

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO BRASIL E EM PORTUGAL – Revisão Teórica

Dissertação de Mestrado

NAIRA CRISTINA MEDEIROS DA COSTA SALDANHA

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, março de 2025

Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo-Motor

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

DEDICATÓRIA

Ao meu amado Pedro que foi a minha maior inspiração.

A todos os "anjos azuis" e suas famílias que tanto merecem acolhimento desse mundo que os desconhece.

AGRADECIMENTOS

A Deus por toda a oportunidade e conhecimento que me foram concedidos e por iluminar meus caminhos durante essa trajetória.

À minha querida mãe Aina Maria que me apoiou e me incentivou nos momentos mais difíceis.

Ao meu esposo Rodrigo e ao meu pequeno João meus complementos.

À minha orientadora professora doutora Clarinda Luísa Barata pelas elucidações e colaboração nesse percurso acadêmico.

Aos meus professores e parceiros de jornada que lutam por uma inclusão mais humana e menos burocrática.

RESUMO

O presente estudo levado a cabo pretende através do seu enquadramento teórico assente nos conceitos de inclusão, Transtorno do Espectro do Autismo, bem como de uma perspetiva histórica das políticas de inclusão tanto no Brasil como em Portugal mapear as práticas pedagógicas que promovem a inclusão escolar de alunos com TEA nos dois países, com base na literatura científica produzida nos últimos cinco anos. Nesse contexto, enveredou-se por fazer uma revisão teórica definindo os principais conceitos e teorias que possam servir para fundamentar e compreender o problema, analisar e comparar o conteúdo dos dados coletados dos documentos selecionados para identificar semelhanças e dissimilaridades entre eles. A investigação procura responder à seguinte questão: “Que práticas de inclusão escolar para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) do Pré-escolar ao Ensino Básico no Brasil e em Portugal a literatura científica e académica aponta nos últimos cinco anos?” Visa-se responder aos seguintes objetivos de investigação: Mapear práticas pedagógicas inclusivas descritas na literatura científica e académica dos últimos cinco anos no Brasil e em Portugal; identificar estratégias de intervenção pedagógica que promovam a inclusão e a aprendizagem de alunos com TEA em ambientes escolares inclusivos; analisar os objetivos e intencionalidades educativas que norteiam as práticas inclusivas; compreender a aplicação da avaliação para o sucesso de práticas pedagógicas inclusivas no contexto de alunos com TEA. A trajetória das práticas de inclusão escolar para alunos com TEA no Brasil e em Portugal aqui analisada resulta em factos que ainda precisam de muitos estudos a respeito da necessidade de uma prática docente eficaz para o sucesso na inclusão escolar e no desenvolvimento educacional desses alunos devido a mudanças no quadro do TEA, novas leis de inclusão e mudanças no paradigma escolar.

Palavras-chave

Autismo, Brasil, Inclusão escolar, Portugal, Prática docente.

ABSTRACT

The present study aims through its theoretical framework based on the concepts of inclusion, Autism Spectrum Disorder, as well as a historical perspective of inclusion policies both in Brazil and in Portugal, to map the pedagogical practices that promote the school inclusion of students with ASD in both countries, based on the scientific literature produced in the last five years. In this context, it was embarked on a theoretical review defining the main concepts and theories that can serve to support and understand the problem, analyze and compare the content of the data collected from the selected documents to identify similarities and dissimilarities between them. The research seeks to answer the following question: "What school inclusion practices for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) from Pre-school to Basic Education in Brazil and Portugal have the scientific and academic literature pointed out in the last five years?" It aims to respond to the following research objectives: To map inclusive pedagogical practices described in the scientific and academic literature of the last five years in Brazil and Portugal; identify pedagogical intervention strategies that promote the inclusion and learning of students with ASD in inclusive school environments; analyze the educational objectives and intentionalities that guide inclusive practices; understand the application of assessment for the success of inclusive pedagogical practices in the context of students with ASD. The trajectory of school inclusion practices for students with ASD in Brazil and Portugal analyzed here results in facts that still need many studies regarding the need for effective teaching practice for success in school inclusion and in the educational development of these students due to changes in the framework of ASD, new inclusion laws and changes in the school paradigm.

Keywords

Autism, Brazil, Portugal, School inclusion, Teaching practice.

ÍNDICE GERAL

Dedicatória.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Índice Geral.....	vi
Abreviaturas/Siglas.....	viii
Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento Teórico.....	3
1. Inclusão Escolar.....	3
2. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).....	5
2.1 Histórico do termo autismo.....	6
2.2 Características do transtorno.....	7
2.3 Diagnóstico.....	8
2.4 Incidência de autismo no Brasil e em Portugal.....	9
3. Inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo.....	10
3.1 Inclusão de autistas nas escolas do Brasil.....	12
3.2 Inclusão de autistas nas escolas em Portugal.....	13
4. Práticas educativas com alunos autistas.....	14
4.1 Histórico das políticas públicas para a inclusão escolar de alunos com TEA: Brasil Portugal.....	18
4.2 Principais leis sobre educação inclusiva no Brasil.....	22
4.3 Principais leis da educação inclusiva em Portugal.....	26
Parte II - Metodologia.....	28
1. Opções Metodológicas.....	28
2. Técnica de recolha de dados.....	29
3. Técnica de análise de dados.....	32
Parte III - Análise e Discussão dos Dados.....	34
1. Síntese Brasil.....	47
2. Síntese Portugal.....	61
3. Síntese Brasil x Portugal.....	62
Considerações Finais.....	65
Referências Bibliográficas.....	69
Normativos Legais.....	74
Anexos.....	75

Anexo 1.....	75
Anexo 2.....	85
Anexo 3.....	97
Anexo 4.....	105
Anexo 5.....	114
Anexo 6.....	122

ABREVIATURAS/SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APA - American Psychiatric Association

CDC - Centers for Diseases Control and Prevention

CID - Classificação Internacional de Doenças

DGE - Direção-Geral da Educação

DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais – 5

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NEE - Necessidades Educativas Específicas

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PEI - Plano Educacional Individualizado

TEA - Transtorno do Espectro do Autismo

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

A presente dissertação insere-se no contexto do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, desenvolvido nos anos letivos de 2022/2023 e 2023/2024.

A experiência profissional de 18 anos em ambiente escolar permitiu acompanhar o aumento significativo do número de alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE) nos últimos cinco anos. Esse contacto direto evidenciou a insuficiência da formação docente para responder de maneira eficaz às demandas emergentes da inclusão escolar. A percepção de que apenas cursos de especialização não eram suficientes para garantir um ensino de qualidade para esses estudantes levou à constatação de um ambiente ainda hostil para alunos com NEE.

Diante desse cenário, surgiram diversos questionamentos sobre a adequação das práticas pedagógicas inclusivas. A reflexão tornou-se ainda mais profunda com a experiência pessoal do nascimento de um filho com características semelhantes às das crianças atendidas no contexto profissional. Essa vivência reforçou a necessidade de compreender e implementar estratégias que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento dessas crianças.

Ao abordar a educação de alunos com NEE, é essencial ir além da simples identificação das necessidades individuais e adotar intervenções que proporcionem experiências significativas, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem. Dentre as diversas NEE, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) apresenta desafios específicos, dada a sua complexidade. Apesar do aumento expressivo no número de diagnósticos, há um déficit de conhecimento por parte dos educadores quanto à implementação de práticas inclusivas, situação constatada em diversos países (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], s.d.).

O presente estudo tem como objetivo central investigar as práticas pedagógicas que promovem a inclusão escolar de alunos com TEA do Pré-escolar e do Ensino Básico no Brasil e em Portugal, com base na literatura científica produzida nos últimos cinco anos. A investigação procura responder à seguinte questão:

“Que práticas de inclusão escolar para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) do Pré-escolar ao Ensino Básico no Brasil e em Portugal a literatura científica e académica aponta nos últimos cinco anos?” com esta questão visa-se responder aos seguintes objetivos de investigação:

1. Mapear práticas pedagógicas inclusivas descritas na literatura científica e académica dos últimos cinco anos no Brasil e em Portugal para o Pré-escolar e para o Ensino Básico de alunos com TEA.
2. Identificar estratégias de intervenção pedagógica que promovam a inclusão e a aprendizagem de alunos TEA em ambientes escolares inclusivos.
3. Analisar os objetivos e intencionalidades educativas que norteiam as práticas inclusivas.

4. Compreender a aplicação da avaliação para o sucesso de práticas pedagógicas inclusivas no contexto de alunos com TEA.

Para essa análise foram recolhidos artigos retirados do Google Acadêmico, tendo como palavras-chave Autismo, Inclusão escolar, Prática docente, Brasil, Portugal.

A relevância deste estudo está na contribuição para a qualificação das práticas pedagógicas inclusivas, visando a efetiva materialização das diretrizes legais e acadêmicas em prol da inclusão escolar. Pretende-se, assim, fomentar uma reflexão crítica sobre o papel do docente na construção de um ambiente escolar mais humano, equitativo e responsivo às necessidades dos alunos com TEA.

O estudo encontra-se organizado em três partes. A primeira é dedicada ao enquadramento teórico e divide-se em quatro secções principais: (i) conceito de inclusão escolar, (ii) Transtorno do Espectro do Autismo, (iii) práticas docentes de inclusão no Brasil e em Portugal e (iv) legislação específica da educação inclusiva. Seguindo-se a segunda parte que aborda as questões metodológicas do estudo onde são explicadas e justificadas as opções tomadas. Finalmente, na última parte encontra-se a apresentação e análise dos dados recolhidos à luz do enquadramento teórico. Seguem-se as considerações finais do estudo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico, o qual se subdivide em quatro partes. Inicia-se com o conceito de inclusão escolar, em segundo a definição de Transtorno do Espectro do Autismo, em terceiro aborda-se inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo e por último abordam-se as práticas educativas com alunos autistas.

1. INCLUSÃO ESCOLAR

Para melhor compreensão fica esclarecido que o conceito de inclusão escolar que perpassa este texto se relaciona à perspectiva apoiada no tripé: acesso, permanência e aprendizagem por Ainscow, (2001, como citado em Ferreira, 2005, p.44), inclusão diz respeito à presença, participação e aquisição de todos os alunos. Presença diz respeito à frequência e pontualidade dos alunos na sua escolarização. Participação tem a ver com como os alunos percebem a sua própria aprendizagem e se a mesma possui qualidade acadêmica. Aquisição se refere aos resultados da aprendizagem em termos de todo conteúdo curricular dentro e fora de escola.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a estratégia mais apropriada para o atendimento de estudantes que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino.

Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, a legislação, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial.

A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador de que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (s.p.).

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os

estudantes e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino estão em andamento e na tentativa de alcançarem esse objetivo.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes (Brasil, 2008).

Ou seja, qualquer estudante, e principalmente os que apresentam características diferenciadas que exigem respostas educativas mais adequadas às suas peculiaridades, como as pessoas com autismo, têm o direito de estar na escola e de aprender.

Em Portugal, a educação inclusiva tem vindo a afirmar-se, enquanto meta a alcançar pelos sistemas educativos. Alicerçada em valores fundamentais, a inclusão enquanto abordagem educativa tem como princípio primordial o direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e reafirmada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006). De acordo com a UNESCO (2009), a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos promovendo a participação e a aprendizagem.

Não obstante a existência de diferentes conceptualizações sobre a inclusão, perspetivar a educação inclusiva implica considerar as três dimensões que a mesma incorpora: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese, a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às práticas educativas.

Estas dimensões não são estáticas, pelo que nenhuma pode ser negligenciada por qualquer sistema educativo que se proponha prosseguir o objetivo da inclusão. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, vem dar corpo à dimensão política evidenciando o compromisso com a inclusão e enfatiza a dimensão respeitante às práticas educativas definindo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

O presente decreto-lei, não pretende ignorar o caminho inquestionável, em matéria de inclusão, que nas últimas décadas Portugal tem vindo a percorrer, mas obriga, todavia, a reequacionar o papel da escola, o modo com esta vê os alunos e como se organiza para responder a todos eles. A sua característica mais marcante reside na descompartimentação da escola e do processo de ensino e de aprendizagem. Abandona uma conceção restrita de “medidas de apoio para alunos com necessidades educativas especiais” e assume uma visão mais ampla, implicando que se pense a

escola como um todo, contemplando a multiplicidade das suas dimensões e a interação entre as mesmas. Uma outra característica distintiva do atual diploma reside no pressuposto de que qualquer aluno pode, ao longo do seu percurso escolar, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem (DGE. 2018. Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática).

A inclusão escolar como prática docente quebra um padrão de segregação ainda existente nos espaços educacionais e que em nada agrega ao público discente. Como referem Ainscow e Ferreira (2003), o não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso académico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados.

Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experienciar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto. (p. 113)

2. TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do neuro desenvolvimento que aparece na infância, geralmente até os três primeiros anos de vida, e segue durante todas as fases do desenvolvimento humano (Fontes, 2014).

O TEA interfere em alguns aspetos fundamentais da vida, dificultando a autonomia da pessoa, visto que, as áreas relacionadas à comunicação e interação são afetadas e em alguns casos, há também dificuldades motoras. Possui diferentes níveis de gradação como leve, moderado e severo. Esses níveis são classificados de acordo com a necessidade de suporte que a pessoa com autismo venha precisar. Essa classificação varia desde a necessidade mínima de suporte até a necessidade máxima. Assim, conforme estabelece DSM-V (American Psychiatric Association, 2014), o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) pode ser medido com base na sua gravidade, não há subtipos de diagnóstico (por exemplo, transtorno de Asperger); o marcador de “gravidade” é baseado no grau de comprometimento do distúrbio.

Credita-se o comprometimento autista a alterações biológicas, hereditárias ou não. A respeito das causas do autismo, ainda que não sejam satisfatoriamente conhecidas, alguns estudiosos acreditam que fatores metabólicos decorrentes de alterações bioquímicas são, de certa forma, submetidos aos efeitos do ambiente e modificados por ele (Cunha, 2017; Fontes, 2014).

Seus sintomas por surgirem nos três primeiros anos de vida, muitas vezes, se mostram dentro do ambiente escolar e podem ser observados pelo docente. Esses sintomas manifestam-se por isolamento, resistência ao contato físico e ao aprendizado, calma excessiva ou agitação, estereotípias, ecolalia ou ausência de fala, não manifestar interesse por brincadeiras, entre outros sintomas, porém é importante destacar que pessoas com TEA podem ou não apresentar todos os sintomas e muitas vezes são vistas apenas como pessoas tímidas (Cunha, 2017; Fontes, 2014).

2.1 HISTÓRICO DO TERMO AUTISMO

Segundo Filho e Cunha (2010) o termo autismo surgiu pela primeira vez em 1911, quando o psiquiatra Eugen Bleuler descreveu um conjunto de sintomas relacionados com a esquizofrenia, como a perda de noção da realidade, razão pela qual impossibilita a comunicação destes indivíduos. Posteriormente, em 1943, Leo Kanner, psiquiatra austríaco, publicou uma obra designada por “Distúrbio Autístico de Contacto Afetivo” onde afirmou que as crianças autistas sofriam de uma incapacidade inata em estabelecer relações afetivas e que revelaram comportamentos obsessivos. No seu estudo, observou onze crianças que tinham em comum o facto de se isolarem bastante desde a sua nascença. A este comportamento, atribuiu o nome de autismo infantil precoce. Através das suas observações, o psiquiatra concluiu que estas crianças apresentaram grandes dificuldades nas relações com os outros (Filho e Cunha 2010).

Por sua vez, Hans Asperger (1944, citado por Filho & Cunha, 2010), escreveu um artigo que se designava por “Psicopatia autista na infância”, onde descreveu um grupo de crianças com perturbações sociais graves muito semelhantes aos comportamentos evidenciados por Leo Kanner. Através da análise das descrições destes dois psiquiatras, são notórias as semelhanças que observaram: um isolamento extremo, dificuldades em manter o contacto visual e graves comportamentos obsessivos, como os comportamentos estereotipados.

No entanto, revelaram divergências nas suas teorias. De acordo com Wing (1988, citado por Braga, 2010), Kanner defendeu que estas crianças aprenderam mais facilmente através de mecanizações e rotinas. Das onze crianças que observou, três não falavam e as restantes não utilizavam a linguagem para comunicar. No que respeita às dificuldades que incidiram sobre a motricidade fina e global, apenas se manifestou uma criança, enquanto as restantes revelaram uma boa coordenação motora e aprenderam com maior facilidade através de rotinas. Asperger discordou desta teoria, uma vez que as crianças que estudou falavam fluentemente. Porém, apresentaram problemas ao nível da motricidade fina e, contrariamente ao que Kanner defendeu, Asperger afirmou que o seu grupo de crianças aprendeu mais facilmente através de situações espontâneas.

Mais tarde, Lorna Wing e Judith Gould (1976, citado por Martins, 2012) evidenciaram que os indivíduos com autismo revelaram défices específicos em três grandes áreas: a linguagem e comunicação, as competências sociais e a flexibilidade do pensamento ou imaginação, o que deu origem à designação “Tríade de Wing”. Atualmente, estas três áreas são a base do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista.

2.2 CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-V (APA, 2014) para o diagnóstico do TEA o paciente deve preencher três critérios básicos: déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais; déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Em alguns casos, também podem surgir distúrbios sensoriais. Muitos autistas, mesmo adultos, têm dificuldade no processamento de respostas a situações sociais mais complexas, como, por exemplo, saber quando entrar em uma conversa, ou o que se deve ou não dizer.

Segundo Ferrari (2007) além de haver um acentuado comprometimento do uso de múltiplos comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial, posturas e linguagem corporal) que regulam a interação social e a comunicação, pode ocorrer também atraso ou ausência total do desenvolvimento da fala. Nos indivíduos que chegam a falar, existe a chance de haver acentuado comprometimento na capacidade de iniciar ou manter uma conversa e a ecolalia, que é a repetição mecânica de palavras ou frases .

Segundo Cavalcanti e Rocha (2002), as qualidades sensoriais - audição, visão, tato etc - ficam reduzidas a um estado fragmentado, dominado pela compulsão, repetição e manuseio de materiais e objetos imprópriamente, em razão do contato sensorial, com pouca ingerência cognitiva. Assim, surgem as estereotipias.

Nem todas as pessoas com autismo apresentam todos os sinais e muitas que não estão no espectro podem apresentar alguns deles. É por esse motivo que a avaliação profissional é fundamental. Em alguns casos, também podem surgir distúrbios sensoriais e a CID-11 (Classificação Internacional de Doenças Transtornos Mentais, da Organização Mundial da Saúde), determina as características que compõem o espectro autista.

Confirmando o conceito acima, (Cunha, 2017) e a Lei nº 12.764/12 (Brasil, 2012) caracterizam a síndrome como uma deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por dificuldade de comunicação verbal e não verbal, reciprocidade

social e dificuldades para desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento.

2.3 *DIAGNÓSTICO*

Segundo Altieri, Prats e Farreró (2011, citados por Gonçalves, 2012), o diagnóstico deste transtorno é muito importante porque permite que os profissionais de saúde, de educação e a família tracem um caminho orientador que ajude no dia-a-dia destas crianças. A definição desta linha orientadora permite que estas crianças usufruam de serviços que podem atenuar as suas dificuldades e necessidades. Assim sendo, caso seja necessário, é possível adaptar-se os programas educativos para que estas aprendam da melhor forma, independentemente das suas dificuldades.

De acordo com o DSM-V (2014), o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, geralmente, evidencia-se entre os 12 e os 24 meses. Embora possa ser diagnosticado antes dos 12 meses, caso os atrasos de desenvolvimento apresentem uma maior gravidade. E, após os 24 meses, através de uma regressão acentuada do desenvolvimento da criança. Existem vários sistemas de diagnóstico e de avaliação desta patologia, no entanto evidenciam-se o CID, Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde, e o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, da Associação Psiquiátrica Americana.

Posto isto, o sistema utilizado na descrição dos critérios de diagnóstico deste transtorno foi o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V edition). No entanto, analisando o DSM-IV, correspondendo à penúltima edição, e o DSM-V, que diz respeito à última edição, constata-se que há uma alteração no que diz respeito aos critérios de diagnóstico. Isto é, segundo DSM-V (2014), “o transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de 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” (p.53).

Assim sendo, o DSM-V define 5 critérios (A, B, C, D e E), em que o critério A diz respeito aos défices persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos: 1) Défices na reciprocidade socioemocional, o que dificulta o estabelecimento de interações sociais; 2) Défices na comunicação verbal e não verbal; 10 3) Défice na capacidade de se relacionar com os pares, uma vez que tem dificuldades em ajustar o comportamento em conformidade com os diferentes contextos sociais.

No critério B, correspondendo aos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes parâmetros: 1)

Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos, como por exemplo: alinhamento persistente dos objetos ou brinquedos; 2) Inflexibilidade no que respeita às rotinas ou a padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal, como por exemplo: fazer sempre o mesmo percurso para casa; 3) Interesses imutáveis e restritos, como por exemplo: enorme apego a um determinado objeto; 4) Hiper e Hipo reatividade a estímulos sensoriais, como por exemplo: indiferença à dor/ temperatura.

O critério C refere que os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento, mas nem sempre se manifestam de forma plena. O critério D refere que os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou noutras áreas importantes da vida do indivíduo. E o critério E, que diz respeito ao último critério de diagnóstico menciona que o Transtorno do Espectro Autista pode ser associado à Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, originando um diagnóstico comórbido de Perturbação do Espectro Autista Intelectual, a comunicação social deve estar aquém do nível esperado para o desenvolvimento geral do indivíduo.

Nestes casos é fundamental utilizar-se especificadores: 1) com ou sem comprometimento intelectual concomitante; 2) com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; 3) associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental; 4) Associado a outro transtorno do neuro desenvolvimento, mental ou comportamental; 5) Com catatonia (utilizar código adicional 293.89 [F06.1] de catatonia associada a transtorno do espectro autista para indicar a presença de catatonia comórbida).

Posteriormente, procede-se à utilização de especificadores inerentes ao nível de gravidade deste transtorno. Porém, é importante evidenciar que o nível de gravidade pode sofrer variações conforme o contexto e, também, com o passar do tempo.

2.4 INCIDÊNCIA DE AUTISMO NO BRASIL E EM PORTUGAL

De acordo com o relatório do CDC (Centers for Diseases Control and Prevention), publicado em março de 2023, 1 em cada 36 crianças aos 8 anos de idade é diagnosticada com TEA. Ao relacionarmos esse valor para o Brasil, podemos calcular o número de pessoas com transtorno no país. Com uma população estimada em 203.080.756 – segundo o Censo 2022 – teríamos cerca de 5.641.132 autistas no país. Esse número representa um aumento de 22% em relação ao estudo anterior, feito em 2018 e que estimava que 1 em cada 44 crianças apresentava TEA naquele ano.

Para comprovar esse número, e entender qual é a prevalência do autismo no Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), colocou – pela primeira vez – o autismo no radar das estatísticas, com o objetivo de mapear quantas pessoas vivem com o transtorno autista e

quantas podem ter, mas ainda não receberam o diagnóstico. Esse dado foi incluído após a sanção da Lei 13.861/19, que obriga o IBGE a inserir perguntas sobre o autismo no Censo de 2020. Esses dados deveriam ter sido mapeados em 2020, mas foram adiados para 2022 por conta da pandemia do COVID-19.

Em Portugal, segundo o artigo do jornal Expresso de 01 de agosto de 2020, um último estudo epidemiológico sobre o autismo foi publicado em 2005, mas os dados foram recolhidos no ano 2000. Ou seja, os números até agora conhecidos têm duas décadas. Neste período, muito mudou no enfoque a esta perturbação comportamental.

O próximo retrato será publicado em breve e abrange apenas crianças entre os sete e dez anos da região centro, mas, com base nos resultados, é possível calcular a prevalência nacional. E se há 15 anos estimava-se que 0,09% da população apresentasse sinais de autismo, agora os números apontam para 0,5%, num total de cerca de 50 mil pessoas. Muitas por diagnosticar, sobretudo do sexo feminino.

