

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA

**Educação Inclusiva e as possibilidades de uma prática docente no
desenvolvimento das crianças com Autismo na educação básica**

SUZANNE DIAS DA ROCHA SOUSA CAMPOS

GOIÂNIA
2026

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA

**Educação Inclusiva e as possibilidades de uma prática docente no
desenvolvimento das crianças com Autismo na educação básica**

SUZANNE DIAS DA ROCHA SOUSA CAMPOS

TCC elaborado como exigência da disciplina de Monografia II,
do curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e
Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob
a orientação do Professor Me Nelson Carneiro Júnior

GOIÂNIA
2026

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, cujas existências e singularidades são a razão e a força motriz deste estudo.

Aos meus pais, pelo suporte incondicional e por não permitirem que eu desistisse diante dos obstáculos.

Este trabalho é o reflexo da nossa resistência e do nosso amor.

AGRADECIMENTOS

Ao Espírito Santo, meu amigo e guia, a quem me apego com fé e cuja presença foi o sustento necessário para que eu pudesse concluir esta jornada.

Ao meu orientador, Professor Me. Nelson Carneiro Júnior, cuja referência na área da inclusão e a visão profundamente humana e freiriana foram essenciais para o amadurecimento das minhas reflexões e para a construção deste trabalho.

À Professora Ráquia, por ter acreditado no meu potencial e oferecido o apoio necessário à minha formação. Agradeço pelas provocações intelectuais pertinentes e pela humanidade demonstrada em cada etapa deste processo.

Aos meus pais, que foram meu porto seguro nos momentos de maior dificuldade, oferecendo o incentivo necessário para que eu persistisse na minha formação acadêmica.

Aos meus filhos, que são meus maiores mestres e a inspiração para que eu lute por uma prática docente mais inclusiva e acolhedora na Educação Básica.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.

Filha, eu vi você no pátio da escola, brincando com um brinquedo qualquer, enquanto as crianças brincavam umas com as outras, mas você não estava lá... Filha, ouvi dizer que você dá trabalho, que ficar com você é desagradável... Professores, não se esqueçam dela... Enquanto eu viver, eu lutarei por você.

SOUSA, Suzanne Dias da Rocha.
Trecho da composição autoral: "Filha".

SUMÁRIO

Introdução.....	07
Capítulo 1: Panorama da Legislação Acerca da Educação Inclusiva o Brasil.....	11
Capítulo 2: Educação e Autismo: Possibilidades de uma Prática Pedagógica Inclusiva.....	17
2.1 Práticas Educacionais e o Transtorno do espectro autista.....	21
Capítulo 3: Desafios e Possibilidades da Prática Docente Inclusiva.....	26
Considerações Finais.....	29
Referências.....	33

RESUMO

Este projeto monográfico cumpre exigência do curso de Pedagogia da PUC Goiás. Para este trabalho foi adotado como metodologia a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, sobre objetivo realizar uma reflexão sobre Educação Inclusiva e as possibilidades de uma prática docente no desenvolvimento das crianças com deficiência na educação básica, em especial, as crianças com Transtorno de Espectro Autista (TEA). A monografia tem o objetivo de investigar essa temática e evidenciar sua relevância para o campo da educação básica, destacando a importância de compreender os desafios enfrentados pelos docentes para a realização de uma prática pedagógica que seja realmente inclusiva e que atenda às necessidades de aprendizagem das crianças com deficiência, e em particular com o Transtorno de Espectro Autista (TEA). Os autores que contribuíram para o trabalho foram Paulo Freire (1996) e Maria Teresa Mantoan (2003). No primeiro capítulo, será apresentado um apanhado geral da legislação acerca das políticas públicas que normatizam a educação inclusiva, seja na perspectiva discente com ênfase no direito ao acesso à educação e à aprendizagem, quanto na perspectiva docente, indicando os desafios enfrentados pela rotina escolar para que o direito à aprendizagem seja plenamente atendido para as crianças com deficiência. No segundo capítulo, será analisado de que forma essa legislação descrita anteriormente é específica e efetivada na prática nas redes de ensino. Até que ponto o que está na lei vem sendo garantido às crianças com deficiência no campo da educação básica e de que forma a realidade do "chão da escola" enfrenta barreiras que ainda impedem a inclusão plena. No terceiro capítulo, discutimos os desafios e as possibilidades da prática docente, fundamentando-se na Pedagogia da Autonomia para refletir sobre o papel do professor como mediador e a importância de uma formação que considere a sensibilidade e a ética no acolhimento à diversidade. Conclui-se que a monografia acredita na importância de um ambiente educativo que acolha e promova a diversidade, garantindo o direito de todas as crianças à aprendizagem e ao convívio social. Por isso, ressalta-se a importância de reflexão sobre as possibilidades de intervenção pedagógica que contribuem para a construção de práticas inclusivas mais eficazes.

PALAVRAS CHAVES: Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Prática Docente. Educação Básica. Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

Esta monografia tem como objetivo realizar uma reflexão sobre Educação Inclusiva e as possibilidades de uma prática docente no desenvolvimento das crianças com deficiência na educação básica. O tema ganha cada vez mais espaço no cenário educacional, seja no campo das políticas públicas, seja nos aspectos pedagógicos.

Através desse projeto, procuro compreender os desafios enfrentados pelos professores na realização do seu trabalho. A inclusão de crianças com deficiência no ensino regular é constante; no entanto, não basta apenas a presença das crianças nas escolas regulares, é necessário garantir seu aprendizado. A escola inclusiva sugere um sistema educacional que respeite as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas especificidades. Este é o ponto de partida desta monografia.

O tema desta pesquisa possui uma relação direta com a minha experiência pessoal. Sou mãe de uma criança de 5 anos diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível de suporte 3 e não verbal. Além disso, meu filho mais velho, de 8 anos, encontra-se em investigação para Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

As vivências como mãe de crianças com deficiência e neuro divergente não apenas me proporcionaram um conhecimento sobre os desafios enfrentados por essas crianças e suas famílias, mas despertaram interesse em compreender questões envolvidas no desenvolvimento infantil e nos transtornos do neurodesenvolvimento.

