

**ESTRATÉGIAS E DESAFIOS NA INCLUSÃO E EDUCAÇÃO DE
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)
EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE PORTO NACIONAL – TO**

**STRATEGIES AND CHALLENGES IN THE INCLUSION AND EDUCATION
OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) IN A STATE
SCHOOL OF PORTO NACIONAL - TO**

Geórgia Patrícia Aguiar Ferreira¹
Universidade Federal do Tocantins

Luzirene Gonçalves dos Santos Autor²
Universidade Federal do Tocantins

Neila Nunes de Souza³
Universidade Federal do Tocantins

Resumo: A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) nas escolas é uma temática relevante, dada a importância da participação plena e igualdade de oportunidades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Este estudo investiga a inclusão educacional na prática, com enfoque nas estratégias e desafios enfrentados por docentes de Língua Portuguesa em uma escola estadual de Porto Nacional, Tocantins (TO). Trata-se de uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2002), descritiva e exploratória (GIL, 1991), incluindo revisão bibliográfica. A coleta de dados se deu por meio de aplicação de questionários semiestruturados aos docentes do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano). Além disso, observamos aulas na turma do 6º ano e entrevistamos, por meio de perguntas norteadoras, a professora da Sala de Recursos. Os resultados da pesquisa revelaram que a escola promove uma recepção acolhedora

¹ Mestranda em Letras (PPGL - UFT). Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas. Universidade Federal do Tocantins (UFT). Bacharel em Administração. Universidade Pitágoras (Unopar Anhanguera). Analista II, Superintendência Regional de Educação Porto Nacional, Tocantins, Brasil. E-mail: georgia.patricia@mail.uft.edu.br Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5539383521674991> Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-7354-9764>.

² É bacharela em Secretariado Executivo, pela Faculdade São Marcos (Fasamar) e licenciada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional. Atualmente, cursa mestrado no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLetras), também na UFT. Como servidora pública federal desde 2015, atua no cargo de Técnico Administrativo, com lotação no Câmpus de Porto Nacional, na UFT. Currículo: <https://lattes.cnpq.br/8455963470795222>. E-mail: luzirenesantos@uft.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3269-0283>

³ É doutora em Educação - Universidade de Brasília - UnB, (Políticas Públicas) 2017. Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Tocantins - UFT (2023). Possui Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2000). Graduação em Pedagogia - Universidade Católica de Pelotas - RS (1991). É professora efetiva da Fundação Universidade Federal do Tocantins. E-mail: neilasouza@mail.uft.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8911233404176979>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4038-0402>

para estudantes neurodivergentes, porém a inclusão educacional enfrenta obstáculos na sua efetivação. A escassez de recursos financeiros e materiais limita o desenvolvimento efetivo do processo de inclusão de estudantes com TEA. A educação especial ainda está em transição, movendo-se da fase da *integração* para a *inclusão* efetiva. Apesar dessas limitações, a equipe pedagógica demonstrou um compromisso contínuo em promover a inclusão educacional, adaptando suas práticas às condições e recursos disponíveis, buscando sempre atender às necessidades de todos os estudantes.

Palavras-chaves: Inclusão educacional; Transtorno do Espectro Autismo (TEA); Estratégias e desafios.

Abstract: The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in schools is a significant issue, given the importance of full participation and equal opportunities for these individuals. And their contribution to the construction of a more inclusive and equitable society. This study investigates educational inclusion in practice, focusing on the strategies and challenges faced by Portuguese Language teachers at a state school in Porto Nacional, Tocantins (TO). It is a qualitative (MINAYO, 2002), descriptive, and exploratory (GIL, 1991) research, which includes a bibliographic review. Data collection was conducted through semi-structured questionnaires applied to elementary school teachers (6th to 9th grade). Additionally, we observed classes in a 6th-grade classroom and conducted interviews with the Special Education teacher, using guiding questions. The research results revealed that the school fosters a welcoming environment for neurodivergent students; however, educational inclusion policies face obstacles in their implementation. The lack of financial and material resources limits the effective development of the inclusion process for students with ASD. Special education remains in transition, moving from the integration phase towards effective inclusion. Despite these limitations, the pedagogical team demonstrated a continuous commitment to promoting educational inclusion, adapting their practices to the available conditions and the resources to meet the needs of all students.

Keywords: Educational inclusion; Autism Spectrum Disorder (ASD); Strategies and challenges.

Submetido em 19/03/2025

Aprovado em 18/12/2025

Introdução

Nenhum estudante aprende da mesma forma que o outro, sobretudo os com necessidades especiais. Por isso, em um curso de licenciatura, espera-se que o licenciando adquira conhecimentos abrangentes acerca da educação inclusiva, desenvolvendo competências para possibilitar a implementação de práticas pedagógicas atendendo à heterogeneidade das turmas em ambientes educacionais inclusivos. Durante os estágios supervisionados ou no exercício da docência, deve-se promover a aplicação efetiva desses conhecimentos, uma vez que a educação é um direito de todos. Assim, compete ao docente, dentro de suas possibilidades, assegurar a concretização desse direito, implementando-o em todas as situações práticas, sempre respeitando as particularidades dos estudantes.

A prática inclusiva não se restringe no compartilhamento do mesmo espaço escolar para propiciar a socialização, é necessário adotar metodologias de ensino que contemplem todos os estudantes, com ou sem deficiência, de modo que consigam aprender mesmo com suas limitações. Isso pode ser desesperador para um docente que durante a sua trajetória formativa não teve a oportunidade de associar um arcabouço teórico com práticas voltadas para essa finalidade.

Entendemos que apenas um componente curricular destinado para tratar dessa temática é insuficiente em uma graduação. Além disso, deve ser ministrado antes das experiências de estágios, ou simultaneamente com o Estágio Supervisionado I, pois assim, o licenciando estará mais preparado para desenvolver atividades que atendam as particularidades da turma.

Ao abordar a *educação inclusiva*, percebe-se a importância de distingui-la da *educação especial*. A primeira, como já mencionado, tem como objetivo possibilitar que todos os estudantes tenham acesso à educação levando em consideração a singularidade, isto é, as necessidades educativas de cada um. Já a segunda, tem como público alvo as pessoas com deficiência, e visa destinar apoio necessário para que o acesso à educação seja uma realidade na prática, não apenas em leis.

A importância de garantir a participação plena e a igualdade de oportunidades na escola torna a inclusão e a educação de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) um tema relevante. A escolha dessa temática é justificada pela necessidade de compreender as estratégias e desafios enfrentados na prática, visando aprimorar a inclusão educacional dos estudantes autistas. O contexto específico de uma escola estadual em Porto Nacional – TO, confere um enfoque local e prático à pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento de soluções eficazes e adaptadas à realidade da comunidade escolar.

