores qualificados, que arbitram de forma singular as necessidades particulares de cada indivíduo antes de todo processo de inclusão.

No entanto, esse direito de incluso da pessoa com TEA, assegurado pela Lei 12.762, na maioria das vezes, não é garantido (Carvalho & Shaw, 2021). Faz-se importante destacar que colocar um aluno com TEA dentro da sala de aula de uma escola de ensino regular, não garante que ele participará das vivências que nela se estabelecem nem tampouco que ele será incluído na sua singularidade.

Então, nessa perspectiva, a escola deve ser o local que cria ricas experiências coletivas, devendo proporcionar interação entre os alunos e favorecer o desenvolvimento de novos aprendizados e reações corporais. Para isso, são extremamente necessárias estratégias que estejam associadas com as necessidades e rotinas dos autistas, a fim de promover o desenvolvimento social e aprendizado (Nunes & Manzini, 2019).

No Brasil, a maioria dos profissionais da educação acaba se equivocando quanto à diferença entre o significado das expressões “inclusão e integração”. São palavras bem diferentes tanto no significado quanto nos princípios. Com base nisso, a integração está fundamentada na oportunidade da normalização da vida de alunos com algum tipo de deficiência, existindo a possibilidade dessas crianças conviverem em escolas de ensino

normal, em que as estratégias pedagógicas estão voltadas para crianças classificadas “normais”. Já a expressão “inclusão” abrange o reconhecer e valorizar a diversidade como direito humano, proporcionando o ambiente escolar em acolhedor e promotor de valores. No entanto, a estrutura pedagógica e social da escola precisa adequar-se às necessidades dos alunos que apresentam deficiências, como o TEA. Os níveis de incapacidade dos alunos não devem impedir a busca por habilidades e reconhecimento constante. Serão as atitudes pedagógicas e sociais trabalhadas de forma significativas que proporcionaram, de certa forma, inclusão e interação social escolar (Guimarães, Gomes & Macedo, 2014).

O *bullying* escolar é classificado como um tipo de violência que se exerce entre iguais, sendo este como apontam Falla e Ortega-Ruiz (2019), uma “agressão injustificada que um escolar, sozinho ou em grupo, exerce sobre outro, sem que este tenha recursos psicológicos suficientes para parar a agressão ou enfrentá-la de tal forma que ela pare” (p.77). Na realidade escolar, existem grupos de alunos mais propensos a sofrer este tipo de prática. O *bullying* acomete significativamente os alunos com TEA, porque quase metade dos alunos com TEA sofrem *bullying* (43,3%), em comparação com 10,6% dos escolares sem TEA (Hernandez, 2017).

Outro fator de grande relevância que merece atenção é que o *bullying* continua a ser um dos grandes problemas existentes em termos de convivência escolar e essa prática traz consequências muito negativas no desenvolvimento integral do aluno, que são geradores de níveis de sofrimentos e desajustes psicológicos, trazendo a existência de consequências danosas em qualquer uma das funções (vítima/agressor), envolvidas nesta prática de violência e maus-tratos, o papel de vítima é o mais afetado, isto porque, as agressões exercidas sobre ela afetam negativamente a autoestima, prejudicando o autoconceito e, provavelmente, o desenvolvimento escolar será alterado, dando origem ao fracasso escolar.

A prevenção da violência é uma necessidade social, fundamental para possível convivência na sociedade. Para isso, é necessário que a escola desenvolva educação emocional para alunos, baseada na aprendizagem de competências e estratégias preventivas, como empatia, assertividade, habilidades sociais, controle de raiva e impulsividade, resolução de conflitos entre muitos outros. Não se deve esquecer que todas essas estratégias e medidas de prevenção devem ser trabalhadas a partir de abordagem sistêmica, em que tanto os professores como os familiares devem estar envolvidos. Além disso, Bisquerra e Pérez-Escoda (2014) recomendam que essas estratégias comecem desde os estágios iniciais educação e estejam presentes em toda a escolarização.

Outro ponto importantíssimo a ser discutido quanto aos resultados encontrados

nesta pesquisa são os familiares relacionarem as dificuldades vivenciadas pelos alunos autistas adolescentes estarem diretamente associada às limitações da própria condição da pessoa com TEA, tendo-se como exemplo as dificuldades de comportamento, isentando a responsabilidade e o verdadeiro papel do sistema educacional de responsabilidades diante das dificuldades e dos fracassos desse período escolar e da fase de vida desse aluno e cidadão.

Esses achados substanciam e dialogam com as considerações apresentadas no estudo de Serra (2008) que aponta a concepção da sociedade e dos familiares de adolescentes com TEA assumirem e colocarem a pessoa com deficiência como limitadas à frente da condição humana dos sujeitos (que na verdade são cidadãos com necessidades básicas, assim como qualquer outra pessoa), o que revela o nível do quanto essas premissas estão arraigadas em nossa sociedade, demonstrando necessidade gritante de que sejam trabalhadas culturalmente essas concepções, para que ao passo que sejam substituídas, ter-se-á implicação na sociedade com mudanças essenciais para efetivação de ações inclusivas em sua singularidade sem as barreiras sociais.

Classe 3 – *“Percepção dos pais sobre os fatores facilitadores como potencialidades no processo de escolarização do filho”*

Compreende 32,58% ($f = 72$ ST) do corpus total analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 4,71$ (Perceber) e $x^2 = 63,65$ (Ano). Essa classe é composta por palavras como “Ano” ($x^2 = 63,65$); “Mãe” ($x^2 = 33,3$); “Gostar” ($x^2 = 21,42$); “Facilidade” ($x^2 = 17,18$); “Celular” ($x^2 = 14,96$); “Idade” ($x^2 = 12,76$); “Disciplina” ($x^2 = 12,76$); “Pergunta” ($x^2 = 10,59$) e “Visual” ($x^2 = 10,59$).

Essa Classe refere-se à *percepção dos pais quanto aos fatores facilitadores como potencialidades no processo de escolarização do filho*. Percebe-se, pelas falas citadas, que os alunos autistas apresentam maior facilidade e prazer no aprendizado, quando são inseridas estratégias educativas adaptadas ou com recursos sem som, imagens associados a tecnologia assistivas.

Ela gosta de aulas visuais, através da apresentação de imagens, isso facilita a aprendizagem dele. (P5)

O que deixa ele bem concentrado e consegue aprender é o celular, ele gosta de pesquisar no celular. (P20)

Ele tem facilidade com aulas visuais, em data show e imagens. (P10)

Ele tem facilidade em todas as disciplinas, só não gosta de Educação física. (P1)

Ao analisar esta Classe, é importante citar alguns fatores facilitadores relacionados

ao processo de escolarização dos filhos autistas, como o uso de recursos visuais ou pistas visuais e o aparelho celular como tecnologia assistiva.

O TEA ainda traz desafios para profissionais e estudiosos que atuam no desenvolvimento de recursos para proporcionar qualidade de vida para a pessoa e os familiares de autistas. No ambiente escolar, é imprescindível que seja oportunizado um ambiente para o levantamento acerca das necessidades e dificuldades de cada aluno com TEA.

A tecnologia possibilita a utilização de inúmeros recursos digitais em contexto educacional. No entanto, não basta somente oferecer esses recursos para os professores e alunos usarem na escola, é preciso ter tanto um planejamento coletivo como possuir objetivo pedagógico para seu uso (Garcia, 2013). Assim, em contexto educacional, esses recursos podem possibilitar novas formas de fornecer informações aos alunos, possibilitando aprendizagem mais dinâmica, participativa e interativa.

A utilização de recursos tecnológicos educacionais foi utilizada de forma rara com poucos alunos, o que preconiza, antes de tudo, que essa foi uma oportunidade desperdiçada de proporcionar a inclusão de todos os alunos com TEA, na construção do conhecimento. Em indivíduos com necessidades especiais, por exemplo, Gómez e García (2012) relatam que, por possuir propostas diferenciadas, as tecnologias podem ajudar na escolarização desse público e suprir as necessidades de participação nas atividades escolares, bem como superar certas dificuldades.

Atualmente, crianças e jovens estão cercados por várias tecnologias e são frequentemente influenciados por elas. As tecnologias mudam diariamente com o avanço da pesquisa e da ciência. Assim, o progresso histórico, como o início da globalização, contribuiu de forma diferenciada para o desenvolvimento novas tecnologias e sua utilização no contexto educacional. O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ambiente escolar vem aumentando a cada dia, de acordo com novas necessidades sociais. Portanto, cabe à escola fornecer esses recursos aos alunos autistas, de forma que amplie sua aprendizagem e participação nesse ambiente, respeitando especificidades e condições biológicas. Para os alunos autistas, as TDIC oferecem novas estratégias de promoção da informação, respeitando as especificidades desses alunos.

Assim, como reitera o autor as tecnologias disponibilizadas no ambiente escolar, para atender às necessidades e aos interesses da educação permitem diferentes formas de ofertar o acesso e uso das TDIC aos alunos com deficiência, de modo que esses recursos ajudam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como na formação digital de

professores em toda a comunidade escolar. A fim de que o uso da tecnologia seja eficaz, é necessário se repensar nas práticas pedagógicas e nas vantagens que a tecnologia possibilita na escolarização dos alunos (Garcia, 2013). Encontra-se nos recursos tecnológicos a possibilidade da autonomia do aluno dentro do processo de ensino e aprendizagem, visto que as particularidades biológicas de cada pessoa podem conduzir para algumas barreiras no aprendizado do aluno com deficiência (Galvão Filho, 2009).

Os recursos tecnológicos estimulam o aprendizado dos alunos com deficiência, por meio dos diferentes modos de guardar as informações, com jogos, textos interativos, fotos, dinâmicas audíveis, entre outros. Gómez e Garcia (2012) fundamentam que as tecnologias digitais disponibilizam variadas formas de apresentar as informações, especialmente, pelo sistema visual, no qual as pessoas autistas sistematizam melhor as informações. Além disso, a representação visual ajuda fortemente no processo de organização do pensamento e aprendizagem, como também possibilita as inquietações para o ato de se comunicar. Em estudo, Almeida (2005) comprovou aspectos pertinentes para inserir a pessoa com autismo no mundo digital, como ambiente precisa ser baseado em estímulos visuais e auditivos, recursos tecnológicos e equipamentos com adaptações à particularidade motora do usuário, recursos digitais com interatividades tecnológicas, *softwares* que possibilitem a construção do conhecimento desse indivíduo e meios que produzam animações gráficas com diferentes expressões faciais.

Portanto, as tecnologias digitais viabilizam ambiente diferenciado da realidade, com metodologias motivadoras, favorecendo a interação do aluno com o recurso digital e o desenvolvimento das capacidades comunicativas oral e gestual (Nicolás, 2007). Cabe ressaltar, ainda, a enorme relevância na utilização das tecnologias atualmente, visto que essa geração de crianças os jovens originaram-se e vivem em uma era mais globalizada, tendo acesso com mais facilidade a esses recursos tecnológicos. Deste modo, a incorporação da tecnologia no ambiente educativo acontecendo desde a Educação Infantil, promove ensino integral e holístico, embasado em documentos legais a nível nacional, e oportuniza inúmeras vertentes pedagógicas para serem usadas.

Classe 4 – “*Critérios para a escolha da escola do filho*”

Compreende 19,46% ($f = 43$ ST) do corpus total analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 4,3$ (Ficar) e $x^2 = 79,54$ (Participar). Essa classe é composta por palavras como “Participar” ($x^2 = 79,54$); “Convidar” ($x^2 = 46,78$); “Próximo” ($x^2 = 28,86$); “Casa” ($x^2 = 26,68$); “Vaga” ($x^2 = 21,18$); “Residência” ($x^2 = 16,86$); “Escola” ($x^2 =$

12,79); “Proximidade” ($x^2 = 12,59$) e “Esgotado” ($x^2 = 12,59$).

Nessa Classe, observa-se pelos relatos dos pais quais foram os critérios para a escolha da escola dos filhos. As escolas citadas são na modalidade de ensino regular, em que se verifica que alguns pais encontraram dificuldades para conseguirem uma escola para o filho em algum momento da vida escolar dele, fato que demonstra exclusão do que supostamente deve ser um processo de inclusão por direito.

