

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR: ANÁLISE EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Alice Sousa dos Santos, Daniela Soares Leite

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4471>

Submetido em: 2022-07-19

Postado em: 2022-07-22 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR:
ANÁLISE EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL**

ANA ALICE SOUSA DOS SANTOS¹

<https://orcid.org/0000-0003-2044-3979>

DANIELA SOARES LEITE²

<https://orcid.org/0000-0002-3412-1375>

RESUMO

O presente artigo trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, cujo objetivo é verificar como ocorre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino comum em uma escola pública do município de Marabá (PA). O trabalho parte inicialmente de um referencial teórico a respeito da inclusão da criança autista, além do papel da escola e da família para o desenvolvimento desta, bem como os desafios e a necessidade de uma formação adequada dos professores, a fim de que a inclusão se efetive. Metodologicamente, fez-se a aplicação de um formulário com perguntas mistas, aplicado via Google Forms, direcionado a 10 (dez) profissionais da educação, tendo como participantes professores, gestores e coordenadores de uma escola de Ensino Fundamental do município de Marabá/PA. A escolha por formulário via Google Forms deu-se por ter sido realizada em período pandêmico pelo Covid-19. Os participantes demonstraram conhecer a temática proposta, porém ainda necessitam de cursos de capacitação e formação específica no trato com alunos autistas. Independentemente deste fato, para que haja a inclusão destes alunos no ensino comum, deve-se atrelar o respeito aos limites impostos pelo transtorno à utilização de recursos e estratégias para o atendimento do aluno com TEA, até porque os benefícios de um diagnóstico precoce e de parcerias com outros atores no ambiente escolar, assim como a família, são fundamentais para que os mesmos se sintam parte da sociedade em que vivem e agentes de direitos, como educação, atendimento prioritário, assistência social, cultura, esporte, dentre outros.

Palavras-Chave: transtorno do espectro autista (TEA), criança, inclusão escolar.

**INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM IN REGULAR EDUCATION:
ANALYSIS IN AN ELEMENTARY SCHOOL**

ABSTRACT

This article is a quali-quantitative approach research, whose objective is to verify how the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) occurs in regular education in a public school in the city of Marabá (PA). The work starts initially from a theoretical framework regarding the inclusion of autistic children, in addition to the role of the school and the family for its development, as well as the challenges and the need for an adequate training of teachers, so that inclusion becomes effective. Methodologically, a form with mixed questions was applied, applied via Google Forms, aimed at 10 (ten) education professionals, having as participants teachers, managers and coordinators of an elementary school in the municipality of Marabá/PA. The choice of form via Google Forms was due to having been carried out in a pandemic period by Covid-19. Participants demonstrated knowledge of the proposed theme, but they still need training courses and specific training in dealing with autistic students. Regardless of this fact, in order for these students to be included in regular education, respect

for the limits imposed by the disorder must be linked to the use of resources and strategies for the care of students with ASD, especially because the benefits of an early diagnosis and Partnerships with otheractors in the school environment, as well as the family, are essential for them to feel part of the societyin which they live and agents of rights, such as education, priority care, social assistance, culture, sport,among others.

Keywords: autism spectrum disorder (ASD), child, school inclusion.

INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON AUTISMO EN LA EDUCACIÓN REGULAR: ANÁLISIS EN UNA ESCUELA PRIMARIA

RESUMEN

Este artículo es una investigación cualitativa-cuantitativa, cuyo objetivo es verificar cómo ocurre la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular en una escuela pública de la ciudad de Marabá (PA). El trabajo parte inicialmente de un marco teórico respecto a la inclusión de los niños autistas, además del rol de la escuela y la familia para su desarrollo, así como los desafíos y la necesidad de una adecuada formación de los docentes, para que la inclusión sea una realidad. Metodológicamente, se aplicó un formulario con preguntas mixtas, aplicado a través de Google Forms, dirigido a 10 (diez) profesionales de la educación, teniendo como participantes profesores, administradores y coordinadores de una escuela primaria en el municipio de Marabá/PA. La elección del formulario a través de Google Forms se debió a que se realizó en un período de pandemia por el Covid-19. Los participantes demostraron conocimiento del tema propuesto, pero aún necesitan cursos de capacitación y formación específica en el trato con estudiantes autistas. Independientemente de este hecho, para que estos estudiantes sean incluidos en la educación común, el respeto a los límites impuestos por el trastorno debe estar ligado al uso de recursos y estrategias para la atención de los estudiantes con TEA, especialmente porque los beneficios de una educación temprana diagnóstico y Las alianzas con otros actores del ámbito escolar, así como de la familia, son fundamentales para que se sientan parte de la sociedad en la que viven y agentes de derechos, como la educación, la atención prioritaria, la asistencia social, la cultura, el deporte, la entre otros.