Essa pesquisa também é relevante ao contribuir para a sensibilização e conscientização da comunidade escolar, dos gestores educacionais e da sociedade em geral sobre as necessidades e potenciais dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Isso pode promover uma maior compreensão, empatia e apoio para a inclusão desses estudantes, favorecendo a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Constata-se a necessidade de uma produção científica mais robusta sobre esse tema. Além disso, não existe uma fórmula padronizada para promover a educação

inclusiva que abranja todo o contexto educacional e as características específicas dos estudantes. Diante disso, propomo-nos a investigar essa temática com maior profundidade. Buscamos aqui, compreender as estratégias mais eficazes e os desafios enfrentados pela escola e professores de Língua Portuguesa na inclusão e educação de estudantes autistas, de modo a melhorar a qualidade e eficácia desse processo educacional.

Para tal, buscaremos identificar as estratégias pedagógicas adotadas pela escola e docentes, avaliar o suporte oferecido pela unidade escolar aos professores no desenvolvimento de práticas inclusivas para estudantes com TEA e investigar quais os desafios enfrentados pela escola no processo de inclusão e educação desses estudantes, visando contribuir para o aprimoramento desse sistema. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (Minayo, 2002), descritiva e exploratória (Gil, 1991). Para tanto, adotamos uma pesquisa bibliográfica e aplicação de questionários aos docentes de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, bem como entrevista com a professora da Sala de Recursos.

1. Concepções teóricas da educação inclusiva

Por muito tempo, as pessoas com deficiências foram consideradas incapazes de aprender e contribuir com o desenvolvimento socioeconômico do país enquanto integrantes da sociedade civil. No entanto, ao longo dos anos, de forma paulatina essa concepção foi sendo desconstruída, pois os estudos científicos comprovaram que todos os estudantes, independente das limitações físicas ou psicológicas, são capazes de aprender, desde que sejam empregadas metodologias de ensino adaptadas a essas singularidades.

De acordo com dados fornecidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e estimativas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, a população brasileira com deficiência foi estimada em cerca de 18,6 milhões de pessoas com 2 anos de idade ou mais, representando aproximadamente 8,9% da população nessa faixa etária.

Os dados de educação, trabalho e rendimento das pessoas com deficiência, de acordo com o IBGE (2022), revelam uma notável diferença em relação a sua inserção nas escolas e no mercado de trabalho em comparação com o restante da população. A participação de crianças com deficiência no ensino fundamental é inferior à de crianças

sem deficiência, com uma taxa de matrícula de 89,3% em comparação com 93,9%. A disparidade aumenta com a idade, onde apenas 71,3% das pessoas com deficiência entre 11 e 14 anos frequentam o ensino fundamental, em comparação com 86,1% das pessoas sem deficiência. No ensino médio, a taxa de frequência é de 54,4% entre pessoas com deficiência de 15 a 17 anos, enquanto para as sem deficiência é de 70,3%.

Esses dados revelam uma preocupante desigualdade na inclusão educacional das crianças e jovens com deficiência, onde a assimetria observada sugere a existência de barreiras significativas que impedem a participação plena dessas pessoas no sistema educacional. Além disso, evidenciam a presença expressiva de pessoas com deficiência, reforçando a necessidade de preparo das escolas para acolhê-las e apoiá-las na conclusão de seu ciclo educacional, capacitando-as para uma participação plena como cidadãos.

No Brasil, ocorreram mudanças consideráveis na modalidade de ensino especial, tanto na implantação quanto na implementação de mudanças no acesso, permanência e possibilidades de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Entretanto, conforme destacado por Cerezuela, Mori e Shimazaki (2021), o percurso histórico da educação inclusiva se deu a passos lentos a partir do século XVI, tendo os primeiros registros na Europa, com maior visibilidade no século XX. Tal morosidade ocorreu pelo fato dessa iniciativa não estar alinhada aos interesses econômicos do regime capitalista.

Ademais, a escola atuava de maneira a oferecer um ensino que sustentava esse sistema econômico, contribuindo para o fortalecimento da divisão da sociedade. Os detentores do capital tinham acesso à ciência e a um ensino diferenciado, que os preparava para ocupar posições de prestígio, enquanto os demais se restringiam a compor a classe dominada, submetendo-se a servir à classe dominante e perpetuando assim seu poder. Esse processo de inclusão das minorias - pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação-foi dividido em quatro fases: *exclusão*, *segregação*, *integração* e *inclusão*. (Cerezuela; Mori; Shimazaki, 2021).

Na primeira fase (*exclusão*) o tratamento destinado à criança com algum tipo de deficiência era pautado nas lentes do misticismo, que a enxergava como um ser castigado, permanentemente, por Deus. Como era uma limitação irreversível, a sociedade e o Estado não se consideravam responsáveis por adotarem políticas públicas voltadas para esse público, de modo que pudessem receber uma formação educacional como qualquer outra pessoa, fazendo valer seus direitos e deveres. Essa concepção religiosa perdurou por longos anos, somente com os avanços dos estudos científicos, especificamente no século

XIX, é que foi desconstruída essa visão errônea, devido à comprovação da ligação exclusiva com fatores genéticos e não místicos.

Com isso, inicia-se a segunda fase (*segregação*), marco da educação especial, que é melhor consolidada a partir do século XX, que tinha como objetivo promover uma educação institucionalizada. Ao considerar que pessoas com deficiência eram capazes de aprender, instituições específicas foram estabelecidas com o propósito exclusivo de educá-las, criando uma separação que as impedia de se matricular em na rede de ensino regular frequentada pelos demais membros da sociedade. Embora reconhecendo a capacidade de aprendizagem das pessoas com deficiência, ainda imperava a crença de que elas não deveriam compartilhar o mesmo ambiente escolar que seus pares sem deficiência, pois resultaria em risco iminente para ambas partes.

Fundamentada nas contribuições oriundas da educação institucionalizada, emerge a fase da *integração*, que tem como objetivo romper com a marginalização das minorias excluídas por suas diferenças. No entanto, os resultados obtidos revelaram um cenário contrário ao que se esperava: “[...] a integração ainda pressupunha a existência de classes e escolas especiais que ocupam o mesmo espaço físico arquitetônico, sem que o aluno, em regra, participasse das atividades como pertencente ao grupo” (Cerezuela; Mori; Shimazaki, 2021, p.32).

