IVY ENBER SCIENTIFIC JOURNAL

O ACOMPANHAMENTO ESCOLAR COMO FERRAMENTA NA ESCOLARIZAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM AUTISMO

SCHOOL SUPPORT AS A TOOL IN THE INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH AUTISM

Gisele de Fátima Braga Barros Cavalcante[1]

RESUMO

Apesar dos avanços legais, como a Lei Brasileira de Inclusão, ainda vemos um abismo entre o que está no papel e a realidade das salas de aula. Crianças com autismo, que experimentam o mundo de maneira única, frequentemente encontram escolas despreparadas, professores sem formação adequada e estruturas físicas que não consideram suas necessidades. O acompanhamento escolar surge então como um farol nesse cenário - não como um "extra", mas como parte essencial do processo educativo, ajudando a construir pontes entre o currículo formal e as formas particulares de aprender desses alunos. Através de uma revisão cuidadosa da literatura, exploramos os desafios cotidianos enfrentados por essas crianças e seus educadores. O professor desempenha um papel importante na implementação bem-sucedida da educação inclusiva. Inicialmente, o educador especial é parte integrante desse processo. Conclui-se que, o setor educacional precisa estar preparado para educar alunos autistas em ambientes escolares gerais em um grau mais alto do que antes. Os desafios na educação inclusiva e a importância das metodologias ativas para a qualidade do ensino inclusivo na escolarização, sofrem de uma grande carência por um cuidado maior para com os alunos. Há uma necessidade de uma ampla força tarefa social que envolva governo, escola e família para que juntos trabalhem para ampliar e democratizar o acesso a um ensino inclusivo de qualidade.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Transtorno do Espectro Autista, Acompanhamento Escolar, Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Despite legal advances, such as the Brazilian Inclusion Law, we still observe a gap between what is written in law and thereality of classrooms. Children with autism, who experiencethe world in a unique way, often encounter unpreparedschools, teachers without adequate training, and

[1] Graduada do Curso de Psicologia da Faculdade Pitágoras - MA, psicogiselecavalcante@gmail.com

physicalstructures that do not consider their needs. School support thus emerges as a beacon in this scenario—not as an “extra,” but as an essential part of the educational process, helping to build bridges between the formal curriculum and these students’ particular ways of learning. Through a careful literature review, we explore the daily challenges faced by these children and their educators. The teacher plays an important role in the successful implementation of inclusive education. Initially, the special education teacher is an integral part of this process. It is concluded that the educational sector needs to be better prepared to educate autistic students in general school environments to a higher degree than before. The challenges in inclusive education and the importance of active methodologies for the quality of inclusive teaching in schooling suffer from a significant lack of greater care for students. There is a need for a broad social task force involving government, schools, and families so that together they can work to expand and democratize access to quality-inclusive education.

Keywords: School Inclusion, Autism Spectrum Disorder, School Support, Inclusive Education

INTRODUÇÃO

Quando falamos em Transtorno do Espectro Autista (TEA), estamos falando de crianças que enxergam e experimentam o mundo de maneira única - e a escola precisa estar preparada para acolher essas diferenças e transformá-las em potenciais. O que vemos hoje é um movimento importante de políticas públicas e discussões acadêmicas tentando garantir esse direito, mas ainda há um longo caminho entre o que está no papel e o que acontece de fato nas salas de aula.

O TEA traz características muito particulares no jeito de se comunicar, de interagir com os outros e de processar informações. Isso significa que o tradicional "um método de ensino para todos" simplesmente não funciona. A escola precisa se reinventar, criar estratégias flexíveis e contar com uma equipe preparada para oferecer o suporte necessário. No Brasil, temos avanços importantes na legislação, como a Lei Brasileira de Inclusão, que completa quase uma década, e as diretrizes da Educação Especial. Essas leis garantem o direito à matrícula e a adaptações necessárias, mas na prática ainda esbarramos em problemas como falta de formação dos professores, escolas sem estrutura física adequada e recursos limitados.

Neste contexto, o acompanhamento escolar se torna essencial - não como algo extra, mas como parte fundamental do processo educacional. Porque quando falamos em educação inclusiva, estamos falando de construir uma escola onde cada criança - com suas particularidades, seus tempos e suas formas de aprender - tenha espaço para crescer. Consequentemente, a pergunta que norteia está pesquisa é: como o acompanhamento escolar pode contribuir para uma educação verdadeiramente inclusiva para crianças com autismo?

Portanto, a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva para crianças com autismo exige mais do que leis e políticas públicas. O acompanhamento escolar surge como peça fundamental nesse processo, funcionando como uma bússola que orienta educadores na criação de estratégias personalizadas e no desenvolvimento de ambientes acolhedores. Quando implementado com sensibilidade e consistência, esse acompanhamento não apenas facilita a aprendizagem acadêmica, mas promove autonomia, autoestima e pertencimento social. Os desafios são muitos, mas cada avanço nessa jornada representa um passo em direção a uma sociedade mais justa, onde a diversidade não é apenas tolerada, mas celebrada como parte essencial do tecido humano.