Palabras clave: trastorno del espectro autista (TEA), niño, inclusión escolar.

¹Pedagoga, especialista em Transtorno do Espectro Autista: Intervenções Multidisciplinares em Contextos Intersetoriais. Universidade do Estado do Pará – UEPA (Campus VIII)Marabá. (PA). E.mail: analicesdossantos@gmail.com

²Professora Doutora. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Universidade do Estado do Pará – UEPA (Campus VIII). Marabá. (PA). E.mail: danielaleite@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Segundo o DSM-5 (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) possui essas três características (elementos determinantes para o diagnóstico) que são essenciais para o diagnóstico. Os sintomas podem variar conforme cada caso, que podem ser percebidos antes dos três anos de vida; no entanto, muitas crianças ainda são diagnosticadas tardiamente, tanto por desinformação/resistência da família quanto pela falta de especialidade dos médicos (APA, 2014).

Sobre este fato, Cardoso et al. (2019) dizem que há um consenso geral de que, por ser um transtorno do neurodesenvolvimento infantil, caracteriza-se por dificuldades na interação social, comunicação, comportamentos repetitivos e interesses restritos, podendo apresentar também o aspecto sensorial. No âmbito educacional, Klin (2006) mostra que o autismo não é considerado um estado mental fixo, irreversível e imutável, mas o resultado de um processo que pode, ao menos em parte, ser modificado por meio de intervenções.

Quando se fala sobre a inclusão da criança com autismo na escola de ensino comum, Oliveira (2020) afirma que é preciso pensar também no professor, pois este, muitas vezes, não está preparado para receber os alunos com autismo. Se o professor é visto como mediador no processo inclusivo, deve promover o contato inicial da criança com a sala de aula e com as atividades propostas à turma.

Deste modo, a busca por pesquisas na formação de professores, estratégias e metodologias de ensino, assim como de estudos que contemplem a percepção desses alunos a respeito da escola, perpassa também pelo entendimento de que o aluno com TEA apresenta características que comprometem o uso da linguagem funcional que influencia nas interações sociais. Bessa e Maciel (2016) falam da importância do apoio no processo de comunicação e ensino aprendizagem, conforme a atuação de uma equipe multiprofissional e de intervenções diretamente ligadas ao aspecto motor, ou melhor, psicomotor.

Esse é dos maiores desafios da atualidade, mas é possível proporcionar uma educação em distinções, em um trabalho educativo organizado e adaptado às pessoas com deficiência. Deste modo, como a presente pesquisa segue direcionada à inclusão de alunos com TEA no ensino comum, a partir de um estudo de caso realizado com 10 (dez) profissionais da educação, em uma escola de Ensino Fundamental no município de Marabá, a escolha por esta temática deu-se conforme a experiência da pesquisadora como professora neste município, com o intuito de verificar como ocorre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino comum.

Um levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que 8,4% da população brasileira acima de 2 anos – o que representa 17,3 milhões de pessoas – tem algum tipo de deficiência. Quase metade dessa parcela (49,4%) é de idosos.

O Censo escolar 2021 aponta que o percentual de matrículas de discentes de 4 a 17 anos da educação para alunos deficientes incluídos em classes regulares vem aumentando gradativamente, passando de 90,8%, em 2017, para 93,5%, em 2021 (BRASIL, 2022).

A partir da edição da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei 12.764), a pessoa com autismo passou a ser definida também como pessoa com deficiência e em decorrência das legislações atuais foi possível assegurar às pessoas com autismo os mesmos direitos já garantidos às demais pessoas com deficiência (BRASIL, 2012).