Astrid Vicente, coordenadora do Departamento de Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças Não-Transmissíveis do Instituto Ricardo Jorge, esteve à frente dos dois projetos e explica que o aumento se deve a mudanças na avaliação. “Há 20 anos, o diagnóstico era mais estrito, mas os critérios mudaram e tornou-se mais lato”, explica. O novo estudo, que está em fase de conclusão, integra um projeto europeu que visa estimar a prevalência do autismo em algumas regiões. Em Portugal, o parceiro foi o Hospital Pediátrico de Coimbra, que já colaborara na investigação anterior. Foram envolvidas as escolas primárias, algumas com unidades específicas para alunos com autismo, e a recolha de dados ocorreu entre 2016 e 2017.

3. INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área (Santos, 2008, p. 9).

Como o TEA tem uma base comportamental, há de se verificar, primeiramente, o que pode levar aquele aluno ao descontrole emocional ou ao desinteresse expressivo em sala de aula, por exemplo, isso requer do docente não só estudo, mas também preparo e dedicação. Lembrando que

a família e auxílios médico e terapêutico desse aluno também têm um papel importantíssimo nesse processo avaliativo. (Fontes, 2014).

Esse processo avaliativo e de inclusão deve ser aplicado em todo o ciclo educacional, desde a creche/pré-escola até os níveis fundamentais, médio e superior, pois pessoas com TEA crescem e desenvolvem diferentes demandas e, em muitos casos, ainda terão a necessidade de suporte em pequena ou grande escala. Uma das bases da intervenção no autismo é tentar ao máximo trabalhar a autonomia, principalmente na infância, pois é nela que muitos aspectos importantes para a vida da pessoa com TEA serão desenvolvidos. A autonomia deve ser trabalhada em todos os momentos em que a pessoa com TEA esteja inserida. (Fontes, 2014).

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 27).

Na escola, o desenvolvimento da autonomia na criança é primordial e deve ser alicerçado pelos seus interesses e habilidades, o docente precisa conhecer seu aluno, mediar e incentivar tentativas que o levem a ganhar confiança e, conseqüentemente, autonomia. Sabe-se que esse manejo nem sempre é fácil e rápido, pois demanda um certo tempo para adaptação da criança àquele ambiente (Fontes, 2014).

A inclusão de crianças com autismo tem sido um tema de grande relevância. Neste contexto, os direitos fundamentais dos pais dessas crianças também merecem ser analisados. É essencial garantir que os pais tenham acesso a informações e recursos adequados, bem como o direito de participar ativamente nas decisões relacionadas ao desenvolvimento e educação de seus filhos. Além disso, é fundamental que sejam oferecidos apoio emocional e suporte social aos pais, visando promover uma inclusão efetiva e de qualidade para as crianças com autismo e suas famílias.

O professor deve desenvolver metodologias de aprendizagem para que o aluno autista consiga se comunicar e se desenvolver. O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com seu desenvolvimento e potencial, de acordo com a sua idade e de acordo com o seu interesse; o ensino é o principal objetivo a ser alcançado, e sua continuidade é muito importante, para que elas se tornem independentes. Trabalhar com alunos autistas exige o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas que acolham todos e respeitem as diferenças. “A incapacidade de desenvolver um relacionamento interpessoal se mostra na falta de resposta ao contato humano e no interesse pelas pessoas, associada a uma falha no desenvolvimento do comportamento normal,

de ligação ou contato. Na infância, estas deficiências se manifestam por uma inadequação no modo de se aproximar, falta de contato visual e de resposta facial, indiferença ou aversão a afeto e contato físico” (Gauderer, 2011, p. 14).

Considera-se importante que as escolas possam aproveitar e dinamizar os recursos oferecidos por outras escolas, pelas famílias, contribuindo para apoiar a extensão desses mesmos recursos. Com o objetivo de melhorar as respostas educativas, as escolas deverão adotar uma melhor organização na utilização de recursos para melhorar as aprendizagens dos alunos fazendo com que cada aluno alcance níveis máximos de desempenho, adequados às suas capacidades e perfil, alinhados com as diferenças culturais que estes trazem para a escola. Equaciona-se uma escola com capacidade de mobilizar recursos diversos para o acolhimento colocados ao serviço do aluno.

O futuro incluirá pedagogias produtivas, envolvendo maior conexão com a vida dos alunos fora da escola, num ambiente, dentro e fora da sala de aula, mais favorável ao reconhecimento da diferença, por exemplo pela abordagem central, e não acessória, das questões inerentes à justiça social, à equidade e à inclusão.

3.1 INCLUSÃO DE AUTISTAS NAS ESCOLAS DO BRASIL

O número de alunos com autismo matriculados nas escolas públicas e privadas do Brasil aumentou significativamente. De acordo com o último Censo Escolar da Educação Básica, quase 300 mil estudantes com autismo estavam inscritos nos ensinos Infantil, Fundamental ou Médio das redes pública e privada em 2021. A alta é de 280% se comparada a 2017, quando havia 77 mil. Números que chamam a atenção, mas, segundo educadores e terapeutas, representam apenas uma parcela do universo que deveria frequentar a sala de aula. Só de autistas, no Brasil, seriam mais de 5 milhões de pessoas, segundo estimativas atuais.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é dever dos sistemas de ensino “assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” ao estudante com deficiência (e aqui vale um lembrete: todos os autistas são consideradas pessoas com deficiência), de acordo com a Lei Berenice Piana. Do mesmo modo, também é obrigação dos professores oferecer atendimento especializado para a devida integração da pessoa com TEA.

Nos últimos dez anos, com o avanço da legislação, o atendimento passou a ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, seja ela pública ou privada. A mudança representou um avanço, mas também um desafio enorme dentro e fora da sala de aula. Isso porque, apesar da alta substancial de autistas em salas comuns, educadores e terapeutas chamam a atenção para o fato de que matrícula nem sempre é sinônimo de inclusão.

3.2 INCLUSÃO DE AUTISTAS NAS ESCOLAS EM PORTUGAL

No ano de 2008 foram dados os primeiros passos legislativos para a inclusão de crianças com Transtornos do espectro autista na escola, com a publicação do Decreto-Lei 3/2008 de

7 de janeiro, o qual “define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo”.

Os princípios orientadores deste diploma, definiam que a escola não podia “rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem”, gozando estes de prioridade na matrícula, tendo o direito a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças. Procurava-se reconhecer a singularidade das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, oferecendo respostas educativas adequadas.

A participação dos pais foi relevada e, no que concerne a alunos com autismo, as escolas ou agrupamentos de escolas, para melhor adequar o processo de ensino e aprendizagem, podiam desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo através da criação de Unidades de Ensino Estruturado. Cada aluno também teria de ter definido um programa educativo individual e plano individual de transição para a vida pós-escolar (obrigatória).

A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas tais como o apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais ou currículo específico individual, e adequações no processo de matrícula, no processo de avaliação e ainda o uso de tecnologias de apoio.

Previa também a intervenção precoce na infância, objeto posterior de diploma legal específico (DL 281/2009 de 6 de outubro) e o desenvolvimento de parcerias com instituições particulares de solidariedade social e centros de recursos especializados.

Em 2009, a Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto veio estabelecer o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar (entre os 6 e os 18 anos de idade) e consagrar a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade, que desde 2015 passou para os 4 anos”.

Em 2018, 10 anos passados de vigência do Decreto-Lei 3/2008, este foi revogado pelo Decreto-Lei 54/2018. Este diploma estabelece o “direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social”.

As principais alterações passam pelo abandono dos sistemas de categorização de alunos, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais, abandono do modelo de legislação especial para alunos especiais e pelo estabelecimento de um continuum de respostas para todos os alunos. Passou também a colocar o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos e perspectiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social.

4. PRÁTICAS EDUCATIVAS COM ALUNOS AUTISTAS

O autismo requer do professor estudo, preparação e dedicação. Para além da condição limítrofe do autista, estará a sua condição humana e os seus atributos e a sua natureza de aprendente. Então “descobrimos assim que a educação não é aquilo que o professor dá, mas um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano; que não se adquire ouvindo palavras, mas em virtude de experiências efetuadas no ambiente.” (Maria Montessori, s.d, p.11).

As abordagens pedagógicas com autistas são de base comportamental. No entanto, não visam aprisioná-las a condicionamentos específicos, antes, tentam livrá-las das limitações comportamentais que lhes trazem danos.

Na prática docente existem dificuldades com a elaboração de um currículo com atividades adequadas e funcionais. O que é mais importante fazer? Como cativar a atenção? É possível educar? É possível aprender? Essas indagações, apesar de comuns, revelam o desejo de proporcionar uma educação prazerosa e com qualidade sociais, académicas e afetivas, que ofereça mais autonomia (Cunha, 2017). As práticas educativas para alunos com TEA são fundamentais para promover a inclusão e o desenvolvimento desses estudantes.

Assim, baseados em Mello, Miranda e Muszkat (2005) há quatro critérios aplicáveis na prática com alunos autistas: intencionalidade, reciprocidade, significado e transcendência.

Intencionalidade: o professor/mediador precisa deliberadamente interagir com o aluno, selecionando, moldando e interpretando estímulos específicos. Entretanto, a intencionalidade não deve ser propriamente unilateral, exclusivamente do professor/mediador, mas partilhada. Não há a necessidade, inicialmente, de total consciência da intencionalidade por parte do aluno, já que, aos poucos, ele formará essa consciência, o que é muito comum em crianças com autismo.

Reciprocidade: implica a troca, a permuta. O professor/mediador deve estar aberto para as respostas do aluno que fornece indicações de cooperação e de desenvolvimento no processo de aprendizagem. Recompensar as respostas positivas para inibir as inadequadas é comum nos casos de autismo. A reciprocidade é um caminho que torna explícito o retorno do aprendente ao processo de aprendizagem.

Significado: a mediação do significado ocorre quando o professor/mediador traz significado e finalidade a uma atividade. Assim, o aluno descobre que cuidar de sua sala, por exemplo, refletirá, também, o cuidado que devemos ter uns pelos outros, pela nossa cidade etc. Nessa simples comparação, desenvolvem-se vários aspetos relevantes que ajudarão na formação interior e na sua convivência social.

Transcendência: esta mediação ocorre quando uma ação vai além da necessidade direta e imediata, ampliando e diversificando o sistema de necessidades do aluno. O objetivo da mediação de transcendência é promover a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias que podem generalizar-se para outras situações. Assim, o autista aprende que, quando estiver com sede e quiser beber água, deverá apanhar um copo que está guardado no armário. Nessa simples tarefa, ela desenvolve vários aspetos implícitos e relevantes que estimulam a interação com os outros, a cognição e a coordenação motora. Descobre que, por sua independência em realizar essa ação, poderá beber água sempre que quiser. Desenvolverá habilidades e articulações que o farão iniciar e concluir atividades de vida diária, outorgando-lhe aptidões essenciais para a aquisição de autonomia.

A escola é o lugar privilegiado de observação do comportamento das crianças. Quando surgem dúvidas ou dificuldades, a escola pede que seja feita uma avaliação que as permita esclarecer (Afonso e Amorin, s.d, p. 611).

Em Portugal, pretende-se que a educação seja acessível a todos, independentemente da sua saúde, condição socioeconômica, religião ou gênero. O conceito de educação inclusiva defende que os alunos têm o direito de beneficiar dos recursos e das medidas que melhor se ajustem às suas necessidades.

Assim “o docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão.” (Artigo 11.º, Ponto 4, Decreto-Lei 54/2018).

Para tal, consagra-se uma abordagem baseada em “modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção”. (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2919).

Pretende assim dar mais autonomia às escolas e aos seus profissionais, e, deste modo, criar condições para que estas definam o processo de identificação das barreiras à aprendizagem com

que o aluno se confronta, apostando na “diversidade de estratégias para as ultrapassar”. O objetivo final é assegurar que cada aluno tenha acesso a um currículo e a uma aprendizagem que o leve ao limite das suas potencialidades.

O docente deve ter consciência clara do importante papel que desempenha ao iniciar o processo de inclusão de uma criança com necessidades educacionais especiais associadas ao autismo infantil. Um professor hábil pode abrir a porta para várias oportunidades: como cada criança com autismo processa a informação e quais são as melhores estratégias de ensino devido à singularidade de seus pontos fortes, interesses e habilidades em potencial.

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 27).

De acordo com Valle e Maia (2010, p. 23), a adaptação curricular se define como “o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender as diferenças individuais dos alunos”.

As adequações curriculares servem para flexibilizar e viabilizar o acesso às diretrizes estabelecidas pelo currículo regular e não possuem a intenção de desenvolver uma nova proposta curricular, mas estabelecer um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Isso é facilmente realizado quando há disponibilidade do profissional da sala de recurso na escola, que contribui para que sejam planificados as ações pedagógicas e o conteúdo que o aluno deve aprender (Valle; Maia, 2010).

A flexibilização do currículo é uma forma de estabelecer o vínculo e a cumplicidade entre pais e educadores, para que, no espaço escolar, ocorra a coesão de vontades, entre educadores e família, das competências estabelecidas para a educação do aluno com autismo. Assim, conforme Cunha (2017) exemplifica, "um currículo funcional para a vida prática compreende tarefas que podem ser executadas em perfeita sintonia entre a escola e a família, alcançando etapas previamente estabelecidas"(p. 59).

Uma grande ajuda para todos os indivíduos com autismo, independentemente do grau de severidade, vem das relações familiares, em razão do enfoque na comunicação, na interação social e no afeto. Entretanto, escola e família precisam ser concordes nas ações e intervenções na aprendizagem, principalmente, porque há grande suporte na educação comportamental. Isto significa dizer que a maneira como o autista come, veste-se, banha-se, escova os dentes, manuseia

os objetos e os diversos estímulos que recebe para o seu contato social precisam ser consolidados nos dois ambientes. (Cunha, 2017, p. 89)

Trabalhar com crianças com autismo é um desafio diário. O professor terá de perceber as dificuldades, as limitações e as potencialidades, gostos e estímulos que mais o auxiliarão a atingir os objetivos com esses alunos. As atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento social, cognitivo, a capacidade psicomotora e afetiva da criança autista, proporcionando o prazer de aprender e se desenvolver, respeitando suas limitações, assim, “tenho a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a plenitude da experiência”, (Luckesi, 2005, p. 27).

A formação continuada deve ser objetivo de aprimoramento de todo professor, porque o educador deve acompanhar o processo de evolução global, colocando a educação passo a passo no contexto de modernidade, tornando-a cada vez mais interessante para o aluno, a fim de que ele possa compreender que, na escola, ele aperfeiçoa sua bagagem. É nesse processo que o professor pode ver e rever sua prática pedagógica, as estratégias aplicadas na aprendizagem dos alunos, os erros e acertos desse processo para melhor definir, retomar e modificar o seu fazer de acordo com as necessidades dos alunos. (Fumegalli, 2002, p. 40)

O professor deve desenvolver metodologias de aprendizagem para que o aluno autista consiga se comunicar e se desenvolver. O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com seu desenvolvimento e potencial, de acordo com a sua idade e de acordo com o seu interesse; o ensino é o principal objetivo a ser alcançado, e sua continuidade é muito importante, para que elas se tornem independentes. Trabalhar com alunos autistas exige o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas que acolham todos e respeitem as diferenças. “A incapacidade de desenvolver um relacionamento interpessoal se mostra na falta de resposta ao contato humano e no interesse pelas pessoas, associada a uma falha no desenvolvimento do comportamento normal, de ligação ou contato. Na infância, estas deficiências se manifestam por uma inadequação no modo de se aproximar, falta de contato visual e de resposta facial, indiferença ou aversão a afeto e contato físico” (Gauderer, 2011, p. 14).

Há muitos desafios em trabalhar com alunos autistas que exigem bastante conhecimento e preparo para seu acompanhamento. Necessita-se não somente de formação acadêmica, mas de afeto, sensibilidade e a perspicácia do professor para compreender e trabalhar com esses alunos.

4.1 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA: BRASIL X PORTUGAL

Para entender quais as principais políticas públicas no processo de inclusão social brasileiro, é importante conhecer a legislação brasileira e seus principais dispositivos, que favorecem a participação de autistas no processo inclusivo. Durante os últimos anos o movimento denominado de Inclusão vem influenciando as políticas públicas e os sistemas educacionais em âmbito nacional e internacional, promovendo novas perspectivas de acesso à educação regular para todos os indivíduos e, em especial, a inclusão de alunos com deficiência (Azevedo, 2004).

No Brasil, o panorama a partir da década de 90 e início do século XXI, representa o estabelecimento de princípios e metas para a educação inclusiva, com a publicação de documentos e legislações, tais como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB nº. 02/2001), que apontam para o dever dos sistemas de ensino em matricular todos os alunos nas salas regulares cabendo às escolas se organizarem para oferecer um ensino de qualidade inclusive aos alunos com necessidades educacionais especiais assegurando, para todos, condições adequadas de aprendizagem (Zanellato, 2012).

No Brasil, por diferentes motivos, as iniciativas governamentais propriamente direcionadas ao acolhimento das pessoas com diagnóstico de autismo desenvolveram-se de maneira tardia. Foi a mobilização dos familiares que levou ao ineditismo da aprovação de uma lei federal específica para o autismo. Em 27 de dezembro de 2012, foi sancionada a Lei nº 12.764, que “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (Brasil, 2012). Além de reconhecer a pessoa com transtorno do espectro autista (TEA) como “pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Lei nº 12.764, § 2º), produz incidências em diversos campos, como na esfera assistencial, político/gestora, científico/acadêmica, educacional/pedagógica, bem como no campo dos direitos básicos (Oliveira, 2015).

A inclusão escolar surgiu, de facto, com a "Declaração de Salamanca" na década de 90, com o propósito de romper modelos educacionais existentes na época. Após tantos anos de segregação e isolamento, atualmente, as pessoas com transtornos/deficiências vêm ganhando reconhecimento como cidadãos (Brasil, 2008). Conforme Moreno (2009), ações políticas, pedagógicas, culturais e sociais, estão diretamente ligadas ao processo inclusivo e atualmente esse movimento torna real a interação de crianças com deficiências junto às outras crianças convivendo no mesmo ambiente escolar, com o propósito de aprender e respeitar as diferenças. Para que a inclusão aconteça de fato, é primordial que os sistemas educacionais quebrem paradigmas. “Os sistemas educacionais concentram a educação no aprendiz, a qual favorece parte desses alunos levando em consideração seu potencial (Moreno, 2009, p. 36).”

Embora a sociedade brasileira ainda carregue marcas de profundas desigualdades e preconceitos, as novas políticas de inserção de pessoas com deficiências, facilitaram a convivência e o acesso aos bens e serviços que é de direito de todos os cidadãos brasileiros. Conforme as diretrizes básicas traçadas pelo Ministério de Educação, no Brasil, os meios utilizados são: enriquecimento curricular e aceleração, ou as duas combinadas, devendo estar de acordo com as características da escola e adequadas à realidade do aluno (Nascimento, 2009). A base da escola deve ser sempre a LDB 9.394/96, fazendo as adaptações necessárias para não podar os alunos com grandes capacidades, nem aqueles com dificuldades, possibilitando o desenvolvimento de sua parte intelectual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendam a adoção de currículos abertos, ou seja, propostas curriculares diversificadas e flexíveis quanto à organização e ao funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos alunos. Eles propõem o mesmo currículo para todos os alunos. Porém, esse currículo deve ser adequado às necessidades, capacidades e diferenças individuais. Na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos nos vários níveis de ensino.

A implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educacionais especiais, além da precariedade da infraestrutura e de condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência. A formação implica um processo contínuo, o qual precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem. O professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula (Nascimento, 2009, p. 6).

Nos casos de autistas com maiores problemas de socialização, linguagem ou comportamento ou movimentos repetitivos é relevante a presença do profissional de apoio ou acompanhante. A esse respeito, a Lei Nº12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, prevê que: Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do artigo 2º, terá direito a acompanhante especializado (p. 28). Para Araújo (2015), o planejamento deve ter um norteador das potencialidades e limites da criança com autismo a fim da promoção de uma aprendizagem significativa. Respeitar as dificuldades do aluno com autismo, mas trabalhar a questão do respeito às regras e limites que são para todos os alunos (Araújo, 2015, p. 48).

Finalizando, vale salientar a importância das salas de recursos multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) previsto nos artigos 3º e 5º da Resolução CNE/CEB nº004/2009, o qual objetiva que as competências e habilidades dos alunos sejam desenvolvidas no período inverso ao escolar. O termo “atendimento educacional especializado” ou AEE foi divulgado mais amplamente na Constituição de 1988, no seu artigo 208, inciso III, observando como dever do Estado, a garantia do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, p. 138).” Para Alves (et al., 2006) o atendimento educacional especializado tem a função de complementar os serviços comuns em educação.

Em Portugal, o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho e alterado pela Lei nº 116/2019, de 13 de setembro, é a súpula de uma evolução legislativa em busca da construção de uma nova escola com um novo paradigma educacional centrado na operacionalização de elevados princípios éticos. Os alicerces da inclusão educativa estão incorporados em diversas organizações internacionais como a ONU, UNESCO, OMS, UNICEF, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE); e nacionais como o Secretariado Nacional de Reabilitação (Geraldo et al, 2021) e só foi possível quando Portugal deixou de estar orgulhosamente só, como aconteceu no período da Ditadura Salazarista.

Desde o 25 de abril, houve várias políticas públicas educativas que, ao lado do avanço de estudos académicos, incentivaram a que escola pública fosse frequentada por todo o tipo de alunos, querendo mostrar desta forma que a diversidade é uma condição natural do ser humano, (Sanches-Ferreira, 2007) e este sendo um ser diferente da dita normalidade é uma pessoa com os mesmos direitos a uma educação de qualidade que o prepare para a empregabilidade e para uma vida útil na sociedade. Houve necessidade de, no quadro dessas políticas públicas criar políticas públicas da educação especial devido a toda uma conjuntura internacional (Bairrão, 1998, Sanches-Ferreira, 2007). Assim, foram documentos normativos que defendiam os princípios democráticos e os direitos humanos que, inicialmente, legislaram sobre as minorias, menos aceites e mais frágeis na sociedade, indivíduos portadores de deficiência, antes resguardados num espaço educativo em apartheid, até frequentarem a escola regular pública.

Devido a lutas por esta frequência educativa e pela sensibilização contínua de formação profissional em relação a este grupo de cidadãos, outros ficaram marginalizados, invisíveis e muitas vezes mal avaliados e inseridos no grupo dos alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE) conforme referido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2022) quando afirma que os professores portugueses quando “pensam” em inclusão visionam só os alunos “portadores de deficiência” (não esquecer que deficiência é uma construção social) e esqueceram-se de outras comunidades minoritárias culturalmente diferentes,

como os filhos de imigrantes, alunos oriundos de famílias economicamente em dificuldades e dos alunos de comunidades ciganas cujas dificuldades de aprendizagem se devem à não maestria da língua de acolhimento e à falta de percepção da cultura do Outro, ou crenças desfavoráveis de outras formas de viver.

A 6 de julho de 2018, o Diário da República publicou o DL nº 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Este documento normativo representa um longo e polémico caminho, repleto de tentativas de inserir todos os alunos na mesma escola pública em Portugal. Este aperfeiçoamento legislativo obrigou a que diversos documentos normativos ligados à educação e, em particular, à educação inclusiva, fossem discutidos, avaliados e aperfeiçoados no sentido de tornar a escola pública um espaço de frequência a todos os alunos.

Neste documento normativo são apontados acontecimentos internacionais ligados aos princípios da Educação Inclusiva, como a UNESCO (2009) com a contribuição de melhorar os sistemas educativos que influenciam a qualidade e a equidade da educação inclusiva e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A ONU (2015) com a Agenda 2030 constituída por 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, tem como pretensão erradicar a pobreza dos grupos em situação de vulnerabilidade social, nos quais se encontram também as pessoas portadoras de deficiência. O DL 54/2018 revela que a Escola nem sempre foi um local de acesso à educação com práticas pedagógicas repensadas para a educação inclusiva para todos os futuros cidadãos, com direitos e deveres na sociedade, o que marginalizou uma parte da sociedade.

Bairrão e Sanches-Ferreira (1998, 2017) referem que nas três últimas décadas do século XX, Portugal tem como documentos normativos, a Constituição portuguesa, de 1976, a Lei Bases dos Sistema Educativo, de 14 de outubro, de 1986 e o 14 decreto-lei 319/91, de 23 de agosto, de 2 de maio, reveladores de princípios do modelo educativo da integração.