A relação entre experiência pessoal e investigação acadêmica possibilitou uma análise detalhada e sensível dos assuntos tratados neste trabalho, além de reforçar o compromisso com a produção de um conhecimento que possa, de fato, contribuir para a melhoria das condições de vida de outras crianças e seus familiares.

Por essa razão, mantenho um contato com o universo pedagógico, acompanhando de perto o desenvolvimento e a conquista de habilidades dos meus filhos. Estudar esse tema tem sido fundamental para ampliar minha compreensão sobre a realidade em que estou inserida. Por meio do conhecimento adquirido, consigo lidar de forma eficaz com diversas situações, orientar de maneira adequada, manter-me informada sobre os direitos das minhas crianças e, assim, participar ativamente de suas vidas dentro deste contexto. Esta capacitação contínua me permite agir de forma assertiva e consciente, garantindo o suporte para o pleno desenvolvimento deles.

Antes da maternidade voltada ao cuidado de crianças com deficiência, não tinha interesse aprofundado sobre esse tema. Contudo, o diagnóstico recebido por uma criança traz consigo inúmeras dúvidas e um turbilhão de sentimentos. Nesse processo, a informação se revela uma ferramenta poderosa na busca por direitos e igualdade. Ao sermos inseridos nessa realidade, percebemos o quão pouco sabemos sobre ela e o quão necessário é o conhecimento para navegar esses desafios.

Dessa forma, a monografia tem o objetivo de investigar essa temática e evidenciar sua relevância para o campo da educação básica, destacando a importância de compreender os desafios enfrentados pelos docentes para a realização de uma prática pedagógica que seja realmente inclusiva e que atenda às necessidades de aprendizagem das crianças com deficiência.

A relevância da educação inclusiva vai além do cumprimento de formalidades legais; ela é uma resposta direta à necessidade de reconstrução do tecido social em um mundo cada vez mais diversos e complexo. No cenário contemporâneo, a inclusão deixou de ser uma "pauta específica" de grupos minoritários para se tornar um indicador de qualidade democrática e de eficácia educacional.

Em uma sociedade que luta contra a polarização e o preconceito, a escola inclusiva funciona como o primeiro laboratório de cidadania. Quando crianças com e sem deficiência convivem desde a educação infantil desenvolvem naturalmente a empatia, o respeito às diferenças e a capacidade de colaboração de competências para a paz social e a convivência democrática no século XXI.

A relevância hoje reside na ética da presença. Não se trata apenas de "estar" na escola, mas de "ser" e "pertencer". A atualidade exige que a escola seja o espaço onde a utopia de uma sociedade justa comece a ser praticada diariamente. Este tema é relevante porque, ao incluirmos a pessoa com deficiência, estamos, na verdade, incluindo a própria humanidade em nosso projeto de futuro

Segundo os procedimentos de coleta apresentados pelas Diretrizes para a construção do trabalho monográfico no curso de Pedagogia da PUC Goiás, tem-se uma pesquisa bibliográfica. Nesta modalidade, a documentação do pesquisador consiste principalmente em livros e artigos; mas também pode ser de relatórios de pesquisa não publicados, teses, enciclopédias e dicionários especializados, resenhas de obras, inventários de diversas naturezas.

Os autores escolhidos estão entre os principais teóricos que discutem, no âmbito das ciências sociais e da educação, o tema da cidadania e da formação docente. Através do diálogo

com estes autores, e apontando para as questões da atualidade, será produzido o texto desta monografia.

Quanto à natureza dos dados, o enfoque da pesquisa é qualitativo. Como a educação é um processo social dinâmico e em transformação, a análise qualitativa permite ao pesquisador uma aproximação maior com o seu objeto de pesquisa, dialogando não só com o contexto social, mas com a própria subjetividade do investigador. No enfoque qualitativo, a investigação é descritiva. Neste caso, os dados são recolhidos em forma de palavras e imagens.

No primeiro capítulo, será apresentado um apanhado geral da legislação acerca das políticas públicas que normatizam a educação inclusiva, seja na perspectiva discente com ênfase no direito ao acesso à educação e à aprendizagem, quanto na perspectiva docente, indicando os desafios enfrentados pela rotina escolar para que o direito à aprendizagem seja plenamente atendido para as crianças com deficiência.

No segundo capítulo, será analisado de que forma essa legislação é compreendida e efetivada na prática nas redes de ensino. Até que ponto o que está na lei vem sendo garantido às crianças com deficiência no campo da educação básica? Por fim, no terceiro capítulo, serão discutidas as dificuldades do professor em sua prática docente.

A monografia acredita na importância de um ambiente educativo que acolha e promova a diversidade, assegurando o direito de todas as crianças à aprendizagem e ao convívio social. Por isso, ressalta-se a importância de refletir sobre as possibilidades de intervenção pedagógica que contribuam para a construção de práticas inclusivas mais efetivas.

CAPÍTULO 1

PANORAMA DA LEGISLAÇÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Este capítulo apresenta um panorama histórico e normativo da legislação sobre a Educação Inclusiva, traçando uma linha do tempo que evidencia a transição de um modelo assistencialista para uma perspectiva de direitos humanos e inclusão plena. A trajetória da educação inclusiva no Brasil e no mundo é marcada pela transição de modelos assistencialistas e excludentes para um paradigma de direitos humanos, onde a diversidade é valorizada como parte da condição humana. Historicamente, o atendimento a pessoas com necessidades especiais no Brasil era fragmentado e dependente de iniciativas filantrópicas ou isoladas.