*Escolhi essa **escola porque** minha filha já havia estudado aqui e ela gostou muito. [...] Sim, ela fala que quando convidam ele participa. [...] Ele falou que todos da **escola** são pessoas legais. (P19)*

*Não teve dificuldades. [...] Pela **proximidade** de minha casa, e já **conhecia** alguns professores. [...] Ele não **participa porque não convidam**, pelo fato dele ser diferente. (P7)*

*Ele gosta de **participar porque** ele tem muita energia, mas **não convidam** ele para todas as **atividades**. [...] **Incluem sim**, ele diz que os professores são atenciosos. (P5)*

*Sim, eles **falavam** que as **vagas para autista** já estavam **esgotadas**. [...] Pela **escola ser próxima** de minha casa e pelo **fato** de o pai já **conhecer a escola**. (P4)*

As mães e os pais relataram algumas dificuldades para ingresso escolar dos filhos em algum momento da trajetória escolar, de modo a gerar preocupação especialmente nas mães. Esse sentimento vem embutido de insegurança, tristeza e aflição, que muito bem pode ser entendido pela ausência de escolas inclusivas e acolhedoras. Esses achados de investigação corroboram Favero-Nunes e Gomes (2009) e Tobin et al., (2012).

Nuvem de palavras

Em seguida, analisou-se a nuvem de palavras obtida por meio dos discursos dos participantes, na qual verifica-se que as palavras mais evocadas foram: “Professor” ($f = 85$); “Escola” ($f = 85$); “Aprender” ($f = 78$); “Colega” ($f = 43$); “Gostar” ($f = 42$); “Contribuir” ($f = 40$); “Participar” ($f = 33$); “Atividade” ($f = 32$); “Filho” ($f = 31$); “Conseguir” ($f = 30$); “Falar” ($f = 28$); “Dificuldade” ($f = 28$); “Ajudar” ($f = 26$); “Aula” ($f = 20$) e “Aprendizagem” ($f = 18$) (Figura 10).

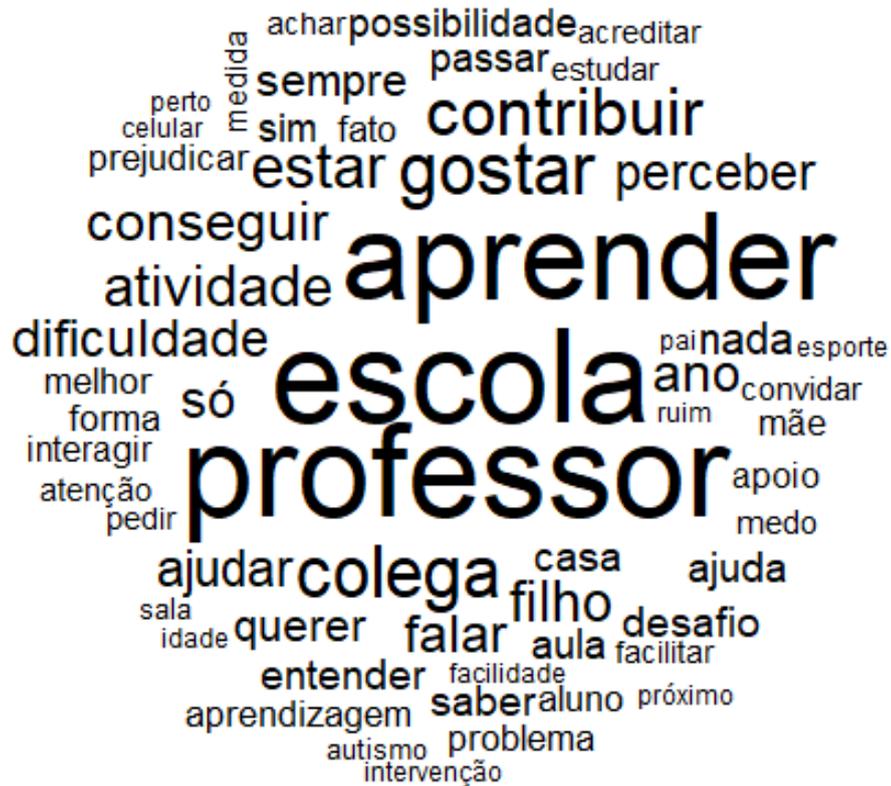


Figura 10 – Nuvem de Palavras (pais).

Verifica-se em primeiro, segundo e terceiro plano que as palavras: “escola”, “professor” e “aprender” estão inteiramente conectadas e próximas pelo campo semântico. Já as palavras: “colega”, “gostar” e “contribuir” se encontram atreladas nesse contexto, influenciando diretamente as possibilidades do processo de escolarização dos alunos autistas.

Análise de Similitude

A análise de similitude é fundamentada na teoria dos grafos, em que é possível identificar as ocorrências entre as palavras e as indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um *corpus* textual. Observa-se que a palavra “Professor” se encontra no centro dos relatos, e delas ligam-se fortemente com “Aprender” e “Escola” e, a partir dessas, surgem diversas outras ramificações que fundamenta todo discurso textual (Figura 11).

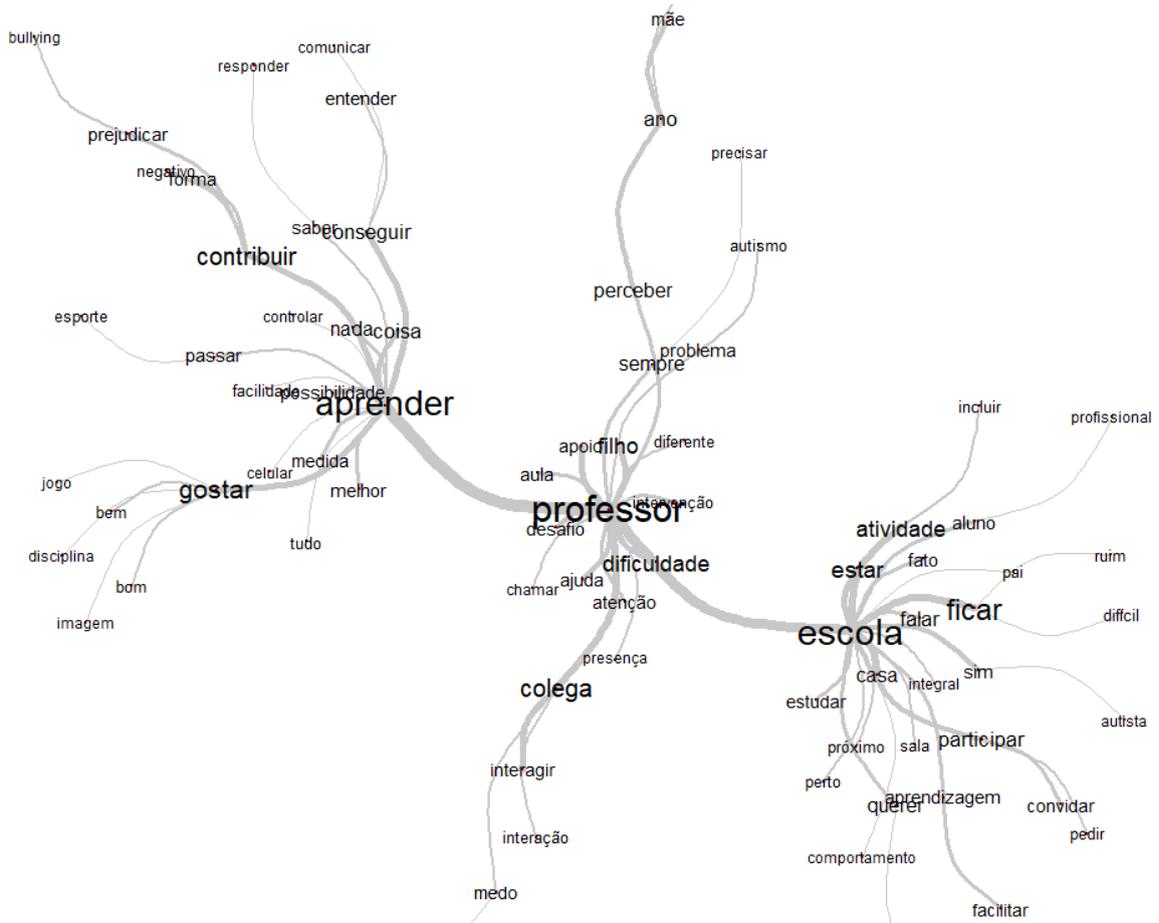


Figura 11 – Análise de Similitude (pais).

Se considerar o eixo “Professor” e “Aprender”, observou-se relação total com a percepção dos pais quanto às possibilidades na escolarização do aluno autista. No eixo “Escola”, percebe-se forte associação entre as barreiras vivenciadas pelos alunos autistas, seguida das potencialidades para o processo de escolarização do aluno autista.

5.1.2.2 Classificação Hierárquica Descendente (CHD) – alunos autistas

Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

O *corpus* geral foi constituído por **19** textos, separados em **122** Segmentos de Texto (ST), com aproveitamento de **109** STs (89,34%). Emergiram **2.536** ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo **479** palavras distintas e **253** com única ocorrência. O conteúdo analisado foi categorizado em três classes: Classe 1 – “*Compreensão dos alunos autistas quanto as suas dificuldades para a aprendizagem escolar*”, com 31 ST (28,44%); Classe 2 – “*Percepções dos alunos autistas quanto a assimilação do conteúdo didático escolar*”, com 26 ST (23,85%) e a Classe 3 – “*Desafios e dificuldades dos alunos autistas em receberem ajuda dos colegas para a realização de atividades escolares*”, com 52 ST (47,71%) (Figura 12).

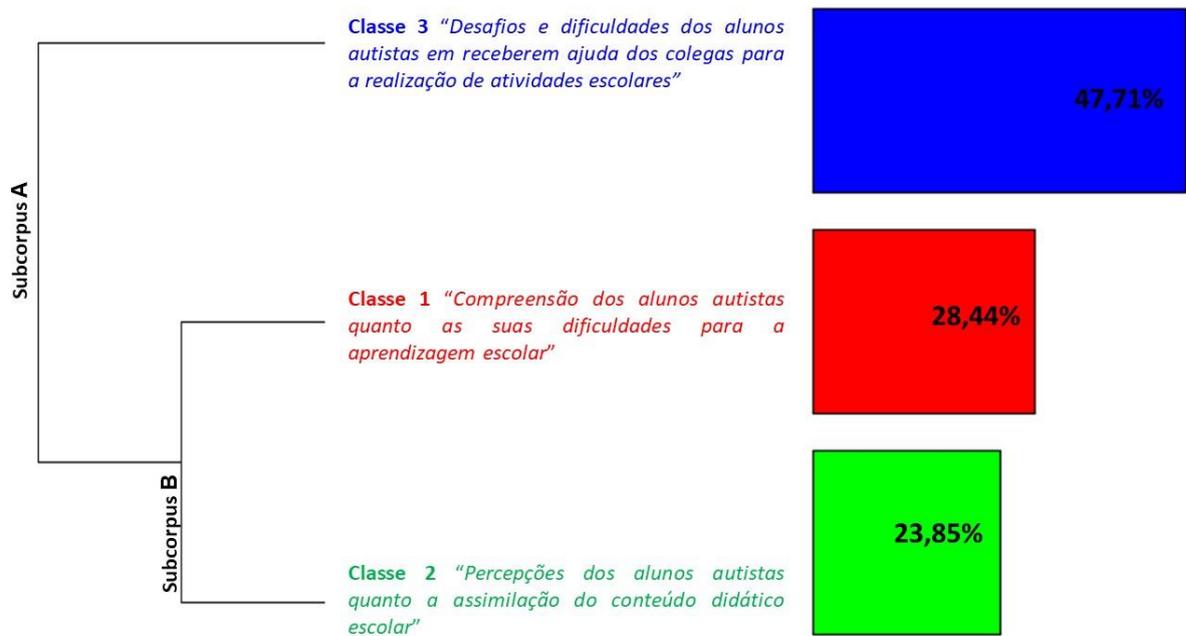


Figura 12 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (alunos autistas).

Com intuito de melhor ilustrar as palavras do *corpus* textual em suas referentes classes, organizou-se um diagrama de classes com exemplos de palavras de cada classe avaliadas por meio do teste qui-quadrado (X^2). Nele, emergem as evocações que apresentam vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente das outras classes. Em seguida, estão apresentadas, operacionalizadas e exemplificadas cada uma dessas classes encontradas, por meio da análise de Classificação Hierárquica Descendente (Figura 13).