METODOLOGIA

Este estudo se propõe a revisar a literatura existente, seguindo os caminhos metodológicos sugeridos por Marconi e Lakatos (2017) e Gil (2019). Como bem lembram os autores, esse tipo de abordagem é essencial para compreender onde estamos em determinada área de estudo e, a partir daí, abrir portas para novas investigações ou até mesmo aplicações práticas. A pesquisa foi realizada em bases de dados consolidadas – SciELO, PubMed, ERIC e Google Acadêmico. As palavras-chave foram: *"acompanhamento escolar"*, *"inclusão escolar"*, *"crianças com autismo"* e *"educação inclusiva"*, combinadas com os operadores booleanos *AND* e *OR* para afunilar os resultados. Priorizamos artigos revisados por pares, em português ou inglês, de acesso aberto e que falassem diretamente sobre nosso tema de interesse. Naturalmente, descartamos trabalhos duplicados ou aqueles que fugiam do foco

principal. A análise seguiu um ritmo em três etapas como sugerido por Gil (2019): primeiro, uma leitura exploratória; depois, uma leitura analítica mais demorada; e por fim, a síntese interpretativa, que nos permitiu agrupar as ideias apresentadas nos resultados e discussões desta pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com a etimologia a expressão educação inclusiva pode ser conceituada a partir do seu significado etimológico, sendo formada por duas palavras de origem latina, são elas: "*educare*" que traduzida originalmente para o português significa conduzir e/ou levar para fora, isto é, tem o sentido primário de preparar o indivíduo para o mundo e "*includere*" que significa colocar dentro, inserir no contexto, aproximar, dar a devida importância e socializar (Adurens *et al*., 2023).

Dessa forma, neste primeiro momento pode-se conceituar o termo educação inclusiva como sendo a concepção de ensino que objetiva garantir o direito de todos à educação. Partindo desse pressuposto, Silva (2016) é contundente ao afirmar que, a educação inclusiva objetiva assegurar o acesso de todos a uma educação de qualidade, tendo em vista contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, formando cidadãos cientes dos seus direitos e deveres na sociedade, além de mão de obra para o mercado de trabalho. Estes são alguns dos principais propósitos da educação inclusiva.

> [...] atualmente muito se tem falado em inclusão social e a educação é uma importante ferramenta para alcançar tal objetivo. Isso se justifica pelo fato de proporcionar igualdade aos mais diferentes tipos de pessoas com a troca de conhecimentos e experiências, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna através da formação de cidadãos cientes dos seus direitos e deveres, com participação na vida política. Além de formar mão de obra para o mercado de trabalho. Portanto, a educação inclusiva se configura como uma modalidade de ensino contemporâneo que tem como objetivo não apenas garantir o

> acesso à educação, mas, que esse serviço seja de qualidade, contribuindo assim, para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e para a construção de uma sociedade livre do preconceito e de toda forma de discriminação social (Silva, 2016, p. 23).

Segundo Rocha *et al*. (2024) não se deve confundir o conceito de educação inclusiva com educação especial. Apesar de muito parecidas em determinados aspectos, possuem diferenças em sua essência. Diferentemente da educação especial, o modelo inclusivo abrange uma quantidade maior de pessoas, pelas dificuldades pertinentes ao processo de ensino e aprendizado. A educação inclusiva é na verdade a efetivação de uma política pública fomentada pelo Estado, que concede aos seus cidadãos o acesso à educação e que esta aconteça dentro de um contexto de qualidade. Quando o indivíduo se sente parte integrante do ambiente escolar, a tendência é que sinta prazer em estudar, seja assíduo e participativo, construa laços de amizades. Enfim, seja uma pessoa que saiba viver harmonicamente na sociedade (Santos *et al*., 2020).

Com relação ao Brasil a história da educação inclusiva está atrelada ao processo de industrialização e da explosão demográfica das grandes cidades. É bem verdade que o país se industrializou tardiamente se comparado com outros países da Europa e da América. Porém, a medida com que as cidades foram crescendo e as famílias foram se ocupando com as atividades trabalhistas houve a necessidade de se criar estabelecimentos para as pessoas com limitações e/ou restrições físicas e mentais, com a finalidade de proporcionar os cuidados necessários, associados a educação (Rodrigues; Angelucci, 2018).

No ano de 1961, no governo do então presidente da República Juscelino Kubitschek foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n 4024/1961 que abordou o direito dos “excepcionais” à educação preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, conforme consta nos dispositivos legais abaixo.

> Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrarse no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e

> relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961, p. 20).

Verifica-se que, o governo brasileiro teve a iniciativa de incluir no ambiente escolar os indivíduos com deficiência física ou mental. Contudo, não havia escolas na época devidamente preparadas para receber o referido público-alvo. Inclusive as instituições privadas foram estimuladas a conceder bolsas de estudos aos indivíduos com limitações e/ou restrições de aprendizagem. Convém destacar que de início o governo brasileiro não diferenciou o que é educação especial do que é educação inclusiva. É bem verdade que toda a educação especial é inclusiva porque insere no contexto educacional e social às pessoas com deficiência. No entanto, destaca-se que nem todo tipo de educação inclusiva é especial. A Constituição Federal de 1988, considerada o maior dispositivo legal do ordenamento jurídico brasileiro aborda, ainda que de modo implícito a questão da educação inclusiva. Isso pode ser perfeitamente compreendido quando o legislador constituinte utiliza a expressão “todos”.