Os esforços empregados para consolidar a propositura da *integração* deixaram em evidência o distanciamento entre a educação especial e o ensino regular, já que o sistema de ensino não foi reconfigurado para contemplar a turma na sua integralidade. No entanto, viabilizou a concretização da última fase denominada *inclusão*, pois a diversidade em sala de aula foi percebida como propícia ao desenvolvimento de habilidades interpessoais essenciais para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Porém, para que isso ocorresse, observou-se a importância de reconfigurar o modelo de ensino predominante, para que a escola incluísse esses estudantes em turmas regulares atendendo às suas demandas de aprendizagem. Nesse sentido, Cerezuela, Mori e Shimazaki (2021, p. 33) afirmam que “o direito à igualdade, na perspectiva inclusiva, compreende o direito de ser olhado por sua singularidade e atendido como tal”. Incluir não é apenas garantir uma vaga em uma rede de ensino regular, estar na mesma sala de aula, mas sim ser tratado de forma igualitária, tendo condições de concluir a formação educacional com o maior aproveitamento possível.

O percurso da educação especial no Brasil reflete uma trajetória marcada por transformações significativas, com avanços e desafios notáveis na abordagem à inclusão e no atendimento educacional de pessoas com necessidades especiais.

Ao dividir a evolução da educação especial, Mazzotta (2005) identifica dois períodos distintos: o primeiro, que abrange o intervalo de 1854 a 1956, e o segundo, de 1957 a 1993. No primeiro período, um marco significativo foi a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, no Rio de Janeiro, que, cem anos depois, em 1957, passou a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Esta instituição pioneira concentrou seus esforços na educação de pessoas com deficiência intelectual, destacando, conforme Mazzotta (2005, p. 29), a priorização da "[...] educação literária e do ensino profissionalizante para meninos surdos-mudos⁴ com idades entre 7 e 14 anos".

No transcorrer do segundo período, conforme categorizado por Mazzotta (2005), destacam-se as medidas de abrangência nacional, notáveis pela implementação de campanhas específicas voltadas para cada categoria de deficiência: “para educação dos surdos em 1957, educação dos cegos em 1958, e dos deficientes mentais em 1960”. (Rodrighero, Garcia, 2021 p. 73). Uma ilustração significativa é a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), iniciada em 1960. Esta campanha foi concebida com o propósito de promover a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional para crianças afetadas por doenças mentais, independentemente de idade ou gênero.

Considerando este contexto histórico, é fundamental explorar as leis e normas que orientam a educação especial no Brasil, delineando as bases legais que sustentam as práticas inclusivas e a garantia de direitos educacionais para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas. Para tal, discorreremos a seguir sobre as principais legislações e normativas que orientam e regulam a educação especial no contexto brasileiro.

⁴ A expressão “surdos-mudos”, atualmente em desuso é considerada inadequada à luz das concepções contemporâneas sobre surdez, é mantida neste trabalho por se tratar de uma citação direta, respeitando-se a fidelidade ao texto original de Mazzotta (2005). Ressalta-se que o emprego do termo não reflete o posicionamento das autoras, mas corresponde ao contexto histórico e discursivo em que foi produzido o documento citado.

De acordo com a Constituição Federativa (CF) brasileira de 1988, especificamente no Artigo 205, todos, sem distinção, têm direito à educação de forma que se tenha “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. No que diz respeito aos com necessidades educacionais especiais, exige um esforço maior para que a lei seja efetivada na prática. Com esse intuito, várias ações foram realizadas, tais como citam Cerezuela e Mori (2021): Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração de Sunderberg, Declaração de Jomtien; Declaração de Santiago, Declaração de Salamanca, Convenção da Guatemala, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências.

Essas iniciativas internacionais contribuíram para que o Brasil discutisse políticas públicas inclusivas para atender a CF, lei suprema, na sua integralidade e não de forma paliativa, resultando na feitura de uma gama de documentos legislativos. No quadro 01, com base nos estudos Cerezuela e Mori, (2021) e pesquisas em meio digital, apresentamos uma compilação linear desses principais registros documentais.

Quadro 01: Documentos nacionais acerca de Políticas Públicas Inclusivas

Documento	O que foi estabelecido?
Resolução nº 2 de 11 setembro de 2001	Diretrizes para a implementação da Educação Especial.
Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001	Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com necessidades especiais.
Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004	Prioridade de atendimento e acessibilidade para pessoas com deficiência\mobilidade reduzida, a partir da regulamentação das Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005	Por meio da regulamentação da lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação\expressão; Libras como Componente Curricular obrigatório na formação de docentes; formação de instrutores e tradutores/intérpretes de Libras.

Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007	Regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; define e institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE); garante duplo repasse de verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) aos estudantes vinculados ao AEE.
Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 7 de janeiro de 2008	Define como público alvo da Educação Especial, os estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e com Altas Habilidades (AH)\Superdotação (SD).
Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008	Apoio técnico e financeiro da União destinado a ampliar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades\superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.
Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009	Promulga, de forma integral, o texto original da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.
Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009	Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Nota Técnica nº 9 de 9 de abril de 2010	Orientações para organização dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).
Nota Técnica nº 11 de 7 de maio de 2010	Orientações para a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais(SRM), integradas às escolas regulares.
Nota Técnica nº 15 de 2 de julho de 2010	Orientações para Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede privada.
Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011	Revoga o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 e apresenta uma nova redação que altera o sentido anteriormente propagado.
Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012	Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
Nota Técnica nº 24 de 21 de março de 2013	Orientação aos Sistemas de Ensino para efetivação da Lei nº 12.764/2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA).

Nota Técnica nº 55 de 10 de maio de 2013	Diretrizes para a atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva.
Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021	Acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos estudos Cerezuela e Mori, (2021) e pesquisas em meio digital.

Esse registro documental de domínio público orienta como a educação inclusiva deve ser implementada, enfatizando a urgência da adaptação curricular, formação docente, uso de tecnologias e apoio familiar. As agências educacionais demandam apoio financeiro para implementar efetivamente as normativas sobre educação inclusiva. Não basta apenas ter leis garantindo direitos; as escolas devem ter recursos adequados para investir em infraestrutura física, formação de professores e aquisição de equipamentos tecnológicos.

Quando isso não ocorre, é imperativo trabalhar apenas com o que se tem disponível, pois o estudante já estará em sala de aula. Isso, provavelmente, resultará na aplicação de metodologias “improvisadas” no esforço de atender, minimamente, às exigências normativas. Nota-se, não ser suficiente apenas ter conhecimento das leis; é fundamental articular estratégias de gestão para serem cumpridas, já que é um dever do Estado.