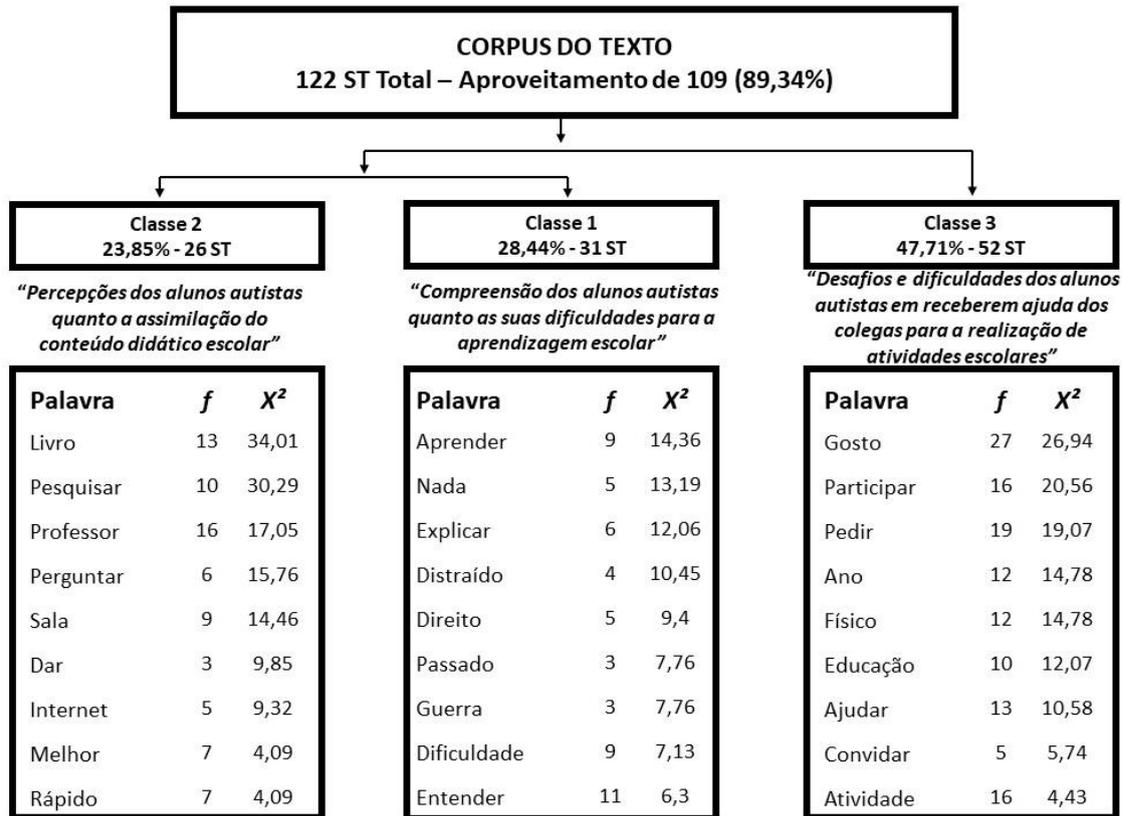


Figura 13 - Diagrama de Classes (alunos autistas).

Classe 1 – *“Compreensão dos alunos autistas quanto as suas dificuldades para a aprendizagem escolar”*.

Compreende 28,44% ($f = 31$ ST) do corpus total analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 4,05$ (Aula) e $x^2 = 14,36$ (Aprender). Essa classe é composta por palavras como “Aprender” ($x^2 = 14,36$); “Nada” ($x^2 = 13,19$); “Explicar” ($x^2 = 12,06$); “Distraído” ($x^2 = 10,45$); “Direito” ($x^2 = 9,4$); “Passado” ($x^2 = 7,76$); “Guerra” ($x^2 = 7,76$); “Dificuldade” ($x^2 = 7,13$) e “Entender” ($x^2 = 6,3$).

Esta Classe refere-se à *“compreensão dos alunos autistas quanto as suas dificuldades para a aprendizagem escolar”*. Ao dissertarem sobre o período escolar, os autistas conseguem de forma clara e direta apontar as dificuldades enfrentadas para permanência na escola, assim como as técnicas e os atalhos usados para facilitar a busca do melhor caminho para o aprendizado. Perceberam-se diferentes dificuldades encontradas, mas sempre apontaram que as dificuldades estavam relacionadas às características da pessoa com TEA, às limitações e ao comportamento, conforme ilustrado nas falas a seguir.

Minha maior dificuldade é que ainda não sei ler direito aí fica difícil pra estender as coisas, mas já estou aprendendo. (A3)

Faço no caderno e pesquisa no celular. [...] Eu acho que sim. [...] Muito

barulho, muita bagunça. [...] Muito ruim, não aprendi nada. [...] Adoro estudar História, porque fala do passado e das guerras. (A17)

Acho que não, as vezes têm coisas que quero aprender, mas os professores não explicam direito. (A9)

As maiores dificuldades é em entender as fórmulas matemáticas. [...] Não tem pontos positivos, as atividades são diretas e não conseguia aprender nada. [...]

Língua Portuguesa, porque aprendemos a ler e interpretar textos. (A5)

Atualmente, o número de alunos autistas matriculados em escolas comuns tem aumentado bastante. Por muitos anos, essa parcela da população ficou excluída da sociedade, assim como suprimido os direitos de acesso à escola, pelo fato de se acreditar que esses alunos não tinham condições para permanecerem no espaço escolar. Hoje, esse tipo de pensamento está ultrapassado e os portadores de deficiência precisam ter resguardado o direito de aprender e a relacionar-se com todos da sociedade, devendo ser consideradas as limitações e valorizadas as potencialidades deles. Deste modo, surge a verdadeira inclusão e o professor tem importante papel para realização, pois a escola é o primeiro espaço de socialização.

É extremamente necessário o vínculo afetivo entre professor e aluno, para que aconteça a motivação do educando em sala de aula. O docente precisa estar sempre buscando manter o contato com o aluno, objetivando estimular a comunicação e a inclusão com todos no ambiente escolar, oferecendo atividades inclusivas, de modo a favorecer a participação efetiva de todos os alunos na atividades propostas. Desta forma, o aluno autista sentir-se-á seguro, confiante e propício para tudo que lhe for ensinado e oferecido (Ferreira & França, 2017).

Muitas são as barreiras e as dificuldades encontradas pelos alunos autistas, devido aos diagnósticos. É no ensino médio a fase crítica da evolução como indivíduos autônomos, se vendo como autistas vivendo na sociedade, tendo que se posicionarem com os colegas. Para que de fato ocorra a promoção da inclusão e da socialização seguida de uma autonomia aos alunos autistas, as ações de ensino para essa clientela deve se fazer de modo a serem consideradas a individualidade, as limitações e as habilidades de cada um (Quinelato & Schambeck, 2022).

Classe 2 – “*Percepções dos alunos autistas quanto à assimilação do conteúdo didático escolar*”

Compreende 23,85% ($f = 26$ ST) do corpus total analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 4,09$ (Rápido) e $x^2 = 34,01$ (Livro). Essa classe é composta por palavras como “Livro” ($x^2 = 34,01$); “Pesquisar” ($x^2 = 30,29$); “Professor” ($x^2 = 17,05$); “Perguntar” ($x^2 = 15,76$); “Sala” ($x^2 = 14,46$); “Dar” ($x^2 = 9,85$); “Internet” ($x^2 = 9,32$); “Melhor” ($x^2 = 4,09$) e “Rápido” ($x^2 = 4,09$).

Essa Classe traz questões referentes às “*percepções dos alunos autistas quanto à assimilação do conteúdo didático escolar*”. Os alunos expressaram dificuldades em globalidade de completude, perpassando desde a fala rápida do professor que, por muitas vezes, não está atento para as questões de déficit de atenção do aluno com TEA até a possibilidade de aliar a aula tradicional com o uso de recursos tecnológicos, como o aparelho celular. O autismo traz peculiaridade muito forte, no que se refere ao aprendizado significativo, pois o aluno vai precisar ter a assunto abordado várias vezes e de formas variadas, como vídeo, figuras, gravuras, músicas dentre outras.

Sim, entendo com dificuldade porque o professor é muito rápido não repete.

[...] *Faço com dificuldades no caderno e pesquisa no livro.* (A11)

Faço todas as atividades na sala de aula pesquisando no livro, mas é melhor em casa na internet. (A1)

Às vezes sim, quando não eu peço ajuda dos professores e do Caio. [...] Eu faço no caderno, pesquisando no livro. (A12)

Na maioria das vezes sim, os professores são pacientes eles repetem. [...]

Faço na sala de aula consultando os livros e perguntando do professor. (A5)

A aprendizagem significativa ocorre quando o processamento de uma nova informação é absorvida na construção do conhecimento preexistente do ser humano, sendo capaz de ser alterado a partir de estimulações, isto significa afirmar que essa interação acontece na estrutura cognitiva do conhecimento preexistente que irá gerar o significado de conhecimento tanto pela recepção como pelo ato de descobrir. Para Moreira (2016, p.17), “A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se ancora em subsunções relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende”.

Classe 3 – “*Desafios e dificuldades dos alunos autistas em receberem ajuda dos colegas para realização das atividades escolares*”

Compreende 47,71% ($f = 52$ ST) do corpus total analisado. Constituída por palavras

e radicais no intervalo entre $x^2 = 4,43$ (Atividade) e $x^2 = 26,94$ (Gosto). Essa classe é composta por palavras como “Gosto” ($x^2 = 26,94$); “Participar” ($x^2 = 20,56$); “Pedir” ($x^2 = 19,07$); “Ano” ($x^2 = 14,78$); “Físico” ($x^2 = 14,78$); “Educação” ($x^2 = 12,07$); “Ajudar” ($x^2 = 10,58$); “Convidar” ($x^2 = 5,74$) e “Atividade” ($x^2 = 4,43$).

Esta Classe aborda aspectos relacionados aos desafios e dificuldades dos alunos autistas em receberem ajuda dos colegas para realização das atividades escolares. A escola deve preocupar-se em planejar estratégias pedagógicas que promovam as interações sociais do aluno autista e colegas, de modo a serem apresentadas as características e particularidades do autismo e trabalhadas a aceitação e o acolhimento dos alunos autistas pelos colegas de sala. Percebeu-se fragilidade da escola em inserir os alunos autistas na dinâmica dos alunos comuns.

Não muito, só quando eu peço. (A10)

*[...] os outros não **ajudam** nem eu **pedindo**.* (A12)

*Não **ajudam**, só as vezes quando eu **peço**, eles só discutem.* (A4)

***Ajudam** só quando eu **peço**.* (A8)

A empatia é a capacidade do desenvolvimento humano com grande relevância nas relações sociais. É onde a criança vai apresentar a capacidade de imaginar de que forma as outras pessoas se sentem, se manifestando de modo consolidado na faixa etária dos três anos de idade. Quando a criança imagina como o outro se sente, ela passa a entender e lidar melhor com as diferenças que vivencia entre os semelhantes, uma vez que abandona a percepção egocêntrica e passa a compreender e ajudar o outro nas suas singularidades (Papalia & Feldman, 2013).

Melo e Teixeira (2012, p.1362) abordam muito bem a questão do incentivo da interação dos alunos autistas e colegas:

Ao se deixar de incentivar e até mesmo dificultar a interação entre alunos com TEA e seus colegas, se tem prejuízos para ambas as partes, pois é justamente na interação, na coletividade que o sujeito se forma na sua individualidade. Assim, a interação e as trocas sociais, tão importantes para o desenvolvimento humano, ficam comprometidas.