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 117).

O desenvolvimento e implantação de leis que buscam as variadas formas e métodos de inclusão no Brasil, geraram modificações essenciais na visão da inclusão social brasileira, tornando possível a visualização de um ambiente inclusivo a partir de maiores investimentos do estado direcionados a condições de vida, na educação e participação social, desses sujeitos. O direito a matrícula em escolas regulares no Brasil de indivíduos com necessidades especiais em escolas, já era garantido pela Constituição de 1988, onde a mesma estatuiu o direito à escolarização de toda e qualquer pessoa, bem como a igualdade de condições para o avanço e permanência na escola e a busca em garantir o atendimento educacional especial aos indivíduos portadores de deficiência, com foco na rede regular de ensino (Brasil, 1998).

Mediante o exposto, a constituição ainda, além de possibilitar a matricula de alunos portadores de alguma deficiência, garante o ingresso dos mesmos em salas de aulas comuns, mantendo seu contato diariamente com todos os demais alunos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), surgiu com a reafirmação da presente obrigatoriedade ao ensino especializado aos estudantes com necessidades especiais, partindo disso, os métodos e práticas educacionais com ênfase na inclusão, obtiveram maior força no Brasil. Todavia, o direito de ingresso ao ensino regular de alunos portadores de deficiência também é um exercício de cidadania. Onde, o cidadão, independentemente de sua condição física, psicológica, financeira, moral e social, possui todos os direitos assegurados pelo Decreto nº 6.094 de 2007, o qual descreve que os mesmos possuem a liberdade de usufruir dos espaços municipais, estaduais e federais de ensino.

Recentemente, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), ou Autismo, tornou-se um assunto muito debatido em várias áreas do conhecimento, como a educação e a medicina. Visto que não há respostas para todas as especificidades do autismo, muito se tem debatido nas escolas, nas universidades, sobretudo nas licenciaturas, sendo o ponto nevrálgico de discussões, disciplinas, minicursos e outros eventos que buscam debater e estudar o tema, visando esclarecimentos, especialmente por parte dos professores que interagem diariamente com crianças autistas. O transtorno ainda é um foco recente dos estudos, contudo, pode-se destacar algumas informações. Hoje o autismo é caracterizado, de acordo com Costa (2017, p 34) como:

> Uma desordem neurológica que afeta a capacidade do indivíduo de se comunicar ou estabelecer relações com as pessoas e o ambiente, apresentando restrições por atividades, além de abranger sintomas complexos que variam de indivíduo para indivíduo, necessita ser diagnosticado na mais tenra idade, haja vista, que o tratamento precoce pode influenciar no avanço do desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Usualmente, o transtorno se manifesta antes dos três anos e atinge três áreas humanas: o desenvolvimento da fala, a interação social e o comportamento. Um aspecto característico

do indivíduo com autismo é a interação social, a dificuldade de contato visual, de compreensão de sinas, de se relacionar, de brincar com outras crianças. A depender do espectro, os autistas apresentam dificuldade para imaginar cosas que não sejam concretas. Grande parte ainda demora para falar ou mesmo não falam (Pereira; Brito, 2022).

Os dotados de linguagem oral usualmente falam várias vezes as mesmas palavras ou repetem o que veem ou frases que ouvem frequentemente (ecolalia). Essas três áreas que são mais afetadas nas pessoas com autismo são chamadas de tríade de dificuldades. O grau do autismo é classificado conforme o nível de comprometimento do distúrbio. O portador de autismo grau leve, por exemplo, consegue acompanhar mais o aprendizado na escola conforme sua turma, consegue falar normal e interage um pouco com os outros. Porém, no grau severo, a criança não consegue acompanhar a frequência da turma, não fala e raramente consegue se socializar (Silva *et al*., 2024).

De modo geral, a compreensão sobre o autismo tem se expandido, e, por conseguinte, aumentado as possiblidades de ação. Hodiernamente, a maior frequência dos diagnósticos de TEA pode ser associada ao maior conhecimento da condição. No Brasil, o foco ao assunto é recente, sendo publicada em 27 de dezembro de 2012 a Lei nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Um dos tópicos abordados é o fato de a pessoa com TEA ser considerada deficiente para todos os efeitos legais, disposto no artigo 1º, parágrafo 2º (Rodrigues; Angelucci, 2018).

Deste modo, todo direito reservado ao deficiente passa a amparar ainda o indivíduo com autismo. Segundo Mota e Freire (2024), a investigação diagnóstica é fortemente auxiliada pela escola, visto que nesta a criança possui suas primeiras interações sociais longe da família. É onde a criança vai apresentar maior dificuldade em se adequar às regras sociais, o que é bastante complexo para um autista. Aqui, enfatiza-se que o aluno TEA é capaz de aprender. O aprendizado é intrínseco ao ser humano. O ensino e o aprendizado são dois movimentos que se relacionam no desenvolvimento do conhecimento. É um desenvolvimento dialógico e não interpretativo; manifestação indissociável da humanidade, que engloba ainda o aluno autista.