Após explorar a trajetória histórica da educação inclusiva, na seção seguinte abordaremos as neurodiversidades. No entanto, daremos enfoque específico ao autismo, visto que é o principal objetivo dessa pesquisa. Com isso, buscamos despertar nos docentes uma reflexão acerca de possíveis estratégias pedagógicas a serem adotadas no contexto escolar para promover a inclusão de estudantes neurodiversos.

2. A neurodiversidade em sala de aula

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) classifica o público-alvo da educação especial em três grupos, conforme descrito no Quadro 02. Cada condição é descrita quanto aos seus sintomas distintivos, padrões de comorbidade e possíveis desafios funcionais associados. Esta visualização facilitará a compreensão das características fundamentais, fornecendo uma referência rápida e abrangente para educadores e demais interessados.

Quadro 02: Público alvo da Educação Especial

Público-alvo	Descrição
Estudantes com deficiência	Enfrentam desafios duradouros relacionados à sua condição física, mental, intelectual ou sensorial, que, quando associados aos obstáculos físicos ou sociais, podem limitar sua capacidade de participar de maneira completa e eficaz na vida escolar e na sociedade.
Estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD (educandos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil)	Demonstram diferenças marcantes nas suas interações sociais mútuas e na comunicação, além de manifestarem interesses e atividades que são limitadas, repetitivas e frequentemente estereotipadas.
Estudantes com Altas Habilidades (AH)\Superdotação (SD)	Exibem um potencial excepcional em uma ou mais áreas, que podem incluir, de forma individual ou combinada, habilidades intelectuais, acadêmicas, de liderança, psicomotoras e artísticas.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A neurodiversidade, expressão introduzida em 1998 pela socióloga australiana, Judy Singer, significa dizer que o cérebro humano não possui uma forma única de processar as informações e estímulos recebidos no ambiente escolar ou em qualquer outro espaço de interação social, ou seja, há uma variabilidade cognitiva e comportamental. Por esse motivo, no exercício da docência não haverá turmas homogêneas. A diversidade neurológica é uma realidade presente no contexto escolar e não deve ser negligenciada e muito menos interpretada como uma “doença”, mas sim como uma maneira diferente de assimilar e expressar os conhecimentos.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), os autistas podem apresentar:

Déficits verbais e não verbais na comunicação social têm manifestações variadas, dependendo da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo, bem como de outros fatores, como história de tratamento e apoio atual. Muitos indivíduos têm déficits de linguagem, as quais variam de ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco até linguagem explicitamente literal ou afetada. Mesmo quando habilidades linguísticas formais (p. ex., vocabulário, gramática) estão intactas, o uso da linguagem para comunicação social recíproca está prejudicado no transtorno do espectro autista. (DSM-5, 2014, p. 53)

Os déficits na comunicação, tanto verbal quanto não verbal, podem se manifestar de maneiras diversas nas pessoas, dependendo de fatores como idade, habilidades linguísticas, histórico de tratamento e suporte atual. Alguns podem apresentar desde a total ausência de fala até atrasos na linguagem e dificuldades de compreensão. Além disso, mesmo aqueles com habilidades linguísticas formais intactas, como vocabulário e gramática, podem enfrentar desafios na comunicação social recíproca, especialmente no contexto do transtorno do espectro autista. Isso ressalta a importância de considerar a individualidade de cada pessoa ao abordar questões de comunicação e linguagem.

Os impactos dos déficits na comunicação, especialmente no contexto do transtorno do espectro autista (TEA), podem ser significativos na educação e escolarização dos educandos. Discentes com TEA podem ter dificuldades em interagir com colegas e professores, o que pode afetar sua participação em atividades em grupo, colaboração e desenvolvimento de habilidades sociais essenciais para a vida escolar. Além disso, alguns estudantes podem ter dificuldades em compreender instruções verbais ou não verbais, o que pode prejudicar seu acompanhamento nas aulas e execução de atividades. Eles também podem enfrentar desafios em expressar suas necessidades, pensamentos e sentimentos, afetando sua capacidade de comunicar dúvidas, interesses ou dificuldades aos professores.

Outra questão importante é a dificuldade de adaptação a mudanças na rotina ou no ambiente escolar, o que pode causar ansiedade e dificuldades de adaptação a novas situações ou atividades. Portanto, é fundamental que educadores e escolas estejam cientes desses impactos e estejam preparados para oferecer suporte adequado, adaptando estratégias de ensino, fornecendo recursos de comunicação alternativa, promovendo a inclusão social e colaborando com profissionais da saúde para garantir o melhor desenvolvimento e bem-estar dos educandos com TEA.

3. Procedimentos metodológicos

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, descritiva e exploratória, os procedimentos metodológicos adotados para alcançarmos os resultados esperados, contemplaram as seguintes etapas: fundamentação teórica; apresentação de proposta de pesquisa e aplicação de questionário, observação de aulas, realização de entrevista e análise dos dados. Adotamos esse percurso metodológico, a fim de compreendermos

como uma escola pública estadual de Porto Nacional - TO promove o acolhimento e inclusão de estudantes autistas.

A pesquisa foi realizada em uma escola Estadual que atende os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) com aproximadamente 301 (trezentos e um) estudantes matriculados. A escolha da unidade escolar foi determinada considerando que, em seu corpo docente, havia uma professora cuja dedicação à educação de estudantes com necessidades especiais era do conhecimento de uma das pesquisadoras. Essa docente demonstrou comprometimento notável com a inclusão de estudantes neurodivergentes durante o Estágio Supervisionado III realizado durante o Semestre Letivo 2023\02 em uma escola anterior a essa. Nessa oportunidade, na condição de professora regente nas turmas em que esse estágio foi executado, ela dispensou total apoio aos estudantes estagiários, no sentido de colaborar com a formação acadêmica.

Diante desse engajamento e acolhimento, optamos por realizar a pesquisa na escola em que essa professora estava desempenhando as atividades docentes. Como o componente Curricular de “Fundamentação da Educação Inclusiva⁵” foi ofertado na modalidade concentrada, não dispúnhamos do tempo necessário para atender os procedimentos burocráticos em uma escola com a qual não tínhamos familiaridade. Isso porque, ainda não havíamos estabelecido nenhum contato prévio com os colaboradores desta unidade escolar como estagiárias.

Inicialmente, desenvolvemos a fundamentação teórica acerca da educação inclusiva, com enfoque no autismo. Adotamos como referência base, o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (2014) e os estudos de Cerezuela, Mori e Shimazaki (2021).

Na sequência, elaboramos um questionário contendo 09 (nove) perguntas semiestruturadas, aplicado no dia 19 de fevereiro de 2024, no formato impresso, aos 04 (quatro) docentes licenciados em Letras, com encargo docente em turmas no ensino fundamental. Adicionalmente, realizamos entrevista no dia 27 de fevereiro, por meio de perguntas norteadoras, com a professora da Sala de Recursos.