Há a constatação no DL nº 54/2018 que todos os profissionais que trabalham numa escola têm todos um desenvolvimento moral elevado e aí reside um aspeto negativo em relação ao decreto revogado, o DL nº 3/2008: neste constava no artigo 31º, duas alíneas que penalizava qualquer ato discriminativo para com os portadores de NEE da alínea a) a penalização do não cumprimento da não discriminação: “O incumprimento do disposto no nº3 do artigo 2 implica: a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar uma alínea que penalizava qualquer ato discriminativo para com os portadores de NEE. b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do cofinanciamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes”: Decreto-Lei nº 3/2008 (2008).

Em todas as avaliações feitas aos decretos desde o DL 319/91 até ao mais recente apresentam os mesmos entraves: formação inicial e contínua dos professores insuficiente, abarcando os gestores

de topo e intermédio e o pessoal não docente. A necessidade de haver outros profissionais presentes na escola, como terapeutas, assistentes sociais, psicólogos. O envolvimento dos pais na vida educativa dos filhos é crucial para o bom desempenho académico. Além da necessidade de a escola possuir outros recursos materiais sempre que seja necessário como os livros em braille e outros suportes necessários a toda a diversidade discente.

Contudo, as sugestões de Bairrão (1998) estão presentes neste último decreto: a existência de uma equipa disciplinar para diagnóstico, intervenção e avaliação assim como o reforço da participação ativa dos pais/EE na vida escolar dos seus educandos.

4.2 PRINCIPAIS LEIS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No Brasil, a educação inclusiva é regulamentada por diversas leis e diretrizes que visam garantir o acesso à educação para todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou económicas. Aqui estão algumas das principais legislações:

1988 – Constituição Federal

O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

1989 – Lei Nº 7.853

O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Ou seja: excluía da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. O acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido pelo texto.

1990 – Lei Nº 8.069

Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Nº 8.069 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

1996 – Lei Nº 9.394

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

2001 – Resolução CNE/CEB Nº 2

O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos”. Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”.

2002 – Resolução CNE/CP Nº1/2002

A resolução dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.

2007 – Decreto Nº 6.094/07

O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.

2008 – Decreto Nº 6.571

Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

2009 – Resolução Nº 4 CNE/CEB

Foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571.

2011 – Decreto Nº 7.611

Revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Entre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com

a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

2012 – Lei nº 12.764

A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que incluiu pessoas no espectro como Pessoas com Deficiência (PCD). Isso assegura que a população autista tenha atendimento preferencial em qualquer situação e acesso ao atendimento multidisciplinar, medicamentos entre outros.

2014 – Plano Nacional de Educação (PNE)

Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

2015 - Lei Brasileira de Inclusão

Conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que trata de diversos aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência. No capítulo IV, a lei aborda o acesso à Educação e traz avanços importantes, como a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade. O texto diz que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, mas não cita explicitamente que a matrícula de alunos com deficiência deva se dar na rede regular em vez de escolas especiais, o que é um ponto de controvérsias. Na escola, a Lei Brasileira de Inclusão ainda assegura que o aluno com TEA tenha um acompanhamento terapêutico ou AT, como é conhecido o profissional que auxilia no desenvolvimento e aprendizagem de crianças com autismo.

2020 – Decreto Nº10.502 – Política Nacional de Educação Especial

Institui a chamada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades, a política representa um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, e de que a presente iniciativa venha a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (listada nesse material, no ano de 2008), estimulando a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados.

O texto traz mudanças significativas, que visam promover uma educação mais inclusiva e acessível para estudantes com TEA: A substituição de acompanhantes especializados por profissionais de apoio para auxiliar alunos autistas em atividades não pedagógicas como a locomoção, higiene, interação social; manutenção do Plano de Educação Individualizado (PEI) para alunos com TEA; proibição de recusar matrículas, cobrar taxas adicionais ou criar exigências que dificultem o acesso de alunos autistas às escolas; não obrigatoriedade de laudos médicos para garantir o auxílio de profissionais de apoio ou elaboração do PEI.

Internacional

1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos

No documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), consta: “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. O texto ainda usava o termo “portador”, hoje não mais utilizado.

1994 – Declaração de Salamanca

O documento é uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca (Espanha). O texto trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. No que tange à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos.

4.3 PRINCIPAIS LEIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL

A educação inclusiva em Portugal tem como objetivo garantir que todos os alunos, independentemente das suas necessidades ou capacidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Este conceito é sustentado por três dimensões principais: ética, política educativa e práticas educativas.

Marcos Históricos

Declaração de Salamanca – 1994

Reafirma o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e renova a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais.

Decreto-Lei n.3/2008, de 7 de janeiro

Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

Reitera a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Pretende constituir-se, simultaneamente, como impulsionador e como suporte à implementação de mudanças a nível organizacional, bem como do próprio processo educativo.

O decreto-lei 54/2018 assinala no seu preâmbulo que tem como eixo central de orientação “a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.”

PARTE II METODOLOGIA

Neste ponto apresenta-se as opções metodológicas, a pergunta de partida e os objetivos de investigação, técnicas de recolha e análise dos dados recolhidos.

1.OPÇÕES METODOLÓGICAS

A pergunta de partida é a primeira etapa do processo investigativo. Esta constitui, em si, o primeiro passo para o desenvolvimento de um estudo ou investigação devendo, para tal, possuir três qualidades fundamentais: clareza, exequibilidade e pertinência (Quivy, 2005). Através da pergunta de partida deve ser possível identificar, de forma clara e objetiva, qual o propósito a alcançar com a investigação, servindo como verdadeiro fio condutor de toda a investigação.

A questão de investigação surge a partir das experiências de vida pessoal e profissional, onde as dificuldades presenciadas em ambas situações fizeram com que o tema se tornasse de grande importância, pois ainda é algo de pouco conhecimento para muitos profissionais da área. Entender o processo e agir de maneira onde pudesse incluir essas crianças e adolescentes tornaram-se essenciais.

O primeiro passo foi buscar o mínimo de orientação na literatura científica e académica a respeito do TEA e de como as práticas de inclusão podem ser eficazes. Assim, aprender inúmeras possibilidades que ajudarão no cotidiano pessoal e profissional.

Nesse contexto, enveredou-se por fazer uma revisão teórica que se baseia em fazer um levantamento crítico e aprofundado da literatura existente sobre um determinado tema, com o objetivo de mapear e discutir os conceitos, teorias e estudos prévios que fundamentam a pesquisa permitindo ao investigador situar seu trabalho no contexto científico atual, identificando avanços, lacunas e debates relevantes.

Segundo Gil (2019), a revisão teórica “constitui um exame sistemático da literatura existente sobre um determinado assunto, permitindo ao pesquisador compreender o estado da arte e justificar a relevância do seu estudo” (p. 50). Ela pode ser realizada de forma narrativa, integrativa ou sistemática, dependendo da abordagem adotada pelo pesquisador

O objetivo é situar o estudo num dado contexto, e para isso, estabelecer uma ligação entre o conhecimento existente sobre o tema – o que se designa de estado da arte – e o problema que se pretende investigar. “O investigador não parte do zero. Existe um corpo de conhecimento que foi estabelecido por outros investigadores, e, por isso, a literatura publicada constitui um importante recurso para o investigador no processo de planificação, implementação e interpretação dos resultados da investigação que vai iniciar” (Coutinho, 2015, p. 59)

O embasamento teórico utilizado está relacionado com a definição de Inclusão escolar fundamentada pela Declaração de Salamanca (Brasil,1994), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil,2008), pela Lei nº 9.394/96 (LDB), pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 (Portugal,2018), a definição de Transtorno do Espectro do Autismo fundamentada pelo DSM-V (2014), Fontes (2014), Cunha (2017) e a Lei 12.764/2012 (BRASIL, 2012).

Tendo por base a questão de investigação: “Que práticas de inclusão escolar para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) do Pré-escolar ao Ensino Básico no Brasil e em Portugal a literatura científica e académica aponta nos últimos cinco anos?” visa-se responder aos seguintes objetivos de investigação:

1. Mapear práticas pedagógicas inclusivas descritas na literatura científica e académica dos últimos cinco anos no Brasil e em Portugal para o Pré-escolar e para o Ensino Básico de alunos com TEA.
2. Identificar estratégias de intervenção pedagógica que promovam a inclusão e a aprendizagem de alunos com TEA em ambientes escolares inclusivos.
3. Analisar os objetivos e intencionalidades educativas que norteiam as práticas inclusivas.
4. Compreender a aplicação da avaliação para o sucesso de práticas pedagógicas inclusivas no contexto de alunos com TEA.

2. TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS

Para subsidiar a pesquisa, realizou-se entre os meses de dezembro de 2023 a junho de 2024 um levantamento de estudos que abordava a prática docente na inclusão escolar de crianças e adolescentes com TEA no Brasil e em Portugal. Foram selecionados 15 (quinze) textos divididos em artigos científicos e académicos apropriados ao tema, disponibilizados na língua portuguesa entre os anos de 2020 a 2024. A busca foi feita em bases disponíveis na web: Google Académico e Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP).

Para a pesquisa na plataforma Google Académico foram utilizadas os seguintes descritores: prática docente, inclusão escolar e autismo, já para a busca na plataforma RCAAP os descritores utilizados foram: inclusão escolar, autismo e Portugal.

Como critérios de inclusão foram utilizados artigos, livros e revistas, sendo considerado relevante à questão de investigação a análise do título, palavras-chave e resumo.

Dos 15 (quinze) artigos selecionados, 9 (nove) não se enquadravam perfeitamente para uma análise detalhada, pois não estavam disponíveis em sua totalidade para um download completo, o contexto da pesquisa não estava relacionado ao Pré-escolar e à Educação Básica e /ou o país em questão não era Brasil ou Portugal. Assim, foram excluídos da análise de conteúdo.

Optou-se, então, pela análise de conteúdo de 6 (seis) artigos, sendo 3 (três) de cada país, com o intuito de descrever como a inclusão escolar de alunos com TEA tem sido efetiva nos últimos 5 (cinco) anos.

A organização do presente trabalho buscou responder à pergunta de partida levantada sobre a prática docente e a inclusão escolar de alunos com TEA do Pré-escolar ao Educação Básica no Brasil e em Portugal segundo a literatura científica e a literatura acadêmica dos últimos 5 anos. As palavras-chaves foram: Autismo, Brasil, Inclusão escolar, Portugal, Prática docente.

Os artigos do Brasil selecionados foram:

1) Weizenmann, L.S., Pezzi, F.A.S., & Zanon, R. B. (2020). Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24.

Nesse documento, o método utilizado pelo pesquisador foi uma entrevista semiestruturada com professores sobre sentimentos e concepções docentes sobre a inclusão de uma criança com TEA. A entrevista contempla uma ficha com informações pessoais e profissionais dos professores, seguida por 10 questões abertas que visaram investigar sentimentos e percepções dos professores sobre a inclusão de um aluno com TEA, dificuldades encontradas, estratégias desenvolvidas e avaliação de riscos e benefícios da inclusão para crianças sem necessidades especiais. Foram participantes desse estudo 4 professoras de 1º ao 3º ano escolar de escolas públicas de um município da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, que possuíam algum aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e que aceitaram participar do estudo. As professoras foram convidadas a partir da indicação de escolas pela Secretaria de Educação do município em que aconteceu a coleta de dados.

2) Sousa, N. M. F. R., & Oliveira, L. D. C. C. (2022). O transtorno do espectro autista (TEA) e a inclusão escolar: os sentidos dos professores do ensino fundamental. *Nova Revista Amazônica*, 10(3), 43-53.

Metodologicamente a pesquisa se estruturou por meio da abordagem qualitativa, do tipo interpretativo descritivo, teve como lócus uma Escola Pública de Ensino Fundamental, no nordeste do Pará, município de Bragança. A amostragem foi constituída por quatro professoras dessa escola, a partir do critério que ministrassem aulas em turmas com discentes identificados com TEA. O procedimento de levantamento ocorreu por meio de entrevista e questionário. Os resultados foram discutidos por meio de categorias temáticas: os sentidos da criança com TEA; a

inclusão escolar; a criança com TEA e a prática pedagógica; a formação docente e as práticas inclusivas na escola pública. Nas narrativas, algumas professoras descrevem situações do cotidiano escolar de algumas crianças com TEA.

3) Bianchi, V. A., Lepre, R. M., & Campanharo, A. S. (2023). A inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). In *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590>.

A metodologia utilizada para a realização do trabalho analisado foi uma revisão de literatura. Foram utilizados artigos científicos encontrados em bancos de dados como: SciELO, ERIC, Educ@ e Periódicos Portal Capes. Foram selecionados os trabalhos científicos apropriados ao tema, disponibilizados na língua portuguesa entre os anos de 2002 a 2022.

E os seguintes artigos de Portugal:

1) Lourenço, D. A. C. (2020). *Necessidades de Formação de Professores na inclusão de alunos com Perturbações do Espetro Autista* (Tese de Doutoramento) Universidade de Lisboa

O autor optou por uma recolha de dados desenvolvida em 3 agrupamentos que integram UEE 1º ciclo do Ensino Básico, sendo observados e entrevistados 3 docentes do Ensino Regular, 2 docentes da Educação Especial e observados 3 alunos com PEA de cada agrupamento. Ao todo foram feitas 45 observações em 9 turmas do 1º ciclo e entrevistados 15 docentes (9 do ensino regular e 6 da educação especial).

2) Estêvão, A. C. (2021). *A Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Regular* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação Superior e Ciências- Lisboa

A autora optou por uma entrevista semiestruturada onde participaram seis indivíduos: a coordenadora da instituição, dois Professores de Educação Especial, uma Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma Educadora do Pré-Escolar e os Pais de uma criança com Transtorno do Espectro Autista. Todos os intervenientes tinham em comum a interação com crianças autistas que estão integradas na mesma instituição.

3) Carvalho, V. F. D. R. (2023). *A Inclusão de crianças com perturbação do espectro do autismo no jardim-de-infância* (Pós-Graduação). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

A autora optou pelo método qualitativo onde a recolha de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas a três intervenientes no processo educativo em pré-escolar: uma Educadora de Infância, uma Professora de Educação Especial e uma Assistente Técnica, no ano letivo de 2022/2023, num agrupamento de escolas do distrito do Porto. A técnica utilizada foi a análise de conteúdo.

Quem investiga deverá ter o cuidado e a atenção de analisar os dados e mantê-los da forma que foram recolhidos e registados, dentro das suas possibilidades (Carmo & Ferreira, 1998). O ponto

de vista da abordagem qualitativa é de que “a ação humana é intencional e reflexiva, cujo significado é apreendido a partir das razões e dos motivos dos atores sociais inseridos no contexto da ocorrência do fenómeno.” (Fraser & Gondin, 2004, pág. 141).

3. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos artigos, seguiu-se a definição de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977) designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. Em outras palavras, uma técnica que se preocupa em interpretar imagens ou textos com o intuito de entender o seu sentido, decifrar a mensagem tanto implícita como explícita do objeto estudado.

E ainda de acordo com Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021, p. 111), a técnica de análise de conteúdo é uma perspectiva de investigação de natureza qualitativa que tem o intuito de “[...] analisar os sentidos e os significados das comunicações, considerando tanto as condições de quem produz a mensagem (o emissor e seu contexto), quanto de quem a recebe e os efeitos que ela produz, a fim de melhor compreender e interpretar a realidade”.

Posto isto, Bardin (2011, citado por Coutinho, 2015) “a análise de conteúdo de tipo exploratório realiza-se em três momentos sucessivos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados” (p.218). De acordo com Bardin (1997) e Esteves (2006, citados por Coutinho, 2015) a primeira fase, que diz respeito à pré-análise, foi o momento em que se fez uma leitura flutuante de todos os dados que se recolheu anteriormente. A segunda fase teve como objetivo codificar a informação recolhida e, para isso, procedeu-se à exploração do material, que consistiu em construir uma grelha de análise de conteúdo que se encontra dividida em três colunas: categoria, subcategorias e elementos de análise.

Após a leitura dos 6 (seis) artigos selecionados, procedeu-se à transcrição dos dados relevantes para a análise, posteriormente, uma pré-análise foi feita. Nesta fase que se organizou a informação recolhida, e, para isso, recorreu-se a métodos que permitiram analisar de forma sistemática o texto. Esta análise sistemática teve como finalidade encontrar “palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (Coutinho, 2015, p.217).

Deu-se, então, início a estruturação da escrita, sendo esta dividida em categoria, subcategorias e elementos de análise.

Grelha de análise de conteúdo

Categoria	Subcategorias	Elementos de Análise
Práticas Pedagógicas Inclusivas	Intervenção Pedagógica	Ação realizada com esforço específico, individualizado, planejado e com sintonia com a família. Formação e Capacitação
	Intencionalidade e Objetivos	Acesso à educação Desenvolvimento de habilidades e Autonomia Participação ativa Conscientização e Respeito
	Estratégias Educativas e Competências	Conhecer a necessidade de cada aluno Adaptação Curricular Ambiente Inclusivo Colaboração e Trabalho em Equipe.
	Relação Afetiva	Processo de construção da autonomia do aluno na escola e participação da família nesse contexto.
	Avaliação	Avaliação Flexível Atividades de caráter, afetivo, social e pedagógico.

PARTE III ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os documentos analisados têm por base informar o leitor da importância da prática docente na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista e em como essa prática atua de modo favorável na autonomia do aluno e na realização pessoal do profissional que atua na área. Os três primeiros artigos analisados são do Brasil e foram retirados de revistas com cunho científico, os três últimos artigos são de Portugal e possuem cunho acadêmico. Após a estruturação em grelhas foram extraídos os conteúdos mais relevantes de cada subcategoria, sendo estas compostas por Intervenção Pedagógica, Intencionalidade e Objetivos, Estratégias Educativas e Competências, Relação Afetiva e Avaliação, e feita a análise em concordância com os referenciais teóricos e com os objetivos propostos.

Artigo 1- Brasil

Weizenmann, L.S., Pezzi, F.A.S., & Zanon, R. B. (2020). Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24.

Práticas pedagógicas essenciais para a inclusão de alunos com TEA de acordo com o artigo analisado:

Subcategorias	Elementos de análise
Intervenção Pedagógica	Conhecimento sobre técnicas de intervenção. Formação continuada a respeito do TEA.
Intencionalidade e Objetivos	Engajamento do aluno com TEA na rotina da turma e no seu desenvolvimento integral.
Estratégias Educativas e Competências	Conhecer a dinâmica do aluno. Empatia. Entender a sua relação com seus alunos, bem como a relação entre eles, para então, possibilitar a elaboração de estratégias de ensino em benefício da aprendizagem da turma, que devem estimular essencialmente a participação e a interação mútua dos alunos, respeitando as especificidades de cada um.
Relação Afetiva	Medo e frustração iniciais. Ênfase na afetividade. Envolvimento com o aluno buscando confiança e autonomia.

Avaliação

Processo individualizado.
Planejamento individualizado.

Com base nos resultados encontrados no artigo 1 - Brasil foram constatadas as seguintes observações nas subcategorias abaixo e feita a análise em concordância com os referenciais teóricos:

Intervenção Pedagógica: Os docentes relataram não haver conhecimento ou formação na área, havendo a necessidade de buscar por conta própria intervenções que permitissem a inclusão do aluno.

Nesse sentido, as professoras evidenciam a falta de apoio e de conhecimento acerca da prática pedagógica com crianças com TEA, conforme é ilustrado a seguir: “A sensação que eu tive foi que, estava eu ali né, a profe, aí nós não tínhamos um apoio, nesse sentido, algo que fazer com essa criança...” (Professora 1); “Eu nunca tinha trabalhado com um aluno autista, aí eu fiquei sabendo que eu teria naquele ano um aluno autista...”. (Professora 4, p .6).

Sabe-se que, devido à sua complexidade, é imprescindível o conhecimento acerca do TEA para uma inclusão eficaz. Percebe-se, através da análise do artigo que o desconhecimento acerca do Transtorno ainda é o maior obstáculo que os professores têm de lidar diariamente.

Necessita-se de um conhecimento não só técnico, mas também um trabalho que exige força de vontade e afeto, tal como, Cunha (2017) que afirma que o trabalho da escola estabelece impreterivelmente a ação. Essa ação requer um esforço específico, individualizado, planejado e com perfeita sintonia com a família, o que pressupõe profissionais preparados, atualizados e sintonizados com relação ao aprimoramento das suas habilidades e das novas pesquisas sobre a síndrome. Educadores que não se acomodem, mas investiguem, pesquisem e se lancem a desafios.

Ainda no que se reflete a formação do professor para atuar na inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, a Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), em seu art.º 59, inciso III, prevê a formação de dois tipos de professores: professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, assim como professores do ensino regular capacitados para atuar com a demanda desses educandos na classe regular de ensino.

Intencionalidade e objetivos: Engajamento com a turma e professores de forma a estimular o seu desenvolvimento integral.

Com relação à prática pedagógica, foi verificado que o professor passa a aliar-se à aprendizagem dos alunos, facilitando assim o engajamento do aluno com TEA na rotina da turma e no seu desenvolvimento integral. Assim, no que se refere à inclusão escolar, constatou-se que, mesmo os alunos com TEA, foram acolhidos pelos seus professores e pelas suas turmas e que não foram demonstrados comportamentos indicativos de preconceito em relação a eles. Apesar de algumas dificuldades relatadas pelos docentes, o estudo evidenciou um contexto de inclusão realizável e possível (...) (p. 6)

Percebe-se que sem afeto e engajamento diminui-se a autonomia desses alunos. A relação professor-aluno deve ser de confiança para que as coisas fluam de forma mais eficaz. Uma prática docente significativa para novas aprendizagens pode interferir de forma muito positiva na cognição operando para que a criança consiga aprender com mais facilidade e vontade.

Para Cunha (2017, p.53), a relação afetiva do aluno autista com o professor é o início do processo de construção da sua autonomia na escola.

Estratégias Educativas e Competências: não foram descritas estratégias específicas e direcionadas, porém, a relação com os alunos, bem como a relação entre eles, possibilitam a elaboração de estratégias de ensino em benefício da aprendizagem da turma, que devem estimular essencialmente a participação e a interação mútua dos alunos, respeitando as especificidades de cada um, conhecer a dinâmica do aluno de forma a melhor incluí-lo no ambiente escolar. Compreender que cada autista é único.

Por outro lado, destaca-se que as professoras em suas falas, não descreveram ou explicitaram as metodologias utilizadas para aprendizagem do aluno com TEA, o que pode estar relacionado à falta de formação sobre as metodologias específicas (ensino estruturado), como elas mesmas relataram durante a entrevista, ou elas não julgaram como necessária essa descrição, embora a entrevista contemplasse esse aspecto. (p. 5)

Temos que compreender o aluno autista como alguém único, com suas próprias iniciativas, observando com cuidado seu comportamento, além de valorizar quaisquer avanços, que possam parecer pequenos, mas na verdade são imensos.(Rocha, 2016, p. 54)

Relação Afetiva: inicialmente foram relatados pelos professores sentimentos de medo e insegurança devido ao pouco conhecimento sobre o TEA, após esse período de adaptação e construção de vínculos, houve acolhimento por parte deles e pelas suas turmas e não foram demonstrados comportamentos que denotassem algum tipo de preconceito em relação a eles. O receio inicial deu lugar ao afeto positivo e maneira individualizada de prática gradativamente.

Após o período de adaptação do aluno com TEA à escola, as professoras relatam que o os sentimentos de insegurança, medo e desamparo modificaram-se, dando espaço à confiança e ao afeto criado pelo aluno: “Então eu não tive medo, eu não hesitei, mas assim eu confesso que eu ainda não sei tudo que eu preciso saber, ou que eu deveria saber pra oferecer mais coisas para ele em sala comum” (Professora 2); “Mas assim, bem tranquilo, tô aprendendo com eles” (Professora 3); “Eu entrei em período de férias e estudei bastante sobre isso... mas agora já tá mais tranquilo assim, porque praticamente todos os anos tem algum aluno autista na turma” (Professora 4); “A gente se apaixona por eles, coisa mais querida... eu não pensei que eu trabalhando com autistas eu ia ficar tão feliz” (Professora 3) (p. 5)

Nesse sentido, pode-se dizer que a construção da relação da afetividade entre professor e aluno, baseada no respeito e na escuta sensível do educando, é o elemento central que o professor precisa para que as ações propostas baseadas nos estudos potencializem as aprendizagens dos educandos.