A maneira como os alunos identificam o aluno com deficiência nem sempre está relacionada com as limitações a qual este possui, mas a maneira como ele é tratado pelo professor e o que este fala sobre o colega autista tem grande influência, assim como as experiências vivenciadas anteriormente no ambiente escolar. Deste modo, o educador exerce função primordial tanto na inclusão escolar como social do aluno autista, ao realizar

Também, perceberam-se fortemente as dificuldades dos alunos autistas em receberem ajuda dos colegas, ocorrendo esse apoio somente quando solicitavam. A palavra “ajuda” e “colega” apareceram em quase todas as falas dos participantes:

*Não muito, só quando eu **pedir do colega**.* (A4)

Ajuda, se eu pedir. (A6)

O colega ajuda quando eu peço, mas ninguém ajuda de forma espontânea não. (A15)

Análise de Similitude

A análise de similitude é fundamentada na teoria dos grafos, em que é possível identificar as ocorrências entre as palavras e as indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um *corpus* textual. Observa-se que a palavra “Escola” se encontra no centro dos relatos, e delas ligam-se fortemente com “Gosto” e “Professor” e, a partir dessas, surgem diversas outras ramificações que fundamentam todo discurso textual (Figura 15).

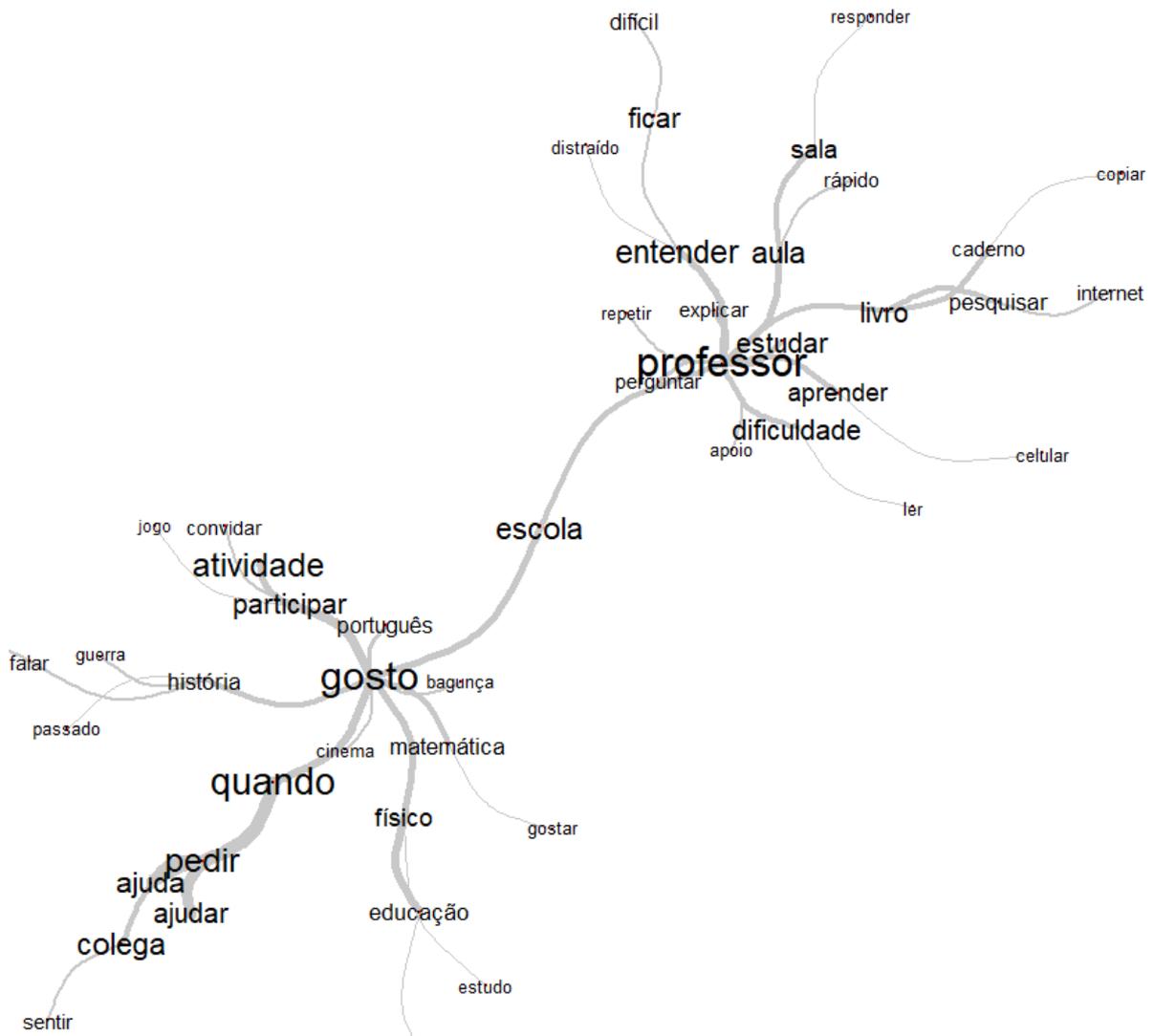


Figura 15 – Análise de Similitude (alunos autistas).

Para a análise de similitude, faz-se necessário atentar para a interconexão entre as palavras, assim como o nível da relação entre elas, uma vez que o índice de ocorrências pode ser mais forte ou mais fraco. Deste modo, pela análise de similitude, verifica-se forte relação da “escola”, palavra central com “gosto” e “professor”. Quando se observam o verbo “gostar”, ele nos remete ao fato de ter interesse e algumas disciplinas são citadas como preferidas: matemática, português e história. A palavra “professor” está intimamente conectada a: entender, aula, estudar, dificuldade, distraído, trazendo a perspectiva do papel do docente na visão do aluno autista, que se relacionam aos aspectos da escolarização e inclusão.

6 CONCLUSÕES

Ao finalizar a análise de dados desta pesquisa, constatou-se que os objetivos que deram origem a este estudo foram respondidos adequadamente. Ponderando todos os fatos apontados nesta pesquisa, motivação, estratégias, mudança metodológica, dificuldades e facilidades de trabalhar a escolarização de alunos com TEA, deu a oportunidade de realizar análise conduzida por pensamento crítico, tendo como base uma pesquisa empírica.

O autismo é um transtorno psicológico que engloba questões sociais, emocionais, afetivas, cognitivas e motoras. Embora a compreensão da doença pode ser feita por meio de diversas abordagens psicológicas, para atuar de maneira correta na escolarização, isto é, sem gerar ~~prejuízos~~ e produzir estigmas, é preciso olhar para o aluno autista e reconhecer o processo único, individual, de aprendizagem.

A partir do procedimento efetuado neste estudo, é possível tecer as devidas conclusões acerca desta investigação. Para início de conclusão, os pais dos alunos com TEA perceberam que a convivência com os outros colegas era muito desafiadora e que o ambiente escolar oferece oportunidades para a interação social e convivência coletiva que possibilita novas conquistas de autonomia e independência para os filhos.

Como fator conclusivo, foi possível perceber que embora se tenha atualmente muitas leis, muitos avanços no diagnóstico do autismo, a inclusão dos autistas nos ambientes escolares gera muitas incertezas para pais e familiares. Evidenciou-se que a maior expectativa dos pais estava na possibilidade do filho conviver e interagir com outros colegas e professores.

Contudo, além disso, a condição de ser autista foi descrita por muitos pais como barreira e mostraram-se preocupados com o despreparo das escolas e os colegas de sala para acolherem os alunos com TEA, pois o *bullying* está presente, seguido de maus-tratos, o que desencadeia desmotivação e até traumas nos alunos autistas, passando a não terem mais vontade de ir para a escola nem a família consegue ter segurança quanto aos tipos de problemas que possam ser gerados futuramente em ambiente com experiências traumáticas.

Este estudo apresenta como potencialidade no processo de escolarização do aluno autista o uso de estratégias educativas adaptadas associadas a tecnologias assistivas, mas esses recursos foram utilizados por poucos alunos.

No que se refere aos critérios para a escolha da escola do filho, a proximidade da

escola de casa foi o mais presente, mas a dificuldade para conseguir uma vaga foi também verbalizada. Os pais também relataram dificuldades para o ingresso escolar dos filhos autistas em algum momento da vida escolar, gerando preocupações, tristezas e inseguranças.

Os alunos autistas compreenderam e expressaram suas dificuldades no processo de escolarização, verbalizam que existe forte relação das características comportamentais da pessoa autista com as limitações em manter a atenção, foco e aprender coisas mais complexas.

Já quando se trata de assimilação do conteúdo didático escolar, os alunos autistas pontuam dificuldades em manterem atenção centrada no professor e a necessidade de terem o mesmo assunto falado repetidamente, assim como mediado pelo uso de figuras, vídeos, músicas e gravuras. Para facilitar esse processo de aprendizagem, o auxílio dos colegas seria importante, mas muitos somente recebem a ajuda quando pedem e, ainda alguns, mesmo solicitando, não a recebem.

Compreende-se que a ação colaborativa entre família e escola é de extrema relevância para que as barreiras da exclusão sejam superadas e haja contribuição no desenvolvimento e na qualidade de vida dos alunos no espectro.

Assim, pode-se afirmar que mesmo os alunos com autismo que apresentam dificuldades em relação às interações sociais, comportamentos e comunicação podem se beneficiar das interações ocorridas no espaço escolar e que estas interações provocam modificações positivas no comportamento do aluno e promovem aprendizado e desenvolvimento, desde que sejam adequadamente organizadas. Ressalta-se, no entanto, que não se pretende com este estudo fazer generalizações, cada caso deve ser analisado individualmente.

Para fins de conclusão, para que a inclusão seja de fato uma realidade na escola, são necessários formação, preparo e dedicação de todos os envolvidos. A formação dos professores para atuação do trabalho com a diversidade é de grande importância, pois é essencial para inclusão efetiva, isto é, a formação do profissional da educação apenas se faz competente quando tal profissional se encontra em ligação com reconhecimento da realidade que permite conhecer a si e ao outro, auxiliada de atividades que o ajude a aprender com as próprias experiências.

SUGESTÕES

Este estudo aponta para necessidade da realização de pesquisa mais aprofundada sobre a educação inclusiva, e precisamente a inclusão de adolescentes com TEA em escolas regulares, tanto da rede pública como privada de Manaus, pois, no decorrer do trabalho, o autor deparou-se com a escassez de pesquisas que tratassem da temática em discussão.

Recomenda-se para futuros estudos que pais, alunos, gestores escolares e professores sejam incluídos nos estudos, para que se tenha ampla discussão, sendo fundamental análise global de quais são os desafios e as possibilidades dos pais/familiares, alunos autistas e do corpo técnico das escolas da rede pública e privada.

Dentre as sugestões que a pesquisa possibilita pontuar, propõem-se que:

1. Haja melhor adequação da proposta metodológica/pedagógica em todas as disciplinas e nos espaços escolares, para que esta atenda às necessidades educativas dos alunos com TEA;
2. Sejam incentivadas as prática de projetos interdisciplinares que possibilitem interação constante entre alunos, professores e comunidade escolar, de modo que venha possibilitar aprendizagem significativa para os alunos com TEA;
3. Viabilizem acolhida aos pais/familiares de alunos com TEA nos espaços escolares para fortalecer os vínculos afetivos entre todos os envolvidos;
4. Se ofereçam formações contínuas dos professores com a adequação de novas propostas pedagógicas, com intuito de promover maior interação entre professor/aluno e aluno/aluno.

REFERÊNCIAS

- Alarcon, G., Renato D., Freeman, A. M. (2015). Rutas ontológicas de la nosología psiquiátrica: ¿Cómo se llegó al DSM-5? *Rev Neuropsiquiatr*, 78(1).
- Almeida, A. L. (2005). *Interação de crianças autistas com o mundo digital: Uma travessia de emoção e prazer*. Florianópolis. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Engenharia de Produção Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC.
- Amazonas (1946). Lei nº 1.596, de 05 de janeiro de 1946. Criação da Diretoria Geral do Departamento de Educação e Cultura do Estado do Amazonas. Manaus, AM.
- Amazonas (2000). Lei nº 2.600, de 04 de fevereiro de 2000. Altera a nomenclatura da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto para Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Manaus, AM.
- Amazonas (2005). Lei Delegada nº 8, de 05 de julho de 2005. Instituiu as coordenadorias Distritais de Educação (CDEs) para a capital e as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) para o interior do Estado. Manaus, AM.
- Amazonas (2007). Lei nº 78 de 18 de maio de 2007. Altera a Lei nº 08 de 05 de julho de 2005. Manaus, AM.
- Amazonas (2011). Lei nº 3.642, de 26 de julho de 2011. Altera de forma específica a Lei Delegada nº 78 de 18/05/2007. Manaus, AM.
- Amazonas (2012). Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino. Estrutura das Coordenadorias Distritais. Manaus, AM.
- Amazonas (2015). Assembleia Legislativa. *Lei Nº 4183 de 26/06/2015 aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas e dá outras providências*.
- Amazonas (2015). Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. *Fórum Estadual de Educação do Amazonas*. Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM). Manaus: SEDUC.
- Amazonas, (2013). Coordenadoria Distrital de Educação 07. Manual da Qualidade. Manaus.
- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.