Em seguida, observamos 02 (duas) aulas consecutivas de Língua Portuguesa em uma turma do 6º ano, composta por estudantes na faixa etária entre 11 e 12 anos de idade,

⁵ O componente Curricular de “Fundamentação da Educação Inclusiva” é ministrado no 7º período do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional. E este artigo compõe a atividade final do referido componente curricular.

objetivando compreender como a escola aborda a inclusão e a educação de estudantes autistas. Nosso interesse não se limitou apenas à presença desses estudantes em turmas regulares, mas também verificar se eles interagem com seus colegas e aprendem com eles. Também, buscamos compreender como os estudantes considerados neurotípicos - aqueles com desenvolvimento cognitivo, comportamental e emocional considerado “normal” pela sociedade - podem se beneficiar do convívio e aprendizado com os estudantes autistas.

Na última etapa, analisamos as respostas dos respondentes, confrontando-as com a fundamentação teórica a respeito da Educação Inclusiva e autismo, bem como os registros feitos durante as observações das aulas.

4. Análise dos dados

O público-alvo da nossa pesquisa incluiu duas professoras graduadas em Letras, com especialização, ambas com idades entre 41 e 50 anos, e dois professores, um com graduação e outro com especialização, ambos com idades entre 51 e 60 anos. Além disso, realizamos uma entrevista com a professora da Sala de Recursos, graduada em Normal Superior e com idade entre 51 e 60 anos.

A análise dos dados compreendeu três momentos. Inicialmente, procedemos com a análise das respostas obtidas a partir de questionário composto por nove questões dirigidas aos docentes. Em seguida, registramos nossas impressões acerca das aulas observadas e finalizamos com a análise das informações obtidas durante a entrevista com a professora da Sala de Recursos.

Na equipe de professores da escola, há quatro docentes responsáveis por ministrar Língua Portuguesa, todos passando por um processo de adaptação. Dois deles começaram a trabalhar na escola no início do primeiro semestre de 2024, enquanto os outros dois, no momento em que o questionário foi aplicado, estavam na primeira semana de aula. Por esse motivo, alguns não puderam responder adequadamente ou encontraram dificuldades com algumas questões. Mesmo diante desse fato, as informações coletadas contemplaram os objetivos desta pesquisa.

A seguir, apresentamos as análises das respostas. As perguntas estão em **negrito** e as respostas em *itálico*. Para preservar a identidade dos docentes que contribuíram com essa pesquisa, referimo-nos a eles como Respondente 01, Respondente 02, Respondente 03 e Respondente 04.

1. Quantos estudantes a escola possui e quantos foram diagnosticados com autismo? Quantos docentes com especialização em Educação Inclusiva?

Respondente 01: “A escola possui 06 alunos, porém com laudo concluído somente 4. Não há profissionais com formação na área”.

Respondente 02: “No momento há 06 alunos diagnosticados com autismo. Não sei quantos docentes com especialização em Educação Inclusiva, é minha primeira semana na escola.”.

Respondente 03: “300 estudantes. Estudantes diagnosticados com autismo: em análise”.

Respondente 04: Não soube responder.

As respostas revelam que há uma demanda considerável de estudantes autistas, confirmando os dados do IBGE (2022), podendo aumentar, já que alguns diagnósticos ainda estão em andamento. Diante disso, o incentivo para realizar especialização ou capacitação em Educação Inclusiva com enfoque no autismo atenderia as necessidades desses estudantes, facilitaria o trabalho docente. O arcabouço teórico otimiza o tempo destinado à elaboração de Planos de Aula inclusivos e maior segurança no momento de pôr em prática os conhecimentos construídos. Tendo ciência da neurodiversidade em sala de aula, a escola deve favorecer a capacitação do corpo docente para que haja um avanço na educação especial, passando da fase de integração para a inclusão.

2. Como ocorre a identificação e diagnóstico de estudantes autistas para viabilizar apoio profissional individualizado no processo de ensino e aprendizagem?

Respondente 01: “A partir das observações dos professores, a professora do AEE faz um acompanhamento e sugere aos pais fazer uma avaliação profissional aos casos detectados na escola”.

Respondente 02: “Ocorre com a observação do profissional especializado que encaminha o caso à família para que procurem o especialista para análise e consulta para, assim, adquirirem o laudo”.

Respondente 03: Não soube responder.

Respondente 04: Não soube responder.

O processo de identificação e diagnóstico de estudantes autistas envolve o apoio dos professores, não no sentido de recomendar consultas médicas aos familiares com base em observações, pois essa não é sua responsabilidade, mas sim de compreender a dinâmica da turma, estar atento aos comportamentos e diversas formas de aprendizagem. É por meio desse acompanhamento cuidadoso e compreensivo que estarão capacitados para reconhecer e encaminhar aqueles que necessitam de atenção especial para a equipe de Atendimento Educacional Especializado (AEE), respeitando as suas necessidades individuais.

Entendemos que alguns familiares podem encontrar dificuldades em reconhecer e aceitar que têm um filho com necessidades especiais. Por essa razão, é importante que os professores evitem fazer qualquer tipo de comentário com caráter diagnóstico. A orientação e sensibilização dos pais devem ser conduzidas por profissionais capacitados para essa função, pois possuem as habilidades necessárias para desconstruir visões preconceituosas que enxergam crianças com necessidades especiais como "doentes" ou incapazes, e que, ao invés de contribuir para o desenvolvimento da turma, "atrapalham". Esse trabalho de conscientização e respeito às diferenças, envolve não apenas pais de autistas como também os dos considerados "normais".

3. Quais estratégias pedagógicas, recursos (adaptação de material escolar) e atividades adotadas para promover acolhimento e inclusão de estudantes autistas?

Respondente 01: *"A escola observa como estes alunos aprendem e a partir disto a professora do AEE e regente de sala montam o material de estudo destes alunos".*

Respondente 02: *"Atividades diferenciadas de acordo com as potencialidades e preferências de cada aluno".*

Respondente 03: *Não soube responder.*

Respondente 04: *"Ainda em estudo".*

Os métodos de ensino tradicionais não atendem a todos os estudantes, insistindo nessa padronização, haverá alguns excluídos ou marginalizados. Assim, o ajuste dos materiais didáticos de acordo com as demandas individuais de cada aluno contribui para otimizar sua experiência de aprendizagem garantindo o mesmo nível de ensino que os demais colegas. Havendo essa adaptação das atividades e envolvimento de toda a turma, as necessidades especiais de cada estudante não serão vistas como um "problema", mas como um olhar para diversas formas de se aprender sem discriminações.