O primeiro período de atendimento se estabelece na segunda metade da década de 1950. Durante essa fase inicial, as iniciativas governamentais e particulares isoladas (ONGs, serviços religiosos de caridade) ajudavam a cobrir progressivamente os diferentes tipos de deficiência. A partir do final da década de 1950 até o início dos anos 1990, o Estado brasileiro passou a reconhecer sua responsabilidade, estruturando órgãos de educação especial, embora ainda de forma segmentada por deficiências.

A Constituição de 1988 é o marco jurídico que redefine a pessoa com deficiência como cidadã plena. Nesta carta, os sujeitos com deficiência passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, inclusive no que se refere à educação

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...] III - a dignidade da pessoa humana;" "art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. "Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." "Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;" (Brasil, 1988)

A Constituição de 1988 estabeleceu que a educação é um "direito de todos". No entanto, o termo utilizado na época (e na LDB de 1996) ainda era muito focado na *Integração*: o aluno deveria se adaptar à escola. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) respalda os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência, quando

elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) e, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV).

A carta magna garante ainda o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no artigo 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além disso, a elege como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I), acrescentando que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, inciso V).

Apenas esses dispositivos já bastariam para que não se negasse a qualquer pessoa, com ou sem deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro aluno. Mas um dos argumentos sobre a impossibilidade prática da inclusão total aponta os casos de alunos com deficiências severas, múltiplas, notadamente a deficiência mental e os casos de autismo

A Constituição, contudo, garante a educação para todos e isso significa que é para todos e, para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode se realizar em ambientes segregados. No Capítulo III — Da Educação, da Cultura e do Desporto —, artigo 205, a Constituição prescreve em seu artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade.

A Declaração de Salamanca, seis anos depois introduz mundialmente o conceito de Inclusão: é a escola que deve mudar para receber a todos. Salamanca serviu como a "regulamentação moral e técnica" que deu substância ao que o Artigo 205 prometia. A Declaração de Salamanca (1994) é um documento internacional, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, é o principal orientador das reformas educacionais modernas.

Toda criança tem direito fundamental à educação e lhe deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. [...] Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los em uma pedagogia centrada na criança e capaz de satisfazer a tais necessidades.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, Lei nº 9.394/1996 formalizou a educação especial como uma modalidade transversal no sistema educacional brasileiro sendo oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Embora representasse um avanço, o termo "preferencialmente" gerou debates, pois abriu brechas para que algumas instituições justificassem a não matrícula em escolas regulares.

É importante notar que, a partir da LDB de 1996, a educação especial deixa de ser um sistema isolado para ser uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, da educação infantil ao superior. Como resposta direta a esse novo paradigma internacional, o Brasil consolidou sua estratégia na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Este documento tornou-se o principal norteador para os sistemas de ensino ao definir que

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para garantir: [...] transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (Brasil, 2008, p. 14).

Somente em 2006, na convenção da ONU é que a convenção muda a definição de deficiência: ela não está na "pessoa", mas no confronto entre o impedimento dela e as barreiras do ambiente. Na educação, isso significou que a escola agora era obrigada a ser acessível; a exclusão tornou-se ilegal.

No cenário internacional, influenciado pela Convenção da ONU de 2006, refletiu-se no Brasil através de políticas como o Decreto nº 6.094/2007, que estabeleceu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Conforme a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), em seu Artigo 1:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Organização das Nações Unidas, 2006).

Esse período impulsionou programas práticos como a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o detalhamento técnico e a obrigatoriedade da implantação dessas salas vêm logo em seguida, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto nº 7.611/2011.

Art. 3º O dever do Estado com a educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: [...] IV - apoio técnico e financeiro permanente do Poder Público, visando à oferta do atendimento educacional especializado, à formação de professores, à implantação de salas de recursos multifuncionais e à eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação e nos transportes (Brasil, 2011).

No entanto, o documento que dá a base operacional e conceitual para o funcionamento dessas salas é a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme o Artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que operacionaliza as metas de inclusão do período:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009).

Posteriormente, para viabilizar essa diretriz política, o país estabeleceu a base operacional e conceitual para o funcionamento das estruturas de apoio por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme o Artigo 5º desta Resolução:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009).

Anos mais tarde, esse percurso de garantias culminou na Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015). Também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.146/2015 reafirmou e detalhou os direitos à educação e à acessibilidade plena, estabelecendo que:

A acessibilidade deve ser assegurada por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas nas edificações — incluindo instalações, equipamentos e mobiliários — e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações e informações (Brasil, 2015).

Abaixo, os marcos históricos organizados para facilitar a visualização da transição entre os modelos de exclusão, integração e, finalmente, inclusão plena. Linha do Tempo: Evolução da Educação Inclusiva no Brasil

Quadro: História da Educação Inclusiva no Brasil

Ano	Documento	Avanços
1854	Imperial Instituto dos Meninos Cegos	Início formal da educação especial no Brasil, ainda sob uma ótica isolada e assistencialista.
1988	Constituição Federal	A pessoa com deficiência passa a ser reconhecida como sujeito de direitos plenos, inclusive à educação
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Reforça a proteção integral e o direito à educação para todos os sujeitos, sem discriminação
1994	Declaração de Salamanca	Marco mundial que define a responsabilidade do Estado em incluir todas as crianças na escola regular através de uma pedagogia centrada no aluno.
1996	Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394)	Define a educação especial como modalidade transversal, a ser oferecida preferencialmente na rede regular.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial	Substituição oficial do termo "integração" por "inclusão" e definição do Atendimento Educacional Especializado (AEE).
2006	Convenção da ONU (Direitos da Pessoa com Deficiência)	Consolida internacionalmente a educação inclusiva como direito humano inalienável em todos os níveis.
2007	Decreto nº 6.094 (PDE)	Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, com foco na acessibilidade e salas de recursos multifuncionais.
2008	Política Nacional de Educação Especial (PNEE-EI)	Orientação para sistemas de ensino tornarem-se inclusivos, garantindo acesso, participação e aprendizagem de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades
2015	Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146)	Estatuto que torna obrigatória a oferta de recursos de acessibilidade e veta a exclusão ou cobranças extras para alunos com deficiência.

