



DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA/DA PRÁTICA DOCENTE NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISMO (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Charlliene Lima da Silva ¹

José Flávio da Paz ²

RESUMO

A educação infantil constitui-se como sendo a primeira etapa da educação básica e é um direito garantido por lei as crianças de 0 a 5 anos. Assim, como todas as demais etapas de ensino, a educação infantil deve preconizar uma educação inclusiva, equitativa e que garantam o zelo, o cuidado e a introdução aos princípios de cidadania, participação social e o cuidar de si e dos outros. Diante disso e, considerando que nas últimas décadas tem crescido o número de crianças com Transtorno Espectro Autista (TEA) em escolas regulares, surgiu a motivação para a reflexão e atentarmos para novas perspectivas e possibilidades acerca da prática docente na inclusão de crianças com TEA. Frente ao exposto, este estudo objetiva analisar o cenário atual, os desafios, sua implantação e implementação, com ênfase na inclusão dos alunos com TEA na educação infantil. A pesquisa tem como fio condutor a abordagem qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, fundamentando-se nas premissas de teóricos como Bergamo (2010), Bosa (2006), Costa (2015), Daguano & Fantacini (2011), De Vitta, De Vitta & Monteiro (2010), Dutra (2008), Kelmam (2010), Mantoan (1997), Mendes (2010), Nóvoa (1992), Prado & Freire (2001), Santos (2019), Sasaki (2002) e outras fontes, incluindo-se legislações, códigos específicos e normas. Os resultados mostraram que os docentes apresentam formação inicial precária, exigindo desses a busca por uma formação continuada, favorecendo, parcialmente, as resoluções para os inúmeros desafios no processo de inclusão de crianças com TEA no ensino regular. Desse modo, nem todos os profissionais sentem-se preparados para recebê-los, conduzi-los e aptos a adaptar metodologias que atendam às suas necessidades. Portanto, é preciso pensar em políticas públicas educacionais e da formação docente que viabilizem o processo de inclusão, que ofereçam formação continuada para que estes profissionais tenham acesso ao aprimoramento dos conhecimentos sobre currículo, planejamento, metodologias e recursos pedagógicos de inclusão que auxiliem na sua prática, proporcionando uma educação de qualidade e equidade aos alunos com TEA.

Palavras-chave: Prática Docente. Inclusão. TEA. Educação Infantil.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia-PPGE/UNIR, charllienelima@gmail.com;

² Pós-doutorando em Psicologia-UFLO, Argentina; Doutor em Estudos Literários-UNEMAT. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia-PPGE/UNIR, jfpaz@unir.br;

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino está legalmente prevista na Constituição Federal de 1988, bem como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008) e na Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com deficiência com o objetivo de assegurar os direitos fundamentais da pessoa com deficiência, incluindo o direito à educação em escolas regulares.

Com base em Santos (2019),

Os primeiros anos escolares da Educação Básica são fundamentais para a formação humana desses sujeitos e a permanência deve ser contemplada desde a Educação Infantil, sendo importante que o professor, por meio das suas práticas pedagógicas consiga incluir todos os alunos, assegurando-lhes as condições apropriadas para a sua aprendizagem e o direito constitucional à educação (SANTOS, 2019, p. 14-15).

Embora, a inclusão de alunos na educação infantil seja de grande importância nas escolas de ensino regular, o sistema educacional deve organizar-se para garantir que todos os alunos aprendam juntos e tenham suas especificidades atendidas, embora isso implique em mudanças radicais no posicionamento dos gestores escolares frente aos pedidos legais que, ainda que constem em papéis, enfrenta desafios iniciais acerca das origens de verbas para tal execução, uma vez que, quando falamos em inclusão, não basta ter o aluno em sala de aula, mas que esse seja, efetivamente o melhor lugar onde ele possa estar e suas limitações sejam plenamente atendidas, conduzindo-o a um aprendizado significativo.

Igualmente importante destacar que quando se fala em inclusão, além de considerar a presença física do aluno, com ou sem deficiência, essa iniciativa perpassa pela acessibilidade, oportunidade, igualdade, revisão arquitetônica entre outras, de modo que se garantam a equidade entre as pessoas indistintamente da sua condição, seja permanente ou temporária.