Quando se articula afetividade na relação professor-aluno acredita-se que uma boa inter-relação pode possibilitar um processo de ensino-aprendizagem mais rico e eficaz, lembrando que a afetividade interfere no desenvolvimento pessoal do indivíduo dependendo também da cultura na qual está inserido (Veزارo; Souza, 2011, p. 233).

Assim, as relações afetivas que envolvem a concepção de sensibilidade devem estar presentes no cotidiano escolar, entrando em consonância com as ideias de uma educação mais humanizada, em que a criança é considerada um ser único que aprende a partir da afetividade, de interesses e reais necessidades (Pereira, 2016).

Avaliação: prática pedagógica deve ser construída de maneira individualizada e singular.

Estratégias essas que devem estimular essencialmente a participação e a interação mútua dos alunos, respeitando as especificidades de cada um. (p. 5)

Cada indivíduo autista é único e exige dinâmica assertiva e direcionada às suas reais necessidades. Assim, cada prática pedagógica é diferenciada e evidentemente a avaliação deve ser diferenciada também.

Quando se trata de incluir alunos autistas, há de se conhecer não somente as suas dificuldades, mas também o seu potencial. Cada autista é único e exige um currículo que venha a explorar a sua capacidade cognitiva. Cunha (2017, p. 61) diz que o primeiro passo para a construção de um currículo escolar para o aprendente autista é a avaliação para saber quais habilidades necessitam ser conquistadas. Ele deve desenvolver aptidões básicas, motoras e acadêmicas.

Muitas vezes o PEI é elaborado somente pelos docentes do aluno, mas não cabe apenas a eles a responsabilidade pelo documento, que deve ser formulado em equipe, em um trabalho colaborativo por meio dos diferentes sujeitos da escola, além da família e do aluno, quando for possível sua participação (Mascaro; Redig, 2016).

Artigo 2 – Brasil

Sousa, N. M. F. R., & Oliveira, L. D. C. C. (2022). O transtorno do espectro autista (TEA) e a inclusão escolar: os sentidos dos professores do ensino fundamental. *Nova Revista Amazônica*, 10(3), 43-53

Práticas pedagógicas essenciais para a inclusão de alunos com TEA de acordo com o artigo analisado:

Subcategorias	Elementos de análise
Intervenção Pedagógica	Formação inicial e continuada na prática inclusiva com alunos autistas.
Intencionalidade e Objetivos	Melhorar a socialização dos alunos. Construir um plano educacional individualizado que torne a aprendizagem eficaz.

Estratégias Educativas Competências	Sala de recurso.
	Mediadores.
	Integração no convívio com os demais discentes.
	Conhecimento das dificuldades e potencialidades dos alunos através da convivência diária.
	Fazer o planejamento individualizado para atender necessidades do discente autista.
Relação Afetiva	Maior Engajamento entre família e profissionais
	Minimizar o preconceito oriundo dos responsáveis de outros alunos sem alguma necessidade específica.
Avaliação	Apropriação e flexibilização curricular.
	Processo individualizado.
	Planejamento individualizado.
	Plano Educacional Individualizado

Com base nos resultados encontrados no artigo 2 - Brasil foram constatadas as seguintes observações nas subcategorias abaixo e feita a análise em concordância com os referenciais teóricos:

Intervenção Pedagógica: As docentes foram consensuais em seus depoimentos sobre não possuírem formação específica na área da educação especial, a falta de capacitações sobre o TEA e a necessidade de apoio as suas demandas diárias, principalmente em como realizar a flexibilização no planejamento e na prática pedagógica em turmas com crianças autistas.

A formação é uma necessidade, não só para os professores que estão com os alunos em sala de aula, mas toda a rede porque eu não sei a minha lotação, eu não sei em que turno vou trabalhar, eu aceitei o desafio, mas nem todos aceitariam por falta da capacitação. Uma formação que fiz foi em uma manhã, que isso não aumentou em nada, só me fez conhecer um pouquinho os métodos, inclusive o ABA, é irrisório a formação que a gente tem, é insignificante perto da necessidade que nós temos (Rosa). (p. 53)

Formação continuada o nome já diz é uma continuação, por exemplo, como já tem a semana do autismo, semana da inclusão, tem vários dias especificados, mas é assim um estudo que é uma continuação. Já participei de vários encontros que foram realizados pela

secretaria de educação, aqui na escola nós já tivemos momentos da parada pedagógica, planejamento, mas eu vejo assim que são poucos dias é pouco tempo é muito rápido (Hortência). (p. 53)

Para além do significado, as docentes expressaram esses significados a partir da própria realidade vivida na escola e como esta se materializa no cotidiano, situando o sentido da inclusão escolar: um lugar de carência e de incompletude. As mesmas destacaram que é preciso a inclusão e uma política eficaz, não somente o que retrata os direitos nos documentos oficiais. Elas também evidenciaram que as dificuldades são muitas no cotidiano escolar, demandando muito esforço, como a falta de estrutura (de material, de formação, de apoio, de recursos e de acompanhamento aos professores). (p. 50)

Aqui, percebe-se a falta de formação e conhecimento acerca do TEA e formas de intervenção o que vem a inviabilizar um currículo funcional e individualizado.

É possível observar que existem estudos que identificam a carência de professores preparados para lidar com escolares autistas, ou que até mesmo não conhecem a etiologia e características do espectro, tornando a atuação mais dificultada em todos os âmbitos, tanto para o escolar quanto para o professor (Dos Santos, et. al., 2021).

Intencionalidade e objetivos: trabalhar a adaptação do aluno para que ele sinta que faz parte da escola e perceber-se, de facto, envolvido nas atividades da escola.

É fazer com que o aluno interaja com os outros alunos, com a realidade escolar, envolvido em todas as atividades, fazendo com que ele se sinta parte daquela realidade (Orquídea, p. 51).

Para Pletsch e Lima (2014) é necessário proporcionar uma aprendizagem significativa que auxilie em sua constituição enquanto sujeito como um ser que aprende, pensa e participa dos grupos sociais, reconhecendo que este se desenvolve com ele e a partir de si, de acordo com suas especificidades.

Estratégias Educativas e Competências: aceitação de todos e não fazer diferença, não ter preconceito, mas promover o envolvimento integral entre todas as crianças, fazer valer os direitos de todas as crianças, formação adequada para a construção do PEI.

Para além do significado, as docentes expressaram esses significados a partir da própria realidade vivida na escola e como esta se materializa no cotidiano, situando o sentido da inclusão escolar: um lugar de carência e de incompletude. As mesmas destacaram que é preciso a inclusão e uma política eficaz, não somente o que retrata os direitos nos documentos oficiais. Elas também evidenciaram que as dificuldades são muitas no cotidiano escolar, demandando muito esforço, como a falta de estrutura (de material, de formação, de apoio, de recursos e de acompanhamento aos professores). (p.50)

Adicionalmente, acreditam que precisam de mais informações para o planejamento escolar e prática educativa. Decorrente desse desafio, segundo elas, buscam pesquisar e estudar sobre o TEA e as possibilidades de aprendizagem por conta própria e pelo compromisso que possuem para o processo de ensino e de aprendizagem de seus discentes. (p. 52)

O que se verifica é que as leis não vêm sendo cumpridas. Os professores não possuem formação e manejo suficientes que venham a viabilizar uma inclusão eficaz, apesar dos esforços em incluí-los ainda falta uma base sólida de formação na área o que dificulta a construção do PEI.

Preconiza-se na literatura a obrigatoriedade de se ter um currículo funcional e que venha atender às especificidades dos alunos incluídos. A Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), em seu art.º 59, prevê que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Apesar de um avanço na intencionalidade de incluir com eficácia os alunos com TEA, ainda se percebem falhas no planejamento e execução no processo de inclusão. As condições de inclusão alicerçam-se, também, na forma de construir o currículo escolar, na forma de olhar a escola, o aluno e o professor. A grande maioria dos educadores, provavelmente, ainda está condicionada a práticas de ensino provenientes das tendências pedagógicas que foram incorporadas ao senso comum, em razão do modelo que predominou na educação por muitos anos (Cunha, 2017).

Relação Afetiva: ressaltaram a necessidade de estreitar a relação com a família de discentes de um modo geral, assim como trabalhar o preconceito dos pais e a adaptação das crianças autistas na escola. As mesmas indicaram a necessidade de melhorar o relacionamento com a família e de enfrentar o preconceito de mães e pais de crianças não deficientes direcionados ao aluno, público-alvo da educação especial.

Ademais, ressaltaram a necessidade de estreitar a relação com a família de discentes de um modo geral, assim como trabalhar o preconceito dos pais e a adaptação das crianças autistas na escola. As mesmas indicaram a necessidade de melhorar o relacionamento com a família e de enfrentar o preconceito de mães e pais de crianças não deficientes direcionados ao aluno, público-alvo da educação especial. Outro ponto relatado foi trabalhar a adaptação do aluno para que ele sinta que faz parte da escola e perceber-se, de fato, envolvido nas atividades da escola. (p. 50).

Para Mantoan (2006), a família é a primeira e principal responsável pelo desenvolvimento e pela educação de seus filhos, cabendo-lhe o papel de parceira e colaboradora ativa no processo educacional. Quando se trata de inclusão escolar, essa parceria se torna ainda mais relevante, uma vez que a família possui um conhecimento único sobre as necessidades, habilidades e potencialidades do seu filho.

Avaliação: há a necessidade de elaborar o Plano Educacional Individualizado (PEI) como uma das estratégias metodológicas específicas. O PEI tem o objetivo de criar condições que permita conhecer o desenvolvimento de estudantes com deficiência, suas habilidades e escolarização em virtude da colaboração entre docentes da sala comum e do AEE.

As quatro docentes foram consensuais em seus depoimentos sobre não possuírem formação específica na área da educação especial, a falta de capacitações sobre o TEA e a necessidade de apoio as suas demandas diárias, principalmente em como realizar a flexibilização no planejamento e na prática pedagógica em turmas com crianças autistas. Destacam que as poucas formações continuadas foram superficiais, irrisórias e de breve duração. (p.p 52-53)

Nesta direção, Glat (2011) destaca a falta de preparação e formação de docentes e demais profissionais educacionais como uma barreira impeditiva nas políticas inclusivas e nas práticas pedagógicas inclusivas. Complementarmente, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) recomendam nos programas de formação continuada a inserção dos conteúdos: como elaborar o Plano Educacional Individualizado (PEI) e estratégias para o estreitamento de ações entre o professor da Educação Especial e do ensino comum no planejamento e nas ações didáticas para a escolarização de crianças público-alvo do AEE.

É muito importante que o PEI não seja elaborado de forma isolada, já que o documento requer o compartilhamento de vários saberes, um complementando o outro. O trabalho colaborativo é uma das estratégias que pode favorecer a inclusão (Tannus-Valadão, 2017)

Quanto às atribuições do profissional de AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência, bem como formação específica em Educação Especial, de modo a atender às necessidades específicas dos alunos, acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade em todos os ambientes da escola, além de estabelecer articulação com a família e os professores da sala de aula comum. Já o PEI deve conter 1) um plano de acessibilização curricular, considerando as atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais e a articulação com o professor regente e demais profissionais da unidade escolar, nos diferentes espaços; e 2) medidas individualizadas de acesso ao currículo para os estudantes autistas. (Parecer CNE/CP Nº: 50/2023)

Artigo 3- Brasil

Bianchi, V. A., Lepre, R. M., & Campanharo, A. S. (2023). A inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5565>

Práticas pedagógicas essenciais para a inclusão de alunos com TEA de acordo com o artigo analisado:

Subcategorias	Elementos de análise
Intervenção Pedagógica	Formação inicial e continua. Utilização de métodos de intervenção como ABA, PECS e TEACCH. Uso da tecnologia assistiva (TA).
Intencionalidade e Objetivos	Estimular a querer participar das atividades em grupo e interagir com os demais colegas. Superar as dificuldades e potencializar as habilidades.

Estratégias Educativas e Competências	Trabalhar em equipe (professor e equipe da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)). Usar materiais concretos e visuais que possam ser inseridos junto à criança. Conhecer as habilidades que os estudantes possuem e quais precisarão alcançar, motivando-os por meio das atividades que despertem seu interesse e desenvolva sua aprendizagem.
Relação Afetiva	Gratificação pessoal e profissional para os docentes por poderem trabalhar com estes alunos.
Avaliação	Processo individualizado. Planejamento individualizado.

Com base nos resultados encontrados no artigo 3 - Brasil foram constatadas as seguintes observações nas subcategorias abaixo e feita a análise em concordância com os referenciais teóricos:

Intervenção Pedagógica: Já foram desenvolvidos métodos e instrumentos que podem facilitar a aprendizagem do aluno com TEA e, conseqüentemente, seu processo inclusivo. Embora estes recursos não tenham sido criados, inicialmente, para a escola regular, nada impede que possam ser utilizados em prol da inclusão das crianças com TEA dentro das salas regulares. Aqui destacamos o ABA, o PECS e o TEACCH (Glat & Duque, 2003).

O ABA (Análise Aplicada do Comportamento) trata-se de um método que consiste basicamente em mudar os comportamentos inadequados por comportamentos funcionais positivos. Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012), isso envolve criar oportunidades para que a criança possa aprender e praticar habilidades por meio de incentivos ou reforços positivos, ou seja, premiá-la e elogiá-la cada comportamento realizado de forma adequada.

De acordo com Fialho (2013), o método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication- handicapped Children) é um modelo de intervenção que exige toda a estruturação do espaço em prol das aprendizagens. É um modelo de intervenção que, graças a uma “estrutura externa, organização de espaço, materiais e atividades, permite que as crianças do espectro autista criem mentalmente “estruturas internas, transformando-as em” estratégias”, para que possam crescer e se desenvolver.

Outro modelo de intervenção é o sistema de comunicação por Troca de Figuras (PECS), que utiliza a troca de figura para estabelecer a compreensão e acelerar os estímulos. Utilizado como tratamento psicoterápico, este modelo tem a função de estimular a criança por meio de exercícios que reprogramam comportamentos para que o cérebro se reorganize para novos aprendizados (Mattos & Nuernberg, 2011).

O uso de Tecnologias Assistiva (TA) é também de grande importância na educação de estudantes com TEA, porque auxilia na comunicação e desenvolvimento físico, mental e possibilita maior participação e autonomia nas atividades escolares, através de matérias adaptados e recursos tecnológicos previamente estudados de acordo com a dificuldade do estudante para lhe fornecer suporte, segurança e melhor desempenho nas aulas (Aiello, 2002).

Os modelos de intervenção mencionados acima são os mais utilizados em sala de aula e que podem trazer resultados satisfatórios para os professores e para alunos com TEA quando aplicados corretamente.

Trata-se de estratégias que permitem promover o desenvolvimento social e emocional da criança (Rosas & Lussolli, 2021) e que incluem, por exemplo: dar mais atenção às emoções positivas do que às emoções negativas; treinar as emoções, ajudando as crianças a compreenderem como os outros se sentem através da modelagem, reconhecimento, imitação em espelho e rotulagem de sentimentos; trabalhar as emoções negativas, com estratégias adequadas para lidar com elas, ensinando, por exemplo, a criança a respirar profundamente e a soprar; utilizar livros de histórias para ensinar palavras relacionadas com as emoções e promover a empatia e a prática orientada; utilizar bonecos que partilham sentimentos para incentivar a linguagem emocional da criança, respostas sociais e empatia para com os outros (Greenspan & Wieder, 2006; Lampreia, 2007).

Intencionalidade e objetivos: potencializar as habilidades e superar as dificuldades.

A inclusão da criança com TEA deve estar muito além da sua presença na sala de aula, deve almejar, sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades, superando as dificuldades. No entanto, o que é visto nas escolas regulares é a oferta de vagas para inserir essas crianças, mas não se promove modificações nas práticas pedagógicas. Portanto, não se faz inclusão. (p. 7).

Incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola comum, em uma sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa

de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade. (Pletsch; Lima, 2014).

Estratégias Educativas e Competências: o docente deve organizar sua prática de forma que alcance todos, pois cada um tem suas características, sócio cultural, psicológico e cognitivo as quais devem ser levadas em consideração para que haja de fato inclusão. Faz-se ainda necessário conhecer as habilidades que os estudantes possuem e quais precisarão alcançar, motivando-os por meio das atividades que despertem seu interesse e desenvolva sua aprendizagem.

A presença do aluno com TEA na escola não é o bastante para apontar uma melhora da qualidade de inclusão. Estar matriculado na escola não quer dizer que este aluno está incluído em seu ambiente e que suas necessidades de aprendizagem estão sendo atendidas (Terra, 2017). A criança com TEA deve ser avaliada, analisada e estudada para que, através de suas particularidades, seja repensada uma inclusão efetiva e plena, sem restrições e generalizações, mostrando a educação de qualidade não é só para classes consideradas “normais”, mas para todos independentemente de qualquer fator. A inclusão deve fazer parte de uma sociedade mais humana que contemple a beleza que há nas diferenças(Dantas; Miranda, 2006). (p. 5).

Relação Afetiva: Além de acolhedora e inclusiva, a escola precisa se constituir em espaço de produção e socialização de conhecimentos para todos os alunos, sem distinção.

Quando existe afeto, existe também ampliação do interesse, que gera a necessidade de aprender e a motivação.

Segundo Correia e Martins (2002), o educador/professor da turma desempenha um papel importante na criação de ambientes educativos positivos e enriquecedores. Assim, o professor tem um papel fundamental na criação de interações entre as crianças. A relação que estabelece com cada uma, o respeito da individualidade de cada uma e os estímulos facilitam e promovem o desenvolvimento e aprendizagem de cada uma. Deve proporcionar-lhes um ambiente que suscite interações entre as crianças do grupo, fomentando entre eles sentimentos de cooperação, respeito, amizade e valorização da diferença.

Avaliação: o currículo precisa ser adaptado a fim de promover verdadeiramente a inclusão escolar. Essas adaptações devem ser de uma forma que a criança com TEA sintam-se estimulada a

querer participar das atividades em grupo e interagir com os demais colegas. A criança com TEA deve ser avaliada, analisada e estudada para que, através de suas particularidades, seja repensada uma inclusão efetiva e plena, sem restrições e generalizações, mostrando a educação de qualidade não é só para classes consideradas “normais”, mas para todos independentemente de qualquer fator. A inclusão deve fazer parte de uma sociedade mais humana que contemple a beleza que há nas diferenças (Dantas; Miranda 2006).

O artigo acima teve como objetivo compreender como a inclusão escolar de uma criança autista pode auxiliá-la para um convívio social sem discriminações. Assim, usou-se como metodologia uma revisão de literatura. O trabalho analisado vai ao encontro da temática desta dissertação que busca encontrar através da análise literária os meios mais eficazes para a inclusão escolar de alunos com TEA.

Compreender as necessidades individuais, criar ambientes inclusivos e utilizar abordagens baseadas em evidências (Bernier et al., 2021; Rogers et al., 2015) são elementos essenciais para as ajudar a desenvolverem as habilidades de comunicação, estabelecerem relações significativas com os outros e alcançarem um maior equilíbrio emocional, que permita obter o maior sucesso possível e independência (Hewitt, 2006)

1. SÍNTESE BRASIL

Em suma, os artigos brasileiros retratam uma realidade persistente quando o assunto se refere a inclusão escolar de alunos com TEA: a falta parcial ou total de conhecimento acerca do assunto, despreparo pedagógico e falta de recursos físicos para a adaptação e flexibilização de um currículo funcional e que atenda às demandas necessárias dos alunos inseridos no ambiente escolar.

Percebe-se que muitos avanços nessa área já aconteceram, mas o percurso ainda está longe do ideal. Existem leis específicas para a inclusão escolar, como a LDB/96, a LBI/2015 e mais recentemente o parecer CNE/CP nº 50/2023 mas faltam profissionais da educação capacitados para tal função, pois este processo de inclusão abrange para além da existência de uma política nacional que os docentes e outros profissionais que estejam envolvidos nos processos de escolarização e desenvolvimento do aluno com TEA sejam motivados a elaborar práticas pedagógicas capazes de promover a inserção escolar necessária para esse indivíduo.

Muitos profissionais se veem perdidos e têm de buscar o conhecimento / aprimoramento por conta própria devido aos órgãos competentes não investirem nessa área da educação ou investirem de forma incompleta.

Percebe-se que os profissionais de educação, apesar das dificuldades que encontram na inclusão estão cada vez mais engajados e têm se dedicado em aprender acerca do TEA e sobre as práticas pedagógicas de intervenção em conjunto com demais profissionais da saúde e a inserção da família do aluno no ambiente escolar.

Assim, o que se resume dos artigos analisados é que apesar de ainda não haver um conhecimento amplo sobre o TEA e suas implicações no ambiente escolar, os profissionais já estão se mobilizando e buscando novas fontes de informação e conhecimento para que, num futuro próximo a inclusão se torne mais eficaz e construtiva para os alunos com TEA.

Artigo 1- Portugal

Lourenço, D. A. C. (2020). *Necessidades de Formação de Professores na inclusão de alunos com Perturbações do Espectro Autista* (Tese de Doutoramento), Universidade de Lisboa.

Práticas pedagógicas essenciais para a inclusão de alunos com TEA de acordo com o artigo analisado:

Subcategorias	Elementos de análise
Intervenção Pedagógica	Formação inicial e continua.
Intencionalidade e Objetivos	Tornar os alunos funcionais. Maior participação nas aulas regulares.
Estratégias Educativas e Competências	A maioria das atividades são realizadas sem a participação do DER. Persistência. Empatia. Capacidade de improviso. Conhecimento das diferentes formas de intervenção;
Relação Afetiva	Gratificação pessoal e profissional para os docentes por poderem trabalhar com estes alunos.
Avaliação	Processo individualizado. Planejamento individualizado.

Com base nos resultados encontrados no artigo 1 - Portugal foram constatadas as seguintes observações nas subcategorias abaixo e feita a análise em concordância com os referenciais teóricos:

Intervenção Pedagógica: Pouco conhecimento sobre técnicas de intervenção dos docentes do ensino regular (DER). Atividades elaboradas, em sua maioria, pelos docentes da educação especial (DEE). Os grupos de docência manifestaram interesse por dinâmicas formativas de longa duração, em detrimento de cursos de formação mais curtos. Consideram que esta oferta deve partir dos próprios Agrupamentos de Escolas onde os docentes exercem funções e/ou dos Centros de Formação de Escolas que os integram, o que denota a preferência por formações centradas nas realidades concretas dos docentes. Muitos desses docentes formaram-se por conta própria, sem apoio financeiro. No que diz respeito à relação pedagógica estabelecida, conclui-se que a interação dos professores com o grupo não inclui, na maioria das vezes, o aluno com PEA. A interação do professor com este aluno é geralmente direcionada e muito reduzida, limitando-se ao controle procedimental relacionado quer com o comportamento, quer com a realização das atividades.

Os docentes dos dois grupos (ER e EE) consideram que o facto de não ser disponibilizada formação nesta área é um aspeto muito limitativo de uma ação mais adequada. A este nível os DEE acrescentam ainda que a formação especializada é parca e, na verdade, pouco específica, o que condiciona a ação dos mesmos na prática. (p. 161).

Não se pode pensar em inclusão escolar, sem pensar em ambiente inclusivo. Para além de recursos pedagógicos, devemos priorizar as relações humanas para um aprendizado com mais qualidade.

Para Moraes (2003), certamente, tudo isto tem muito a ver com a construção de ambientes educacionais desejáveis, já que estamos preocupados em resgatar e cultivar a alegria na escola, em construir ambientes que realmente possam contribuir para o desenvolvimento de experiências ótimas de aprendizagem, para vivenciar o processo criativo, onde as crianças possam se sentir mais felizes e emocionalmente mais saudáveis.

Intencionalidade e objetivos: que participem das aulas regulares com mais eficácia e o currículo seja mais direcionado às necessidades dos alunos com TEA.

As observações revelaram também que a interação estabelecida em sala de aula com os alunos com PEA é muito pobre. A interação dos professores com o grande grupo/turma não inclui, na maior parte das vezes, o aluno com PEA. (P. 167).