4. A escola ou a Superintendência Regional de Educação promove a formação contínua dos docentes e equipe pedagógica para possibilitar a Educação Inclusiva?

Respondente 01: *"Já houve formação, mas não houve um aprofundamento, uma vez que cada estudante é único e aprende ao seu modo".*

Respondente 02: *"Sim".*

Respondente 03: *"Não tive nenhuma formação específica sobre a área. Procuro sempre estar me informando através de vídeos disponibilizados na internet".*

Respondente 04: *"Nesta semana inicial ainda não vi ações nesse sentido".*

Nota-se que os respondentes sentem a necessidade de uma formação aprofundada para que possam cooperar com uma educação inclusiva, assim como assegurado em lei. A escola tem o dever de garantir a matrícula dos estudantes especiais, mas a permanência e desenvolvimento produtivo deles depende da capacitação docente e recursos que possibilitem colocar em prática metodologias que atendam essa finalidade.

Compreendemos que a universidade pode contribuir para a promoção da Educação Inclusiva por meio de projetos direcionados à formação de professores. Isso pode incluir a organização de eventos como seminários, oficinas entre outros, que mobilizem tanto professores em exercício quanto aqueles em formação, com o objetivo de desenvolver ações concretas em prol da implementação efetiva da Educação Inclusiva.

5. A escola segue algum plano colaborativo para que os pais de estudantes autistas acompanhem o desenvolvimento educacional e comportamental?

Respondente 01: *Não soube responder.*

Respondente 02: *“Sim”.*

Respondente 03: *“Os pais/responsáveis podem atuar como parceiros na Unidade Escolar e acompanhar toda a situação didática. As atividades diferenciadas estarão nos cadernos dos alunos onde os pais poderão fazer suas observações. Além disso, a Unidade Escolar conta com a Equipe Multidisciplinar e sala de recursos multifuncional AEE. Em alguns casos existe também o PEI –Plano de Ensino Individualizado para Estudante Inclusivo na Classe Comum feito pelo professor regente da Classe Comum do Ensino Regular”.*

Respondente 04: *Não soube responder.*

A análise das respostas revela que a maioria dos respondentes não demonstram conhecimento específico sobre a existência ou operacionalização desses planos. Enquanto o Respondente 01 e o Respondente 04 demonstraram falta de conhecimento sobre o assunto, o Respondente 02 afirmou que sim, sem fornecer detalhes.

Por outro lado, o Respondente 03 indicou um maior nível de envolvimento dos pais, mencionando a possibilidade de atuarem como parceiros na escola, acompanhando o desenvolvimento educacional e comportamental por meio de atividades diferenciadas e observações nos cadernos dos educandos, bem como o suporte da equipe multidisciplinar e sala de recursos multifuncional.

Além disso, é mencionada a existência do PEI, evidenciando um esforço em oferecer um ensino mais individualizado e inclusivo. No entanto, a falta de informações específicas sobre estratégias colaborativas para a inclusão de educandos autistas e o fato de dois Respondentes não terem conhecimento sobre o assunto evidencia uma possível lacuna na abordagem escolar em relação à participação ativa dos pais nesse processo.

6. Quais desafios que o docente e a escola têm enfrentado para promover a inclusão de estudantes autistas? O que precisa ser feito para superar esses desafios?

Respondente 01: *“Saber lidar com eles e saber descobrir como aprendem é o maior desafio; Depois ter tempo e formação para criar atividades que atenda todo esse público”.*

Respondente 02: *“É preciso mais suporte com material didático e profissional para auxiliar nas atividades em sala de aula”.*

Respondente 03: *“O professor lidar com uma classe com mais de trinta estudantes, incluindo autistas e outras comorbidades. Não temos uma receita pronta. É no dia a dia que o professor vai aprendendo”.*

Respondente 04: *Não soube responder.*

Com essa questão, notamos os desafios significativos enfrentados pela escola e pelos docentes na inclusão dos estudantes autistas. Entre esses desafios, destacam-se a necessidade de compreender as especificidades de aprendizagem desses estudantes e adaptar as atividades para atender suas necessidades individuais, além da escassez de tempo e formação adequada para desenvolver estratégias inclusivas.

De acordo com a o inciso I do Art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) deve ser garantido ao público-alvo da educação especial “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. No entanto, a falta de suporte material e de profissionais capacitados para auxiliar nas salas de aula também é apontada como uma dificuldade significativa, evidenciando a carência de recursos para auxiliar nas atividades em sala de aula.

Além disso, a sobrecarga do professor ao lidar com uma turma numerosa, que inclui estudantes autistas e com outras comorbidades, sublinha a carga adicional de responsabilidades e os desafios que os educadores enfrentam ao atender a uma ampla diversidade de necessidades e habilidades dentro da sala de aula, o que destaca a complexidade e os desafios específicos associados à inclusão desses estudantes.

7. Quando você finalizou a Licenciatura em Letras? Nessa graduação, a carga horária destinada à Educação Inclusiva foi adequada para atender às necessidades dos estudantes autistas?

Respondente 01: *“Nem houve”.*

Respondente 02: *“Em 2010. Não”.*

Respondente 03: *“2005 – não tivemos esse tópico na grade”.*

Respondente 04: *“Quando me formei não havia diagnóstico de tal transtorno”.*

Com relação ao componente curricular de *Educação Inclusiva*, as respostas revelam uma lacuna significativa na formação acadêmica dos docentes. Todos os

respondentes indicaram que durante suas licenciaturas em Letras, não houve abordagem adequada ou até mesmo nenhum ensino sobre esse tema, o que resulta em uma preparação insuficiente para lidar com estudantes neurodivergentes, especialmente aqueles com TEA.

Além disso, um respondente mencionou que, na época de sua formação, o TEA nem mesmo tinha diagnóstico estabelecido, o que destaca a evolução do entendimento e da conscientização sobre questões relacionadas à neurodiversidade ao longo dos anos.

Essas respostas evidenciam a importância de se revisar e atualizar os currículos de formação dos professores com maior frequência, a fim de que haja uma melhor preparação desses profissionais na inclusão desses educandos não só na sala de aula, mas em todo o ambiente escolar.

8. Ao longo da sua trajetória acadêmica e exercício da docência, quais foram as principais fontes ou métodos que você utilizou para adquirir e aprofundar o conhecimento sobre autismo?

Respondente 01: “Cursos na internet e compras de materiais”.

Respondente 02: “A prática e a experiência com colegas com especialização nessa área”.

Respondente 03: “You Tube. Ouvir muito. Há vários vídeos disponibilizados sobre o assunto”.