- American Psychiatric Association (1968). *Diagnostic and Statistical Manual: Mental Disorders DSM-II*. Washington, DC: APA.
- American Psychiatric Association (2002). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Texto Revisado. DSM-IV-TR. Porto Alegre: Artmed.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*. Recuperado de: <http://www.dsm5.org/proposedrevision/Pages/proposed-dsm5-organizational-structure-and-disorder-names.aspx>.
- American Psychiatric Association (2014). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5). Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- APAE Brasil (2018). *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais*. Histórico da APAE no Brasil.
- Araújo, Á. C., Lotufo Neto, F. (2014). A Nova Classificação Americana para os Transtornos Mentais – o DSM-5. *Rev Bras Ter Comp Cogn.*, 16(1), 67-82.
- Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (2021). Lei N. 5.677, de 12 de novembro de 2021. Recuperado de: <https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2021/11595/5677.pdf>
- Assumpção Júnior, F. B. Kuczynski, E. (2015). Autismo: conceito e diagnóstico. In: Autismo infantil: novas tendências e perspectivas. 2ª ed. São Paulo: Editora Atheneu, 3-26.
- Barberini, K. Y. (2016). A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 16(1), 46-55.
- Batista, C. R., Bosa, C. e cols (2002). Autismo e Educação: reflexões e proposta de intervenção. Porto Alegre: Artmed.
- Belém, M. D. J. C., Cavalcanti, F. M. C., & de Oliveira Coelho, M. M. (2021). Trajetória escolar de crianças beneficiários do programa bolsa família na cidade de Manaus. *Revista Educação e Humanidades*, 2(2, jul-dez), 568-588
- Bisquerra, R., Pérez-Escoda, N. (2014). Educação emocional para prevenção. Dentro Bisquerra, R. (Coord). *Prevenção do bullying com educação emocional*. Com a reproduzir “Pós-dados” (97-116). Editora Desclee de Brouwer, S.A.
- Boneti, L.W. (2020). As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: Ferreira, N.S. e Aguiar, M. S. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez.
- Braga, W. C. (2018). *Autismo Azul e de todas as cores*. Guia básico para os profissionais.

São Paulo: Paulinas.

Brandão, C. R. (2005). *Paulo Freire: educar para transformar*.

Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Brasília: MEC.

Brasil (2020). *Lei 13.977/2020, de 08 de janeiro de 2020*. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm. Acesso em. 18.10.2022.

Brasil (2014). *Plano nacional de Educação 2014-2024*. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara (Série legislação; n. 125).

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

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96)*. Brasília: MEC.

Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Brasília: MEC.

Brasil (2000). Conselho Nacional de Educação. *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília: CNE.

Brasil (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO.

Brasil (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente: disposições constitucionais pertinentes*: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 6. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.

Brasil (2012). Lei Berenice Piana. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Institui a Política Nacional de Proteção da Pessoa com Transtorno Espectro Autista*. Brasília: casa civil.

Brasil (2007). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.

- Brasil (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília.
- Brasil (2006). *Uma escola para todos e com todos: o mote da inclusão*. Apostila (Mestrado e Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
- Brasil (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Brasil (2012). Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*.
- Brasil (2013). *O desafio das diferenças nas escolas*/Maria Teresa Eglér Mantoan,(organizadora). 5 ed. Petrópolis ,RJ: Vozes.
- Brites, L., Brites, D. C. (2019). *Mentes Únicas*. São Paulo: Editora Gente.
- Bruni, A. R. (2013). *Cartilha Autismo e realidade*. São Paulo SP: Editora Gente.
- Câmara, M. D. (2021). *A família e a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista* (Bachelor's thesis, Universidade Federal do Rio Grande do Norte).
- Campoy, T. (2016). *Metodología de la investigación científica*. Ciudad del Este (py) U.N.C. del Este.
- Campoy, T. (2016). *Metodología de la Investigación Científica: Manuel para la elaboración de tesis y trabajos de Investigación*. Paraguay: MARBEN Editora y Gráfica S. A.
- Carvalho, S.S., Shaw, G.S.L. (2021). Relação entre família, escola e especialistas no processo de inclusão escolar de crianças autistas no município de campo Formoso/Ba. *Cenas educacionais*, 4(11868), 1-21.
- Cavaco, N. (2014). *Minha criança é diferente? Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Cunha, E. (2014). **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Cunha, E. (2017). *Autismo e inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família*. 7 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Donvan, J. (2017) .*Outra sintonia: a história do autismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- DSM 5- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. American Psychiatric Association. (2014). Recuperado de: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>

- Duarte, C. P., Schwartzman, J. S., Matsumoto, M. S., & Brunoni, D. (2016). Diagnóstico e intervenção precoce no transtorno do espectro do autismo: Relato de um caso. *Autismo: vivências e caminhos*, 46-56.
- Falla, D., e Ortega-Ruiz, R. (2019). Crianças em idade escolar diagnosticadas com transtorno do espectro autistas e vítimas de bullying: uma revisão sistemática. *Psicologia Educacional*, 25(2), 77-90.
- Ferreira, M. M. M., França, A. P. (2017). O Autismo e as Dificuldades no Processo de Aprendizagem Escolar. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 11(38), 507-519.
- Fonseca, B. (2014). Mediação escolar e autismo: a prática pedagógica intermediada na sala de aula. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Freire, C. M. B. et al. (2012). *Comunicação e interação social da criança com perturbação do espectro do autismo*. 2012. Dissertação de Mestrado.
- Gadotti, M. (2012). Educação popular, educação social, educação comunitária. In *Congresso Internacional de Pedagogia Social* (No. 1).
- Gaiato, M., e Teixeira, G. (2018). *O Reizinho Autista: Guia para lidar com comportamentos difíceis*. São Paulo: Versos.
- Galindo, B. M. B. (2012). *Educação especial: atendimento educacional especializado em uma escola do município de Ji-Paraná*. - Universidade Federal de Rondônia – UNIR.
- Galvão Filho, Teófilo Alves. (2009). *Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Garcia, F. W. (2013). A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. *Educação a Distância*, 3, 25-48.
- Garcia, R. M., e Pereira, E. G. B. (2018). Educação especial, inclusão social e a meta 4 do PNE: um recorte no município do Rio de Janeiro. *Revista Educação Especial em Debate*, (6), 116-136.
- Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. (6ª ed.). São Paulo, BR: Atlas. Gil, A. C. (2010). Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas. Gil, A. C. (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Góes, Maria Cecília Rafael de. (2011). Alunos com necessidades especiais no recreio da escola inclusiva. In Jesus, D. M. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa* (110-119). Ed. Porto Alegre: Mediação.

- Gómez, A. M. S., Terán, N. E. (2014). Transtornos de aprendizagem e autismo. Cultural, S.A.
- Gómez, J. L. C., Garcia, V. A. (2012). Tecnologías de la información y la comunicación: aplicaciones en el ámbito de los trastornos del espectro del autismo. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 43, 6-25.
- Gauderer, E. (1993). Christian. Autismo. Atheneu.
- Guenther, Z. C. (2003). O Aluno bem-dotado na escola regular: celebrando a diversidade, incluindo as diferenças. *Revista Escritos sobre Educação*, 2(1), 47.
- Guimarães, L.N., Gomes, P. N. L., Macedo, T. A. D. (2014). *A inclusão de uma criança autista no ensino regular de uma escola da rede particular de João Pessoa: um estudo de caso.*
- Hernández, J. M. (2017). *Bullying escolar e transtorno do espectro autista (TEA)*. Guia de desempenho para professores e famílias. Confederação do Autismo Espanha. Recuperado de <http://acosoescolatea.es/doc/GUIA-BULLYING-TAE.pdf>
- Hernández, R. H., Collado, C. F., Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/s1413-81232012000300007>
- IBGE. (2019). Síntese do estado do Amazonas. Recuperado de: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am.html>.
- Jannuzzi, G. M. (2012). *A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Revista Coleção Educação Contemporânea. 3. ed. Campinas: Autores Associados.
- Jannuzzi, G. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.
- Kassar, M. D. C. M. (2011). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em revista*, 61-79.
- Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral Autism and Asperger syndrome: an overview. *Rev Bras Psiquiatr*, 28(Supl I), S3-11.
- Lima, S. M., Laplane, A. L. F. (2016). Escolarização de Alunos com Autismo. Revista brasileira de Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(2), 1-16.
- Lizeo, L. M. A. (2021). Relação família e escola de alunos com transtorno do espectro autista matriculados no Ensino Fundamental I. Araraquara.
- Maleval, J. C. (2021). *O autista e a sua voz*. Editora Blucher.
- Manaus (2010). Prefeitura Municipal de Manaus. *Lei municipal nº 1495*, de 26 de agosto de

2010. D.O.M. 26.08.2010 - nº 2515, ano xi, Manaus, 2010.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M. T. E. (2005). *Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças*. In Nova Escola, maio.
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha*. Educação, 29(1), 55-64.
- Marconi. M. A., Lakatos, E. M. (1999). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Martinhago, F., Caponi, S. (2019). Breve história das classificações em psiquiatria. *INTERthesis: International Interdisciplinary Journal*, 16(1), 73-90.
- Martins, J. A., da Silva, R., Sachinski, I. (2020). Educação especial e educação inclusiva: quem são estes sujeitos na sociedade? *Anais Simpósio de Pesquisa e Seminário de Iniciação Científica*, 1(5).
- Martins, J. A., da Silva, R., Sachinski, I. (2020). Educação especial e educação inclusiva: quem são estes sujeitos na sociedade? *Anais Simpósio de Pesquisa e Seminário de Iniciação Científica*, 1(5).
- Mazzotta, M. J. S. (2011). *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6 ed. São Paulo: Cortez.
- Mello, A. M. S. R. (2007). *Autismo: guia prático*. 5. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE.
- Mello, E. F. F., Teixeira, A. C. (2012). *A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede*. Passo Fundo, RS. Recuperado de: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/6/871>.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405.
- Mendes, E.G. (2010). *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Minatel, M. M., Matsukura, T. S. (2015). Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. *Rev Educ Especial*, 28(52), 429-442.
- Minayo, S. M. C. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência e Saúde Coletiva*, 17(3), 621-626.
- Minayo, S. M. C., Gomes, S. F. D. R. (2011). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. São Paulo: Editora Vozes Limitada.

- Miranda, A. A. B. (2008). Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. *Cadernos de História da Educação*, (7).
- Miranda, E. (2012). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa: normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos*. (Amarilhas, C., Trad.). (2ª ed.). Asunción, PY: A4Diseños.
- Moreira, M. (2016). *Aprendizagem significativa—a teoria de David Ausubel*. 2. ed. São Paulo.
- Mota, L.; Brites, C. (2019). *Mentes únicas*. São Paulo: Editora Gente.
- Nascimento, F. F., Cruz, M. L. R. M. (2016). O uso de recursos tecnológicos no processo de escolarização de alunos com transtorno do espectro do autismo. *SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*.
- Nunes, V. L. M., Manzini, E. J. (2019). Atribuições de profissionais da educação sobre o aluno com autismo. *Revista Cocar*, 13(25), 75-95.
- Oliveira, K. M. (2020). *Inclusão escolar de crianças autistas: o que acontece quando família e docentes dialogam?* Dissertação (Mestrado em Educação).
- Organização Mundial da Saúde (2017). *Transtorno do Espectro Autista*. Recuperado de: <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>.
- Orrú, S. E. (2011). *Autismo o que os pais devem saber?* 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Palácio, M. M. (2019). *Os parâmetros da Educação Inclusiva face aos desafios da contemporaneidade*. São Paulo: Edição do Kindle.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano*. 12. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, D. L. (2018). O Sucesso Escolar na Escola de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I.
- Pimentel, S. C., Moreira, M. A. (2021). Inclusão educacional nas políticas municipais: uma análise de normativos de Feira de Santana. *Diálogos e Diversidade*, 1, e12682-e12682.
- Quinelato, R. E., Schambeck, R. F. (2022). “Ele não queria ser diferente”: Questões sobre o ensino de música inclusiva com adolescentes autistas. *Cadernos da Relem*, 2(1).
- Rocha, C. L. (2012). Professor-mediador da criança autista. *Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes-AVM Faculdade Integrada*.
- Rodrigues, J. M. C. (2015). *A criança autista: um estudo psicopedagógico*. 2. ed. Rio de

Janeiro: Wak Editora.