Fonte: Elaborada pela autora (2026)

A análise cronológica dessa legislação revela que o amadurecimento das leis brasileiras não é meramente burocrático, mas o reflexo de uma profunda transformação no entendimento sobre a deficiência, aproximando-se do que Paulo Freire define como uma pedagogia alicerçada na ética e na dignidade. Ao longo das décadas, o foco deslocou-se do impedimento clínico do indivíduo outrora visto como alguém a ser "reparado" para a identificação das barreiras impostas pela sociedade. Esse avanço conceitual reflete a máxima de que "ensinar não é transferir conhecimento", mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Conforme afirma Freire (1996)

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em um recinto escolar devo estar aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico

e indagador, inquieto em face da tarefa que tenho — a de ensinar e não a de transferir conhecimento" (Freire, 1996, p. 47).

A questão da terminologia utilizada para referir-se a pessoas com deficiência foram se alterando na medida em que o debate ia acontecendo na sociedade.

Evolução Cronológica da Nomenclatura e Paradigmas

Época	Termo Utilizado	Significado e Contexto	Valor Atribuído à Pessoa
Início da história	Os inválidos	Significava "indivíduos sem valor"	Pessoa tida como socialmente inútil, um fardo para a família e para a sociedade.
Século XX até 1960	Os incapacitados / Os incapazes	Inicialmente significava "sem capacidade"; evoluiu para "capacidade residual" após as Guerras Mundiais.	Reconhecimento de alguma capacidade, mas ainda vista como eliminada ou reduzida pela deficiência em todos os aspectos
1960-1980	Os defeituosos / Os excepcionais / Os deficientes	Defeituosos" focava na deformidade física. "Excepcionais" referia-se à deficiência intelectual. "Deficientes" começou a ser aceito para quem executava funções de forma diferente.	A sociedade focava na deficiência em si, mas sem reforçar apenas o que a pessoa não conseguia fazer
1981 até 1987	Pessoas deficientes	Termo impulsionado pelo Ano Internacional das Pessoas Deficientes (ONU, 1981). O substantivo tornou-se adjetivo	Atribuição do valor de "pessoa", igualando-os em direitos e dignidade à maioria dos membros da sociedade.
1988 até 1993	Pessoas portadoras de deficiência	Termo adotado na Constituição Federal de 1988. Proposto para substituir "pessoas deficientes" por críticas de que este sinalizava que a pessoa inteira era deficiente.	A deficiência passou a ser vista como um detalhe ou um valor agregado ("portar" algo), embora o termo tenha sido reduzido para apenas "portadores".
1990 até hoje	Pessoas com necessidades especiais / Pessoas especiais	Termo que abrange dificuldades vinculadas ou não a causas orgânicas. "Pessoas especiais" surgiu como eufemismo.	Valor agregado tanto à pessoa com deficiência quanto a outras com dificuldades. Ativistas criticam o eufemismo "especial" por ser vago
Junho de 1994	Necessidades educacionais especiais	Termo técnico consolidado pela Declaração de Salamanca para o contexto escolar, referindo-se a dificuldades de aprendizagem originadas ou não de deficiências.	Foco no direito à inclusão escolar e no empoderamento dos sujeitos para fazerem parte da sociedade regular.
2026	Pessoas com deficiência	Termo preferido mundialmente e ratificado pela Convenção da ONU de 2006. Enfatiza que a deficiência não define a pessoa; ela apenas a "tem".	Empoderamento: uso do poder pessoal para assumir o controle da própria vida e responsabilidade de contribuir com seus talentos para a sociedade

Fonte: Elaborada pela autora (2026)

Assim, o aluno deixa de ser um objeto de caridade assistencialista para tornar-se um sujeito de direitos pleno e um "ser inacabado" que, como qualquer outro, possui o direito de exercer sua autonomia. Essa transição exigiu que o sistema de ensino abandonasse a lógica da segregação em favor da inclusão irrestrita, compreendendo que o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, e não um favor.

CAPITULO 2

EDUCAÇÃO E AUTISMO: POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Segundo Mantoan (2003) ao abordar o conceito de inclusão, estamos nos referindo a um processo de quebra de paradigmas do sistema educacional e das práticas pedagógicas. Esse paradigma visa acolher, respeitar e valorizar todas as diferenças presentes no ambiente escolar. A inclusão, conforme defendida pela autora, busca superar a visão de uma escola seletiva e excludente, onde apenas alguns perfis de alunos são aceitos, promovendo, em vez disso, um espaço onde todos tenham o direito de aprender juntos, independentemente de suas habilidades, limitações ou características pessoais.

Para Mantoan (2003), incluir não se limita a adaptar o espaço físico ou a inserir alunos com deficiência em salas de aula regulares; trata-se de repensar a estrutura e a cultura da escola para que a diversidade seja respeitada e cada estudante, com suas particularidades e especificidades, possa se desenvolver plenamente.

Esse conceito abrange todos os alunos, sejam eles portadores de deficiências ou não, pois a inclusão é vista como um direito que fortalece a aprendizagem colaborativa. Dessa forma, falar de inclusão é falar de uma educação comprometida com a igualdade de oportunidades, a valorização das diferenças e o desenvolvimento integral de cada indivíduo.

Mantoan (2003) reforça que inclusão e integração são termos que expressam sentidos e práticas distintas. A presença de crianças com deficiência na escola não caracteriza, por si só, uma verdadeira inclusão. Inclusão exige a transformação estrutural e cultural da escola, de modo que todos os alunos sejam plenamente aceitos e respeitados em suas singularidades. Dessa forma, a inclusão se configura como um direito e não como um privilégio.

Diante dessa realidade, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. Essa reviravolta exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes iguais X diferentes, normais X deficientes e, em nível pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência entre as partes que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações e sentimentos. Essas atitudes diferem muito das que são típicas das escolas tradicionais em que ainda atuamos e em que fomos formados para ensinar.