Nessa direção, quando concernente ao preparo de mão de obra para um atendimento mais especializado, pesquisas brasileiras enfatizam a questão da preparação insuficiente dos professores de diferentes níveis educacionais para as demandas exigidas pela inclusão escolar (Bosa, 2006). Os professores reconhecem a importância da inclusão, no entanto, não se sentem capazes de promovê-la e declaram a necessidade de melhor formação (DE VITTA et al., 2010).

Entretanto, “cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural.” (PRADO & FREIRE, 2001, p. 5).



O estudo em questão, tem como objetivo, analisar na literatura científica como a educação inclusiva atravessa em linhas gerais, a prática docente e quais os desafios e possibilidades nesse processo de inclusão escolar, para então, ampliar os estudos acerca do processo de desenvolvimento dos alunos assistidos, a luz dos seguintes objetivos específicos: identificar, descrever e discutir a relevância das práticas encontradas para a atuação do professor na sala de aula em um contexto de Educação Inclusiva.

A pesquisa bibliográfica em questão se faz necessária pela possibilidade em produzir resultados que forneçam soluções, ainda que parciais, que possam contribuir com as práticas docentes no ambiente escolar e a efetiva inclusão do aluno com TEA no espaço da sala de aula regular de ensino, desde a educação infantil.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se sustentará metodologicamente nos aportes do tipo qualitativo, de natureza revisional bibliográfico por se apresentar como uma possibilidade de investigação mais independente e, aplicável a todo formato de busca e sistematização do conhecimento, considerando que qualquer pesquisa exige um conhecimento prévio acerca daquilo que será institucionalizado por meio de um novo ponto de vista.

Diante disso, utilizar-se-á livros, revistas e sites documentários que subsidiem e nos conduzam a uma revisão da literatura existente sobre o ato de ensinar-aprender da criança com TEA, bem como, obras que versem sobre possibilidades metodológicas de atuação a essa demanda escolar e, ainda, a atual política de formação docente para atender esse público-alvo da educação especial.

Logo, a escolha por esse método decorre do interesse em identificar contribuições acadêmicas e culturais existentes e sistematizas nos diversos gêneros textuais supracitados, conduzindo-nos a novas produções de conhecimentos teórico-científicas. Perpassando, essencialmente, por um planejamento prévio de estudo e análise que se iniciou pela escolha e delimitação do tema, problematização, justificativa para as devidas escolhas, pressupostos teóricos, as hipóteses, a escolha do método, e, culminando com a elabora deste documento.

REFERENCIAL TEÓRICO



Para entendermos melhor a concepção atual de educação inclusiva faz-se necessário, antes, compreender as transformações ocorridas historicamente, tendo em vista que a sociedade e os processos educacionais passaram por diferentes paradigmas - exclusão, segregação, integração e inclusão.

Costa (2015) relata que, desde o século XVI, havia preocupação com o ensino especial, sendo esta suscitada por médicos e pedagogos e nesta época a educação formal era para poucos. Na década de 1960, caracterizada pela segregação, a institucionalização consolidou-se pela disseminação de instituições especializadas, incluindo as escolas especiais (SASSAKI, 2002).

Mendes (2010) lembra que na década de 1970, a segregação era realizada com objetivo de atender melhor estes alunos, tendo a Educação Especial como um sistema paralelo ao ensino comum. Somente com os movimentos sociais pelos direitos humanos (décadas de 1960 e 1970) se intensificou o reflexo da crescente democratização, ganhando espaço para a integração.

Já na década de 1980, avançando na tentativa de integração, inseriram alunos em escolas comuns, mesmo que em alguns horários, para acompanhar as aulas, esse seria o primeiro passo, embora distante, para a inclusão social. Somente no início da década de 1990, que os movimentos sociais pelos direitos humanos começaram a perceber que a prática apenas da integração social não era suficiente.

Segundo Costa (2015),

emerge a preocupação com os princípios da inclusão social de validade nacional oficializada na legislação e documentos oficiais nacionais e internacionais a exemplo da Constituição Federal (BRASIL, 1988); da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990); da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994); da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996); dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998); das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001); da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), entre outros (COSTA, 2015, p. 20).

No Brasil, o governo vem criando políticas públicas com o intuito de proporcionar condições de acesso aos espaços escolares e recursos pedagógicos necessários à inclusão.