- Romero, P. (2018). *O aluno autista: avaliação, inclusão e mediação*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Rosa, F. D., Matsukura, T. S., & Squassoni, C. E. (2019). Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 27(2), 302-316.
- Salvador, N. *Autistas...Os pequenos nadam*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Sánchez, P. A. (2005). A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista da Educação Especial*, 1(1), 7-18.
- Santarosa, L. M. C., Conforto, D. (2015). Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(4), 349-366, 2015.
- Santos, A.M.T. (2008). *Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar*. São Paulo: CRDA.
- Santos, V., Elias, N. C. Caracterização das Matrículas dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(4), 465-482.
- Sasaki, R. K. (2010). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA.
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Schizzi, J., Pedrolo, L., Gregory, V. L., Bordin, C. O. C. (2020). Educação inclusiva: quebra de paradigmas, desafios enfrentados no cotidiano escolar. *Revista Missioneira*, 2(2), 34-42.
- Schmidt, C. (2013). A escolarização de pessoas com transtornos globais do desenvolvimento. *Inclusão educacional e educação especial: múltiplos olhares e diversas contribuições*. Uberlândia: Edufu, 11-28.
- Schwartzman, J. S. (2010). Autismo e outros transtornos do espectro autista. *Revista autismo*.
- SEDUC/AM. Deplan/Gepes (2022), Dados de Matrículas do 9º ano da cidade de Manaus.
- SEDUC/AM. Deplan/Gepes (2021), Dados de Matrículas do 9º ano da cidade de Manaus.
- Serra, D. (2008). *Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares*. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia

- Universidade Católica, Rio de Janeiro.
- Silva, A. B. B. (2012). *Mundo singular: entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Silva, A. B. B.; Gaiato, M. B.; Reveles, L. T. (2012). *Mundo Singular: entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Fontanar.
- Silva, J.M. (2004). *A autonomia da escola pública*. Campinas, SP: Papyrus.
- Silva, M. C. (2016). *A relação família e escola no processo de escolarização do aluno autista*.
- Silva, R. M. M. D. (2013). *Para além do discurso oficial das políticas públicas: possibilidade de (re) pensar o paradigma de inclusão escolar para o educando com transtorno do espectro autista na cidade de Manaus*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus.
- Silveira, L. V., Drago, R. (2010). A educação da criança com deficiência: da segregação às propostas inclusivas. *Revista FACEVV*, 4, 82-89.
- Sousa, L. M. (2020). Educação especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. *Revista Bibliomar*, 159-173.
- Stainback, S., Satainback, W. (1999). *Inclusão: Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Stobaus, D. C., Jose, J. (2003). *Educação especial: em direção a educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCS.
- Suplino, M. H. F. de O. (2007). *Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares*. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Recuperado de: http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/teses/pdf/suplino_doutorado.pdf.
- Teixeira, G. (2020). *Manual do autismo*. Rio de Janeiro: BestSeller.
- Tiradentes, R. O. (2020). *Políticas públicas educacionais inclusivas: a legitimidade da escolarização dos indivíduos com autismo nas escolas da SEDUC em Manaus*.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE.
- UNESCO-BIE (2008). *Conferencia Internacional de Educación: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Suiza: Mimeo.
- UNESCO-BIE (2008). *Conferencia Internacional de Educación: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Suiza: Mimeo.
- Vergara, S. (2003). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 4. ed. São Paulo:

Atlas.

- Vicari, L. P. L., Rahme, M. M. F. (2020). Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino. *Revista Educação Especial*, 33, 1-23.
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas V*. Fundamentos de defectologia. Madri: Machado.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia*. Havana: Editorial Pueblo Y Educación.
- Williams, C., Wright, B. (2008). *Convivendo com o autismo e síndrome de Asperger: estratégias práticas para pais e profissionais*. São Paulo: M. Books do Brasil.

ANEXOS

ANEXO Nº 01 – CARTA DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilma Senhora: Arlete Mendonça.

Secretaria Executiva da Capital.

Solicitamos autorização institucional para a realização da pesquisa intitulada **ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTROAUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**, a ser realizada nas Escolas Estaduais pertencentes a Coordenadoria Distrital 04, em Manaus, Amazonas, pelo pesquisador Manoel Viana Xavier, sob a orientação do professor orientador José Antonio Torres Gonzalez, que tem como objetivo principal **Analisar o processo de Escolarização de alunos com Transtorno do EspectroAutista no marco de uma educação inclusiva.**

A pesquisa utilizará para a propositura investigativa a metodologia de pesquisa com característica observacional, transversal e descritiva. Será realizada nas 34 Escolas Estaduais pertencentes à Coordenadoria distrital 04, em Manaus, Amazonas, Brasil, que possuem alunos autodeclarados ou com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista matriculados na última etapa do Ensino Fundamental II, como também os pais/familiares desses discentes. A entrevista será realizada individualmente nas dependências das escolas e gravada na íntegra para posterior transcrição mediante autorização dos pais dos participantes que receberão, respectivamente, o termo de consentimento livre e esclarecido (pais) eo Termo de assentimento livre e esclarecidos (alunos). Sendo garantido a todos os participantes o direito de sigilo, a participação voluntária e a interrupção da participação sem prejuízo ao participante, de acordo com a Resolução nº 466, de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, necessitando, portanto, ter acesso aos dados de escolaridade desses alunos a serem colhidos no Sistema

Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (Sigeam). Ao mesmo tempo, solicitamos a autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final, bem como em publicações futuras, sob a forma de artigo científico. Asseguramos que os dados coletados nesta instituição serão utilizados tão somente para a realização deste estudo e mantidos em sigilo absoluto, conforme determina o item III.2 “i” da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Coordenadoria Distrital, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessário.

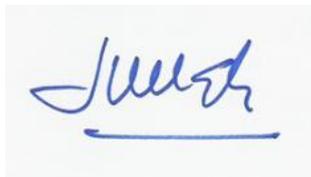
() Concordo com a solicitação () Não concordo com a solicitação

Manaus-Am 06 de Abril de 2022

Pesquisador (a) principal / Orientador(a) do Projeto



Pesquisador



Fdo. Dr. José A. Torres González

Chefe/Gestor do Serviço

ANEXO Nº 02 – REQUERIMENTO DA PESQUISA DE CAMPO NA SEDUC



UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EXMA. SENHORA SECRETÁRIA EXECUTIVA DA CAPITAL DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO- SEDUC-AM.

Eu Manoel Viana Xavier, brasileiro servidor do Quadro de Pessoal desta SEDUC, no cargo de PROFESSOR PF20. ESP-III, matrícula nº 119331-C/D, lotado na Escola Estadual de Tempo Integral Zulmira Bittencourt, portador da Cédula de Identidade nº 673915-6 e CPF nº 192.906.242-72, residente e domiciliado na Avenida Pedro Teixeira nº 725, telefone (92) 981719960, e-mail: viana_eie@hotmail.com, vem respeitosamente a Vossa Excelência solicitar autorização para a realização da pesquisa intitulada ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, como requisito de conclusão do Curso de MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN conforme documentos adicionais descritos abaixo e em anexo.

- 01- Carta de anuência solicitando realização da pesquisa.
- 02- Pré-projeto de pesquisa completo com as diretrizes da pesquisa.
- 03- Cópia de documento de identificação pessoal.
- 04- Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)
- 05- Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE)
- 06- Relação das escolas estaduais pertencentes a coordenadoria distrital de educação-04 (CDE-04) que irão fazer parte da pesquisa.
- 07- Roteiro para entrevista com os alunos autistas.
- 08- Roteiro para entrevista com os pais dos alunos autistas.

Nestes Termos.

Pede Deferimento.

Manaus 11 de Abril de 2022

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Adriana', with a horizontal line underneath.

Assinatura do Servidor

ANEXO Nº 03 – OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



OFÍCIO Nº 132/2022-GSEAP/SEDUC

Manaus, 28 de abril de 2022.

Ao Senhor
MANOEL VIANA XAVIER
Mestrando
Manaus/AM – (92) 98171-9960 – viana_eic@hotmail.com

Assunto: Resposta ao Requerimento expedido em 13/04/2022.
Processo: nº 01.01.028101.011927.2022-22-SIGED/SEDUC.
Ref.: Projeto de Pesquisa: “Escolarização de alunos com transtorno do espectro autista”.

Prezado Senhor,

Cumprimentando-o cordialmente, informo a Vossa Senhoria o deferimento para realizar a pesquisa solicitada no ofício em epígrafe, conforme Parecer nº 1078/2022-ASSJUR/SEDUC, mediante a assinatura de termo de responsabilidade contendo a finalidade e a destinação dos dados coletados, bem como as obrigações a que se submeterá, conforme art.49 e parágrafos do Decreto 36.819/2016.

Ressalto que esta autorização está condicionada à utilização dos dados exclusivamente para fins científicos, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da comunidade.

Por oportuno, seguem, em anexo, o Termo de Anuência e o Termo de Responsabilidade, com retorno do último devidamente assinado.

Atenciosamente,

(Assinado digitalmente)
HELLEN CRISTINA SILVA MATUTE
Secretária Executiva Adjunta Pedagógica

000000000000



ANEXO Nº 04 – TERMO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR



TERMO DE RESPONSABILIDADE

Eu, **Manoel Viana Xavier** portador do RG 673915-6 CPF 192.906.242-72, discente do Programa de Pós-graduação Stricto sensu do curso de Maestria em Ciências de la Educación da Universidad Autónoma de Assunción- PY com a pesquisa intitulada: "Escolarização de alunos com transtorno do Espectro Autista: Desafios e possibilidades" a aplicar nas Escolas Estaduais da Coordenadoria Distrital 4 no município de Manaus-AM, **declaro-me ciente e de acordo com os critérios estabelecidos abaixo:**

- De dados e arquivos fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEDUC) deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que eventual divulgação deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, resguardando-se ainda aos termos do Art. 5º, X da Constituição Federal de 1988, especialmente ao tocante ao direito a intimidade e a privacidade dos consultados, sejam eles pacientes ou não.
- De que as informações constantes nos dados ou arquivos a mim disponibilizados deverão ser utilizados apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for, salvo expressa autorização em contrário da autoridade máxima da Secretaria de Estado de Educação e Desporto.
- De que eventuais informações a serem divulgadas serão única e exclusivamente para fins de pesquisa científica, sendo vedado uso das informações em publicação em quaisquer meios de comunicação de massa que não guardem compromisso ou relação científica, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros aqui não especificados.
- De que somente terá acesso a dados quantitativos, sendo vedada qualquer informação qualitativa como nome de inscitos, idade, sexo, nome de instituição etc., sob pena de responsabilização civil, penal e administrativa.

Manaus, 20 de Abril de 2022.

Documento assinado digitalmente
 MANOEL VIANA XAVIER
 Data: 2022.04.20 10:22:39 -0500
 URL: http://www.trepa.gov.br/verificador/assinatura

Manoel Viana Xavier
 CPF: 192.906.242-72

Avenida Waldemiro Lustosa, 250. Japim II
 Manaus-AM - CEP 69075-830

Secretaria de
**Educação e
 Desporto**

Folha: 39

Documento assinado digitalmente por HELDER MARCO S SOUZA ARICE: 4707620203 em 20/04/2022 às 15:28:18 usando assintura por Ipad reinforca
 IP: 180.04.04.08 assinado por CRISTINA DOTAG ST FERRO: 46998872011 em 20/04/2022 às 15:28:18 usando assintura por Ipad reinforca

ANEXO Nº 06 - PARECER DE AVALIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA REALIZADO PELOS ESPECIALISTAS

Parecer de avaliação de instrumento da pesquisa **ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.**

Pesquisador responsável: Manoel Viana Xavier

Consideramos um instrumento apropriado para a pesquisa uma vez que atende aos requisitos básicos.