Muitos professores do ensino regular acabam se sentindo despreparados para lidar com a diversidade presente em sala de aula, especialmente quando se trata de alunos com deficiência. Isso acontece, em parte, porque historicamente o atendimento a esses estudantes ficou concentrado em profissionais especializados, o que reforçou a ideia de que apenas eles seriam capazes de realizar esse trabalho (Mittler, 2000). Nesse sentido, a inclusão escolar exige uma mudança de visão sobre a educação, pois não se limita apenas aos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, mas envolve todos os estudantes, com o objetivo de garantir que todos consigam avançar no processo de ensino.

Dentro dessa perspectiva, os defensores da educação inclusiva defendem que as escolas precisam remover barreiras físicas e pedagógicas, adaptando suas práticas para atender às diferenças dos alunos. Isso significa oferecer estratégias variadas de ensino, além de recursos e materiais especializados que atendam às diferentes necessidades, sem qualquer forma de exclusão ou discriminação (Mantoan, 1999).

Outro ponto importante é que o acesso ao ensino fundamental deve ser garantido a todos, de forma plena e sem restrições. Para isso, é necessário repensar critérios de avaliação e promoção escolar, conforme previsto na LDB de 1996, respeitando o direito à igualdade de acesso e permanência na escola, assim como a continuidade dos estudos conforme a capacidade de cada aluno. Nesse contexto, os serviços de apoio especializado, como intérpretes de Libras e o ensino do braile, devem funcionar como suporte, e não como substituição do professor da sala regular.

Por fim, não basta apenas garantir o ingresso dos estudantes na escola. É fundamental assegurar que eles tenham condições reais de continuar sua trajetória escolar e avançar até onde conseguirem. A inclusão verdadeira não acontece quando o aluno é apenas colocado em uma escola ou classe especial, mas sim quando o sistema educacional deixa de separar ensino regular e especial, entendendo que todos os estudantes fazem parte de um mesmo processo educativo, ainda que com necessidades e ritmos diferentes.

Infelizmente, não estamos caminhando decisivamente na direção da inclusão, seja por falta de políticas públicas de educação apontadas para estes novos rumos, seja por outros motivos menos abrangentes, mas relevantes, como pressões corporativas, ignorância dos pais, acomodação dos professores. Por isso, sou clara ao afirmar que falta muita vontade de virar a mesa, ou melhor, de virar a escola do avesso, e já faz tempo que estamos retendo essa possibilidade de revolucionar os nossos sistemas educacionais em favor de uma educação mais humana, mais democrática.

Ensinar na perspectiva da inclusão exige repensar o papel do professor, da escola e das práticas pedagógicas que, por muito tempo, estiveram ligadas a um modelo de ensino mais excludente. Isso significa rever não apenas o que se ensina, mas também a forma como se ensina, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento dos estudantes em sua totalidade. A proposta inclusiva busca formar sujeitos mais éticos, justos e conscientes, capazes de contribuir para a transformação da sociedade em um espaço mais humano.

Dessa forma, falar em qualidade de ensino também envolve a capacidade de reinventar essas práticas educativas. No Brasil, a legislação relacionada ao autismo e à inclusão escolar avançou de forma significativa nas últimas décadas, refletindo uma maior conscientização sobre os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A Lei nº 7.853/1989 já garantia a obrigatoriedade da matrícula de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, tanto pública quanto privada, prevendo inclusive penalidades em casos de recusa injustificada (BRASIL, 1989).

Posteriormente, a Lei nº 12.764/2012 reconheceu oficialmente o autismo como deficiência, assegurando direitos específicos e instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Em conjunto com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), essas normas garantem o direito à educação inclusiva, além do acesso a apoio especializado quando necessário.

Também reforçam o acesso a serviços de saúde, terapias e medicamentos, defendendo uma atuação integrada entre diferentes áreas para o acompanhamento das pessoas autistas. Além disso, políticas de acessibilidade e ações de conscientização contribuem para ampliar a inclusão social e o reconhecimento das necessidades do público com TEA.

Embora ainda não existam causas totalmente definidas ou formas de prevenção do autismo, a compreensão das suas características tem avançado, o que é fundamental para a área da educação especial. Para os educadores, torna-se ainda mais importante conhecer estratégias e modelos de intervenção que auxiliem no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com autismo no contexto escolar. É importante destacar que o autismo nem sempre está associado à deficiência intelectual. Em alguns casos, a criança pode apresentar inteligência dentro da média, com dificuldades mais evidentes na comunicação verbal e menor impacto em habilidades espaciais.

Historicamente, no Brasil e em outros países, a educação especial foi organizada de forma separada do ensino regular, atendendo pessoas com deficiência em instituições específicas (SMITH, 2005). Esse modelo reforçava a ideia de separação entre alunos considerados “normais” e aqueles com deficiência. Nesse contexto, foram criadas instituições como a Pestalozzi de Minas Gerais (1932), além de práticas escolares baseadas em testes de inteligência que classificavam os estudantes em grupos homogêneos, direcionando-os para classes especiais conforme suas dificuldades, o que acabou reforçando processos de exclusão dentro do ambiente educacional.

2.1 Práticas Educacionais e o Transtorno do espectro autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que tem sido amplamente estudada devido às suas implicações no desenvolvimento social, comunicativo e comportamental dos indivíduos. A compreensão de suas características e critérios diagnósticos é fundamental para a promoção de práticas educacionais inclusivas e para

o desenvolvimento de estratégias de apoio adequadas às necessidades das pessoas com autismo. Nesse sentido, destaca-se a seguinte definição:

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social que variam em termos de gravidade e comportamentos repetitivos e restritivos. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais reorganiza a classificação dos transtornos, levando o TEA a englobar denominações anteriores como 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.