Em 2012, foi promulgada a Lei Berenice Piana de Proteção aos Direitos da Pessoa com TEA, de nº 12.764, a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e prevê a participação delas nas classes regulares.

Recentemente, outra lei foi criada com o objetivo assegurar os direitos fundamentais da pessoa com deficiência, incluindo o direito à educação em escolas regulares, em todos os níveis de ensino, Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).



De acordo como Kelman (2010), “Compete à escola adaptar-se para atender às capacidades e necessidades do estudante na classe comum, mobilizando ações e práticas diversificadas que, além do acesso, propicie condições de permanência exitosa no contexto escolar.” (KELMAN, et al, 2010, p. 226)

Percebe-se que o ambiente escolar, como uma instituição da sociedade tem o dever de adaptar e proporcionar aos alunos autistas a oportunidade de conviver socialmente. E para que isso aconteça é necessário que a comunidade escolar, principalmente os professores tenham conhecimento do que é autismo, mas na maioria dos casos encontramos professores despreparados ou até mesmo com pouco conhecimento sobre o assunto.

Para Mantoan (1997), a inclusão deve causar uma mudança de perspectiva educacional, não se limitando somente a ajudar os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas beneficiando toda comunidade escolar: professores, alunos, equipe administrativa de apoio, para que obtenham sucesso no processo educativo. Entretanto não há garantia de excelência na inclusão escolar se não houver adequações em sala de aula e políticas públicas que viabilizem este processo.

Para tanto, cabe ao professor ter formação adequada para o trabalho com as especificidades da criança, para a garantia de igualdade de oportunidades e equidade de condições, na construção de uma escola infantil com respeito à diversidade e aceitação das singularidades de todas as crianças.

Bergamo (2010) esclarece que as práticas pedagógicas inclusivas perpassam pelas ações da gestão escolar, pelo desenvolvimento profissional de professores e equipe escolar e pela proposta curricular como condição de atendimento às necessidades diversas das crianças, respondendo aos desafios no contexto escolar, para a educação de qualidade para todos.

Tratando-se da inclusão escolar de crianças com TEA, Daguano e Fantacini (2011) ressaltam a importância da utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras para a estimulação do desenvolvimento destas crianças, nos aspectos da comunicação e interação social, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades, necessidades, sentimentos e pensamentos.

Logo, evidencia-se a necessidade de se planejar e organizar as ações pedagógicas eficazes para suscitar o aprendizado de todas as crianças, fortalecendo também as relações intra e interpessoais, contemplando estes aspectos desde a formação inicial e continuada dos professores.

Nóvoa (1992) orienta que a formação continuada tem o papel ainda de responder sempre a uma necessidade imediata da educação. Cabe ressaltar que a formação inicial é



essencial na concepção teórica do professor e que a realidade educacional só se conhece na prática.

Logo, a formação continuada é importante, pois contribuirá nas adaptações e construção da prática docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O termo “autismo” foi descrito pela primeira vez pelo psiquiatra infantil Leo Kanner em 1943 nos EUA, e definido como síndrome, por possuir sintomas e características comportamentais específicas em sujeitos afetados por ela.

Perpassou por diversas alterações ao longo do tempo, e atualmente é chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA, 2014).

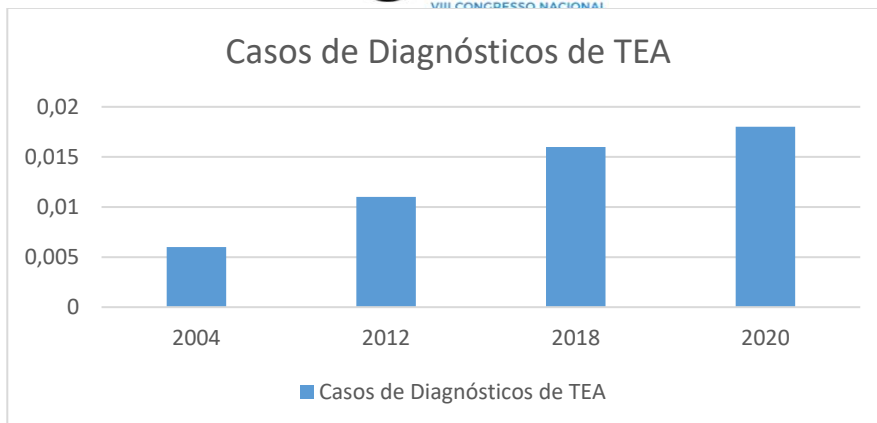
As características do espectro comprometem, em níveis variados, três grandes áreas no desenvolvimento infantil: comunicação, interação social e repertório de atividades e comportamento restrito-repetitivas, sendo diagnosticado por psiquiatras infantis, neuropediatras e psicólogos especializados.