Muitas escolas ainda se prendem a um currículo único para toda a turma e não conseguem sair do tradicionalismo e ampliar os métodos de aprendizagem.

De acordo com Cunha (2017), " É indispensável que o currículo extrapole as concepções de *deficit* e torne a prática pedagógica rica em experiências educativas nas relações humanas." (p. 53)

Estratégias Educativas e Competências: O apoio dado pelas DEE aos DER é fundamental, porém a inclusão não é efetiva, segundo os docentes devido ao tempo excessivo desses alunos na escola, falta de apoio terapêutico, a escola não responde às necessidades dos alunos, a falta de articulação entre os técnicos e em gerir o currículo da turma. O funcionamento tradicional da escola é uma barreira à Educação Inclusiva, pois condiciona o desenvolvimento de valores e práticas que respondem a todos os alunos. Ambos os grupos de docência identificaram ainda problemas decorrentes da própria organização desta resposta educativa e do ambiente educativo, nos quais se destaca a falta de tempos comuns nos horários dos profissionais que intervêm com estes alunos (DER, DEE, técnicos) para trabalharem em conjunto e articularem relativamente ao trabalho desenvolvido e a desenvolver. Apontam ainda constrangimentos provocados pela falta de apoio e informação clínica relativamente aos acompanhamentos médicos destes alunos e também aspetos relativos à falta de estruturas físicas e materiais que facilitem a ação dos docentes.

Relativamente a aspetos menos favoráveis a este modelo, as concepções de ambos os grupos de docência, são também coincidentes. Ambos referem o facto de as escolas nem sempre terem respostas educativas eficazes para estas problemáticas e ainda o facto de estes alunos perturbarem o normal funcionamento das turmas. No que diz respeito às respostas educativas limitadas, são referidas: i) a escassez de apoios terapêuticos ou soluções específicas direcionadas às necessidades de cada aluno; ii) a falta de soluções na vertente mais prática, e ainda iii) a própria configuração do sistema educativo que não está organizado de forma a incluir, acabando por desencadear, por vezes, respostas excludentes. Relativamente ao segundo aspeto identificado destaca-se a referência à

destabilização do ambiente de sala de aula provocada pelos alunos com PEA e também o facto de prejudicarem as aprendizagens dos restantes alunos da turma. (p. 160).

Para que uma escola seja inclusiva há de se desprender do tradicionalismo e fazer um currículo diverso que atenda as necessidades do aluno incluído. Assim, são necessárias estratégias que se interliguem e facilitem o trabalho interdisciplinar de forma a alcançar os objetivos propostos para cada aluno incluído.

O ponto de partida para fortalecer a capacidade de uma escola para responder à diversidade do aluno deve ser a partilha das práticas e experiências existentes por meio da colaboração entre os funcionários e do desenvolvimento de práticas conjuntas (Ainscow et al., 2012). Esta ação poderá ser estimulada por meio de um envolvimento com as opiniões das diferentes partes interessadas, reunindo a experiência de profissionais, as perceções de alunos e famílias e o conhecimento de investigadores académicos, desafiando suposições já aceites (Ainscow et al., 2012).

Relação Afetiva: Os DER e de EE têm as mesmas conceções relativamente à inclusão de alunos com PEA nas turmas de ensino regular. Ambos os grupos de docência identificam vantagens para os alunos com PEA: contacto com modelos de normalidade; desenvolvimento de relações de amizade entre todos; possibilidade de interação entre estes alunos e os restantes e oportunidade de desenvolverem aprendizagens no seio da turma e também vantagens para os outros alunos: possibilidade de desenvolverem atitudes mais positivas face aos colegas; maior consciencialização para a diferença; possibilidade de conhecerem e compreenderem esta problemática; oportunidade de vivenciar diferentes experiências de aprendizagem.

A nível pessoal foram identificadas competências como é o caso da sensibilidade, curiosidade, intuição, persistência, capacidade de improviso, sentido de justiça e empatia com crianças com estas características. (p. 171)

A afetividade pode funcionar como mediadora no processo de aprendizagem do aluno com TEA. Por esse motivo, quando há afeto, há ampliação do interesse, surgindo a necessidade de aprender e a motivação.

Nesse caso, a afetividade se torna elemento fundamental para a aprendizagem da criança com TEA e de extrema importância, uma vez que é preciso exercitar a tolerância, a paciência, a amizade, a solidariedade e a confiança para que essa criança se sinta amparada e acolhida tanto pelo professor quanto pelos colegas; “para que ocorra a educação para uma criança autista, alguns

fatores devem ser levados em consideração, por exemplo: a dificuldade de comunicação do autista e as alterações repentinas de humor dessas crianças” (Pereira et al., 2013, p. 65).

Avaliação: É visível o desconhecimento das características gerais da problemática das crianças e das formas de comunicar e intervir pedagogicamente com elas o que dificulta o processo de avaliação.

A opinião dos DEE é que os DER não estão preparados para incluir alunos com PEA nas suas turmas por duas razões: i) não têm conhecimentos, tanto ao nível da problemática das PEA, como também de formas de intervenção pedagógica; ii) não se sentem comprometidos com a inclusão, evidenciando atitudes de rejeição perante estes alunos e descrença relativamente aos benefícios do modelo de inclusão, para os alunos com PEA.

(p. 173)

Os profissionais percebem a importância da formação e o conhecimento acerca do TEA, porém, encontram barreiras que tornam o trabalho ineficaz.

Nesse sentido, verifica-se discordância entre o que preconiza o Decreto-Lei 54/2018 no capítulo II, Artigo 6º sobre Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão:

1 - As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

2 - Estas medidas são desenvolvidas tendo em conta os recursos e os serviços de apoio ao funcionamento da escola, os quais devem ser convocados pelos profissionais da escola, numa lógica de trabalho colaborativo e de corresponsabilização com os docentes de educação especial, em função das especificidades dos alunos.

3 - A implementação das medidas ocorre em todas as modalidades e percursos de educação e de formação, de modo a garantir que todos os alunos têm igualdade de oportunidades no acesso e na frequência das diferentes ofertas educativas e formativas.

Artigo 2 - Portugal

Estêvão, A. C. (2021). *A Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Regular* (Dissertação de Mestrado) Instituto Superior de Educação e Ciências - Lisboa

Práticas pedagógicas essenciais para a inclusão de alunos com TEA de acordo com o artigo analisado:

Subcategorias	Elementos de análise
Intervenção Pedagógica	Conhecer os norteadores para uma prática inclusiva. Cooperação entre todos os intervenientes neste processo, desde o professor de educação especial aos pais.
Intencionalidade e Objetivos	Tornar os alunos funcionais. Desenvolver a autonomia.
Estratégias Educativas e Competências	Estratégias que permitam desenvolver a autonomia, a autoestima, a linguagem oral e escrita, bem como, desenvolver-se socialmente. Recursos Pedagógicos Motivacional.
Relação Afetiva	Cooperação entre todos os intervenientes neste processo, desde o professor de educação especial, aos pais.
Avaliação	Processo individualizado. Planejamento individualizado.

Com base nos resultados encontrados no artigo 2 - Portugal foram constatadas as seguintes observações nas subcategorias abaixo e feita a análise em concordância com os referenciais teóricos:

Intervenção Pedagógica: a formação é deficitária, com poucas horas. Não há recursos pedagógicos suficientes que supram as diferentes especificidades do TEA.

Atualmente, a formação que é dada é deficitária. (...) a especialização é feita ao fim de semana, umas horitas por semana em regime de pós-laboral. (PEE1, P.66). (p. 27)

Ainda, percebe-se a formação deficitária dos docentes que lidam diariamente com alunos com TEA.

Silveira, Enumo e Rosa (2012) verificaram que ainda existe pouco preparo dos profissionais envolvidos e da participação da família com relação a inclusão, além de serviços que ofereçam conhecimento e apoio adequados. De encontro com as dificuldades físicas, muitas vezes também ocorre a falta de materiais, problemas na adaptação do ambiente e recursos, dificuldades na efetivação de políticas educacionais, problemas organizacionais, falhas na formação acadêmica e profissional.

Intencionalidade e objetivos: Afirmaram que as estratégias têm como intuito ajudar no desenvolvimento das competências que se encontram mais deficitárias. Assim sendo e tendo em conta as características das crianças com TEA é essencial utilizar estratégias que permitam desenvolver a sua autonomia, a sua autoestima, a sua linguagem oral e escrita, bem como, desenvolver-se socialmente.

Os professores de Educação Especial durante as suas sessões desenvolvem competências ligadas à problemática da criança em específico. Por exemplo: “a autonomia, o saber estar, saber estar à mesa, tirar as coisas, pôr as coisas, saber arrumar o seu casaco, saber ir buscar o material necessário para fazer um determinado trabalho” (PEE1, p. 75). Neste caso, o professor pretendeu desenvolver a autonomia daquela criança, uma vez que revela dificuldades a esse nível. (p. 38)

Desenvolver a autonomia de indivíduos com TEA é um desafio complexo, mas não insuperável. Ao combinar educação, suporte profissional e tecnologias assistivas, conseguimos criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento de habilidades e competências.

Conforme destacado por Bezerra (2021), a inclusão de crianças diagnosticadas com TEA implica em esforços substanciais por parte dos profissionais da educação, que necessitam adaptar suas práticas pedagógicas para atender às demandas específicas desses alunos.

Estratégias Educativas e Competências: Assim sendo, afirmaram que nas escolas públicas de ensino regular, nem sempre existem os recursos adequados para estas crianças. E, por isto, concordaram com a inclusão em determinadas situações. Nos casos em que a escola não contenha as condições necessárias, defendem que para essas crianças é mais benéfico que estejam noutras instituições. No entanto, um dos entrevistados referiu que a escola tem de assegurar todas as

condições que são necessárias para a inclusão destas crianças e, por isso, cabe à equipa multidisciplinar avaliar os meios e os recursos necessários para cada situação, tendo em conta a problemática.

Há outras situações em que os miúdos ficam prejudicados porque as salas não tem os recursos adequados (...) isso terá que ser visto caso a caso. Nas situações mais complexas, mais complicadas, pode exigir salas específicas e equipamentos específicos, que no Ensino Regular não tem (...) há situações onde os miúdos necessitavam de salas com características específicas, equipamentos específicos, e técnicos específicos. E não há uma sala de alunos com essas características (PEE1, pp. 61-62).

Um dos entrevistados reforçou que: para haver uma verdadeira inclusão tem de haver, realmente, recursos apropriados para esses alunos. Ah... E quando falo em recursos são recursos humanos e materiais, porque se não houver, ah... pensarmos só na inclusão, pôr a criança no meio dos outros, não vai resultar. Portanto, nem em todos lados, nem em todas as situações se verifica que, realmente, os recursos são apropriados...ah... porque, quer se queira, quer não, essas crianças requerem muitos recursos humanos como materiais, e que nem sempre as escolas tem (PEE2, p.78) (p. 35)

Nesse sentido, Couto e Silva (2017) discutem a importância de uma prática pedagógica que incorpore estratégias como a comunicação alternativa, a estruturação do espaço e o uso de tecnologias assistivas, destacando que tais abordagens têm se mostrado eficazes na melhoria da socialização e do processo de aprendizagem desses alunos.

Relação Afetiva: Segundo os entrevistados, outro fator muito importante na inclusão destes alunos é a cooperação entre todos os intervenientes neste processo, desde o professor de educação especial, aos pais. Referiram, ainda, que os pais destas crianças, por norma, participam muito no processo de aprendizagem dos seus filhos, visto que apresentam desconhecimento e querem aprender a saber lidar com os seus filhos.

São necessárias reuniões periódicas com os pais, onde é feita a avaliação de como as coisas estão a decorrer, o que é que devemos fazer para 41 melhorar, ajustando o que é necessário ajustar, mudar o que for necessário mudar (C, p.101). (p. 27)

Assim, de acordo com Ferreira (2011, citado em Rosas e Lussolli, 2021), é necessário que os pais tenham consciência da importância do seu contributo para o sucesso da intervenção e para o progresso positivo da criança (Lima, 2015, citado em Pereira, 2022).

Analisando a fala dos entrevistados entende-se que cumprem o que diz o DL 54/2018, capítulo I artigo 4 , onde se lê que "Os pais ou encarregados de educação, no âmbito do exercício dos poderes e deveres que lhes foram conferidos nos termos da Constituição e da lei, têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando, bem como a aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão."

Avaliação: currículo adaptado de acordo com as necessidades específicas de cada aluno.

O currículo diferenciado (...) devia de ser para todos. (PEE2, P.81) (P. 27)

Cunha (2017) afirma e ratifica os dados extraídos acima ao mencionar que não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. A inclusão escolar inicia-se pelo professor. Percebemos que, com a necessidade da educação inclusiva, criam-se leis, mas, nem sempre, existem as possibilidades de preparação daqueles que trabalham na escola.

Artigo 3 – Portugal

Carvalho, V. F. D. R. (2023). *A Inclusão de crianças com perturbação do espectro do autismo no jardim-de-infância* (Pós- Graduação). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

Práticas pedagógicas essenciais para a inclusão de alunos com TEA de acordo com o artigo analisado:

Subcategorias	Elementos de análise
Intervenção Pedagógica Intencionalidade e Objetivos	<p>Conhecer os norteadores para uma prática inclusiva.</p> <p>Proporcionar através da convivência com a diversidade uma verdadeira educação multilateralizada.</p> <p>Aos educadores melhorarem as suas capacidades profissionais, de formação e pedagógicas.</p>

Estratégias Educativas e Competências	Recursos visuais e sensoriais. Sala de recurso. Material próprio.
Relação Afetiva	Ênfase na afetividade. Envolvimento com o aluno buscando confiança e autonomia.
Avaliação	Processo individualizado. Planejamento individualizado.

Com base nos resultados encontrados no artigo 3 - Portugal foram constatadas as seguintes observações nas subcategorias abaixo e feita a análise em concordância com os referenciais teóricos:

Intervenção Pedagógica: Pouco conhecimento sobre técnicas de intervenção. Conhecimento relevante sobre TEA. Todas as intervenientes manifestaram a mesma visão, referindo que ainda há muito trabalho a fazer: simplificar o processo burocrático, melhoria dos recursos materiais e aumento dos humanos, bem como a formação especializada.

A EI referiu que a PEA “(...) é uma perturbação que condiciona um bocadinho o desenvolvimento da criança relativamente à comunicação e à interação social (...)”. Já a PEE demonstrou ter conhecimento profundo acerca da PEA mencionando que “(...) cientificamente é um processo neurológico que influencia, segundo eles, as áreas da socialização, as áreas da comunicação (...) com o desenvolvimento da experiência profissional e ao estar com essas crianças, é uma perturbação que acaba por estar ligada a outras áreas e que vão influenciar e retirar aqui o que nós consideramos o que é o autismo (...)”. A AT referiu: “(...) eu acho que é uma perturbação que mexe muito com a socialização das crianças e a forma delas comunicarem. É uma perturbação que limita as crianças nas aprendizagens, mas que pode ser colmatada (...)”. Percebemos que a AT tem algum conhecimento relevante sobre a realidade da PEA, fruto da sua prática

profissional. Todas as entrevistadas têm um entendimento acerca da PEA, mostrando conhecimento e interesse sobre o tema. (p.39)

Conforme analisado os profissionais mencionados no artigo dispõem de pouco conhecimento sobre intervenção o que dificulta a eficácia da inclusão dos alunos com TEA. Sabe-se que sem a formação adequada e competência para tal o trabalho em sala de aula torna-se mais árduo e desafiador tanto para os profissionais quanto para os alunos.

Assim, a competência e a formação do educador de infância, são dois requisitos importantes para uma aprendizagem eficaz (Rosas & Lussolli, 2021), traduzidos na capacidade em proporcionar ambientes inclusivos, respeitadores e acolhedores, onde todas as crianças, incluindo as crianças com PEA, consigam prosperar e desenvolver as suas habilidades da melhor maneira. Para tal, como refere Bereohff (1993, citado em Rosas & Lussolli, 2021) é pressuposto que o educador de infância disponha de preparação e de recursos necessários para exercer a sua prática de forma eficiente.

Intencionalidade e objetivos: o desenvolvimento integral da criança.

Em contacto com a sua experiência prática e com todo o trabalho desenvolvido com as crianças com PEA, a EI reconhece o mérito da inclusão das crianças com PEA no JI para o seu desenvolvimento integral. Para a PEE é extremamente importante conseguir incluir as crianças com PEA no JI, devendo iniciar-se o mais cedo possível. “(...) deve começar logo aos 3 anos e é essencial para o desenvolvimento deles (...) (p. 42)

Cruz (2022, p.75) enfatiza que ao trabalhar com crianças autistas, é fundamental adotar um planeamento que leve em consideração as características individuais da criança, seu potencial e interesses. O profissional deve dedicar tempo para conhecer o aluno de forma a adaptar as atividades e o plano de aula de acordo com as necessidades específicas de cada caso. A adaptação do planeamento de aula com base nos interesses do aluno com TEA não apenas facilita a interação com seus colegas, mas também auxilia na absorção eficaz de conhecimentos que são essenciais para o sucesso escolar.

Estratégias Educativas e Competências: As profissionais de educação sugeriram uma enorme diversidade de estratégias que poderão ser implementadas aquando da inclusão das crianças com a PEA, como articulação entre os demais intervenientes, preparação da comunidade educativa e

as adaptações nas rotinas, materiais e espaços, bem como uma atitude de carinho, paciência e resiliência.

A PEE declarou que deverá ser feito um trabalho em rede de todas as valências médicas e educativas “(...) falar com terapeutas e médicos, preparar a turma, preparar todos os outros Encarregados de Educação para toda a estruturação que se vai fazer dentro da escola, e depois utilizar todas as estratégias possíveis e imaginárias com aquela criança para ver qual a que ele consegue dar melhores respostas (...) e pedir apoio a quem já conhece essa criança (...) fazer articulação com terapeutas e médicos daquela criança (...)”. (p.46)

De acordo com Santos (2017), criação de equipas multidisciplinares dentro das escolas é outra prática considerada crucial. Essas equipas, compostas por psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e outros profissionais, trabalham em conjunto com os professores para desenvolver planos educacionais que se adaptem às particularidades de cada aluno. Essa abordagem integrada não só enriquece o processo de ensino, mas também oferece um suporte contínuo e especializado que os professores, sozinhos, não poderiam proporcionar.

Relação Afetiva: há a importância da inclusão das crianças com TEA para o seu desenvolvimento, mas também a importância que dela decorre para toda a restante comunidade escolar que aprende, verdadeiramente, o que é a cidadania. O papel da família na inclusão das crianças com TEA na visão de todas as profissionais de educação, é essencial, devem criar laços de confiança e delinear estratégias para que o desenvolvimento se proceda de uma forma integral, equilibrada e saudável.

“. A Educadora foca, não apenas, a importância unilateral da inclusão das crianças com PEA para o seu desenvolvimento, mas também a importância que dela decorre para toda a restante comunidade escolar que aprende, verdadeiramente, o que é a cidadania “(...) para as outras crianças isto é que é cidadania, não vale a pena lá vir os papeis do ministério (...) que eles aprendem com a diferença (...) os meninos que contactaram com eles aprendem a paciência, aprendem as regras, aprendem, é a cidadania, e a lidar com a diferença (...)” (p.42)

A AT salientou a importância de uma articulação entre a escola e a família no desenvolvimento integral das crianças com PEA. “(...) Sim muito, eu acho que uma articulação entre a família e a escola é essencial para a inclusão do menino (...) se nós dermos continuidade a certas (...) por exemplo a alimentação, é importante saber o que é que ele comia, porque eles também são um bocadinho seletivos ao nível da alimentação (...)”. (p.44)

A família surge, nesta ocasião, como um pilar de sustentação para a inclusão da sua criança no ambiente escolar.

A colaboração entre família e escola é destacada como um dos pilares da educação inclusiva. Segundo Araújo (2010), essa parceria deve ser pautada na comunicação aberta, no respeito mútuo e na construção de objetivos comuns, visando sempre o bem-estar e o desenvolvimento integral do aluno. A família pode contribuir ativamente para o planejamento e a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas, compartilhando informações relevantes sobre as necessidades específicas do seu filho e participando ativamente das decisões relacionadas à sua educação, principalmente no fornecimento de informações que serão de suma importância na construção do PEI (Plano Educacional Individualizado) pelos professores.

Cunha (2017) afirma que "uma grande ajuda para todos os indivíduos com autismo, independentemente do grau de severidade, vem das relações familiares, em razão do enfoque na comunicação, na interação social e no afeto. Entretanto, escola e família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções de aprendizagem, principalmente, porque há grande suporte na educação comportamental." (p. 89)

Avaliação: Na opinião de todas as profissionais, o JI é muito importante para o crescimento das crianças com a PEA, bem como para as demais crianças. É um local de interação, de partilha e de preparação para novas etapas da vida. O trabalho em equipa, a intervenção precoce, o conhecimento das características individuais de cada um, o respeito pela suas habilidades e potencialidades, o elogio e a gratidão pelas novas conquistas, a aquisição da tolerância, da paciência e da empatia pelo outro, são fatores presentes no dia-a-dia do JI. Cabe a todos os agentes educativos promoverem estes ambientes facilitadores de uma educação inclusiva.

Segundo a EI é muito benéfico a inclusão da criança com PEA no JI para o seu desenvolvimento e crescimento, com o estabelecimento de rotinas e com a aprendizagem com as restantes crianças, pelo que a mesma deve ser promovida o mais cedo possível.

(p. 41)

Para a PEE é extremamente importante conseguir incluir as crianças com PEA no JI, devendo iniciar-se o mais cedo possível. "(...) deve começar logo aos 3 anos e é essencial para o desenvolvimento deles (...)" (p. 42)

Entende-se que a escola enquanto espaço para desenvolvimento infantil traz a oportunidade de convivência com as demais crianças, favorecendo a aquisição de outras habilidades. Além de ser fundamental para as outras crianças, que no contexto escolar, convivem e aprendem sobre suas diferenças.

Corroborando a descrição do artigo acima a Declaração de Salamanca (1994) diz que "As instituições deverão proporcionar alternativas curriculares que se acomodem as crianças com capacidades e objetivos distintos."

Já Fiaes e Bichara (2009) defendem a importância do contexto escolar diante da oportunidade de contato social e o favorecimento de desenvolvimento da criança autista e demais crianças, por estarem convivendo e aprendendo umas com as outras sobre suas diferenças.

2. SÍNTESE PORTUGAL

Em suma, os artigos portugueses analisados retratam uma realidade ainda inadequada no que diz respeito à inclusão de alunos com TEA, pois, percebe-se que há pouco conhecimento ou um conhecimento raso acerca do TEA e maneiras mais eficazes de incluí-los. Há falta de recursos físicos para a adaptação e flexibilização de um currículo funcional e que atenda às demandas necessárias dos alunos inseridos no ambiente escolar.

Percebe-se que muitos avanços nessa área já aconteceram, mas o percurso ainda está longe do ideal. Existem leis específicas para a inclusão escolar, mas faltam profissionais da educação capacitados para tal função, pois este processo de inclusão abrange para além da existência de uma política nacional que os docentes e outros profissionais que estejam envolvidos nos processos de escolarização e desenvolvimento do aluno com TEA sejam motivados a elaborar práticas pedagógicas capazes de promover a inserção escolar necessária para esse indivíduo.

Muitos profissionais se veem perdidos têm de buscar o conhecimento / aprimoramento por conta própria devido aos órgãos competentes não investirem de forma mais objetiva nessa área da educação.

Os profissionais de educação, apesar das dificuldades que encontram na inclusão estão cada vez mais engajados e têm se dedicado em aprender acerca do TEA e sobre as práticas pedagógicas de intervenção em conjunto com demais profissionais da saúde e a inserção da família do aluno no ambiente escolar.

A importância do correto preparo e do contínuo aprimoramento na área da educação é crucial, pois essa busca incessante pelo conhecimento traz consigo uma série de benefícios. Essa complementação não apenas capacita os profissionais, mas também os resguarda de situações delicadas e aprimora suas intervenções de acordo com Cunha (2020, p. 90). Segundo o autor, “o bom preparo profissional possibilita ao educador a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno no auxílio da recondução das intervenções, quando não alcançam os resultados esperados no ambiente escolar”.