Nesta mesma reestruturação, a Síndrome de Rett foi desconsiderada como condição do espectro autista e adotada como critério para diagnóstico diferencial do TEA. As pessoas com TEA aderem rigidamente às rotinas e podem apresentar comportamentos repetitivos que são uma forma de manter a previsibilidade do ambiente. Os problemas de comportamento ocorrem como resultado de sua maior sensibilidade sensorial e surgem também como hiperfoco; movimentos corporais estereotipados e repetitivos (agitar as mãos); manipulação repetitiva de objetos; insistência em aderir às rotinas (passar sempre pelo mesmo lugar, fazer as coisas na mesma ordem a cada vez); interesses sensoriais incomuns (cheirar objetos); e sensibilidades sensoriais (evitar sons de secadores de cabelo e aspiradores de pó, etc.).

O estabelecimento e a manutenção de relacionamentos são difíceis para pessoas com autismo, que muitas vezes parecem distantes e indiferentes. Elas apresentam ainda dificuldades em entender algumas formas de comportamento não verbais, bem como interpretar e compreender as necessidades dos outros, prejudicando sua capacidade de partilhar interesses e atividades com os demais; e são, em geral, incapazes de entender e expressar suas próprias necessidades. Já o desenvolvimento da linguagem é comumente atrasado, e sua fala pode incluir a repetição de frases ou palavras, fazendo as mesmas perguntas várias vezes.

É comum que as crianças com TEA apresentem no ambiente escolar manifestação es exacerbadas de sua inflexibilidade devido à presença de múltiplos estímulos e pessoas que não lhe são familiares. As salas com muitas cores, informações visuais e os ambientes de muito barulho e agitação tendem a assustá-las.

A rotina ou rituais escolares, como organização o dos alunos para a entrada, o deslocamento, as atividades, o recreio e a saída, favorecem a criança com TGD. Segundo Belisário Filho e Cunha (2010, p. 26), “[...] quanto mais cedo a criança com TGD puder antecipar o que acontece diariamente na escola, mais familiar e possível de ser reconhecida se

tornará para ela a vivencia escolar, tornando as primeiras manifestações da criança progressivamente menos frequentes”.

A utilização de recursos visuais confeccionados pela escola, como cartões, com base no seu cotidiano, junto ao aluno, poderá ajudar na comunicação sobre o que se espera dele e o que acontecerá na sua rotina escolar. Fotos de objetos, locais ou do estudante em diferentes momentos e espaços podem ser usados para esse fim, por exemplo nas deficiências múltiplas.

A deficiência múltipla ocorre quando há duas ou mais deficiências associadas, as quais podem ser de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. Até o momento, não existem estudos que indiquem quais são as mais recorrentes, e ela tem causas diversas, como pré-natais, má-formação congênita ou infecções virais, por exemplo, rubéola ou doenças sexualmente transmissíveis.

As necessidades educacionais devem considerar o grau de comprometimento causado pelas deficiências, o nível de desenvolvimento do aluno, as possibilidades funcionais, de comunicação e a interação social. Os indivíduos com possibilidades de adaptação ao meio poderão ser educados em classe comum adaptada e com uma suplementação curricular; outros necessitarão de processos especiais de ensino com apoio intenso e contínuo, bem como currículo alternativo.

De forma geral, além de adaptações educacionais e avaliativas, existe a necessidade de adaptação física para acesso e outras mais específicas. Segundo Godói (2006, p. 34), essas adaptações de acesso ao currículo são de responsabilidade da escola e envolvem:

mobiliário adequado (por exemplo, mesas, cadeiras, triângulo para atividades no solo, equipamentos para atividades em pé e locomoção independente); equipamentos específicos e tecnologia assistiva; sistemas alternativos e ampliados de comunicação; adaptação do espaço e eliminação de barreiras arquitetônicas e ambientais; recursos materiais e didáticos adaptados; recursos humanos especializados ou de apoio; situações diversificadas de aprendizagem e apoio para participação em todas as atividades pedagógicas e recreativas; adaptações de atividades, jogos e brinquedos. Godói (2006, p. 34)

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 (SANTOS, 2008, p. 9).

Infelizmente, esta é a realidade das escolas. Os profissionais da educação não estão preparados para lidar com crianças com TEA e, muitas vezes, reconhecer seu comportamento.

A escola tem um papel importante na investigação diagnóstica e ajuda a família na identificação de transtornos leves e o aluno na sua inclusão, pois se trata do seu primeiro lugar de interação social quando separado da família e tendo que lidar com as regras sociais.

O Autismo é o nome dado a um transtorno descrito pela primeira vez pelo psiquiatra Eugen Bleuler. Este observou que um grupo de pacientes possuía um comportamento muito introvertido, impedindo-os de ter um relacionamento social. Ele descreve um quadro radical em que se entendia existir uma ausência da personalidade própria desses indivíduos

Os sintomas do autismo podem começar em qualquer momento da infância, principalmente antes dos três anos, e variam de intensidade de criança para criança, que apresentam tanto traços discretos como severos. Não há exames específicos, como os de imagens, para o diagnóstico, o qual é feito a partir da observação clínica do médico e de relatos dos pais, da escola e de quem convive com elas. Portanto, os quadros discretos são mais difíceis de serem identificados. Algumas pessoas, por exemplo, foram identificadas como autistas somente na fase adulta, porque diagnosticaram seus filhos com um transtorno severo.

Quanto mais rápido for feito o diagnóstico, melhor, pois, de acordo com Almeida e Albuquerque (2017, documento on-line), “[...] a intervenção precoce leva à redução precoce de danos, à proteção do funcionamento intelectual e promoção da adaptação, consequente melhoria da qualidade de vida, o direcionamento das competências do indivíduo para sua autonomia e à diminuição da angústia da família”.

Na Figura 1, você pode conferir alguns exemplos de comportamento autista.