Na Lei 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Quanto à Classificação Internacional de Doenças (CID-11), houve uma unificação do transtorno do espectro do autismo no Código 6A02, ou seja, uniram-se os transtornos do espectro em um só diagnóstico, conforme recomenda o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.^a edição (DSM-5). A partir dessa classificação, o TEA pode ser caracterizado pela presença ou não de desordem do desenvolvimento intelectual, além do comprometimento da linguagem funcional leve ou ausente e linguagem funcional prejudicada. Além disso, o transtorno do espectro do autismo pode ser não especificado.

Corroborando as informações estatísticas e legislativas anteriores, surge a importância da inclusão do aluno com TEA no ensino comum, a partir de estratégias de ensino que primam por uma educação psicomotora, sensorio-motora, cognitiva e afetiva, tendo início na educação infantil, seguindo pelas séries iniciais, até que o processo de alfabetização e introdução ao raciocínio lógico-matemático se complete.

A hipótese inicial do presente estudo demonstra que os sistemas de ensino dos municípios e as políticas públicas direcionadas à educação podem (e devem) promover mudanças em sua organização, oferecendo um atendimento educacional de qualidade a todas as crianças com TEA, eliminando possíveis barreiras e oferecendo diferentes formas de aprender e conviver.

A partir destas informações, questiona-se: “As políticas públicas implementadas pelo município de Marabá direcionada a melhorias no ensino comum, contribuem para o processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)?”

Sobre a relevância do estudo em questão, Delors et al. (2003) avalia que o tema da inclusão educacional de alunos com autismo nas escolas regulares tem sido recorrente na literatura especializada. No entanto, segundo Gomes (2013) há muito o que se explorar sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas com esse público, especialmente por haver há lacunas de conhecimento e novas formas de explicação sobre o desenvolvimento desses alunos em sala de aula no sentido de uma formação plena.

Essa inclusão incita a necessidade de uma investigação da atuação do professor e da unidade escolar, no intuito de perceber como ocorre o desenvolvimento do aluno com autismo. Se o aluno com TEA, apresenta características que comprometem tanto as relações afetivas como a linguagem, então há uma premente necessidade de apoio no processo de comunicação e ensino aprendizagem, conforme a atuação de uma equipe multiprofissional e de intervenções diretamente ligadas ao aspecto motor, ou melhor, psicomotor.

Ao explicitar ideias e o diálogo autênticos sobre a temática em questão, principalmente por perceber-se que a unidade escolar, os professores e Governo apresentam dificuldades para atender o aluno com deficiência, principalmente se tratando do aluno com TEA. Essa dificuldade é observado da seguinte forma: a Escola apresenta uma visão elitista da educação, onde a escolarização parece ser privilégio de poucos; o professor, especialmente o tradicionalista, pela falta de interesse em aprender a lidar com este tipo de aluno; e o Governo, pelo número ínfimo de políticas públicas de inclusão do aluno com deficiência no ensino comum.

A partir do exposto, tem-se como objetivo geral verificar como ocorre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino comum. E por específicos: Mostrar, por meio de uma pesquisa de campo, o conhecimento do professor acerca do trabalho com alunos com TEA; Identificar se a unidade escolar, lócus da pesquisa de campo, potencializa as práticas inclusivas durante o processo de ensino-aprendizagem do aluno com TEA; Avaliar se há formação/capacitação contínua ofertada pelo município de Marabá (PA).

Assim, conforme a elaboração de políticas públicas e a concretização de estratégias pedagógicas para o processo educacional, conforme o que propõe Cunha (2015), é possível destacar pesquisas que abordem direta ou indiretamente o desenvolvimento do aluno com TEA no ambiente escolar, sendo a intenção do presente estudo, justificando-o.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades.

Sinais de alerta no neurodesenvolvimento da criança podem ser percebidos nos primeiros meses de vida, sendo o diagnóstico estabelecido por volta dos 2 a 3 anos de idade. A prevalência é maior no sexo masculino. Deste modo, uma pessoa com TEA possui distúrbios nas interações sociais recíprocas, com padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, e estreitamento nos interesses e nas atividades, que se manifestam, geralmente, nos primeiros cinco anos de vida.