Assim, o que se resume dos artigos analisados é que apesar de ainda não haver um conhecimento amplo sobre o TEA e suas implicações no ambiente escolar, os profissionais já estão se mobilizando e buscando novas fontes de informação e conhecimento para que, num futuro próximo a inclusão se torne mais eficaz e construtiva para os alunos com TEA.

3. SÍNTESE BRASIL X PORTUGAL

Ao analisar os artigos do Brasil e de Portugal que dizem a respeito à Prática Docente e a Inclusão Escolar de alunos com TEA, é possível identificar elementos que se assemelham em todos os documentos. A inclusão começou tardia em ambos os países, no Brasil a inclusão em salas regulares passou a ser discutida e implementada a partir de 2008, até então alunos com qualquer tipo de deficiência eram integrados em turmas de classe especial. Em Portugal até 2008, antes da publicação do Decreto-lei 3/2008, a maioria das crianças com autismo frequentavam Escolas Especiais e não as classes regulares.

Em ambos os países se percebe que a maioria dos seus docentes desconhece ou possui pouco conhecimento a respeito do TEA, o que acaba por gerar insegurança e pouca eficácia na inclusão desses alunos. Outra semelhança encontrada é a barreira para a formação desses docentes, quase sempre sendo eles a terem de investir em formação adequada do próprio bolso, visto que os órgãos educacionais competentes não têm interesse em formar esses docentes ou a formação oferecida não é suficiente para trabalhar de forma eficaz com esses alunos. É unânime a falta de recursos

pedagógicos, técnicos e profissionais capacitados para atuarem com esses alunos. Além disso, tanto no Brasil quanto em Portugal, a integração da família e dos profissionais da área da saúde ainda não ocorre como deveria.

Na subcategoria Estratégias Educativas e Competências verifica-se como aspecto positivo a ação por parte dos docentes em querer melhorar o seu trabalho e ajudar a esses alunos, tentando por meio de adaptações pedagógicas impulsionadas pelo convívio com os mesmos, incluí-los de forma a dar-lhes mais autonomia e alcançar uma aprendizagem mais significativa, o que pode ser agregado, também, na subcategoria intencionalidade e objetivos dos docentes que participaram das pesquisas analisadas.

Sendo assim, é preciso considerar que “as adaptações pedagógicas são extremamente importantes no processo inclusivo de alunos com autismo; no entanto, os professores devem também proporcionar um canal de comunicação dinâmico e funcional para todos os seus alunos” (Glat & Pletsch, 2013, p.152).

Um aspecto negativo nessa subcategoria é como se encontra a organização escolar, estando o Brasil, ainda, com muita discrepância, pois o docente da sala regular precisa lidar com todas as demandas sem contar com auxílio de outro profissional, ou contar com pouco auxílio, somente com o profissional que atua na sala de recursos, o referido AEE. Vale ressaltar aqui, que os estados brasileiros possuem certa autonomia nas suas políticas de inclusão e nem todos os estados entraram na pesquisa.

Portugal, por sua vez, através dos seus Decretos-Lei é organizado por uma equipe maior de profissionais para a inclusão escolar, além do educador da classe regular, deverá haver também o educador especial e seus devidos auxiliares, ambos profissionais trabalhando em conjunto. Aqui, também, ressalta-se que nem todas as escolas cumprem esse requisito, pois a falta de profissionais na área de educação especial é decorrente em partes do país.

Percebeu-se que, apesar, de ainda haver muitas dificuldades em gerir a socialização e a parte pedagógica os docentes concordam que a relação afetiva é extremamente importante no desenvolver da autonomia do aluno. Os docentes identificaram vantagens para os alunos com TEA, pois a possibilidade de interação entre estes alunos e os restantes possibilitará o desenvolvimento de aprendizagens no seio da turma e também vantagens para os outros alunos: atitudes mais positivas face aos colegas; maior consciencialização para a diferença; possibilidade de conhecerem e compreenderem esta problemática; oportunidade de vivenciar diferentes experiências de aprendizagem.

Na escola, devem-se utilizar o afeto e os estímulos peculiares do aluno para conduzi-lo ao aprendizado, porque, na educação, quem mostra o caminho é quem aprende e não quem ensina. A relação afetiva do aluno autista com o professor é o início do processo de construção da sua autonomia na escola (Cunha, 2017).

A inclusão destes alunos é ainda percebida como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional para os docentes que destacam a gratificação que nutrem por poderem trabalhar com estes alunos, não só por sentirem que esta experiência contribui para o seu crescimento profissional como também por poderem sentir o afeto e reconhecimento dos alunos.

A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador de que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (s.p.).

Na escola, o desenvolvimento da autonomia na criança é primordial e deve ser alicerçado pelos seus interesses e habilidades, o docente precisa conhecer seu aluno, mediar e incentivar tentativas que o levem a ganhar confiança e, conseqüentemente, autonomia. Sabe-se que esse manejo nem sempre é fácil e rápido, pois demanda um certo tempo para adaptação da criança àquele ambiente (Fontes, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como base responder aos seguintes objetivos de investigação: 1. Mapear práticas pedagógicas inclusivas descritas na literatura científica e acadêmica dos últimos cinco anos no Brasil e em Portugal para o Ensino Básico de alunos com TEA; 2. Identificar estratégias de intervenção pedagógica que promovam a inclusão e a aprendizagem de alunos com TEA em ambientes escolares inclusivos; 3. Analisar os objetivos e intencionalidades educativas que norteiam as práticas inclusivas; 4. Compreender a aplicação da avaliação para o sucesso de práticas pedagógicas inclusivas no contexto de alunos com TEA.

A análise foi realizada após a leitura dos documentos selecionados, sendo estes artigos escolhidos de acordo com a temática da inclusão escolar de alunos com TEA e a prática docente existente nesses países. Foram selecionados artigos de cunho científico bem como artigos de cunho acadêmico. Os resultados apresentados respondem à questão de investigação e seus objetivos, porém foram evitadas generalizações, visto que os artigos analisados se referem a uma parcela da sua população e não ao país como um todo.

Considerando o primeiro objetivo que é mapear práticas pedagógicas inclusivas descritas na literatura científica e acadêmica dos últimos cinco anos no Brasil e em Portugal para o Ensino Básico de alunos com TEA constata-se que houve um aumento gradativo na inserção das pessoas com necessidades específicas nos mais diversos espaços, inclusive na escola. A abordagem do assunto no meio científico e as legislações que tratam dos direitos desses cidadãos têm contribuído muito para que isso aconteça.

Mas, verificou-se que tais práticas ainda são muito restritas e que nem todos os ambientes escolares estão adaptados para a inclusão de alunos com TEA, ainda que, haja uma mobilização por parte dos docentes para aprimoramento de seus conhecimentos acerca do TEA e maiores tentativas de engajamento com esses alunos. Ainda que se tenham leis específicas e direcionadas ao público com TEA, como a LDB 94/1996, a LBI/2015, o Decreto N°10.502 – Política Nacional de Educação Especial no Brasil, o Parecer n° 50/2023 e o DL 54/2018 em Portugal colocá-las em prática ainda exige muito esforço, determinação e vontade das partes interessadas.

Dentre as práticas pedagógicas mais comuns citadas nos artigos, destacam-se: a educação inclusiva deve fazer parte do dia a dia escolar; a formação e capacitação contínua dos professores e demais assistentes; o respeito aos diferentes ritmos de aprendizado dentro da sala de aula; foco nas habilidades e não nas dificuldades dos alunos; a participação da família no processo de aprendizagem e inclusão.

Em relação ao segundo objetivo que é identificar estratégias de intervenção pedagógica que promovam a inclusão e a aprendizagem de alunos com TEA em ambientes escolares inclusivos, percebeu-se que há muitas técnicas que possibilitam o aprendizado e conseqüentemente uma melhor eficácia na inclusão de alunos com TEA, desde que sejam respeitados seus limites e habilidades. Assim, destacaram a necessidade de formação e capacitação na área e a ação de maneira planejada.

As estratégias de intervenção mais citadas foram o ABA, o PECs e o TEACCH, embora estes não tenham sido criados para o ambiente escolar, podem oferecer resultados eficazes em sala de aula quando bem aplicados. Ainda que se tenha o conhecimento da existência de técnicas que venham a auxiliar no manejo em sala de aula e no aprendizado do aluno com TEA, foram relatadas diversas vezes nos artigos analisados a falta de formação na área, pouco ou nenhum domínio a respeito de como utilizar essas técnicas no ambiente escolar, o que reduz drasticamente a eficácia na tentativa de incluir o aluno com TEA.

No que concerne ao terceiro objetivo que é analisar os objetivos e intencionalidades educativas que norteiam as práticas inclusivas, ainda que haja barreiras estruturais e até mesmo pessoais para a inclusão do aluno com TEA, na maioria dos artigos analisados os profissionais afirmam que têm como objetivo e intencionalidade ajudar no desenvolvimento das competências que se encontram mais deficitárias. Assim sendo e tendo em conta as características das crianças com TEA é essencial utilizar estratégias que permitam desenvolver a sua autonomia, a sua autoestima, a sua linguagem oral e escrita, bem como, desenvolver-se socialmente. Focar nas habilidades em detrimento das dificuldades. A inserção da criança no ambiente escolar é decisivo para o desenvolvimento integral da criança.

Tendo em conta o último objetivo de investigação que vem a ser: compreender a aplicação da avaliação para o sucesso de práticas pedagógicas inclusivas no contexto de alunos com TEA, precisamos, antes de tudo, falar da elaboração e concretização do PEI (Plano Educacional Individualizado) que é um importante instrumento para planejamento de metas e inclusão de pessoas com autismo no ambiente escolar.

No contexto da Educação Inclusiva, o PEI desempenha um papel fundamental para garantir o sucesso acadêmico e social de crianças com TEA, sendo uma ferramenta personalizada que visa criar um ambiente de aprendizado adaptado às necessidades únicas de cada aluno, proporcionando benefícios significativos em ambientes educacionais menos restritivos.

As escolas devem adaptar o currículo e as metodologias de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos com autismo. Isso inclui a utilização de materiais didáticos apropriados,

recursos tecnológicos e estratégias pedagógicas diferenciadas. Dessa maneira a avaliação ocorrerá de forma mais flexível dando vez a atividades de caráter não só pedagógico, mas também afetivo e social.

Ao analisar os artigos, fica nítido que os professores ainda não sabem como elaborar o PEI de forma assertiva, devido a não terem formação pedagógica adequada na área e pouco conhecimento sobre o TEA.

O que se percebe é que a inclusão de alunos com TEA continua a ser um desafio aos professores e demais interessados, pois necessita efetivar-se nas práticas pedagógicas, o que requer investimentos na formação, capacitação na adaptação do ambiente escolar a fim de diminuir a lacuna entre a Lei e a ação.

Professores capacitados têm em suas mãos o poder da transformação, pois são fundamentais no contexto para uma educação inclusiva. Nesse sentido, Macedo (2021) identifica uma estreita relação entre as práticas inclusivas e o desenvolvimento profissional dos professores, com impacto, não só a nível pessoal e profissional como, também, no contexto organizacional. Torna-se, assim, claro que os professores que têm oportunidade de fazer formação na área da educação inclusiva estão, por um lado, mais sensibilizados para a necessidade de a escola atender à diversidade e, por outro, mais bem preparados para implementar práticas educativas inclusivas.

Tanto Brasil quanto Portugal possuem leis voltadas para a inclusão escolar que acabam por encontrar barreiras ao serem colocadas em prática no cotidiano escolar. Ainda, não obstante, a falta de conhecimento e o despreparo técnico e emocional dos professores surgem como uma grande parcela na ineficácia da inclusão de alunos com TEA, pois estes desempenham um papel essencial na promoção de uma educação para a inclusão, e os que apresentam experiência em educação e formação inclusiva alcançam melhores resultados.

Como referido anteriormente, os professores apresentam na escola um papel fulcral na promoção de uma educação para a inclusão e para a diversidade. Em termos de disposições dos professores para a educação inclusiva e para a diversidade, aqueles que apresentam experiência em educação e formação inclusiva exibem atitudes mais positivas face à educação inclusiva do que os professores com menos experiência e menos formação (de Boer et al., 2011).

Uma das limitações do presente estudo está relacionada aos dados sobre a prevalência de indivíduos com autismo em Portugal, visto que na literatura o último estudo epidemiológico data de 2005 com os dados recolhidos em 2000, não permitindo uma perçetibilidade a respeito do número de crianças e jovens com TEA incluídos nas escolas atualmente, impossibilitando

comparações. Outra das limitações deve-se ao facto de haver uma única lei para inclusão escolar a abranger todo Portugal, enquanto no Brasil há leis para inclusão de diferentes esferas (Nacional, Estadual e Municipal) o que também restringe comparações.

Considera-se, mediante a análise dos documentos, que a prática docente para a inclusão de alunos com TEA do Pré-escolar ao Ensino Básico é imprescindível para uma aprendizagem significativa e autonomia desses alunos, mas a ausência de uma formação específica e continuada vai ao encontro dessa prática. Muitos docentes atuam sem um preparo adequado para a promoção de um processo de ensino e aprendizagem apropriado, que atenda às necessidades do aluno com TEA, pois, com a falta de informação, ocorre um vínculo empobrecido entre professor e aluno, dificultando o processo educacional. Houve grandes avanços no que diz respeito a essa prática, mas, ainda, há muito o que ser feito, pois vemos cada vez mais mudanças no quadro do TEA, novas leis de inclusão e mudanças no paradigma escolar.

Conclui-se, então, que o estudo das práticas de inclusão escolar para alunos com TEA no Brasil e em Portugal aqui analisada poderia, futuramente, ser alargado tendo em vista a diferente dimensão dos países, com mais pesquisas sobre a prevalência atual de indivíduos com TEA, uma maior abrangência sobre as diferentes regiões dos países aqui descritos, novos métodos de intervenção capazes de alcançar o público com TEA considerado o mais resistente à inclusão escolar e, finalmente, e não menos importante avaliar formas cabíveis de formação continuada a todos os profissionais da área de Educação, visto que a prática docente desempenha um papel insubstituível no processo de aprendizado de alunos com TEA. Ela é a chave para o sucesso na inclusão escolar e no desenvolvimento educacional desses alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, D. C., & Grande, C. (2021). A caminhar para uma escola inclusiva em Portugal: os desafios sentidos pelos profissionais dos contextos educativos. *Revista Educação Especial*, 34 (20), 1–22. <https://doi.org/10.5902/1984686X47438>
- Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto Editora
- Alves, A. B. O. (2023). A importância da formação continuada dos professores no atendimento a crianças autistas. *Revistaft*, 27 (129), 8-22. Registo doi:10.5281/zenodo.10257111
- Alves, D. O., Gotti, M. O., Griboski, C. M. & Dutra, C. P. (2006) *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial.
- American Psychiatric Association (2014). Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – Quinta Edição – DSM-5. Porto Alegre: Artmed.
- Araújo, A.P. V. (2015) *A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista nas classes comuns da rede regular de ensino*.
- Araújo, T. C. A. (2010). Inclusão escolar e formação de professores: algumas reflexões. *Revista Educação Especial*, 23(38), 17-28.
- Azevedo, J. L. (2004) *A educação como política pública*. (3ª Ed). Autores Associados.
- Bardin, L. (1977) *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bernier, R. A., Dawson, G., & Nigg, J. T. (2021). *O Que a Ciência nos Diz Sobre o Transtorno do Espectro Autista*. Artmed.
- Bortolozzo, A. R. S. (2007) *Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades especiais*. (Dissertação de mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Paraná. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/anarita.pdf

- Bosa, C. (2002) Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: Bosa, C. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. (pp. 21-39). Artmed.
- Cardoso, M. R. G.; Oliveira, G. S. & Ghelli, K. G. M. (2021). Análise de Conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. In: *Cadernos da Fucamp*, 20 (43), 98-111.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Cavalcanti, A. & Rocha, P.S. (2002). *Autismo: clinica psicanalítica*. Casa do Psicólogo.
- Correia, L., & Martins, A. (2002). *Inclusão um guia para educadores e professores*. Quadro Azul.
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Couto, M. V. & Silva, R. A. (2017). Educação Inclusiva: Tecnologias assistivas como ferramentas de apoio no desenvolvimento educacional de crianças autistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(1), 45-60.
- Cruz, S. A. P. (2022). Educação inclusiva e autismo: teoria e prática para o processo de alfabetização: autismo. *Caderno Intersaberes*, 11(32), 61-77.
- Cunha, E. (2017) *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. (sétima edição). Wak Editora.
- Cunha, G. R. Bordini, D. & Caetano, S. C (2015). Autismo, transtornos do espectro do autismo. in: Caetano, S. C Lima-Hernandes, M. C., Paula, F. V., Resende, B. D., Módolo, M. (Orgs.). *Autismo, linguagem e cognição*. Paco.
- Dixe, R. A. A. R. (2023). *Os Trilhos das Políticas Públicas da Educação Inclusiva em Portugal desde a Democracia* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Politécnico do Porto.
- Gil, A. C. (2019). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Atlas.
- Ferrari, P. (2007). *Autismo infantil: o que é e como tratar*. Paulinas.

Ferreira, W. B. (2005) Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? *Inclusão - Revista da Educação Especial*, 40-46.
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>

Fiaes, C. S. & Bichara, D. (2009) Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. *Revista Estudos Psicologia*, 14(3), 231-238.

Filho, J. F. B. & Cunha, P. (2010) *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.

Fontes, M. A. (2014) *Transtorno do Espectro Autista*
<http://www.plenamente.com.br/artigo.php?FhIdArtigo=207> .

Fraser, M. T. D. & Gondim, S. M. G. (2004). *Da fala do outro ao texto negociado: discussão sobre a entrevista na pesquisa qualitativa*. Universidade Federal da Bahia.

Fumegalli, R. C. A. (2012) *Inclusão escolar: O desafio de uma educação para todos?*
<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/rita%20monografia.pdf?sequence=1>

Gauderer, E. C. & Praça, E. T. P. O. (2011) *Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular*.

Glat, R. (2011). Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGUINI, M. D. (Org.). *O uno e o diverso na educação*. Edufu.

Glat, R. & Pletsch, M. D. (2013) *Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. EdUERJ

Goldberg, K. (2002) *A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de Down: um estudo comparativo*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Gómez, A. M. S & Terán, N. E. (2014) *Transtornos de Aprendizagem e Autismo: manual de orientação para pais e professores*. Editora Grupo Cultural.

Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo*. Porto Editora.

Luckesi, C. C. (2005) *Ludicidades e atividades lúdicas: uma abordagem a partir das experiências*

Internas. *Nativa - Revista de Ciências Sociais*, 2.

Macedo, S. D. A. T. (2021). *A Educação Inclusiva nos concelhos de Barcelos e Esposende: percepções das e dos docentes e o papel do CFAE local* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Fafe.

Maenner M.J., Warren Z., Williams A.R. et al. (2023) Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. *Surveillance Summaries* 72 (2), 1–14. Doi: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>

Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Mascaro, C. A. A. C. & Redig, A.G. (2016). Plano Educacional Individualizado para alunos com deficiência Intelectual: Desenho para o atendimento educacional especializado. In: *congresso internacional de educação especial e inclusiva*. UERJ

Mello, C. B.; Miranda, M. C & Muskat, M. (2005). *Neuropsicologia do desenvolvimento: conceitos e abordagens*. Memnon.

Menezes, A. R. S. (2012) *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* (Dissertação de Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Montessori, M. (s.d) *Mente Absorvente*.(segunda edição) Portugália Editora.

Moraes, M. C. (2003). *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Vozes.

Moreno. P. C. (2009). *As dificuldades da escola perante a Inclusão Escolar*.

Nascimento, R. P. (2009). *Preparando professores para promover a inclusão de alunos com Necessidades educacionais Especiais*. Londrina

Oliveira, B. D. C. (2015). *Análise das políticas públicas brasileiras para o autismo: entre a atenção psicossocial e a reabilitação*. (Dissertação de Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Pereira, C. A. V., Pereira, C. F. V. & PEREIRA, C. C. V. (2013) . Autismo infantil: aplicações do ensino estruturado na inclusão escolar. *Rev. Cienc. Saúde Nova Esperança*.

Pereira, K. S. (2022). O Impacto do Diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo nos Pais. Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada. <file:///C:/Users/filip/Downloads/Rea%C3%A7%C3%A3o%20pais%20diagn%C3%B3stico.pdf>

Pletsch, M. D., & Lima, M. F. C. (2014). A inclusão escolar de alunos com autismo: um olhar sobre a mediação pedagógica. *Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo, 1*, 1-10.

Nunes, C., Madureira, I., (2015) Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 - 143.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Rosas, R. d., & Lussolli, A. M. (2021). Ensino-Aprendizagem da criança com TEA, o papel da escola e do professor - uma pesquisa luso-brasileira. *Revista Aquila* (12), 199-215.

Rocha, P. P. (2016). O trabalho terapêutico em crianças autistas. *Psicopedagogia online*.

Rogers, S. J., Dawson, G., & Vismara, L. A. (2015). *Autismo - Compreender e agir em família*. Lidel

Santos, A. M. T. (2008) *Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar*. CRDA.

Santos, E. M. (2017). Práticas Pedagógicas de Inclusão: Análise das experiências em escolas multilíngues. *Revista Brasileira de Educação*, 22(70), 235-254.

Santos, L. N.; De Paula, V. M. & De Jesus, I. F.(2021) Crianças com autismo nas aulas práticas de Educação Física – uma proposta de inclusão. *BIUS-Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia*, 28 (22) 1-14.

Schwarzman, J. S. & Assumpção Jr., F.B. (1995). *Autismo infantil*. Memnon.

Terra, R. N. & Gomes, C. (2013) Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. *Revista Educação Especial*, 26 (45), 109-123.

Tannus-Valadão, G. (2014) *Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores* (Tese de Doutorado), Universidade Federal de São Carlos.

Valle, T. G. M. & Maia, A. C. B. (2010) *Aprendizagem e comportamento humano*. Cultura Acadêmica.

Vezero, M. R. & Souza, I. A. A. (2011) A afetividade na relação professor-aluno no processo de formação e aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Eventos Pedagógicos*, 2(1).

Zanellato, D. & Poker, R. B. (2012). Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão. *Revista Ibero-Americana de estudos em educação* , 7 (1), 147-158.

NORMATIVOS LEGAIS

Brasil. INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2018*, resultados e resumos. <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>

Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei nº 9.394/96). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

Brasil. Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (1994). Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Deficiente (CORDE), e da Secretaria de Educação Especial/MEC (SESP). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192

Brasil. Ministério da Educação. (2024). Parecer nº 50/2023 do Conselho Pleno (CP/CNE). Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Decreto-Lei nº 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República, I Série nº129/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Direção Geral da Educação (2018). Para uma Educação Inclusiva - *Manual de Apoio à Prática*

ANEXOS

ANEXO 1

Artigo 1 - Brasil

Weizenmann, L.S., Pezzi, F.A.S., & Zanon, R. B. (2020). Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24.