A pessoa com autismo se depara com diversas dificuldades ao frequentar a escola regular, as quais passam a integrar a rotina dos professores e dos demais. Uma melhor adaptação e, consequentemente, reduzir a contingência transportada pela criança e promover seu aprendizado é ajustar o currículo. Majoko (2018) cita que a adequação curricular consiste na série de alterações introduzidas nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, tarefas e metodologia visando as particularidades dos alunos. As adaptações curriculares ensejam a flexibilização e viabilização do acesso às diretrizes definidas pelo curricular regular e que não intentam construir uma nova proposta curricular, mas propor um currículo dinâmico, mutável, apto a modificações, para que atenda de fato a todos os alunos.

Pode ser facilmente implementado quando há sala de recurso na escola disponível ao profissional, contribuindo para a planificação das medidas pedagógicas e do conteúdo a ser aprendido pelo aluno (Basto; Cepellos, 2023). A flexibilização curricular é uma ferramenta para compor o vínculo e a cumplicidade entre pais e professores, visando a harmonia de vontades de entre educadores e famílias, no âmbito escolar, das competências definidas para a aprendizagem do aluno autista. Essa inovação estrutural se dá mediante o manuseio do currículo ante aos desafios enfrentados com o ingresso da criança autista à escola regular. Todavia, quaisquer distúrbios cognitivos são passíveis de atenuação se estimulados precocemente (Wuo, 2019).

Ante uma representação com diversos detalhes, o indivíduo com autismo se concentra em somente uma parte do todo, ou ainda, ante um estímulo composto, tal como visual e auditivo, um deles é supostamente desprezado (Camargo; Givigi, 2023). Há problemas em integrar as partes e o todo. Essa dificuldade surge ainda ao relacionar uma informação ao todo, portanto, há a necessidade de reforçadores consistentes entre estímulo, respostas e consequências, a fim de estabelecer tais vínculos e obter novas posturas (Dos Santos Filho; Castelo Branco, 2023). A aquisição e manutenção as habilidades não é suficiente apenas com reforçadores sociais como estímulos orais e elogios. Destarte, uma ação positiva pode ser retribuída e/ou reforçada com algo de seu interesse. O educador deve observar a criança e estimulá-la com entusiasmo, aproximando-se suavemente e sempre com uma meta definida.

Diversas ideias surgem quando se conhece e incentiva o aluno. O processo pode se mostrar moroso, contudo, torna-se efetivo mediante uma aula planejada e orientada por metas e objetivos predefinidos. Aporta e Lacerda (2018) destacam que, normalmente, crianças autistas possuem dificuldade em aprender a usar adequadamente as palavras, mas quando envolvida em um programa intenso de aulas, apresentam mudanças positivais nas capacidades de linguagem, motora, interação social e aprendizado. Segundo Garcia (2017), a falta de respostas das crianças com autismo se origina, frequentemente da falta de compreensão do que está sendo requerido dela, ao invés de uma atitude de isolamento e rejeição proposital. Atividades que subsidiam o processo de ensino-aprendizado, que estimulem a sua consciência sensório motor, fino e grosso, como tarefas que usam pinças, jogos com botões, garrafas, incentivando o contato com materiais macios, como travesseiros, etc. Provavelmente, no início da convivência com o educador, o aluno apresentará agressividade, desinteresse, contudo, compete ao professor elaborar estratégias que minimizam essas barreiras e conduzir os conteúdos pertinentes ao seu desenvolvimento (Costa; Schmidt; Camargo, 2023).

Os professores que lecionam em salas com alunos com autismo devem estar cientes de outros métodos pedagógicos e psicológicos para amparar qualquer necessidade da criança. Para tanto, o professor não deve se sentir sozinho. A relação família-escola é fundamental para o êxito e aprendizado do aluno com TEA. Nesse sentido, a inclusão consiste na participação de todos os indivíduos no processo de interação, fala e participação social. Embora de caráter polissêmico, o uso do termo tem sido bem relacionado ao ambiente escolar e será adotado neste sentido no presente estudo (Bosch, 2016).

Por fim, as instituições escolares necessitam de ações que não sejam tão pragmáticas, mas multidisciplinares, que não fiquem de dentro das salas de aula e que possam atravessar os arredores da escola, alcance seu corpo escolar, famílias, comunidades e órgãos responsáveis. Existem cursos, componentes curriculares, que deveriam dar maior destaque aos assuntos da atualidade, até então se encontra como optativas, e nesse sentido, a base do atual professor se resulta incapaz para dar ao mesmo segurança para encarar as grandes diversidades existentes no contexto escolar. Quando atuantes, os professores se deparam com as múltiplas