Devido às especificidades peculiares, que variam de criança para criança, o processo de aprendizagem de alunos com TEA requer adaptações que confrontam os tradicionais métodos de ensino, já que impõem desafios aos professores e superação de barreiras para garantir o direito e a permanência dessas crianças no ensino comum (DUTRA, 2008).

Compreendemos que nem todos os educadores estão preparados frente à inclusão, no entanto, o acesso de alunos com TEA no ensino comum é uma realidade crescente no país. Em virtude do recente decreto da Lei 12.764 (BRASIL, 2012) que, formalmente, caracteriza o autismo como deficiência e proíbe a recusa de matrículas para crianças com esse transtorno no ensino comum, o número de crianças com TEA incluídas nas escolas tende a aumentar.

No Brasil, embora não existam estudos específicos sobre a incidência do autismo, estima-se que cerca de dois milhões de brasileiros possuem o transtorno. O mais recente relatório do CDC mostra que 1 em cada 44 crianças aos 8 anos de idade, em 11 estados norte-americanos, é diagnosticada autista, segundo dados coletados no ano de 2018 (CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION, 2021).

Desse modo, o número de casos vem aumentando progressivamente no Brasil e no mundo.



Fonte: Dados de Center for disease control and prevention (2021).

Esses relatórios apresentam que os diagnósticos estão cada vez mais precoces. Nesse estudo de 2021, as crianças tinham 50% mais chances de receber um diagnóstico de autismo até os 4 anos, quando comparadas às crianças de 8 anos. Este é um grande passo para melhorar o prognóstico dos autistas, ao passo que um diagnóstico precoce pode refletir um início de tratamento e acompanhamento precoce.

No Brasil, Dados do Censo Escolar do Ministério da Educação, indicam em 2021, que 294.394 alunos com autismo foram matriculados em escolar regular de ensino. Em Rondônia, um percentual de 92,1%, totalizando 106.853 de alunos da educação especial incluídos (classe comum) na educação infantil (INEP, 2021).

Frente ao exposto, surgem algumas indagações pertinentes as nossas reflexões: as instituições formadoras estão preocupadas em garantir a formação adequada em atendimento especializado aos docentes da educação básica, mais especificamente aos educadores infantis? Como os professores se sentem diante a recepção escolar de um aluno com deficiência e, no caso dos nossos estudos, o aluno com TEA? As escolas estão preparadas para receber esses alunos? Há equipamentos multidisciplinares e multifuncionais para atendê-los dentro do que preceitua a legislação?

Seria interessante que tivéssimos tais respostas. Acontece que temos muita dificuldade para compreender conceitos básicos e leituras que são imprescindíveis ao efetivo fazer inclusivo e a verdadeira promoção do aprendizado.

No primeiro caso, é preciso reconhecer que a educação inclusiva exige o comprometimento de todos os agentes educacionais, desde o porteiro, a merendeira, técnicos, docentes, gestores e, porque não, a comunidade do entorno escolar. Obviamente, isso requer também, um preparo desses para reconhecer que toda criança é diferente uma das outras. Logo, precisarão saber lidar com as diferenças, as individualidades e as diversas formas de ser, estar



e agir as adversidades mundiais, despindo-se da concepção de que todas as crianças se encaixam e se molduram em um modelo de pensamento comum. Afinal,

O processo de Ensino só resultará em aprendizado quando propicia, além da generalização na aplicação dos conceitos estudados, a troca de experiências entre os envolvidos. Nesse contexto, o professor deve assumir o papel de estimulador, instigando os alunos a novas descobertas e é o mediador que coordena as discussões das ideias que vão sendo construídas. Sendo assim, deve envolvê-los em atividades que permitiram-nos refazer o percurso e reorientar suas conclusões, pois aprenderão com a chance de pensar, discutir e refletir com os colegas e com o próprio professor acerca do que lhes foi apresentado. (BARDY; SCHLÜNZEN; SANTOS; SCHLÜNZEN JUNIOR e LIMA, 2012)