Respondente 04: “Ainda nenhum”.

Esse questionamento teve o objetivo de conhecermos os métodos utilizados pelos Respondentes para adquirir conhecimento sobre autismo ao longo de suas trajetórias acadêmicas e experiências profissionais. Depreendemos que os Respondentes 01 e 03, por meio de recursos online, como fontes de aprendizado, buscam a autoformação o que nos mostram a diversidade de abordagens que podem ser encontradas nesse meio e a importância de diferentes fontes de aprendizado na formação profissional.

No entanto, o Respondente 04, aponta que ainda não teve acesso a nenhuma fonte de conhecimento sobre autismo, o que evidencia uma lacuna significativa na sua formação. Essa carência de acesso a informações sobre autismo pode impactar negativamente sua capacidade de compreender e atender às necessidades dos estudantes neurodivergentes em sala de aula.

Além disso, é possível observar a importância da intervenção do poder público no que diz respeito à oferta de formação continuada aos docentes sobre esse tema. A implementação de programas de capacitação e atualização profissional proporcionará aos professores não apenas a oportunidade de desenvolver as habilidades necessárias para

compreender e atender a esses educandos, mas também promoverá uma maior sensibilização e conscientização acerca das questões relacionadas ao autismo e à inclusão.

9. A infraestrutura física e equipamentos tecnológicos da escola atendem as necessidades de um estudante autista? Há Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)?

Respondente 01: “Não. Embora exista a sala de recurso, falta conhecimento sobre os diferentes tipos de TEA. E consequentemente dificulta a compra de materiais. Por sermos todos novatos na escola, ainda é difícil reconhecer as necessidades escolares”.

Respondente 02: “Há, mas acredito que pode melhorar”.

Respondente 03: “Em parte. As estruturas escolares são “adaptadas”. Os recursos são poucos”.

Respondente 04: “A infraestrutura é incipiente. Sim, há SRM”.

Conforme relatado pelos entrevistados, tanto a infraestrutura física quanto a tecnológica ainda não satisfazem adequadamente as necessidades dos estudantes autistas. A escola tem adotado medidas para atender a esse grupo, dentro de suas limitações, como a implementação da Sala de Recursos Multifuncionais. No entanto, em virtude da escassez de recursos e do conhecimento limitado sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a instituição enfrenta dificuldades em proporcionar uma educação de qualidade e inclusiva.

Após a análise das respostas dos docentes, a seguir, compartilharemos as observações das aulas de língua portuguesa, seguidas de uma compilação analítica da entrevista realizada com uma profissional da equipe multidisciplinar.

Tínhamos como meta, observar pelo menos uma aula em todas as turmas com estudantes autistas, mas isso não foi possível, pois como o componente curricular de Fundamentação da Educação Inclusiva foi ofertado na modalidade concentrada, não tivemos tempo hábil. Portanto, nossas *observações* se limitaram a duas aulas na turma do 6º ano, que ocorreram em 26 de fevereiro de 2024. Essa turma tinha um total de 36 estudantes matriculados, dos quais 04 foram diagnosticados com autismo, embora apenas três (nos referimos a eles como estudantes A, B e C) estivessem presentes na sala de aula durante as observações.

Os estudantes A e B são gêmeos diagnosticados com déficit de atenção, apresentando uma significativa dependência da professora para a execução das atividades. O primeiro já possui habilidades de leitura, mas o discente B ainda está em processo de desenvolvimento dessa competência. O estudante C é diagnosticado com autismo leve; apresenta um ótimo desempenho nas atividades de leitura e escrita (escreve somente em caixa alta); é bem comunicativo e demonstra grande satisfação em participar das aulas.

Enquanto os estudantes neurotípicos estavam envolvidos na primeira atividade, ele já havia iniciado a segunda atividade adaptada. As atividades dos estudantes com necessidades especiais são ajustadas conforme o seu desenvolvimento.

Esses estudantes não tinham um professor auxiliar disponível, pois conforme informado pela professora regente, a escola já havia solicitado esse suporte à Superintendência Regional de Educação e estava aguardando ser atendida com a maior brevidade possível. Para garantir que esses estudantes não fossem prejudicados, a professora dedicava uma atenção especial a eles, oferecendo atendimento individualizado para interagirem com a turma.

Durante o intervalo observamos que os estudantes autistas interagiam com os demais colegas e eram respeitados por eles. Mas devido ao barulho, que o deixava incomodado, o estudante C não conseguiu interagir por muito tempo, ele brincava por cerca de dois minutos, parava por alguns instantes e depois retomava. Finalizado o registro das observações das aulas, apresentamos nos parágrafos seguintes desta seção, uma síntese das informações registradas por meio de *entrevista realizada com a professora da Sala de Recursos*.

Entrevistamos uma professora graduada em Normal Superior, com seis anos de experiência no atendimento a discentes com necessidades especiais. Segundo suas respostas, a inclusão desses estudantes, na escola onde trabalha, ainda não está completamente alinhada com as exigências legais, devido a uma lacuna entre a teoria legislativa e sua implementação prática.

No início de 2024, a Superintendência Regional de Educação de Porto Nacional realizou uma capacitação online sobre educação especial. Porém, o tempo não foi suficiente para esclarecer todas as dúvidas. Geralmente, essas capacitações são conduzidas remotamente, com eventos presenciais apenas quando a escola convida profissionais, como psicólogos, para fornecer formação. Por esse motivo, para aprofundar o conhecimento, os educadores recorrem a pesquisas em livros, recursos digitais e trocas de experiências com outros profissionais da área.

A Sala de Recursos busca compreender as necessidades dos estudantes especiais por meio de pesquisas, conversas com psicólogos em formação inicial e familiares dos estudantes. Essas informações são organizadas e incluídas no Plano Educacional Individual dos alunos e no Plano Individual da Sala de Recursos. No entanto, a eficácia desse trabalho depende muito da colaboração dos docentes, que às vezes enfrentam

dificuldades ao lidar com uma turma regular que apresenta uma diversidade significativa de estudantes neurodiversos.

A escola tem 20 (vinte) estudantes especiais, sendo 06 (seis) com Transtorno do Espectro Autista (TEA), 02 (dois) com Déficit de Aprendizagem, 01 (um) com dislexia, 01 (um) com Paralisia de Klumpke, 03 (três) com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), 01 (um) com Transtorno Opositor Desafiador (TOD), 01 (um) com Anorexia cerebral e 05 (cinco) em processo de diagnóstico.