diversidades de uma sala de aula regular, no tocante a heterogeneidade e a inclusão. Ainda que grandes argumentação e estudo de vários temas inclusivos na formação dos profissionais, a formação para trabalhar com pessoas com deficiência ainda leva muita insegurança. É necessário que haja uma transformação na formação especializada que auxiliam esses profissionais com a necessidade de uma sala de aula inclusiva, caso não aconteça, a sala de aula terá um aluno especial inserido, mas a inclusão não acontecerá.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular é uma tendência global (Santos; Elias, 2018). O professor desempenha um papel importante na implementação bem-sucedida da educação inclusiva. Inicialmente, o educador especial é parte integrante desse processo. Assim, para que a integração ocorra da maneira mais completa possível, o professor de educação especial assume vários papéis, como assistente de ensino, supervisor, treinador, mentor e muitos outros (Silva *et al*., 2024). A tarefa que ele/ela é chamado a fazer é conectar seu conhecimento com as necessidades da criança e suas experiências com as respectivas unidades de ensino onde ele/ela precisará fazer, para fazer uma avaliação correta das práticas educacionais e da eficácia de seu trabalho, bem como cooperar com o restante da equipe científica para alcançar o melhor resultado para a integração dessas crianças (Silveira *et al*., 2023). Finalmente, o papel principal é desempenhado pela cooperação que o professor de educação especial desenvolverá com os pais das crianças, o respeito mútuo que será criado entre eles por seu objetivo comum, a integração escolar e social dos alunos.

No que diz respeito à inclusão de alunos com autismo na escola regular, os professores precisam ter formação científica para a coeducação de crianças. Assim, eles devem ser capazes de criar métodos alternativos de ensino e um currículo adequado, adaptado às necessidades e particularidades das crianças com autismo (Basto; Cepellos, 2023). O professor, por meio da integração, deve cuidar da mudança de atitude dos colegas de classe

para que as crianças com autismo sejam aceitas. Deve haver, então, uma boa cooperação entre o professor e os pais para a integração harmoniosa das crianças com autismo.

O papel do professor de educação geral torna-se ainda mais exigente, pois ele/ela deve abordar crianças com autismo entre as crianças de desenvolvimento normal (Francês; Mesquita, 2021). Ele/ela deve entender as diferentes necessidades de seus alunos, adaptar seu ambiente adequadamente com os estímulos apropriados para que o aluno com autismo encontre interesse e, tanto quanto possível, seja autônomo na sala de aula, mas também se concentre no campo emocional e social das crianças (Lopes; Telaska, 2022). É claro que, neste contexto, tensões e dificuldades são criadas onde criam estresse para o professor sobre como lidar com elas. Neste contexto, os professores de educação geral enfrentam vários desafios em relação à inclusão de crianças com autismo na escola geral.

Esses desafios têm a ver com barreiras socio estruturais e a criação de um ambiente inclusivo. Um dos problemas importantes e frequentes que o professor de educação geral enfrenta é sua incapacidade de reconhecer a maneira única de pensar de crianças com autismo e como elas percebem os estímulos do espaço (Moreira; Silva; Oliveira, 2023). Os professores, embora cientes das peculiaridades dessas crianças, têm a conclusão errada de que elas agem da mesma forma que crianças normais; eles não conseguem compreender a dificuldade dessas crianças. Crianças com autismo e crianças com educação formal mostram pontos comuns de comportamento para que os professores de educação geral tenham dificuldade e, portanto, excluam crianças com autismo. Portanto, os professores precisam de mais treinamento e apoio para aprimorar a educação inclusiva (Pereira; Brito, 2022).

A inclusão escolar de crianças com autismo é considerada particularmente importante. Por meio do processo educacional, as pessoas aprendem valores, atitudes e habilidades para se integrarem à sociedade. Assim, a integração de crianças com autismo na escola regular oferece experiências e uma primeira experiência para sua integração social (Santos *et al*., 2020). No entanto, essa visão não é universalmente adotada, uma vez que a integração escolar não tem o social como uma sequência necessária, mas é considerada uma pré-condição. Crianças com autismo que estão na classe regular têm um nível mais alto de convivência e

apoio social e objetivos educacionais mais elevados em contraste com crianças que estão em escolas especiais.

Logo, matricular crianças em uma escola regular estabelece metas mais elevadas (Silva, 2023). Por meio da interação com crianças com desenvolvimento típico, crianças com autismo têm a oportunidade de entrar em contato com comportamentos sociais aceitáveis que influenciarão positivamente seu comportamento experimental (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020). No contexto da integração, crianças com autismo melhoram seu jogo funcional em oposição a um contexto separado. Pesquisas também mostraram que crianças com autismo não exibem comportamentos tão fortemente característicos ao interagir com crianças com desenvolvimento típico (Lima; Silva, 2024). Pesquisas adicionais mostraram que, por meio da educação cognitiva, o desempenho cognitivo das crianças é melhorado. O efeito positivo ocorre não apenas em crianças com autismo, mas também em crianças típicas, pois, por meio da coexistência, elas ganham experiências e aceitam a diversidade e se conscientizam das questões da educação especial.

A inclusão e a capacidade de uma criança com autismo se integrar a um grupo de pares dependem da duração da intervenção precoce. A sensibilidade e a prontidão do professor, mas também a cooperação harmoniosa com os pais são a base principal para uma integração bem-sucedida (Martins; Camargo, 2023). A atitude dos professores e a flexibilidade da escola, como a infraestrutura do edifício, o equipamento apropriado, o material didático e a equipe especializada, são fatores-chave para a integração de crianças com autismo na escola regular. A inclusão escolar de crianças com autismo pode ser implementada nas seguintes condições: diagnóstico precoce e válido, intervenção de apoio precoce e envolvimento dos pais nos procedimentos de intervenção de apoio precoce (Mota; Freire, 2024).