Rosendo Freitas de Amorim

Pós-doutor em Saúde Coletiva pelo Instituto de Saúde Coletiva (ISC) da Universidade Federal da Bahia (2018). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2001), Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1995). Especialista em Lógica Dialética pela Universidade Estadual do Ceará (1989). Licenciado em Filosofia e História pela Universidade Estadual do Ceará (1983). Ex-Professor titular da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Ex-Professor Titular (Efetivo) do Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) em Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), de 2001 a 2020. No campo da saúde tem experiência com a socioantropologia relacionada à saúde, ao corpo, ao gênero à etnia. Ex-Professor Titular (colaborador) do Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) em Direito da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), de 2002 a 2020. Tem experiência na área de Direito, com ênfase no ensino e pesquisa jurídica, direitos humanos e política. Atualmente é Assessor Técnico da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Editor Chefe da Revista DoCEntes, Revista de Educação (ISSN impresso: 2526-2815; INSS eletrônico: 2526-4923) publicada pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

Fernanda Jorge Magalhães

Enfermeira. Professora Universitária. Pós Doutoranda em Enfermagem Tecnologia e Inovação pela Universidade de Fortaleza (2021-atual). Doutora em Enfermagem (2016), Mestre em Enfermagem (2012) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutora de Mobilidade Internacional da Universidade do Porto (UP) (2013-2014). Especialista em Enfermagem Neonatal pela UFC (2010). Especialista em Gestão em Saúde pela Universidade Estadual do Ceará (2013). Graduada pela Universidade de Fortaleza (2008). Experiência assistencial na Enfermagem em unidade neonatal, na urgência e emergência pediátrica, em consulta de enfermagem em teleatendimento e na gestão/ coordenação de estabelecimento de saúde. Pesquisadora na área de: Enfermagem, Pediatria/Neonatologia, Classificação de Risco em urgência e emergência Pediátrica, Cuidados ao paciente crítico em neonatologia e pediatria, Tecnologias em saúde na Primeira Infância, Sistematização da Assistência em Enfermagem, Educação em Saúde na Primeira Infância, Segurança do Paciente na Primeira Infância, Saúde e Inclusão social às Crianças com Necessidades Especiais em Saúde.

Karla Maria Carneiro Rolim

Enfermeira pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) (1982), Especialização em Perinatologia e Saúde Reprodutiva pela Universidade Federal do Ceará/UFC (2000), Mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará (12/2004), Doutorado em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará e pela Escola Superior de Enfermagem de D. Ana Guedes (Porto/Portugal) (08/2006). PHD em lHumanisation des Soins en Néonatalogie pela Universidade de Rouen - CHU/Rouen, França (2016). Docente Titular do Curso de Enfermagem da Universidade de Fortaleza (UNIFOR); Docente Titular do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGSC/UNIFOR); Coordenadora do Mestrado Profissional em Tecnologia e Inovação em Enfermagem (MPTIE/UNIFOR). Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase na Docência de Enfermagem Neonatal. Consultora ad hoc das Revistas Rede de Enfermagem do Nordeste (REV RENE), Revista Brasileira de Enfermagem (REBEN), Revista Brasileira em Promoção da Saúde (RBPS), Revista Enfermagem Atual e Revista Tendências da Enfermagem Profissional (RETEP). Possui artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais. Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Docência Enfermagem, atuando principalmente nos seguintes temas: Enfermagem, Neonatologia, Recém-nascido, Saúde do Binômio Mãe-Filho, Tecnologias em Saúde, Comunicação, Ética, Relacionamento Enfermeiro/Paciente, Ambiência Neonatal, Plano de Cuidados, Pós-Graduação. Orientadora de Bolsista de Iniciação Científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PBIC), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); do PIBIC da Fundação

Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) e do Programa Voluntário de Iniciação Científica (PAVIC/UNIFOR). Membro do Comitê de Pilotagem Convênio Chu Rouen (UNIFOR). Membro do Comitê de Ética da Universidade de Fortaleza (COÉTICA/UNIFOR). Líder do Núcleo de Pesquisa Tecnologias no Cuidado Materno Infantil (NUPESTECMI/UNIFOR/CNPq).

ANEXO Nº 07 – ROTEIRO DA ENTREVISTAS COM OS PAIS DE ALUNOS AUTISTAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ROTEIRO DA ENTREVISTAS COM OS PAIS DE ALUNOS AUTISTAS

Dados de Identificação

Nome: _____ Pai () Mãe () Outros: Qual? _____

Idade _____ Escolaridade _____ Ocupação _____

ITEM- 01 Sobre Inclusão Escolar e Educação Especial

- Teve dificuldade em conseguir vaga para seu filho como aluno especial?
- Quais critérios o (a) senhor (a) usou para a escolha da escola do seu filho?
- Seu filho participa das atividades complementares da escola?
- Percebe que os profissionais da escola incluem seu filho?

ITEM- 02 Sobre Escolarização de Alunos com Transtorno do Espectro Autista.

- Qual foi a idade de seu filho que vocês perceberam que ele tinha dificuldade em aprender?
- Quem teve a primeira percepção que seu filho apresentava dificuldades em aprender?
- Você pode pontuar os fatores facilitadores no processo de escolarização do seu filho?
- Você pode pontuar os fatores dificultadores no processo de escolarização do seu filho?
- Quais problemas aconteceram no desenvolvimento de habilidades na escolarização do seu filho?
- De que forma esses problemas contribuíram para a escolarização do seu filho?
- Quais potencialidades você pontua na escolarização do seu filho?

- h) De que forma essas potencialidades contribuíram para a escolarização do seu filho?
- i) Quais intervenções (da escola) e de que forma elas contribuem para a escolarização do seu filho?
- j) De que forma essas intervenções contribuíram para a escolarização do seu filho?
- k) Quais desafios seu filho enfrentou no processo de escolarização?
- l) Quais possibilidades seu filho encontrou em seu processo de escolarização?
- m) De que forma os desafios contribuíram no processo de escolarização do seu filho?
- n) De que forma as possibilidades contribuíram no processo de escolarização do seu filho?
- o) Como ficou a aprendizagem do seu filho no período da pandemia?
- p) Seu filho faz terapias? Desde quantos anos? Quais?
- q) A escola de seu filho dispõe de uma equipe ou profissional na área de (Psicopedagogia, ou Psicologia) para auxiliá-lo nas dificuldades?

ANEXO Nº 08 - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS AUTISTAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS AUTISTAS.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do Aluno: _____ Idade: _____ Nome da
mãe/Pai/Outros _____ Idade: _____
Escola: _____ Turno: _____

ITEM- 01 Sobre Inclusão Escolar e Educação Especial

- a) Quanto tempo você estuda nessa escola?
- b) Como é estar na escola para você?
- c) Seus colegas te ajudam a fazer as atividades solicitadas pelos professores?
- d) Quais as atividades que você participa na escola?
- e) Quais atividades que você não participa na escola e por quê?
- f) Na sua escola existe uma equipe ou profissional na área de (Psicopedagogia, ou Psicologia) para auxiliá-lo nas suas dificuldades?

ITEM- 02 Sobre Escolarização de Alunos com Transtorno do Espectro Autista.

- a) Você consegue entender o que os professores ensinam em sala de aula?
- b) Como você faz as atividades solicitadas pelos professores?
- c) Quais as facilidades fornecidas pela escola para facilitar sua aprendizagem na escola?
- d) Quais as suas maiores dificuldades para aprender aqui na escola?
- e) Como foi para você estudar durante a pandemia? Pontuar facilidades e dificuldades.
- f) Qual a disciplina que você mais gosta? Por quê?

ANEXO 09 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ EM ENTREVISTA

Eu _____ **autorizo**, por meio deste termo, os pesquisadores a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte. Essa **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição da minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob responsabilidade da pesquisadora coordenadora da pesquisa, e após esse período serão destruídos.
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Manaus – AM ___ de _____ de _____

Nome do participante Assinatura

Assinatura do Pesquisador



Documento assinado digitalmente
MANOEL VIANA XAVIER
Data: 07/07/2022 01:50:57-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

**ANEXO Nº 10 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
SOBRE OS OBJETIVOS DA PESQUISA**



UNIVERSIDAD AUTONÓMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

**TÍTULO DA PESQUISA: ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO
DO ESPECTROAUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.**

NOME DO PESQUISADOR: Manoel Viana Xavier

ENDEREÇO: Av. Pedro Teixeira 725, Dom Pedro, Manaus - AM, 69040-000

TELEFONE: (92) 981719960

Prezado (a) Participante,

Você está sendo convidado (a) a autorizar o seu filho menor a participar desta pesquisa, desenvolvida por MANOEL VIANA XAVIER- PROFESSOR da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas que irá investigar o processo de Escolarização de alunos com Transtorno do EspectroAutista (TEA) no marco de uma educação inclusiva. Nós estamos desenvolvendo esta pesquisa porque queremos saber como os desafios e as possibilidades podem contribuir no desenvolvimento de habilidades e potencialidades na Escolarização de alunos com TEA.

1. POR QUE VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO A PARTICIPAR?

O convite para a sua participação se deve à você fazer parte do grupo de pais de alunos autodeclarados ou com diagnóstico de TEA matriculados na última etapa do Ensino Fundamental II de uma das 23 Escolas Estaduais pertencentes à Coordenadoria Distrital 04, em Manaus, Amazonas, Brasil com perfil para esta pesquisa, sendo assim, atende aos nossos critérios de inclusão.

2. COMO SERÁ A MINHA PARTICIPAÇÃO?

Ao participar desta pesquisa você será entrevistado individualmente, seguindo um roteiro com 21 (vinte e uma) perguntas abertas, nas dependências da própria escola e gravada na íntegra para posterior transcrição. Lembramos que a sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia e liberdade para decidir se quer ou não participar. Você pode desistir da sua participação a qualquer momento, mesmo após ter iniciado a entrevista sem nenhum prejuízo para você. Não haverá nenhuma penalização caso você decida não consentir a sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

3. QUEM SABERÁ SE EU DECIDIR PARTICIPAR?

Somente o pesquisador responsável e sua equipe saberá que você está participando desta pesquisa. Ninguém mais saberá da sua participação. Entretanto, caso você deseje que o seu nome / seu rosto / sua voz ou o nome da sua instituição conste do trabalho final, nós respeitaremos sua decisão. Basta que você marque ao final deste termo a sua opção.

4. GARANTIA DA CONFIDENCIALIDADE E PRIVACIDADE.

Todos os dados e informações que você nos fornecer serão guardados de forma sigilosa. Garantimos a confidencialidade e a privacidade dos seus dados e das suas informações. Tudo que o (a) Sr.(a) nos fornecer ou que sejam conseguidas por entrevista serão utilizadas(os) somente para esta pesquisa. A entrevista somente será gravada para que nada da nossa conversa se perca, somente com a sua autorização e após a obtenção da gravação os áudios serão escutados para posterior transcrição na íntegra do conteúdo da entrevista para avaliação e interpretação dos dados e após o término da pesquisa todo o conteúdo gravado será destruído. O material da pesquisa com os seus dados e informações será

armazenado em local seguro e guardados em arquivo, por pelo menos 5 anos após o término da pesquisa. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. Caso você autorize que sua voz seja publicada, teremos o cuidado de anonimizá-la, ou seja, sua voz ficará diferente e ninguém saberá que é sua. Caso você autorize que sua imagem seja publicada, teremos o cuidado de anonimizá-la, ou seja, seu rosto ficará desfocado e/ou colocaremos uma tarja preta na imagem dos seus olhos e ninguém saberá que é você.

5. EXISTE ALGUM RISCO SE EU PARTICIPAR?

Segundo a resolução CNS 466/12, item V, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas, ressaltamos a você que está sendo convidado (a), que os riscos desta pesquisa não estão relacionados com prejuízos físicos, mas sim à imagem do participante devido ao risco de vazamento da identidade do mesmo ou divulgação das informações e das gravações das entrevistas de forma errada, que desvie do objetivo do estudo, e dessa forma podendo gerar danos morais e psíquicos, cultural, e até espiritual caso no percurso da entrevista a mesma contraponha seus princípios religiosos e afins, para minimizar tais riscos nós pesquisadores através deste documento nos comprometemos a manter a identidade do objeto da pesquisa em sigilo. O procedimento utilizado na pesquisa, o roteiro para a entrevista, apresenta um risco: algum desconforto como níveis moderados de constrangimento, tendo em vista se tratar de uma pesquisa sobre processo de Escolarização de seu(sua) filho(a). No entanto, o risco previsto para o participante é mínimo, podendo ser reduzido pela observação das normas éticas e pelo apoio e suporte de uma psicóloga presente na equipe do projeto de pesquisa e pelo pesquisador nesta etapa, você pode nos procurar pelo telefone (92) 98171-9960 do pesquisador Manoel Viana Xavier. Mas há coisas boas que podem acontecer como descobrir através de uma autorreflexão quais foram os seus desafios e as conquistas para que chegasse até o nono ano do ensino Fundamental II.