Não podemos pensar em inclusão escolar, sem pensarmos em um ambiente inclusivo e não somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas, incluindo com ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostram que os docentes se deparam com muitos desafios no processo de inclusão de crianças com TEA no ensino regular e que esses, na maioria das vezes, estão relacionados com a formação inicial e com as especificidades neurológicas de cada criança, sem o devido apoio ou orientação, ou seja, desassistidos por pais, amigos, familiares e instituições que lhes deem o suporte devido para uma boa atuação junto a esse público-alvo da educação especial.

Igualmente, a sobrecarga de trabalho e o acúmulo de tarefas extrafuncionais e domiciliares não permitem maior tempo e dedicação ao autoestudo, as leituras essenciais para compreensão da situação-problema e as outras diversas formas de aprendizado ou especialização contínuas, em especial quando esse profissional atua na educação infantil, cuja carga horária semanal é de quarenta horas, em regime de dedicação exclusiva.

Outro agravante é o aumento do número de crianças diagnosticadas com o TEA, esquizofrenia, os transtornos alimentares, do sono, de depressão e de ansiedade em escolas regulares, onde nem todos os profissionais, tampouco, a comunidade escolar, de um modo mais geral, sentem-se preparados para recebê-los, conduzi-los e adaptar metodologias que atendam às suas necessidades.

Portanto é preciso pensar em políticas públicas, de formação docente e de esclarecimento à comunidade que viabilizem o processo de inclusão e ofereçam formação continuada para que esses profissionais e os demais agentes escolares tenham acesso ao



conhecimento sobre currículo, planejamento, metodologias e recursos pedagógicos de inclusão que auxiliem nas suas atitudes e práticas docentes, proporcionando uma educação de qualidade e equitativa a todos os alunos, indistintamente da sua condição biopsicossocial e histórico-cultural.

REFERÊNCIAS

APA – American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2014.

BERGAMO, R. B. **Educação especial: pesquisa e prática**. Curitiba: Ibpex Editora, 2010.

BARDY, L. R.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SANTOS, D. A. N.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K. & LIMA, I. S. L. Os objetos de aprendizagem para pessoas com deficiência (PD). In: **Caderno de formação: formação de professores dos conteúdos**, Universidade Virtual do estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. (Curso de Pedagogia).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 jun., 2022.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº.12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 07 fev. 2022.

BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Revista Brasileira de Psiquiatria, v.28, p.47- 53. 2006.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Changes in prevalence of parente reported Autism Spectrum Disorders**. 2013 Disponível em: https://www.cdc.gov/media/releases/2013/a0320_autism_disorder.html . Acesso em: 15 mai., 2022



COSTA, F.A.D.S.C. Diário de Campo. Observação Participante. In: **Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) 120 f. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/132928>. Acesso em: 11 fev. 2022.

DAGUANO, L. Q.; FANTACINI, R. A. F. **O lúdico no universo autista**. In: Linguagem Acadêmica: Revista Científica do Centro Universitário Claretiano. Batatais, V. 1, n. 2, p. 109-122, jul/dez, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Acer/Downloads/sumario7.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

DE VITTA, F. C. F., DE VITTA, A., & MONTEIRO, A. S. (2010). Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 16(3), 415-428. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300007>

DUTRA, C. P. **Colóquio**. Revista Inclusão, v.4, n.1, p.18-32, 2008.

KELMAM, C. A. [et al]. ALBUQUERQUE, D. e BARBATO, S. - Organizadoras. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar**. Brasília, Editora UnB, 2010.

MANTOAN, M.T.E. **Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

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

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs). **Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Juçara Maria Lemes Giffoni Ávila. **Desafios e possibilidades da escola pública na inclusão de aluno com transtorno do espectro autista na Educação Infantil**. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2017/dissertacoes/mpe/b/Jucara-Maria-Lemes-Giffoni-Avila-Santos.pdf> . Acesso em: 18 fev. de 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.