Fonte: Masson (2017, documento on-line)

A criança com autismo nível de suporte 1 apresenta dificuldades de comunicação, socialização e comportamento, não consegue se expressar por meio das palavras corretas, e a sua fala ocorre mais tardiamente. Para ela, é difícil conversar e se relacionar, preferindo se isolar e brincar sozinha. Costuma repetir os mesmos movimentos, não olha nos olhos, foca mais nos movimentos das mãos e não no que está sendo dito, tem fixação por alguns objetos e atividades, ri às vezes em momentos inapropriados, possui maior resistência à dor e crises de raiva, bem como não atende quando a chamam pelo nome.

Existe também uma confusão quanto ao autismo com menos necessidade de suporte e à síndrome de Asperger, os quais são diagnósticos distintos. O comprometimento da comunicação e interação social na síndrome de Asperger, por exemplo, é menor, a criança não apresenta atrasos na fala, mas os outros sintomas do autismo estão presentes, entre eles, o isolamento social.

O TEA implica em um comprometimento no desenvolvimento adaptativo e social do indivíduo e pode limitar seriamente seu funcionamento no dia a dia ao longo da vida. Ao estarem limitadas para processar os estímulos, as crianças com TEA perdem etapas essenciais de seus primeiros anos, que servem de suporte para a etapa seguinte da aprendizagem. Segundo Almeida e Albuquerque (2017, documento on-line), “[...] a fala, que é um dos pré-requisitos básicos para socialização, aprendizagem da leitura e da escrita, quando não adquirida no período correto, leva o indivíduo a não interagir de forma oral com outras crianças”.

Identificar as deficiências cognitivas nas crianças, trabalhar e modificá-las o máximo possível, de acordo com as etapas de aprendizagem, permite que ela tenha um nível de convivência e autonomia satisfatórios no decorrer de sua vida.

Segundo Aranha (2003), a inclusão dos estudantes com necessidades especiais implica na reestruturação dos sistemas de ensino a partir da qualificação (capacitação) dos professores e na reorganização do espaço escolar para assegurar aos alunos as condições de acesso e a permanência nas classes comuns. Portanto, faz-se necessário:

elaborar propostas pedagógicas baseadas na interação com os alunos; reconhecer todos os tipos de capacidades presentes na escola; sequenciar conteúdos e adequá-los aos diferentes ritmos de aprendizagem; adotar metodologias diversas e motivadoras; avaliar os educandos em função do seu progresso e do que podem vir a conquistar. (Aranha, 2003, p. 31)

De modo geral, os sistemas educacionais ainda trazem a ideia da deficiência como condição individual, minimizando a importância do estigma social desses indivíduos. Tem-se uma exigência curricular inflexível que não contempla as diferenças individuais e, segundo Aranha (2003, p. 33): ajustar o fazer pedagógico as necessidades dos alunos. Ver as necessidades especiais dos alunos atendidas no âmbito da escola regular requer que os sistemas educacionais modifiquem, não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas, também, que se organizem para constituir uma real escola para todos, que dá conta dessas especificidades.

O projeto pedagógico escolar inclusivo deve: estar aberta para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem atendendo às diferenças individuais dos alunos; identificar

as necessidades educacionais especiais para disponibilizar os recursos e meios mais favoráveis ao educando; adotar currículos abertos e propostas curriculares diversificadas; flexibilizar a organização e o funcionamento da escola; ajustar o fazer pedagógico as necessidades dos alunos.

CAPÍTULO 3: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA

Uma das principais ações que o professor precisa assumir dentro de uma prática inclusiva seria seguir algumas orientações indicadas por Freire (1996) na Pedagogia da Autonomia. Para o autor, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Dessa forma, ensinar exige uma reflexão crítica e a partir desta identificar quais são as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos.

O professor precisa compreender que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Como indica Freire (1996)

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor que ensinar não é transferir conhecimento não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. (Freire, 1996)

A postura do professor em sala de aula precisa dialogar com a realidade que o docente enquanto mediador, de crianças e estudantes precisa estimular a autonomia do aluno, em ênfase o aluno portador de deficiência, que precisa de um suporte maior, não podendo agir de forma anti ética ao descriminalizar, excluir, segregar, e tratar de forma indiferente este dos outros. É preciso respeito, rigor e resistência para continuar provocando essas crianças e alunos a fazerem novas descobertas, serem provocadas intelectualmente, e a desenvolver novas habilidades, respeitando sua linguagem, sua inquietude e sua vivência.

“O inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.” (Freire, 1996)

Existem inúmeras dificuldades para que o professor consiga oferecer uma atenção mais individualizada aos estudantes com deficiência, especialmente quando precisa gerenciar toda a turma e, muitas vezes, não conta com recursos adequados ou com o apoio de um profissional de suporte especializado. Diante dessa realidade, é necessário agir com bom senso e responsabilidade, compreendendo que, embora a escola nem sempre consiga atender plenamente a todas as demandas, permanece o compromisso do educador com a formação de todos os estudantes.

Nesse sentido, é fundamental que o professor esteja atento às condições sociais, culturais e econômicas dos alunos, bem como às suas vivências, histórias, realidades e especificidades, considerando também o contexto familiar e comunitário em que estão inseridos. Ignorar esses aspectos significa desconsiderar elementos que fazem parte da trajetória e do repertório de cada estudante. Assim, cabe ao professor desenvolver um olhar sensível, ético e comprometido, buscando atuar da melhor maneira possível dentro das condições e possibilidades disponíveis.

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (Freire, 1996)

Freire (1996) destaca que a prática docente vai além da transmissão de conteúdos, constituindo-se como uma ação profundamente ética e formadora. Para o autor, o professor

educa não apenas por meio de suas palavras, mas também por suas atitudes, seu compromisso e seu exemplo. Nesse sentido, mesmo diante das dificuldades encontradas no contexto escolar, como a falta de recursos, o grande número de alunos e a ausência de suporte especializado para atender estudantes com deficiência, cabe ao educador atuar com responsabilidade, seriedade e compromisso com sua prática. Dessa forma, ressalta que o professor deve buscar coerência entre o que ensina e aquilo que vivencia em seu cotidiano profissional, compreendendo que sua postura exerce influência direta no processo de formação dos educandos.