O diagnóstico de uma criança com autismo pelos órgãos competentes e a decisão de ingressar em uma turma é o primeiro passo para o programa educacional. A integração deve começar desde os primeiros anos escolares da criança para que haja a reação correta. As crianças pequenas não entraram em contato com a exclusão e, com uma educação adequada,

serão capazes de aceitar e compreender a diversidade e, assim, reduzir sua rejeição (Rodrigues; Angelucci, 2018). Os principais critérios para o sucesso da integração são os professores, suas atitudes e comportamentos, sua educação, a cooperação dos pais com a escola e, mais importante, a cooperação entre os educadores gerais e especiais. Mencionando uma integração bem-sucedida, a formação de professores é parte integrante dela. Os professores devem ser constantemente treinados para as necessidades educacionais especiais, mas também para as novas práticas educacionais para essas crianças. As condições certas para a integração são uma oportunidade importante para uma sociedade para todos (Rodrigues; Domiciano; Emerich-Geraldo, 2018).

A inclusão de crianças com autismo na escola regular é sempre de interesse no campo da ciência. Indicativamente, na pesquisa de Laze (2019) foram estudados os conhecimentos e percepções dos professores de educação geral e especial para a integração de crianças com autismo na classe regular da escola regular. O objetivo deste estudo, além de investigar as opiniões dos professores sobre a integração, foi investigar se os dados demográficos dos participantes afetam seus conhecimentos em relação à integração de crianças com TEA. O método utilizado é o quantitativo e os instrumentos de pesquisa os questionários.

Portanto, 150 questionários foram distribuídos a professores de educação geral e especial. Os resultados da pesquisa mostraram que a maioria dos professores considera o direito das pessoas com autismo de serem educadas em turmas regulares, visto que lhes são oferecidas mais oportunidades. Por fim, observou-se que os professores com pós-graduação em educação especial, entre outras áreas, possuem maior conhecimento sobre as questões do autismo e da inclusão.

Um estudo semelhante foi conduzido por Nerantzidou (2011) com o objetivo de investigar como crianças com autismo são tratadas nos departamentos de integração. A pesquisa qualitativa foi utilizada como estratégia metodológica, com entrevistas semiestruturadas. A amostra da pesquisa foi de 15 professores de jardim de infância de departamentos de integração e 5 professores de jardim de infância. De acordo com os resultados da pesquisa, os professores de jardim de infância têm dificuldade em coeducar

crianças com autismo. Além disso, parecia que não há cooperação frequente de professores de jardim de infância de educação geral e especial. Enquanto os professores de jardim de infância não parecem estar envolvidos em atividades juntos e adaptam o programa às necessidades e habilidades de todas as crianças.

A pesquisa conduzida por Exarchou (2020) teve como objetivo investigar a questão da educação de alunos com transtornos do espectro autista e, mais especificamente, estudar as opiniões de professores de educação geral e especial sobre educação inclusiva - inclusão de alunos com TEA na escola de sala de aula geral. O método qualitativo foi utilizado nesta pesquisa, então 16 entrevistas semiestruturadas foram realizadas com professores do ensino fundamental. Os resultados da pesquisa mostraram que os professores têm uma visão positiva sobre a inclusão de crianças com autismo na escola regular, pois falam de uma escola para todos os alunos, onde todas as crianças podem ser educadas sem segregação. Vale ressaltar que os professores desta pesquisa mencionam os fatores que podem afetar a integração dessas crianças, como a falta de infraestrutura material e técnica, a falta de treinamento de professores e a cooperação de professores de educação geral e especial.

Um estudo relacionado foi conduzido por Majoko (2018) onde ela explorou as opiniões de professores do ensino fundamental no Zimbábue sobre a inclusão de crianças com autismo na escola regular. O método usado foi qualitativo com 24 semiestruturados em 24 professores que trabalham em escolas primárias. Os resultados da pesquisa mostraram que, apesar da incerteza dos professores sobre a inclusão de crianças com autismo na escola regular, eles tinham atitudes positivas. Eles também disseram que ajudaria a integrar um psicólogo escolar para ajudar a si próprios e às crianças com autismo para sua integração tranquila na escola regular. Todos os professores declararam unanimemente que deveria haver especialização contínua em inclusão e autismo.

A pesquisa de Bosch (2016) investigou as atitudes de professores do ensino secundário e professores de educação especial em relação à integração de crianças com autismo em ambientes regulares. O método utilizado é o quantitativo e o instrumento de pesquisa os questionários onde foram distribuídos em uma escala Likert. Assim, 90 questionários foram

distribuídos a professores do ensino secundário e professores de educação especial. Os resultados da pesquisa mostraram que os professores do ensino secundário e os professores de educação especial consideram a inclusão de crianças com autismo na escola regular muito importante, pois acreditam que isso os beneficiará em muitas áreas de suas vidas.