Alguns estudantes ainda não têm um Profissional de Apoio (PA), em razão do processo de avaliação em andamento. No início do semestre, são apresentadas em reuniões pedagógicas as necessidades especiais dos discentes e sugestões de atividades para que os professores possam planejar suas aulas de forma mais inclusiva.

A escola está diante de desafios significativos para desempenhar efetivamente seu papel inclusivo. A carência de profissionais multidisciplinares, que no momento não conta com psicólogo; a inadequação das instalações da Sala de Recursos e a escassez de recursos pedagógicos são obstáculos a serem superados. Além disso, a falta de apoio de alguns pais, que não justificam as ausências de seus filhos, e os efeitos colaterais da medicação, que podem causar sonolência e dificultar a participação nas atividades da Sala de Recursos, também contribuem para o problema.

A escola realiza ações inclusivas, como o projeto "A Pasta do Saber", que envolve a leitura de livros e dramatizações, e um intercâmbio com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Somado a isso, no final do primeiro semestre de 2024 será executado um projeto de conscientização da comunidade escolar no que concerne aos direitos educacionais dos estudantes especiais.

Em resumo, a professora entrevistada destaca a necessidade de maior comprometimento por parte dos governantes para tornar a educação inclusiva uma realidade de acordo com a lei. Isso inclui investimentos em materiais pedagógicos, formação de professores, ampliação do espaço físico e capacitação contínua da equipe educacional. Diante desse cenário, a professora da Sala de Recursos pontua que “o que faz a gente fazer um trabalho diferente é o amor, é a dedicação, é o nosso compromisso que a gente fez diante de uma sociedade de dar o nosso melhor”. Mesmo com recursos limitados, a escola busca promover a educação inclusiva.

Diante do exposto, compreendemos que a limitação de investimentos financeiros compromete a qualidade do ensino, uma vez que impede a escola de prover as condições

necessárias para atender plenamente às necessidades do público-alvo da educação inclusiva. Embora haja um conjunto de leis que garante a inclusão de todos os estudantes com necessidades especiais e fornece diretrizes sobre como essa inclusão deve ser realizada, é inviável cumprir totalmente essas leis devido à falta de recursos financeiros adequados para esse fim.

5. Considerações finais

A arquitetura desse trabalho foi organizada de modo a aprofundar o conhecimento acerca da temática em questão, assim como identificar lacunas, desafios e abordagens favoráveis e sensíveis à neurodiversidade na escola, especialmente o autismo. Adicionalmente, almejamos motivar os docentes em formação inicial ou em atuação a refletirem e apresentarem proposições que acrescentassem possíveis melhorias na efetivação da Educação Inclusiva não apenas ao público autista, como também aos demais neurodivergentes.

Durante essa pesquisa, presenciamos um cenário no qual a inclusão social de fato já se manifesta na escola, evidenciando-se pela acolhedora recepção e integração dos educandos neurodivergentes tanto pelos demais estudantes quanto pela instituição. No entanto, essa realidade contrasta com a questão da inclusão educacional, cuja efetividade é comprometida pela escassez de recursos financeiros. A falta de investimentos, tanto na infraestrutura física quanto na capacitação de profissionais, é uma realidade frequente. Em muitos casos, a carência de materiais básicos de expediente é um obstáculo significativo. Os profissionais se veem compelidos a operar com o mínimo possível para assegurar a inclusão preconizada pela legislação. Embora a lei respalde a inclusão, na prática, sua efetivação é obstaculizada pela ausência desse suporte imprescindível.

O descompasso entre a legislação que respalda a inclusão educacional e a realidade enfrentada nas escolas evidencia a urgência de um comprometimento efetivo por parte das instâncias governamentais e da sociedade em geral. Investimentos adequados em infraestrutura, formação de profissionais e disponibilização de recursos são imprescindíveis para que a inclusão não seja apenas uma promessa legal, mas uma prática concreta e transformadora dentro do ambiente escolar. Somente assim, poderemos verdadeiramente garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

É crucial destacar que, apesar das limitações impostas pela escassez de recursos, os professores e a equipe escolar demonstram um esforço incansável em promover a inclusão educacional. Mesmo diante das dificuldades, dedicam-se arduamente a proporcionar um ambiente acolhedor e adaptado às necessidades de todos os estudantes. Seja através de estratégias pedagógicas diferenciadas, adaptações curriculares ou apoio emocional, os educadores demonstram um compromisso admirável com o bem-estar e o desenvolvimento integral de cada estudante.

Essa dedicação louvável ressalta não apenas a importância da valorização e do apoio aos profissionais da educação, mas também a necessidade urgente de investimentos adequados para fortalecer a infraestrutura escolar e garantir que todos os educandos tenham igualdade de oportunidades no processo educacional.

Em face do que foi exposto, observamos que a educação especial ainda está em um processo de transição, avançando da *integração* para a fase de *inclusão*. Também compreendemos que o componente curricular relacionado à educação inclusiva deve ser incluído nos currículos dos cursos de licenciatura em Letras no mesmo semestre letivo do primeiro estágio supervisionado. Desta forma, os futuros docentes iniciam o estágio com uma perspectiva sensível à inclusão de estudantes especiais. À medida que avançam para o Estágio II, estarão mais confiantes para elaborar Planos de Aula contemplando a neurodiversidade.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114254.htm>. Acesso em 17 de fev. de 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, [1996]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 29 de fev. 2024.

Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDHC. Disponível em: <[Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDHC — Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania \(www.gov.br\)](https://www.gov.br/brasil/pt-br/assuntos/deficiencia)>. Acesso em: 14 de fev. de 2024.

CEREZUELA, Cristina; MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SHIMAZAKI, Elsa Midori. A trajetória histórica da educação inclusiva. In: CEREZUELA, Cristina; MORI, Nerli

Nonato Ribeiro (org.). Inclusão e educação especial na educação básica: um estudo nas cinco regiões brasileiras. Maringá: Eduem, 2021, p. 17-36.

CEREZUELA, Cristina; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Os Documentos Legais da Inclusão. In: CEREZUELA, Cristina; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (org.). Inclusão e educação especial na educação básica: um estudo nas cinco regiões brasileiras. Maringá: Eduem, 2021, p. 39-67.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4^oed. São Paulo: Atlas, 2002.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. [Recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo; Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade. 21^o ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

O que é neurodiversidade? Disponível em:

<<https://www.editoradobrasil.net.br/neurodiversidade-em-sala-de-aula/>>. Acesso em: 17 de fev. de 2024.

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi; GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. Políticas Públicas da Educação Inclusiva. In: CEREZUELA, Cristina; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (org.). Inclusão e educação especial na educação básica: um estudo nas cinco regiões brasileiras. Maringá: Eduem, 2021.