6. EXISTE ALGUM BENEFÍCIO SE EU PARTICIPAR?

Os benefícios esperados com a pesquisa são no sentido de dar visibilidade da possibilidade de alunos com TEA conseguirem concluir o ensino fundamental II e aumentar a participação de alunos com TEA no processo de escolarização.

7. FORMAS DE ASSISTÊNCIA E RESSARCIMENTO DAS DESPESAS.

Se você necessitar de ESCLARECIMENTO e ORIENTAÇÃO como resultado

encontrado nesta pesquisa, você será encaminhado (a) pelo pesquisador responsável Manoel Viana Xavier para o setor pedagógico da sua escola. Caso o (a) Sr. (a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira. No caso de algum gasto resultante da sua participação na pesquisa e dela decorrentes, você será ressarcido, ou seja, o pesquisador responsável cobrirá todas as suas despesas e de seus acompanhantes, quando for o caso, para a sua vinda até a escola local onde será realizada a pesquisa.

8. ESCLARECIMENTOS

Se você tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável.

Nome do pesquisador responsável: Manoel Viana Xavier

Endereço: Av. Pedro Teixeira 725, Dom Pedro, Manaus - AM, 69040-000

Telefone para contato: (92) 98171-9960 Horário de atendimento: 08 às 12h

9. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO.

Se o (a) Sr. (a) estiver de acordo em participar da pesquisa deve preencher e assinar este documento que será elaborado em duas vias; uma via deste Termo ficará com o (a) Senhor (a) e a outra ficará com o pesquisador.

O participante de pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, deve rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, apondo a sua assinatura na última página do referido Termo.

O pesquisador responsável deve da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

10. USO DE VOZ E/OU IMAGEM

Caso o (a) Senhor (a) deseje que seu nome, seu rosto, sua voz ou o nome da sua instituição apareça nos resultados da pesquisa, sem serem anonimizados, marque um dos itens abaixo.

_____ Eu desejo que o meu nome conste do trabalho final.

_____ Eu desejo que o meu rosto/face conste do trabalho final.

_____ Eu desejo que a minha voz conste do trabalho final.

_____ Eu desejo que o nome da minha instituição conste do trabalho final.

11. CONSENTIMENTO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.

(a) _____,
portador (a) da cédula de identidade _____, declara que,
após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas
que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores. Ciente dos serviços e
procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do
lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar
voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Manaus-Am, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante ou Representante Legal

Assinatura do Pesquisador

Impressão dactiloscópica

ANEXO Nº 11: TERMO DE ASSENTIMENTO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TERMO DE ASSETIMENTO

Termo de Assentimento

Título da pesquisa: ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTROAUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

Nome dos Pesquisadores: Manoel Viana Xavier e José Antonio Torres Gonzalez

Número de telefone do pesquisador: (92) 98171-9960

1. Como será a pesquisa?

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa, ao participar poderá ajudar a si mesmo e a outros adolescentes com TEA a perceberem suas potencialidades e as fragilidades enfrentadas para conseguirem finalizar o Ensino Fundamental II. Seus pais permitiram sua participação na pesquisa. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de 13 a 15 anos de idade. Uma pesquisa é uma forma de entender quais as dificuldades e como os alunos com TEA conseguiram passar pelo processo de escolarização. Queremos saber quais os desafios e possibilidades na Escolarização de alunos com TEA, quais problemas e intervenções contribuem no desenvolvimento de habilidades e potencialidades na Escolarização de alunos com TEA.



Fonte: Google (2022). <https://www.aprendizlegal.org.br/noticia/10-dicas-para-mandar-bem-na-sua-entrevista-de-emprego>

2. A pesquisa poderá ajudar você?

- A entrevista da pesquisa pode ou não ajudar você.
- Nós esperamos aprender coisas a partir desta pesquisa que possam ajudar outras crianças que estejam dentro do espectro autista assim como você.
- Se você estiver preocupado com qualquer coisa relacionada a pesquisa, pergunte ao pesquisador principal que ele tentará responder suas perguntas da melhor maneira possível.



Fonte: Google (2022). https://aliancapelaeducacao.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=617:o-papel-da-escolarizacao-na-sociedade&catid=157&Itemid=849

3. O que acontecerá se você participar da pesquisa?

Caso você aceite participar, responderá uma entrevista com 12 (doze) perguntas. O uso

da entrevista é considerado seguro, mas é possível ocorrer um risco mínimo como: você achar difícil ou ficar envergonhado (a) ou mesmo com medo de responder. Não se preocupe, caso isso aconteça, esse mal-estar será diminuído pelo apoio e acompanhamento da pesquisadora nesta etapa. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (92) 98171-9960 do pesquisador **Manoel Viana Xavier**. Mas há coisas boas que podem acontecer como descobrir através de uma autorreflexão quais foram os seus desafios e as conquistas para que chegasse até o nono ano do ensino Fundamental II.

- Você também pode mudar de ideia e deixar a pesquisa mais tarde, mesmo que você já tenha começado a participar.
- O pesquisador que é professor examinará você durante a pesquisa para ver se está tudo bem e como você está se sentindo.

4. Você tem que participar dessa pesquisa?

- Converse com sua mãe, com o seu pai ou com a pessoa que toma conta de você sobre como você se sente.
- Se você não quiser participar da pesquisa, ninguém ficará chateado com você.
- Você precisa dizer para sua mãe, para seu pai ou para a pessoa que toma conta de você se você sentir alguma coisa diferente do normal.



Fonte: Google (2022). <https://www.unimed.coop.br/viver-bem/pais-e-filhos/alfabetizacao-emocional-como-falar-de-sentimentos-com-criancas>

5. Alguém saberá se você participar dessa pesquisa?

- Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der.

- O pesquisador precisa saber algumas coisas sobre você tais como: sua a idade, escolas as quais estudou, suas facilidades e fragilidades no processo de escolarização.
- Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão divulgados em revistas científicas e em capítulos de livros e você, também ficará sabendo dos resultados. Daremos os resultados para você e seus pais ou responsáveis.
- Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones para contato na parte de cima desse texto.
- Sempre que você tiver dúvidas, faça quantas perguntas quiser.
- Marcarei minha decisão abaixo, indicando se eu quero ou não participar deste estudo. Possomudar de ideia e parar o estudo a qualquer momento.

_____ Sim, eu quero participar.

_____ Não, eu não quero participar.



Fonte: Google (2022). <https://colegioplanck.com.br/saude-mental-na-pandemia/>

6. Comitê de Ética que analisou a pesquisa

O Comitê de Ética serve para defender as pessoas que participam de alguma pesquisa e para verificar se ela está sendo feita da forma correta. Qualquer dúvida que você tenha sobre a sua participação na pesquisa você avisa seu pai, sua mãe ou a pessoa que cuida de você para que entre em contato conosco. Nós tiraremos todas as suas dúvidas sobre a sua participação na pesquisa. Abaixo você encontra o endereço aonde nós funcionamos e

horário que poderá nos procurar.

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do sistema CEP-CONEP (Plataforma Brasil).

7. Declaração de assentimento

Li, ou alguém leu para mim, este termo e tive tempo para pensar sobre ele.

Minha mãe, meu pai ou a pessoa que toma conta de mim sabe sobre este estudo e quer que eu participe da pesquisa.

A pesquisa e os procedimentos relacionados foram explicados para mim de uma maneira que eu pudesse entender.

Meus pais e eu podemos fazer qualquer pergunta para o pesquisador do estudo a qualquer momento. Eu receberei uma via original assinada deste termo.

Nome da criança (impresso/em letras de forma)

Data

Assinatura da criança

A ser datado pelo participante ou por seu representante/testemunha se o participante não puder ler.

Nome do representante legal/testemunha, se aplicável (impresso/em letras de forma)*

Assinatura Data

*É necessária uma testemunha se o participante não puder ler (por exemplo, se for cego ou analfabeto) ou se for indicado pelo plano da pesquisa. A testemunha deverá participar de toda a discussão do consentimento do participante. Ao assinar este termo de consentimento, a testemunha garante que as informações apresentadas neste termo foram explicadas ao participante, que ele parece ter entendido o que foi explicado e que ele forneceu seu consentimento por vontade própria. A ser datado pela pessoa que assinou.

Pesquisador:

Expliquei o estudo de forma completa e cuidadosa à criança e aos pais/tutor legal. Foi dada a eles uma oportunidade de fazer perguntas sobre a natureza, os riscos e os benefícios da participação da criança nesta pesquisa.

Assinatura do pesquisador Data

Nome do pesquisador impresso/em letras de forma

ANEXO Nº 12 - APROVAÇÃO DO PROJETO NO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

Pesquisador: Manoel Xavier

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59172722.0.0000.5015

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.543.838

Apresentação do Projeto:

No dia 18/07/22 recebi para segunda avaliação o protocolo de pesquisa do projeto intitulado "ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES", registrado sob CAAE: 59172722.0.0000.5015. Submetido em 07/07/22, do mestrando Manoel Viana Xavier, orientado pelo Prof^o Dr. José Antonio Torres Gonzales. Trata-se de um projeto de pesquisa de mestrado no curso de Ciências da Educação, na Universidade de Assunção.

O presente estudo é uma Pesquisa com característica observacional, transversal e descritiva. Buscará respostas para entender como os desafios e possibilidades contribuem no desenvolvimento de habilidades e potencialidades na Escolarização de alunos com TEA.

Objetiva-se analisar o processo de Escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista no marco de uma educação inclusiva. Acontecerá em 23 escolas que fazem parte da Coordenadoria distrital 4 da cidade de Manaus, com alunos e pais de alunos, totalizando 46 participantes, através de uma entrevista individual.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Av. Prof^o Nilton Lins, 3259 - Bloco: UNICENTER --> Sala 147/CEP Conj. Parque das Laranjeiras
Bairro: Flores **CEP:** 69.058-040
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3643-3073 **Fax:** (92)3643-3170 **E-mail:** cep@niltonlins.br



Continuação do Parecer: 5.543.808

Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTOLIVRE.docx	10/05/2022 00:15:53	Manoel Xavier	Aceito
---------------------------	-------------------------------	------------------------	---------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 25 de Julho de 2022

Assinado por:
Prof. Dr. Walter de Jesús García Farra
 (Coordenador(a))

Endereço: Av. Profº Nilton Lins, 3258 - Bloco: UNICENTER --> Sala 147/CEP Conj. Parque das Laranjeiras
 Bairro: Flores CEP: 66.058-040
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)3643-2073 Fax: (92)3643-2170 E-mail: cep@niltonlins.br

**ANEXO Nº 13 – DECLARAÇÃO DE REVISÃO ORTOGRÁFICA E
GRAMATICAL.**

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que eu, Luana Monteiro Rodrigues, graduada em Letras, pela Universidade Federal do Ceará, portadora do registro profissional nº 47862817/SEDUC-CE, realizei a revisão ortográfica e gramatical da dissertação intitulada **Escolarização de alunos com transtorno do espectro autista: desafios e possibilidades**, sob autoria de Manoel Viana Xavier e orientação José Antônio Torres Gonzales, apresentada, defendida e aprovada para curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências da Educação e de Comunicação da Universidade Autônoma de Assunção, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Fortaleza, 31 de outubro de 2022.



Prof.ª Ma. Luana Monteiro Rodrigues
Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC).
Especialista em Ensino de Língua Materna (UECE).
Especialista em Gestão Escolar (UECE).
Mestra em Ensino da Língua Portuguesa (UFC).
Portadora do Registro Profissional nº. 47862817/SEDUC-CE.
E-mail: rodrigues.espi@gmail.com / luanamonteiro22@hotmail.com
Fone 85 984046530