Em conclusão, a pesquisa acima demonstra que os professores têm uma atitude positiva em relação à inclusão de crianças com autismo na escola regular. Segundo eles, a integração na escola regular os beneficiará mais não só na socialização, mas também no processo de aprendizagem. Na maioria das pesquisas, os professores relatam educação continuada sobre inclusão e autismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O setor educacional precisa estar preparado para educar alunos autistas em ambientes escolares gerais em um grau mais alto do que antes. Os desafios na educação inclusiva e a importância das metodologias ativas para a qualidade do ensino inclusivo na escolarização, sofrem de uma grande carência por um cuidado maior para com os alunos. Há uma necessidade de uma ampla força tarefa social que envolva governo, escola e família para que juntos trabalhem para ampliar e democratizar o acesso a um ensino inclusivo de qualidade. Vale ressaltar ainda que com base no presente estudo, o ensino especial inclusivo vai muito além da aplicação de recursos lúdicos para facilitar o aprendizado das crianças com TEA, mas, a inclusão de fato ocorre quando todos (família, professores, colegas de classe, a comunidade e autoridades competentes) se envolvem nesse processo que demanda além de recursos e estrutura, de empatia.

Perante esses fatores observa-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido até que se alcance um nível satisfatório de crianças contempladas com uma educação inclusiva de qualidade. O presente trabalho assim como outros que virão nesta temática servem para contribuir para uma reflexão acerca da qualidade no contexto da educação inclusiva que quando mediada pelo professor altamente valorizado e habilitado, com condições suficientes

para aplicação das metodologias ativas e na elaboração de ferramentas, materiais e jogos voltados ao lúdico, culminam em um ensino de qualidade e humanizado que abrangem todos os educandos.

Várias limitações podem ser reconhecidas nesta revisão. Primeiro, estudos relevantes podem ter sido excluídos devido a títulos e/ou resumos não representativos. Além disso, apenas estudos escritos em português e inglês foram incluídos. Por fim, este estudo identificou a importância do desenvolvimento profissional com foco na compreensão do autismo e que ainda há uma carência dele, o que pode causar uma barreira à educação inclusiva para alunos autistas. Isso pode servir de alavanca para que os funcionários da escola, especialmente os líderes/gerentes escolares, implementem programas de desenvolvimento profissional com conteúdo específico para a escolarização dos aulos com TEA.

Devido à pesquisa limitada sobre como projetar instruções inclusivas, uma perspectiva didática especial é necessária para apoiar a compreensão dos professores sobre os desafios na instrução que os alunos autistas enfrentam. Os resultados demonstram a necessidade de combinar toda a estrutura, estratégias e atitudes da escola com estratégias e conteúdo em nível de sala de aula em uma abordagem holística, sendo pressupostos importantes para a prática. Embora dados gerais sobre educação inclusiva e atitudes em relação à educação inclusiva sejam áreas importantes, mais pesquisas são necessárias sobre as perspectivas acadêmicas e didáticas. Conforme apresentado na introdução, a educação inclusiva requer modificações em todo o sistema escolar em termos de estrutura, estratégias, abordagens *e* conteúdo pedagógico. Para isso, é importante buscar construir pontes entre a pesquisa e a prática.

REFERÊNCIAS

ADURENS, Fernanda Delai Lucas; OGEDA, Clarissa Maria Marques; MARINHO, Carla Cristina; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. Transtorno do espectro autista e inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 662-678, jul./dez. 2023. Disponível em: http://dx.doi.org/10.12957/sustinere.2023.58603. Acesso em: 05 jan. 2025.

APORTA, A. P.; LACERDA, C. B. F. DE. Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 45–58, jan. 2018.

BASTO, A. T. O. DA S.; CEPELLOS, V. M. Autismo nas organizações: percepções e ações para inclusão do ponto de vista de gestores. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 21, n. 1, p. e2022–0061, 2023.

BOSCH, M. E. **Examinando as atitudes de professores do ensino médio geral e da educação especial em relação à inclusão de crianças com autismo em salas de aula de educação geral.** Barton College, Barton, 2016. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1129703.pdf. Acesso em: 05 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1961.

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

CAMARGO, Erica Daiane Ferreira; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. Intervenção Colaborativa nas Aulas de Matemática: O processo de ensino e aprendizagem de um aluno com autismo. **Educ. mat.**, Ciudad de México , v. 35, n. 2, p. 247-267, 2023 . Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-80892023000200247&lng=es&nrm=iso>. accedido en 14 enero 2025.
Epub 19-Ene-2024. https://doi.org/10.24844/em3502.10.

COSTA, D. D. S.; SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. P. H.. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280098, 2023.

COSTA, Fihama Brenda Lucena da. **O processo de inclusão do aluno autista na escola regular: análise sobre as práticas pedagógicas**. Coicó-RN: UFRN, 2017.

DOS SANTOS FILHO, J. A.; COELHO CASTELO BRANCO, P. Transtorno do espectro autista e educação inclusiva: revisão integrativa de literatura. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 10, n. 25, p. 321-337, 5 dez. 2023.