Grelha de análise de conteúdo

Categoria	Subcategorias	Elementos de Análise
Práticas Pedagógicas Inclusivas	<p>Intervenção Pedagógica:</p> <p>Conhecimento sobre técnicas de intervenção.</p> <p>Formação continuada a respeito do TEA.</p> <p>O trabalho simultâneo entre a professora regular de uma turma, juntamente com a professora auxiliar, ou educadora especial (para um aluno com autismo) é algo que contribui para o processo de aprendizagem dos alunos. Um estudo realizado no 5º ano de uma escola de Santa Catarina demonstra que o trabalho da professora auxiliar requer atenções diferenciadas (Alves, 2016). O processo de atendimento da criança com TEA necessita de um planejamento das atividades</p>	<p>Ação realizada com esforço específico, individualizado, planejado e com sintonia com a família.</p> <p>Formação e Capacitação.</p>

	<p>a serem executadas, juntamente com a integração destas, baseando-se em um trabalho de cooperação entre os professores. Este processo integrado costuma ter repercussões positivas para o aluno com TEA. (p.3)</p> <p>Nesse sentido, as professoras evidenciam a falta de apoio e de conhecimento acerca da prática pedagógica com crianças com TEA, conforme é ilustrado a seguir: “A sensação que eu tive foi que, estava eu ali né, a profe, aí nós não tínhamos um apoio, nesse sentido, algo que fazer com essa criança...” (Professora 1); “Eu nunca tinha trabalhado com um aluno autista, aí eu fiquei sabendo que eu teria naquele ano um aluno autista...”. (Professora 4). Sousa (2015) ressalta o sentimento de despreparo dos professores, bem como a falta de uma melhor compreensão destes em relação à proposta de inclusão escolar, uma melhor formação</p>	
--	--	--

	<p>conceitual/ técnica e condições mais adequadas de trabalho. Sem dúvida, estes são grandes desafios do professor quando se fala em educação inclusiva. (p.6)</p> <p>Apesar da existência de alguns aspectos negativos relacionados à inclusão de alunos com TEA, bem como às práticas pedagógicas relacionadas a este processo, verifica-se que existem potencialidades em relação ao processo inclusivo. Kubaski (2014) demonstra que grande parte das estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras de alunos com TEA parece favorecer em algum aspecto deste aluno, seja na aprendizagem, no desenvolvimento socioemocional ou em qualquer outro aspecto. Para Faria, Teixeira, Carreiro, Amoroso e Paula (2018), é fundamental que o professor tenha conhecimento sobre as características do espectro a fim de favorecer sua prática pedagógica. (p.4)</p>	
--	--	--

	<p>Intencionalidade e Objetivos:</p> <p>Engajamento do aluno com TEA na rotina da turma e no seu desenvolvimento integral.</p> <p>Com relação à prática pedagógica, foi verificado que o professor passa a aliar-se à aprendizagem dos alunos, facilitando assim o engajamento do aluno com TEA na rotina da turma e no seu desenvolvimento integral. Assim, no que se refere à inclusão escolar, constatou-se que, mesmo os alunos com TEA, foram acolhidos pelos seus professores e pelas suas turmas e que não foram demonstrados comportamentos indicativos de preconceito em relação a eles. Apesar de algumas dificuldades relatadas pelos docentes, o estudo evidenciou um contexto de inclusão realizável e possível, corroborando outras pesquisas realizadas com crianças com TEA (Lemos et al., 2016; Sanini et al., 2013). (p.6)</p>	<p>Acesso à educação</p> <p>Desenvolvimento de habilidades e Autonomia</p> <p>Participação ativa</p> <p>Conscientização e Respeito</p>
--	---	--

	<p>Estratégias Educativas e Competências:</p> <p>Conhecer a dinâmica do aluno.</p> <p>Empatia.</p> <p>Entender a sua relação com seus alunos, bem como a relação entre eles, para então, possibilitar a elaboração de estratégias de ensino em benefício da aprendizagem da turma, que devem estimular essencialmente a participação e a interação mútua dos alunos, respeitando as especificidades de cada um.</p> <p>Existem alguns aspectos que podem favorecer a prática pedagógica do professor de um aluno com TEA. Para Faria et al. (2018), conhecer as características diagnósticas do transtorno é um fator que tem se mostrado essencial para a compreensão do funcionamento dessas crianças. Sabe-se que os prejuízos do transtorno se relacionam essencialmente à interação social, comunicação e</p>	<p>Conhecer a necessidade de cada aluno</p> <p>Adaptação Curricular</p> <p>Ambiente Inclusivo</p> <p>Colaboração e Trabalho em Equipe.</p>
--	---	--

	<p>comportamentos estereotipados e repetitivos, porém, em tais aspectos existem variações de intensidade, topografia e frequência. Assim, torna-se fundamental que o professor tenha conhecimento sobre as características do autismo a fim de favorecer sua prática pedagógica. (p.5)</p> <p>As ações pedagógicas parecem ser influenciadas pelas concepções das pessoas envolvidas no processo e pelo planejamento desenvolvido pelas escolas. Alves (2016) revela que as concepções dos docentes em relação à inclusão, bem como a construção de vínculos do professor, com a escola e com o aluno, também demonstram importância neste processo. A literatura enfatiza que o trabalho em conjunto entre o professor da turma com o educador especial favorece o processo de ensino-aprendizagem de uma criança com TEA (Giardinetto, 2009). (p.4)</p>	
--	---	--

	<p>Por outro lado, destaca-se que as professoras em suas falas, não descreveram ou explicitaram as metodologias utilizadas para aprendizagem do aluno com TEA, o que pode estar relacionado à falta de formação sobre as metodologias específicas (ensino estruturado), como elas mesmas relataram durante a entrevista, ou elas não julgaram como necessária essa descrição, embora a entrevista contemplasse esse aspecto. Assim, os principais aprendizados parecem estar relacionados com a própria prática diária em sala de aula. Aporta e Lacerda (2018) ao analisarem as estratégias utilizadas por uma professora de um aluno com TEA evidenciaram que quando o professor conhece seu aluno, pode criar uma estratégia para desenvolver novas habilidades, o que não precisa estar previamente programado, mas pode ser construído no cotidiano. (p.5)</p>	
	<p>Relação Afetiva: Medo e frustração iniciais.</p>	<p>Processo de construção da autonomia do aluno na escola e</p>

	<p>Ênfase na afetividade.</p> <p>Envolvimento com o aluno buscando confiança e autonomia.</p> <p>Após o período de adaptação do aluno com TEA à escola, as professoras relatam que os sentimentos de insegurança, medo e desamparo modificaram-se, dando espaço à confiança e ao afeto criado pelo aluno:</p> <p>“Então eu não tive medo, eu não hesitei, mas assim eu confesso que eu ainda não sei tudo que eu preciso saber, ou que eu deveria saber pra oferecer mais coisas para ele em sala comum” (Professora 2);</p> <p>“Mas assim, bem tranquilo, tô aprendendo com eles” (Professora 3);</p> <p>“Eu entrei em período de férias e estudei bastante sobre isso... mas agora já tá mais tranquilo assim, porque praticamente todos os anos tem algum aluno autista na turma” (Professora 4);</p> <p>“A gente se apaixona por eles, coisa mais querida... eu não pensei que eu trabalhando com autistas eu ia ficar tão feliz” (Professora 3).</p>	<p>participação da família nesse contexto.</p>
--	---	---

	<p>Nesse sentido, Alves (2016) revela que as concepções dos docentes em relação à inclusão, bem como a construção de vínculos do professor, com a escola e com o aluno, também demonstram grande importância neste processo. Somente assim, as ideias iniciais em relação ao aluno podem modificar-se com o tempo e com a convivência dele com o professor e com a turma. (p.5)</p>	
	<p>Avaliação:</p> <p>Processo individualizado. Planejamento individualizado.</p> <p>Em concordância com as falas das professoras, Favoretto e Lamônica (2014) destacam que o professor de uma turma com alunos incluídos precisa primeiramente entender a sua relação com seus alunos, bem como a relação entre eles, para então, possibilitar a elaboração de estratégias de ensino em benefício da aprendizagem</p>	<p>Avaliação Flexível Atividades de caráter, afetivo, social e pedagógico.</p>

	<p>da turma. Estratégias essas que devem estimular essencialmente a participação e a interação mútua dos alunos, respeitando as especificidades de cada um. (p.5)</p> <p>Barbosa, Zacarias, Medeiros e Nogueira (2013) refere que o professor não é somente um transmissor de conhecimento, mas sim um orientador, que estimula o desenvolvimento e a aprendizagem a partir de interações construídas juntamente com a turma. Trata-se de um caminho a ser trilhado em conjunto, sendo imprescindíveis competências técnicas e pessoais para lidar com os obstáculos, flexibilizar práticas e (re)construir crenças. Sendo assim, nota-se a inter-relação entre os sentimentos e as práticas dos docentes investigados. (p.6)</p>	
--	---	--

ANEXO 2

Artigo 2 – Brasil

Sousa, N. M. F. R., & Oliveira, L. D. C. C. (2022). O transtorno do espectro autista (TEA) e a inclusão escolar: os sentidos dos professores do ensino fundamental. *Nova Revista Amazônica*, 10(3), 43-53

Grelha de análise de conteúdo

Categoria	Subcategorias	Elementos de Análise
Práticas Inclusivas	<p>Intervenção Pedagógica: Formação inicial e continuada na prática inclusiva com alunos autistas.</p> <p>A formação é uma necessidade, não só para os professores que estão com os alunos em sala de aula, mas toda a rede porque eu não sei a minha lotação, eu não sei em que turno vou trabalhar, eu aceitei o desafio, mas nem todos aceitariam por falta da capacitação. Uma formação que fiz foi em uma manhã, que isso não aumentou em nada, só me fez conhecer um pouquinho os métodos, inclusive o ABA, é irrisório a formação que a gente tem, é insignificante perto da necessidade que nós temos (Rosa).</p>	<p>Ação realizada com esforço específico, individualizado, planejado e com sintonia com a família.</p> <p>Formação e Capacitação.</p>

	<p>Tudo tem que ser diferenciado, na prática. As crianças que já são normais tem dificuldades de aprender, imagine ele. Não estou preparada para trabalhar com o autista, porque eu acho que eu preciso buscar mais, estudar mais, precisamos de informações, de cursos (Tulipa).</p> <p>Formação continuada o nome já diz é uma continuação, por exemplo, como já tem a semana do autismo, semana da inclusão, tem vários dias especificados, mas é assim um estudo que é uma continuação. Já participei de vários encontros que foram realizados pela secretaria de educação, aqui na escola nós já tivemos momentos da parada pedagógica, planejamento, mas eu vejo assim que são poucos dias é pouco tempo é muito rápido (Hortência). (p.53)</p> <p>Os elementos narrados acima trazem os sentidos sobre o processo formativo das docentes entrevistadas, em que se direciona para a</p>	
--	---	--

	<p>necessidade de formação em serviço no trabalho pedagógico com crianças autistas, a carência de informações, a motivação para aprender e a necessidade de continuidade nos estudos na área da educação especial. Nesta direção, Glat (2011) destaca a falta de preparação e formação de docentes e demais profissionais educacionais como uma barreira impeditiva nas políticas inclusivas e nas práticas pedagógicas inclusivas.</p> <p>Complementarmente, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) recomendam nos programas de formação continuada a inserção dos conteúdos: como elaborar o Plano Educacional Individualizado (PEI) e estratégias para o estreitamento de ações entre o professor da Educação Especial e do ensino comum no planejamento e nas ações didáticas para a escolarização de crianças público-alvo do AEE.</p>	
--	---	--

	<p>Redig, Mascaro e Dutra (2017) em uma pesquisa cujo objetivo foi refletir sobre o ressignificar e inovar as formas de ensinar e a individualização no processo de ensino e de aprendizagem, essencial para as políticas de Educação Inclusiva. Os autores afirmam que na formação de professores para a educação especial e inclusiva algumas questões devem ser consideradas, tais como a troca de experiências entre docentes, na ideia de reflexão, aprimoramento e reformulação das atividades em sala de aula e das práticas pedagógicas. (p.53)</p>	
	<p>Intencionalidade e Objetivos:</p> <p>Melhorar a socialização dos alunos.</p> <p>Construir um plano educacional individualizado que torne a aprendizagem eficaz.</p> <p>É fazer com que o aluno interaja com os outros alunos, com a realidade escolar, envolvido em todas as atividades, fazendo com</p>	<p>Acesso à educação e Desenvolvimento de habilidades e Autonomia</p> <p>Participação ativa</p> <p>Conscientização e Respeito</p>

	<p>que ele se sinta parte daquela realidade (Orquídea).</p> <p>Algumas unidades de sentido retiradas das entrevistas foram: a) aceitação de todos e não fazer diferença; b) não ter preconceito, mas promover o envolvimento integral entre todas as crianças; c) fazer valer os direitos de todas as crianças - uma inclusão que está caminhando; d) dificuldades para uma prática pedagógica inclusiva na realidade escolar pela falta de estrutura em todos os sentidos e apoio pedagógico.</p> <p>As mesmas destacaram que é preciso a inclusão e uma política eficaz, não somente o que retrata os direitos nos documentos oficiais. (p.51)</p>	
	<p>Estratégias Educativas e Competências:</p> <p>Sala de recurso. Mediadores. Integração no convívio com os demais discentes. Conhecimento das dificuldades e potencialidades dos alunos</p>	<p>Conhecer a necessidade de cada aluno Adaptação Curricular Ambiente Inclusivo Colaboração e Trabalho em Equipe.</p>

	<p>através da convivência diária.</p> <p>Fazer o planejamento individualizado para atender necessidades do discente autista.</p> <p>Para além do significado, as docentes expressaram esses significados a partir da própria realidade vivida na escola e como esta se materializa no cotidiano, situando o sentido da inclusão escolar: um lugar de carência e de incompletude. As mesmas destacaram que é preciso a inclusão e uma política eficaz, não somente o que retrata os direitos nos documentos oficiais. Elas também evidenciaram que as dificuldades são muitas no cotidiano escolar, demandando muito esforço, como a falta de estrutura (de material, de formação, de apoio, de recursos e de acompanhamento aos professores)</p> <p>As docentes expressaram o sentido sobre as práticas pedagógicas inclusivas direcionadas às turmas com criança autistas. Em suas falas, ressaltaram as</p>	
--	---	--

	<p>dificuldades relativas à inclusão escolar envolvendo a criança autista, como não conseguiu fazer a criança autista interagir com o outro colega ou participar da atividade. Adicionalmente, acreditam que precisam de mais informações para o planejamento escolar e prática educativa. (p.50)</p> <p>Decorrente desse desafio, segundo elas, buscam pesquisar e estudar sobre o TEA e as possibilidades de aprendizagem por conta própria e pelo compromisso que possuem para o processo de ensino e de aprendizagem de seus discentes.</p> <p>Os dados corroboram com os resultados de Pletsch e Lima (2014) na pesquisa cujo objetivo foi refletir sobre a mediação pedagógica na inclusão de alunos com autismo no ensino regular. As autoras concluem que o processo de inclusão do aluno autista não se limita apenas a sua inserção na sala regular, é necessário proporcionar uma aprendizagem significativa que auxilie em</p>	
--	--	--

	<p>sua constituição enquanto sujeito como um ser que aprende, pensa e participa dos grupos sociais, reconhecendo que este se desenvolve com ele e a partir de si, de acordo com suas especificidades. Elas indicam que o planejamento e a prática pedagógica devem envolver a reflexão, criatividade e flexibilidade e não deve centralizar na figura do professor, mas, sim, ser realizado com o apoio de uma equipe educacional multiprofissional. Outra sugestão para o planejamento e prática pedagógica em turmas com crianças autistas é ter objetivos e metas para atuar em situações específicas. Um desses objetivos é estimular a sociabilidade de crianças com TEA e a convivência da turma no contexto escolar (CAMARGO; BOSA, 2009).</p> <p>Nessa direção, a utilização de estratégias metodológicas específicas, como o Plano Educacional Individualizado (PEI) para a</p>	
--	--	--

	<p>criança com espectro autista pode ser utilizado no planejamento docente. O PEI tem o objetivo de criar condições que permita conhecer o desenvolvimento de estudantes com deficiência, suas habilidades e escolarização em virtude da colaboração entre docentes da sala comum e do AEE. Adicionalmente, deve ser constantemente avaliado e revisado, permitindo acompanhar se os objetivos educacionais do discente estão sendo alcançados (CAPELLINI; RODRIGUES, 2012; GLAT; VIANNA; REDIG, 2012; VALADÃO, 2013). (p.52)</p>	
	<p>Relação Afetiva:</p> <p>Maior Engajamento entre família e profissionais</p> <p>Minimizar o preconceito oriundo dos responsáveis de outros alunos sem alguma necessidade específica.</p> <p>Ademais, ressaltaram a necessidade de estreitar a</p>	<p>Processo de construção da autonomia do aluno na escola e participação da família nesse contexto.</p>

	<p>relação com a família de discentes de um modo geral, assim como trabalhar o preconceito dos pais e a adaptação das crianças autistas na escola. As mesmas indicaram a necessidade de melhorar o relacionamento com a família e de enfrentar o preconceito de mães e pais de crianças não deficientes direcionados ao aluno, público alvo da educação especial. Outro ponto relatado foi trabalhar a adaptação do aluno para que ele sinta que faz parte da escola e perceber-se, de fato, envolvido nas atividades da escola. Apesar das diferenças entre os sistemas escolares e familiares, há uma interdependência entre os contextos. Nessa direção, se faz necessário estabelecer canais de comunicação e participação, com possibilidades de complementariedade entre família e escola, para favorecer o desenvolvimento e aprendizagem da criança de</p>	
--	--	--

	<p>forma positiva (SILVEIRA; WAGNER,2009). (p.50)</p>	
	<p>Avaliação: Apropriação e flexibilização curricular. Processo individualizado. Planejamento individualizado. Plano Educacional Individualizado.</p> <p>As quatro docentes foram consensuais em seus depoimentos sobre não possuírem formação específica na área da educação especial, a falta de capacitações sobre o TEA e a necessidade de apoio as suas demandas diárias, principalmente em como realizar a flexibilização no planejamento e na prática pedagógica em turmas com crianças autistas. Destacam que as poucas formações continuadas foram superficiais, irrisórias e de breve duração.</p> <p>Redig, Mascaro e Dutra (2017) em uma pesquisa cujo objetivo foi refletir sobre o ressignificar e inovar as formas de ensinar</p>	<p>Avaliação Flexível Atividades de caráter, afetivo, social e pedagógico.</p>

	<p>e a individualização no processo de ensino e de aprendizagem, essencial para as políticas de Educação Inclusiva. Os autores afirmam que na formação de professores para a educação especial e inclusiva algumas questões devem ser consideradas, tais como a troca de experiências entre docentes, na ideia de reflexão, aprimoramento e reformulação das atividades em sala de aula e das práticas pedagógicas. (p.53)</p>	
--	--	--

ANEXO 3

Artigo 3- Brasil

Bianchi, V. A., Lepre, R. M., & Campanharo, A. S. (2023). A inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5565>

Grelha de análise de conteúdo

Categoria	Subcategorias	Elementos de Análise
Práticas Inclusivas	Intervenção Pedagógica: Formação inicial e contínua. Utilização de métodos de intervenção como ABA, PECS e TEACCH. Uso da tecnologia assistiva (TA). Já foram desenvolvidos métodos e instrumentos que podem facilitar a aprendizagem do aluno com TEA e, conseqüentemente, seu processo inclusivo. Embora estes recursos não tenham sido criados, inicialmente, para a escola regular, nada impede que possam ser utilizados em prol da inclusão das crianças com TEA dentro das salas regulares. Aqui destacamos o ABA, o PECS e o TEACCH (GLAT;	Ação realizada com esforço específico, individualizado, planejado e com sintonia com a família. Formação e Capacitação.

	<p>DUQUE, 2003). O ABA (Análise Aplicada do Comportamento) trata-se de um método que consiste basicamente em mudar os comportamentos inadequados por comportamentos funcionais positivos. Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012), isso envolve criar oportunidades para que a criança possa aprender e praticar habilidades por meio de incentivos ou reforços positivos, ou seja, premiá-la e elogiá-la a cada comportamento realizado de forma adequada. De acordo com Fialho (2013), o método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children) é um modelo de intervenção que exige toda a estruturação do espaço em prol das aprendizagens. É um modelo de intervenção que, graças a uma “estrutura externa, organização de espaço, materiais e atividades, permite que as crianças do espectro autista criem mentalmente</p>	
--	--	--

	<p>“estruturas internas, transformando-as em” estratégias”, para que possam crescer e se desenvolver. Outro modelo de intervenção é o sistema de comunicação por Troca de Figuras (PECS), que utiliza a troca de figura para estabelecer a compreensão e acelerar os estímulos. Utilizado como tratamento psicoterápico, este modelo tem a função de estimular a criança por meio de exercícios que reprogramam comportamentos para que o cérebro se reorganize para novos aprendizados (MATTOS; NUERNBERG, 2011). O uso de Tecnologias Assistiva (TA) é também de grande importância na educação de estudantes com TEA, porque auxilia na comunicação e desenvolvimento físico, mental e possibilita maior participação e autonomia nas atividades escolares, através de matérias adaptados e recursos tecnológicos previamente estudados de acordo com a</p>	
--	--	--

	<p>dificuldade do estudante para lhe fornecer suporte, segurança e melhor desempenho nas aulas (AIELLO, 2002). (p.7)</p> <p>Na alfabetização das crianças com TEA, faz-se necessário o professor e equipe da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), muita criatividade para estimular a criança e sua aprendizagem e para isso é preciso de adaptação. O uso de materiais concretos e visuais que possam ser inseridos junto à criança age como facilitador desse aprendizado. Além disso, é preciso respeitar as preferências das crianças sobre determinado assunto, que pode estar relacionado a trens, dinossauros, aviões, entre outros. Desse modo, de uma maneira interativa será possível proporcionar o aluno com TEA, um aprendizado prazeroso e positivo (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012). (p.7)</p>	
	<p>Intencionalidade e Objetivos:</p>	<p>Acesso à educação</p> <p>Desenvolvimento de habilidades e Autonomia</p>

	<p>Estimular a querer participar das atividades em grupo e interagir com os demais colegas.</p> <p>Superar as dificuldades e potencializar as habilidades.</p> <p>A inclusão da criança com TEA deve estar muito além da sua presença na sala de aula, deve almejar, sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades, superando as dificuldades. No entanto, o que é visto nas escolas regulares é a oferta de vagas para inserir essas crianças, mas não se promove modificações nas práticas pedagógicas. Portanto, não se faz inclusão. A literatura na área revela de maneira contundente que para melhor atender os alunos com TEA, em suas variadas necessidades faz-se necessário promover diversas adaptações de grande e pequeno porte. Mas, para isso, a formação docente é extremamente necessária. (p.7)</p>	<p>Participação ativa</p> <p>Conscientização e Respeito</p>
--	--	---

	<p>Estratégias Educativas e Competências:</p> <p>Trabalhar em equipe (professor e equipe da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)).</p> <p>Usar materiais concretos e visuais que possam ser inseridos junto à criança.</p> <p>Conhecer as habilidades que os estudantes possuem e quais precisarão alcançar, motivando-os por meio das atividades que despertem seu interesse e desenvolva sua aprendizagem.</p> <p>A presença do aluno com TEA na escola não é o bastante para apontar uma melhora da qualidade de inclusão. Estar matriculado na escola não quer dizer que este aluno está incluído em seu ambiente e que suas necessidades de aprendizagem estão sendo atendidas (TERRA, 2017). (p.5)</p> <p>A criança com TEA deve ser avaliada, analisada e estudada para que, através de suas particularidades, seja repensada uma inclusão</p>	<p>Conhecer a necessidade de cada aluno</p> <p>Adaptação Curricular</p> <p>Ambiente Inclusivo</p> <p>Colaboração e Trabalho em Equipe.</p>

	<p>efetiva e plena, sem restrições e generalizações, mostrando a educação de qualidade não é só para classes consideradas “normais”, mas para todos independentemente de qualquer fator. A inclusão deve fazer parte de uma sociedade mais humana que contemple a beleza que há nas diferenças (DANTAS; MIRANDA, 2006). (p.5)</p>	
	<p>Relação Afetiva:</p> <p>Além de acolhedora e inclusiva, a escola precisa se constituir em espaço de produção e socialização de conhecimentos para todos os alunos, sem distinção.</p> <p>Ainda que existam muitas barreiras quanto à falta de conscientização da importância da inclusão dos estudantes com TEA e do trabalho com qualificação e multiprofissional. Segundo Gesser e Nuernberg (2014), a Educação é um direito de todos e cada vez mais percebemos os benefícios de inserir a criança com TEA, desde a Educação Infantil na escola, onde, graças a interação entre os pares e da intervenção dos</p>	<p>Processo de construção da autonomia do aluno na escola e participação da família nesse contexto.</p>

	<p>profissionais envolvidos no processo educativo, pode potencializar seu desenvolvimento. (p.7)</p>	
	<p>Avaliação: Processo individualizado. Planejamento individualizado. A inclusão de crianças com TEA em classes regulares não pode ser sinônimo de matrícula. Faz-se mister que as políticas públicas busquem como primeiro passo dar prioridade a formação adequada e continuada para os professores. Sem esta ação, nenhuma intervenção pedagógica se fará possível. Além de acolhedora e inclusiva, a escola precisa se constituir em espaço de produção e socialização de conhecimentos para todos os alunos, sem distinção. (p.8)</p>	<p>Avaliação Flexível Atividades de caráter, afetivo, social e pedagógico.</p>

ANEXO 4

Artigo 1- Portugal

Lourenço, D. A. C. (2020). *Necessidades de Formação de Professores na inclusão de alunos com Perturbações do Espectro Autista* (Tese de Doutoramento), Universidade de Lisboa.