Como posso continuar falando em meu respeito ao educando se o testemunho que a ele dou é o da irresponsabilidade, o de quem não cumpre o seu dever, o de quem não se prepara ou se organiza para a sua prática, o de quem não luta por seus direitos e não protesta contra as injustiças? A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão. (Freire, 1996)

Além do compromisso ético, Freire (1996) indica a importância da formação contínua e da competência profissional na prática docente. Segundo o autor, o professor precisa buscar constantemente o aprimoramento de seus conhecimentos e preparar-se adequadamente para exercer sua função com responsabilidade e credibilidade. No entanto, o domínio técnico e científico, por si só, não garante uma prática educativa democrática e humanizada.

Para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma significativa, é necessário que o educador alie conhecimento, respeito e compromisso com os princípios da educação. A valorização do trabalho docente é uma condição importante para que o professor possa desempenhar sua função com dignidade, favorecendo relações de respeito mútuo entre educadores e educandos.

Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova.)Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da (Freire, 1996)

Portanto é possível concluir que diante das reflexões apresentadas, é possível compreender que a prática docente na educação básica exige muito mais do que o domínio de

conteúdo ou a aplicação de métodos de ensino. Ela requer um compromisso ético, humano e profissional com todos os educandos, reconhecendo que cada estudante possui uma história, uma realidade e necessidades específicas que influenciam diretamente seu processo de aprendizagem. Para Freire (1996) educar é um ato que envolve responsabilidade, coerência entre discurso e prática, respeito ao educando e constante busca por formação e aperfeiçoamento profissional.

Nesse contexto, a atuação do professor deve estar fundamentada na valorização das diferenças e no reconhecimento da singularidade de cada aluno, sem que essas particularidades se tornem motivo de exclusão ou segregação. Assim, os estudantes com deficiência, incluindo aqueles com transtorno do espectro autista, devem ser compreendidos como parte integrante do processo educativo, participando ativamente das experiências de aprendizagem e das relações construídas no ambiente escolar.

Embora existam desafios concretos, como a falta de recursos, a escassez de profissionais de apoio e as limitações estruturais enfrentadas pelas instituições de ensino, o compromisso do educador permanece essencial para a construção de uma educação mais inclusiva. Nessa perspectiva, o professor é chamado a desenvolver uma prática sensível, reflexiva e acolhedora, capaz de considerar as potencialidades e necessidades de cada estudante, promovendo oportunidades de participação, desenvolvimento e aprendizagem para todos.

Dessa forma, os princípios defendidos por Freire (1996) contribuem para fortalecer uma educação que reconhece a dignidade humana, valoriza a diversidade presente na sala de aula e compreende que ensinar é um exercício permanente de respeito, responsabilidade e compromisso com a formação integral de cada educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar este estudo, compreendo que a Educação Inclusiva vai muito além de garantir a matrícula ou a presença física do aluno na escola; ela exige uma verdadeira quebra de paradigmas na cultura e nas práticas pedagógicas. Aprendi que, historicamente, passamos de um modelo de caridade e exclusão para um modelo de direitos humanos, onde a diversidade é vista como parte da condição humana. No entanto, a pesquisa revelou que ainda existe um grande desafio para que as leis brasileiras, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), saiam do

papel e transformem a realidade do "chão da escola", garantindo não apenas o acesso, mas o aprendizado real de todos os estudantes.

Para minha formação como pedagoga, este tema tem uma relevância profunda e transformadora, pois se une à minha trajetória como mãe de uma criança autista (nível de suporte 3) e de outro em investigação para TDAH. Este trabalho permitiu que minhas experiências pessoais ganhassem fundamentação teórica, transformando o que era intuição em "curiosidade epistemológica".

Compreendi que a informação é uma ferramenta de poder e proteção: ao conhecer as leis e os direitos, como a Lei Berenice Piana (12.764/2012), deixo de ser uma espectadora das dificuldades para me tornar uma profissional capaz de orientar famílias e lutar por uma educação que respeite as singularidades de cada criança.

A partir deste estudo, minha futura prática docente será guiada pelo compromisso ético de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Inspirada em Paulo Freire (1996), entendo que o professor não pode ser neutro diante das injustiças e que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar condições para que cada aluno, como um "ser inacabado", possa se desenvolver com autonomia. Minha luta pelos direitos das crianças será diária, baseada no respeito à dignidade e na convicção de que a mudança é difícil, mas possível através de uma prática que acolha a diferença como uma riqueza, e não como um problema.

Assim, concluo que a educação inclusiva é, acima de tudo, um exercício diário de esperar. Como nos ensina Paulo Freire, este termo não se refere a uma espera passiva, mas a uma postura ativa de ir atrás, de buscar alternativas e de não aceitar as injustiças como algo determinado. Para mim, como mãe e futura pedagoga, esperar significa transformar a realidade que vivencio com meus filhos em motivação para uma prática docente que denuncie a exclusão e anuncie novas possibilidades de aprendizado.

Este estudo reafirma que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que, ao assumir meu papel como sujeito crítico e ético, comprometo-me a lutar por uma escola onde a autonomia e a dignidade de cada criança sejam respeitadas como um imperativo ético, e nunca como um favor. Encerro este trabalho com a certeza de que, embora a mudança seja difícil, ela é possível através de uma pedagogia alicerçada na ética, no afeto e na crença inabalável de que incluir é, em última análise, um ato de amor e humanidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC. Lei nº.9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF:20 de dezembro de 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais** 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva – Contextos sociais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?** São Paulo : Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

PUC GOIAS, **Diretrizes para a construção do trabalho monográfico no curso de Pedagogia da PUC Goiás**. Goiânia, Maio, 2014.