EXARCHOU, E. **A educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA):** percepções de professores de educação geral e especial sobre a inclusão-coeducação de alunos

com TEA na educação formal em escolas de educação geral. 2020. Trabalho de Pós-Graduação – Universidade de Ioannina, Ioannina, 2020.

FRANCÊS, L. A.; MESQUITA, A. M. A. As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e260026, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LAZE, S. **Conhecimento e percepções de professores de educação geral e especial para a integração de crianças com autismo na classe regular da escola geral**. 2019. Trabalho de Pós-Graduação – Universidade de Patras, Patras, 2019.

LIMA, Antônia Irlandia Sousa; SILVA, Antonio Anderson Mota da. Perspectivas de inclusão do aluno autista na rede pública de ensino: uma revisão integrativa. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 19, 4 de junho de 2024.

LOPES, Daniele Ardigo; TELASKA, Tatiele dos Santos. Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: Revisão sistemática da literatura. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 39, n. 120, p. 425-434, dez. 2022 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862022000300012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 jan. 2025. https://doi.org/10.51207/2179-4057.20220040.

MAJOKO, T. **Inclusão de crianças com transtornos do espectro autista em salas de aula do ensino fundamental:** experiências de professores do Zimbábue. Universidade da África do Sul, 2018. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1196716.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, J. DOS S.; CAMARGO, S. P. H.. A adaptação de crianças com autismo na pré-escola: estratégias fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5014, 2023.

MOREIRA, Ana Beatriz Rocha; SILVA, Erica Santos; OLIVEIRA, Janderson Carneiro de. O papel do Acompanhante Terapêutico (AT) dentro do ambiente escolar e seu suporte especializado: apontamentos bibliográficos. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 14, e35121444548, 2023. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i14.44548.

MOTA, Maria Creusa; FREIRE, Sandra Ferraz de Castillo Dourado. A escolarização de crianças autistas: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 41, n. 124, p. 94-103, 2024 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862024000100094&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 jan. 2025.
Epub 06-Set-2024. https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240016.

NERANTZIDOU, A. **Crianças com autismo em aulas de integração: visões e experiências de professores de jardim de infância**. 2011. Trabalho de Pós-Graduação – Universidade de Tessalônica, Tessalônica, 2011. Disponível em: http://ikee.lib.auth.gr/record/127182/files/GRI-2011-7220.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

NUNES, D. R. P.; SCHMIDT, C.. SPECIAL EDUCATION AND AUTISM: FROM EVIDENCE-BASED PRACTICES TO SCHOOL. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 173, p. 84–103, jul. 2019.

PEREIRA, Glaucia Tomaz Marques; BRITO, Wanderley Azevedo de. Inclusão escolar e o transtorno do espectro autista. **Revista APAE Ciência**, v. 17, n. 1, p. 32, jan./jun. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.29327/216984.17.1-5. Acesso em: 05 jan. 2025.

ROCHA, L. C. S.; MONTEIRO, S. R. A.; RIBEIRO, L. L.; FARIAS, R. R. S. de; SOUSA, G. M. de; ALENCAR, H. V. DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS AUTISTAS: UMA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES. **Revista Contemporânea**, *[S. l.]*, v. 4, n. 9, p. e5789, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N9-122. Disponível em: https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/5789. Acesso em: 14 jan. 2025.

RODRIGUES, I. DE B.; ANGELUCCI, C. B.. Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, p. 545–555, set. 2018.

RODRIGUES, Rafaela da Silva; DOMICIANO, Priscila Rodrigues Corbini; EMERICH-GERALDO, Deisy. Deficiência intelectual e transtorno do espectro autista: uma revisão da literatura sobre os comportamentos do professor na inclusão escolar. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.**, São Paulo , v. 18, n. 2, p. 170-186, dez. 2018 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072018000200010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 jan. 2025. https://doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v18n2p170-186.

SANTOS, V.; ELIAS, N. C.. Caracterização das Matrículas dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 4, p. 465–482, out. 2018.

SANTOS, Ysllariane Nieslley Bezerra; MARTINS, Victor Hugo Silva; LOPES, Jéssica da Silva; SILVA, Júlio Aldo Edward Santos da; TOLEDO, Raphaela Sant'ana Batista. **Autismo e educação inclusiva: (in)existência na efetivação do Estado na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista**. Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais, v. 6, n. 2, p. 43-54, out. 2020.

SILVA, Fernanda Souza Duarte; AMARAL, Nyara Leite; SANTOS, Hiarles Dias dos; BANDEIRA, Maria Helena. A importância da inclusão educacional para crianças autistas na educação básica: desafios e possibilidades. **Educação**, v. 28, n. 139, out. 2024. DOI: 10.69849/revistaf/th102411011541.

SILVA, Francyneves de Morais e. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: uma revisão integrativa da literatura**. 2023. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayara Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontanar, 2016.

SILVEIRA, V. G. *et al*.. PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO DE ESTUDANTE COM AUTISMO NA UNIVERSIDADE. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e238308, 2023.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B.. INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO: SENTIMENTOS E PRÁTICAS DOCENTES. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217841, 2020.

WUO, A. S. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016). **Saúde e Sociedade**, v. 28, n. 3, p. 210–223, jul. 2019.