Grelha de análise de conteúdo

Categoria	Subcategorias	Elementos de Análise
Práticas Inclusivas	Intervenção Pedagógica: Formação inicial e contínua. Os docentes dos dois grupos (ER e EE) consideram que o facto de não ser disponibilizada formação nesta área é um aspeto muito limitativo de uma ação mais adequada. A este nível os DEE acrescentam ainda que a formação especializada é parca e, na verdade, pouco específica, o que condiciona a ação dos mesmos na prática. (p. 161) A formação insuficiente foi outro dos aspetos que emergiu da análise aos discursos dos DEE. A inexistência de oferta formativa nesta área, para DER bem como para DEE registou o mesmo número de unidades de registo. Foi	Ação realizada com esforço específico, individualizado, planejado e com sintonia com a família. Formação e Capacitação.

	<p>ainda referido que a formação especializada é limitada e pouco específica, o que acaba por ser também um constrangimento.(p.144)</p> <p>“(…)o pior é não haver formação, as formações que aparecem são a pagar, o próprio Agrupamento em si não promove a partilha de experiências entre as várias Unidades, não sei se não seria benéfico haver um dia por mês, por exemplo, para fazer uma partilha em termos de Unidades, pois aqui no Agrupamento temos quatro.” (DEE1)</p> <p>No que concerne à formação contínua, os resultados do estudo permitem constatar que não foi dada prioridade à temática pois apenas um dos DEE fez, por opção pessoal, um curso, suportado financeiramente por si, na área das PEA.</p> <p>Dois DER fizeram formação pós-graduada na área da psicologia e consideram que a mesma foi importante para o trabalho que agora têm que fazer enquanto docentes de</p>	
--	---	--

	<p>uma turma com um aluno com PEA. Foi ainda possível identificar aspetos referentes a práticas de autoformação, mencionados por todos os docentes (ER e EE) como positivos para o seu desenvolvimento profissional, tais como as pesquisas individuais que vão fazendo. Os DER referem ainda, a este nível, o trabalho em conjunto com os DEE e a reflexão sobre a prática na sala de aula.</p> <p>(p.172)</p>	
	<p>Intencionalidade e Objetivos: Tornar os alunos funcionais. Maior participação nas aulas regulares.</p> <p>As observações revelaram também que a interação estabelecida em sala de aula com os alunos com PEA é muito pobre. A interação dos professores com o grande grupo/turma não inclui, na maior parte das vezes, o aluno com PEA. Por sua vez a interação direta dos professores com estes alunos é reduzida, quase sempre instrumental</p>	<p>Acesso à educação e Desenvolvimento de habilidades e Autonomia Participação ativa Conscientização e Respeito</p>

	<p>em relação às atividades. (p.167)</p>	
	<p>Estratégias Educativas e Competências:</p> <p>A maioria das atividades são realizadas sem a participação do DER.</p> <p>Persistência.</p> <p>Empatia.</p> <p>Capacidade de improviso.</p> <p>Conhecimento das diferentes formas de intervenção;</p> <p>Relativamente às concepções dos DEE acerca da preparação dos DER para trabalhar com alunos com PEA, estes são unânimes em concordar que os DER não estão preparados para este tipo de trabalho, ou porque não têm conhecimentos e por isso não compreendem a problemática e não sabem trabalhar com estes alunos, ou porque não têm sensibilidade para estas questões, notando-se uma falta de compromisso com a inclusão, levando-os a não querer trabalhar com estes alunos e a achar que este modelo de inclusão não tem benefícios para os mesmos: “não, não estão</p>	<p>Conhecer a necessidade de cada aluno</p> <p>Adaptação Curricular</p> <p>Ambiente Inclusivo</p> <p>Colaboração e Trabalho em Equipe.</p>

	<p>preparados e o pior é que alguns nem se querem preparar porque não acreditam nas capacidades destes alunos. Não conhecem a problemática, não sabem como trabalhar com eles e não estão motivados para investir nisso.” (DEE5) (p.143)</p> <p>Relativamente à organização do espaço das salas de aula e localização dos alunos, nas mesmas, verificámos que as salas e os alunos tendem a ser organizados de forma tradicional, não apenas ao nível do espaço físico, mas também no que se refere à dependência que os alunos têm do professor para o planeamento e consecução das atividades. Em apenas uma das nove turmas observadas, existem instrumentos de auto organização que permitem uma certa autonomia e responsabilização dos alunos. Os alunos com PEA estão geralmente separados dos colegas em espaços que facilitam o apoio individualizado da assistente operacional, que</p>	
--	---	--

	<p>se senta ao lado destes, ou, numa das turmas, num grupo formado por outras crianças com NEE. Não há diferenças relevantes entre os três agrupamentos de escolas.(p.165)</p> <p>Para a inclusão dos alunos com NEE em geral e com PEA em particular, é necessário que os docentes se sintam confiantes no seu próprio conhecimento profissional e há que reconhecer que, na área das NEE, a formação inicial tem ainda um largo caminho a percorrer. Os resultados deste estudo revelam que os DER consideram que a formação que tiveram, de um modo geral, não os preparou para o trabalho que têm agora que desempenhar. A formação inicial revelou-se quase nula para esse efeito, já que apenas fez, em alguns casos uma breve abordagem às NEE, em termos muito globais, e noutros casos, nem isso.(p.172)</p>	
	<p>Relação Afetiva</p> <p>Gratificação pessoal e profissional para os</p>	<p>Processo de construção da autonomia do aluno na escola e</p>

	<p>docentes por poderem trabalhar com estes alunos.</p> <p>A nível pessoal foram identificadas competências como é o caso da sensibilidade, curiosidade, intuição, persistência, capacidade de improviso, sentido de justiça e empatia com crianças com estas características. Estes resultados levam-nos a crer que os docentes têm consciência da importância de terem determinadas competências para que possam responder de forma adequada às necessidades de todos os alunos. Contudo, deter saberes e capacidades não é sinónimo de profissional competente. Sê-lo-á, dentro de um contexto profissional, se o docente os souber mobilizar, ou seja, utilizar. É o saber em uso de que nos fala Malglaive (2003). (p.171)</p>	<p>participação da família nesse contexto.</p>
	<p>Avaliação Processo individualizado. Planeamento individualizado.</p>	<p>Avaliação Flexível Atividades de carácter, afetivo, social e pedagógico.</p>

	<p>A opinião dos DEE é que os DER não estão preparados para incluir alunos com PEA nas suas turmas por duas razões: i) não têm conhecimentos, tanto ao nível da problemática das PEA, como também de formas de intervenção pedagógica; ii) não se sentem comprometidos com a inclusão, evidenciando atitudes de rejeição perante estes alunos e descrença relativamente aos benefícios do modelo de inclusão, para os alunos com PEA. Estas opiniões parecem ser confirmadas pelo resultado das observações de sala de aula, que mostram a efetiva dificuldade dos DER em trabalhar com estes alunos e, sobretudo, em se relacionarem com eles, sendo mesmo notório, em alguns casos, o evitamento de qualquer tipo de comunicação direta com o aluno, a qual é feita por intermédio da assistente operacional. Tal como é referido por Forlin et al (1996), os DEE julgam-se mais competentes do que os DER que estes, por sua vez</p>	
--	---	--

	não estão tão empenhados e envolvidos no trabalho com os alunos com NEE como os colegas, além de duvidarem das competências destes. (p.174)	
--	--	--

ANEXO 5

Artigo 2 - Portugal

Estêvão, A. C. (2021). *A Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Regular* (Dissertação de Mestrado) Instituto Superior de Educação e Ciências - Lisboa

Grelha de análise de conteúdo

Categoria	Subcategorias	Elementos de Análise
Práticas Inclusivas	Pedagógicas Intervenção Pedagógica: Conhecer os norteadores para uma prática inclusiva. Cooperação entre todos os intervenientes neste processo, desde o professor de educação especial aos pais. “Atualmente, a formação que é dada é deficitária. (...) a especialização é feita ao fim de semana, umas horitas por semana em regime de pós-laboral” (PEE1, P.66). (p.27) “Tenho o magistério primário, primeira aplicação. Depois tenho a especialização do Instituto António Aurélio Costa Ferreira. Depois tenho a licenciatura em Ciências da Educação. São, em termos de profissões, são essas.” (pág. 63, 6-8). (p.111) “Tenho o Curso do Magistério primário e	Ação realizada com esforço específico, individualizado, planejado e com sintonia com a família. Formação e Capacitação.

	<p>Curso de Estudos Superiores Especializados em Formação Pessoal e Social.” (pág.93, 5-6). “Não tenho formação em Ensino Especial.” (pág.93, 10). (p.143)</p> <p>Tendo em conta as questões sobre as habilitações e a sua formação é visível que apesar de ter quinze anos de serviço, não tem formação teórica sobre o Ensino Especial. Contudo, têm alguma experiência no terreno com estas crianças, visto que tem duas crianças com Perturbação do Espectro do Autismo na sua sala de Jardim de Infância. (p.159)</p> <p>Tendo em conta as questões sobre as suas habilitações e formação, a docente enuncia que têm trinta oito anos de serviço mas que não tem formação em Ensino Especial. Contudo, têm experiência no terreno uma vez que tem duas crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. (p.161)</p>	
	<p>Intencionalidade e Objetivos:</p> <p>Tornar os alunos funcionais. Desenvolver a autonomia</p>	<p>Acesso à educação</p> <p>Desenvolvimento de habilidades e Autonomia</p> <p>Participação ativa</p> <p>Conscientização e Respeito</p>

	<p>Na concepção de um dos docentes de Educação Especial, um elemento fundamental é que exista uma linha condutora que permita à criança autista compreender a sucessão de acontecimentos: “quando eu quero meter outra coisa diferente (...) eu tenho de dar uma pista primeiro e ele descobre sozinho. O meu objetivo é esse (...) Eu tenho de ajudá-lo a que ele lá chegue” (PEE2, p.85). Esta estratégia permite que ele se torne mais autónomo e seguro. Contudo, reforçaram que as estratégias dependem daquilo que se pretende trabalhar e que cada aluno é um caso: “Isso depende dos miúdos (...) depende muitos dos miúdos. Há uns em que estão mais...há uns em que algumas questões, mesmo têm que ver com a linguagem oral e com a linguagem escrita, que me interessa particularmente resolver” (PEE1, p.75). O mesmo entrevistado referiu, também, que “para outros interessa-me desenvolver questões de atenção,</p>	
--	---	--

	<p>questões de concentração, e, depois, serem capazes de focar, durante um certo tempo, a atenção” (PEE1, p.75) e evidenciou, novamente, que as estratégias que utiliza “depende de miúdo para miúdo, da idade que têm, do nível de conhecimentos que têm, o nível de aprendizagens que já realizou, do nível de autonomia, dos níveis de atenção que tem. Portanto, depende muito da...varia muito de miúdo para miúdo. É caso a caso” (PEE1, p.75). (p.38)</p>	
	<p>Estratégias Educativas e Competências:</p> <p>Estratégias que permitam desenvolver a autonomia, a autoestima, a linguagem oral e escrita, bem como, desenvolver-se socialmente.</p> <p>Recursos Pedagógicos Motivacional</p> <p>Relativamente há existência de um currículo adaptado a estas crianças, refere que há casos em que isso acontece, contudo existem sempre</p>	<p>Conhecer a necessidade de cada aluno</p> <p>Adaptação Curricular</p> <p>Ambiente Inclusivo</p> <p>Colaboração e Trabalho em Equipe.</p>

	<p>quem não faça e isso depende de cada professor. Destaca, também, que o professor até pode ter desconhecimento mas pode aceitar ajuda dos professores de Educação Especial. Caso não aceite, não vale a pena porque os docentes do Ensino Especial não têm autoridade para impor como é que ele tem que fazer. (p.157)</p> <p>Em relação às estratégias que utiliza, menciona que é fundamental haver um fio condutor. O importante não é trabalhar as disciplinas mas, sim, desenvolver competências como a linguagem oral e escrita, a autonomia, a autoestima. Contudo, a docente reforça que ao desenvolver estas competências é possível fazer-se através de qualquer disciplina. Mas o foque principal são desenvolver as competências onde as crianças revelam mais dificuldades.(p.158)</p> <p>Um dos entrevistados reforçou que: para haver uma verdadeira inclusão tem de haver, realmente, recursos apropriados para</p>	
--	---	--

	<p>esses alunos. Ah... E quando falo em recursos são recursos humanos e materiais, porque se não houver, ah... pensarmos só na inclusão, pôr a criança no meio dos outros, não vai resultar. Portanto, nem em todos lados, nem em todas as situações se verifica que, realmente, os recursos são apropriados...ah... porque, quer se queira, quer não, essas crianças requerem muitos recursos humanos como materiais, e que nem sempre as escolas tem (PEE2, p.78).(p.35)</p>	
	<p>Relação Afetiva: Cooperação entre todos os intervenientes neste processo, desde o professor de educação especial, aos pais. Na questão sobre os professores reunirem com os pais, refere que os pais participam muito no processo de aprendizagem e mostram-se muito cooperativos. O que é muito positivo, uma vez que a Perturbação do Espectro do Autismo implica muito trabalho de equipa entre os docentes e</p>	<p>Processo de construção da autonomia do aluno na escola e participação da família nesse contexto.</p>

	<p>os pais para dar continuidade ao trabalho que é feito na escola. Até porque esta perturbação implica muitas rotinas, tanto na escola como em casa. (p.157)</p> <p>“São feitas reuniões periódicas com os pais, onde é feita a avaliação de como é que as coisas estão a decorrer, o que é que devemos fazer para melhorar, ajustando o que necessário ajustar” (C, p.101). (p.27)</p> <p>Analisando as respostas de cada entrevistado face à temática da inclusão de crianças com NEE, em particular com TEA no ensino regular, constatou-se que as suas opiniões são consensuais, uma vez que referiram que é uma medida benéfica tanto para as crianças que apresentam algum transtorno como para as restantes. Esta condição proporciona um ambiente de aceitação e valorização pela diferença entre toda a comunidade educativa. Um dos entrevistados evidenciou que a inclusão “é uma aprendizagem</p>	
--	--	--

	<p>fantástica ter crianças com necessidades de saúde especiais, é uma aprendizagem para os outros, também, porque aprendem a aceitar, a colaborar e a ter solidariedade com os colegas” (C, p. 101). (p.27)</p>	
	<p>Avaliação:</p> <p>Processo individualizado.</p> <p>Planejamento individualizado.</p> <p>“O currículo diferenciado (...) devia de ser para todos” (PEE2, P.81). (p.27)</p> <p>No que diz respeito à adequação das planificações, faz referência à importância da cooperação entre os professores que interferem no processo de aprendizagem dessas crianças para o sucesso das mesmas. Senão for feita desta forma, os alunos acabam por não ser bem-sucedidos. (p.157)</p>	<p>Avaliação Flexível</p> <p>Atividades de caráter, afetivo, social e pedagógico.</p>

ANEXO 6

Artigo 3 – Portugal

Carvalho, V. F. D. R. (2023). *A Inclusão de crianças com perturbação do espectro do autismo no jardim-de-infância* (Pós- Graduação). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

Grelha de análise de conteúdo

Categoria	Subcategorias	Elementos de Análise
Práticas Inclusivas	Intervenção Pedagógica: Conhecer os norteadores para uma prática inclusiva. A EI referiu que a PEA “(...) é uma perturbação que condiciona um bocadinho o desenvolvimento da criança relativamente à comunicação e à interação social (...)”. Já a PEE demonstrou ter conhecimento profundo acerca da PEA mencionando que “(...) cientificamente é um processo neurológico que influencia, segundo eles, as áreas da socialização, as áreas da comunicação (...) com o desenvolvimento da experiência profissional e ao estar com essas crianças, é uma perturbação que acaba por estar ligada a outras áreas e que vão	Ação realizada com esforço específico, individualizado, planejado e com sintonia com a família. Formação e Capacitação.

	<p>influenciar e retirar aqui o que nós consideramos o que é o autismo (...). A AT referiu: “(...) eu acho que é uma perturbação que mexe muito com a socialização das crianças e a forma delas comunicarem. É uma perturbação que limita as crianças nas aprendizagens, mas que pode ser colmatada (...)”.</p> <p>Percebemos que a AT tem algum conhecimento relevante sobre a realidade da PEA, fruto da sua prática profissional. Todas as entrevistadas têm um entendimento acerca da PEA, mostrando conhecimento e interesse sobre o tema. (p.39)</p>	
	<p>Intencionalidade e Objetivos:</p> <p>Proporcionar através da convivência com a diversidade uma verdadeira educação multilateralizada. Aos educadores melhorarem as suas capacidades profissionais, de formação e pedagógicas.</p> <p>A Educadora foca, não apenas, a importância</p>	<p>Acesso à educação e Desenvolvimento de habilidades e Autonomia Participação ativa Conscientização e Respeito</p>

	<p>unilateral da inclusão das crianças com PEA para o seu desenvolvimento, mas também a importância que dela decorre para toda a restante comunidade escolar que aprende, verdadeiramente, o que é a cidadania “(...) para as outras crianças isto é que é cidadania, não vale a pena lá vir os papeis do ministério (...) que eles aprendem com a diferença (...) os meninos que contactaram com eles aprendem a paciência, aprendem as regras, aprendem, é a cidadania, e a lidar com a diferença (...)”</p> <p>Em contacto com a sua experiência prática e com todo o trabalho desenvolvido com as crianças com PEA, a EI reconhece o mérito da inclusão das crianças com PEA no JI para o seu desenvolvimento integral. (p.42)</p> <p>Para a PEE é extremamente importante conseguir incluir as crianças com PEA no JI, devendo iniciar-se o mais cedo possível. “(...) deve começar logo aos 3 anos e é essencial para o</p>	
--	---	--

	<p>desenvolvimento deles (...). Com esse início, deve ser promovido um contacto de proximidade com a família da criança para conhecer todas as suas características, sendo, depois, importante que a escola continue a promover e estimular essa observação de todas as características singulares de cada criança com PEA. (p.42)</p> <p>Relativamente à inclusão das crianças com PEA no JI, a EI mostrou uma posição muito favorável e em consonância com uma Educação Inclusiva, rejeitando uma visão segregadora e de divisão/separação. (p.41)</p>	
	<p>Estratégias Educativas e Competências: Recursos visuais e sensoriais. Sala de recurso. Material próprio.</p> <p>A EI demonstrou que sentiu muita dificuldade na primeira vez que contactou com crianças com a PEA, referindo: “nós temo-los aqui, isto vai devagarinho, pronto, e interiorizei isso” (...) entretanto o menino já</p>	<p>Conhecer a necessidade de cada aluno Adaptação Curricular Ambiente Inclusivo Colaboração e Trabalho em Equipe.</p>

	<p>teve o apoio da ELI, (...) e organizamos (...) a estratégia que eu utilizei e também as assistentes (...) todos temos que falar a mesma linguagem (...) as assistentes também fazem parte do processo educativo (...) vamos deixa-lo andar livremente e vamos observar e depois vamos criar, criar patamarzinhos. A primeira coisa vai ser relativo à higiene, ele chegar pousar a mochilinha, despir o casaco, se não conseguir despir, vocês despendem-no, mas depois quando ele começar, quando ele conseguir ir para outro degrau, vai, mas tem de ser assim devagarinho, nós sabemos que vamos ter, que vamos subir dois degraus mas às vezes podemos cair três, mas não vamos ficar, mas não vamos ficar tristes por isso, não, vamos sempre pensar na positiva e foi sempre assim o nosso trabalho”. A EI realçou a importância de uma intervenção precoce, pois as rotinas e a socialização com os pares só acontecem com a entrada no JI. A PEE</p>	
--	---	--

	<p>declarou que deverá ser feito um trabalho em rede de todas as valências médicas e educativas “(...) falar com terapeutas e médicos, preparar a turma, preparar todos os outros Encarregados de Educação para toda a estruturação que se vai fazer dentro da escola, e depois utilizar todas as estratégias possíveis e imaginárias com aquela criança para ver qual a que ele consegue dar melhores respostas (...) e pedir apoio a quem já conhece essa criança (...) fazer articulação com terapeutas e médicos daquela criança (...)”. Realçou a importância na criação de rotinas e na apresentação/explicação das atividades “(...) a primeira coisa que temos de fazer é apresentar-lhe a sala e apresentar-lhe tudo o que está lá dentro (...) para que consigam entendê-las, não só pelo olhar, mas senti-las (...) e depois, em tudo para eles tem de ser negociado, e negociado é: vamos fazer isto, antecipar tudo o que vamos fazer, se virmos que</p>	
--	---	--

	<p>há aceitação muito bem, se não virmos temos de jogar com os interesses que eles têm mais e, a partir daí, pegar nos interesses que eles têm para conseguir negociar com eles um outro tipo de atividade”.</p> <p>No seio da percepção das adaptações e dos momentos mais importantes para uma inclusão positiva e de sucesso, a AT reafirmou importância de ter grupos pequenos “(...) o grupo é pequeno, em primeiro lugar, o que facilitou muito a integração dele e a parte de nós conhecermos as especificidades dele, e o amor, o carinho, ele sentir-se seguro, eu acho que isso facilitou muito (...)”(p.46)</p>	
	<p>Relação Afetiva: Ênfase na afetividade. Envolvimento com o aluno buscando confiança e autonomia A EI realçou a importância do trabalho em articulação com a família “(...) muito importante, o JI tem que trabalhar, esta tríade, JI, Criança, Família e Comunidade (...) porque nós todos temos de trabalhar</p>	<p>Processo de construção da autonomia do aluno na escola e participação da família nesse contexto.</p>

	<p>para o mesmo fim nesta temática”. A PEE enalteceu a importância de um contacto de proximidade com os encarregados de educação das crianças com PEA “(...) É essencial, aliás se nós não conseguirmos fazer isto estamos nós a trabalhar para um lado e os EE para outro que vai provocar aqui um desfasamento a nível neurológico para a criança, porque ela necessita é de trabalho em comum para perceber o que tem mesmo de fazer (...)”. A AT salientou a importância de uma articulação entre a escola e a família no desenvolvimento integral das crianças com PEA. “(...) Sim muito, eu acho que uma articulação entre a família e a escola é essencial para a inclusão do menino (...) se nós dermos continuidade a certas (...) por exemplo a alimentação, é importante saber o que é que ele comia, porque eles também são um bocadinho seletivos ao nível da alimentação (...)”. O papel da Família na inclusão das</p>	
--	---	--

	<p>crianças com a PEA na visão de todas as profissionais de educação, é essencial, devem criar laços de confiança e delinear estratégias para que o desenvolvimento se proceda de uma forma integral, equilibrada e saudável(p.p 44-45)</p>	
	<p>Avaliação: Processo individualizado. Planejamento individualizado.</p> <p>Segundo a EI é muito benéfico a inclusão da criança com PEA no JI para o seu desenvolvimento e crescimento, com o estabelecimento de rotinas e com a aprendizagem com as restantes crianças, pelo que a mesma deve ser promovida o mais cedo possível. (p.41)</p> <p>A Educadora foca, não apenas, a importância unilateral da inclusão das crianças com PEA para o seu desenvolvimento, mas também a importância que dela decorre para toda a restante comunidade escolar que aprende, verdadeiramente, o que é a</p>	<p>Avaliação Flexível Atividades de caráter, afetivo, social e pedagógico.</p>

	<p>cidadania “(...) para as outras crianças isto é que é cidadania, não vale a pena lá vir os papéis do ministério (...) que eles aprendem com a diferença (...) os meninos que contactaram com eles aprendem a paciência, aprendem as regras, aprendem, é a cidadania, e a lidar com a diferença (...)”(p.42)</p> <p>A formação adequada de todos os Educadores e Assistentes Técnicas e demais profissionais que contactam diretamente com as crianças com PEA é ponto fundamental para compreender especifica e adequadamente todas as necessidades dessas crianças, adaptando o currículo escolar, a linguagem, as atividades e as estratégias de ensino, de modo a proporcionar o apoio necessário ao seu desenvolvimento individual pleno. (p.54)</p>	
--	---	--