Acerca disso, o renomado neurologista J. S. Schwartzman afirma que “pelo menos 50% dos autistas apresentam graus variados de deficiência intelectual; porém, alguns têm habilidades especiais e se tornam gênios da informática, por exemplo” (SCHWARTZMAN, 2017, p. 54).

Alguns anos atrás, as alterações de linguagem apresentadas por autistas foram consideradas apenas uma característica do transtorno, porém, atualmente essas questões são consideradas como um dos principais problemas do transtorno (KLIN, 2006).

Em 2013 houve uma alteração, criando a nova versão do DSM-5. Passou-se a mostrar que os transtornos estavam reunidos dentro do espectro do autismo em um só diagnóstico: TEA. A CID-10 trazia vários diagnósticos dentro dos Transtornos do Desenvolvimento sob o código F84, ou seja, Autismo Infantil, Autismo Atípico, Movimentos Estereotipados, Síndrome de Asperger (venha usar a palavra síndrome). A CID-11 reúne estes diagnósticos no TEA 6A02 e

as subdivisões passaram a ser relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual (COLLYER, 2022, p. 1).

Alguns autores começaram a citar algumas características. As propostas por Dunlap, Pierce e Kay (1999, *apud* SOUSA; SANTOS, 2010) afirmam que alguns indivíduos dispõem de capacidades superiores em áreas particulares como a música, a mecânica, ou o cálculo aritmético, enquanto que noutras áreas apresentam um atraso significativo.

No aspecto cognitivo, uma grande dificuldade com que se deparam até as crianças autistas mais aptas, conforme os estudos de Aarons e Gitters (1992, *apud* SOUSA; SANTOS, 2010, p. 9) é a sua inabilidade para generalizar. Eles comentam: “Elas podem até saber o que fazer e como agir numa determinada situação; contudo, são incapazes de usar essa experiência de adaptá-la quando uma nova situação surge”.

Portanto, para Asperger (1994, *apud* SOUSA; SANTOS, 2010, p. 10) é possível encontrar com regularidade

[...] distúrbios de atenção nas crianças autistas, que teriam dificuldade, desde início, em dirigir sua atenção para estímulos exteriores, prejudicando o desempenho escolar. Elas parecem seguir suas próprias ideias e não gostam de ser distraídas dos seus pensamentos.

Além do que, alguns parecem fechados e distantes, outros parecem presos com rígidos padrões de comportamento. Alguns autores compreendem que elas vivem em um mundo a parte, interagindo com coisas que eles imaginam.

Atualmente, as características da pessoa com TEA estão relacionadas a prejuízos na interação social e comunicação, nas quais incluem: padrões incomuns de fala; falta de contato visual; não responder quando chamado pelo nome; desenvolvimento tardio das habilidades de fala; dificuldade em manter uma conversa; repetição de frases ou palavras; dificuldade em compreender os sentimentos dos outros e expressar os seus; comportamentos repetitivos ou incomuns. Além destes, as crianças com autismo podem demonstrar extrema atenção ou interesse por determinado objeto; realizar movimentos repetitivos com o corpo, alinhar ou organizar brinquedos em linha, entre outros. Em geral, as mudanças na rotina ou a exposição a ambientes barulhentos e super estimulantes pode perturbá-las, levando a explosões de raiva, frustração, angústia ou tristeza.

O diagnóstico do Autismo, portanto, só é aceito oficialmente por um médico ou uma junta médica seguindo os critérios do Manual Estatístico e Diagnóstico da Associação Americana de Psiquiatria (DSM-5). Ou seja, o diagnóstico é clínico, feito por um médico especialista, que leva em consideração os relatos dos pais sobre o comportamento da criança e observação desta em diferentes ambientes.

Citando os fatores biológicos que ocorrem na condição Autista em quase 70% dos casos ocorrem deficiência intelectual e 30% apresentam crises de epilepsia. Para a marcação dos limites e riscos que o Autismo apresenta é fundamental a aplicação de testes de rastreio padronizados mundialmente. Através dos resultados obtidos por esses testes a comunidade científica analisa constantemente os mistérios do TEA.

Atualmente, existem inúmeras escalas (testes de rastreio padronizados) para o diagnóstico do Autismo, como a M-CHAT, ATA, PROTE-R, utilizadas no Brasil que ajudam no rastreamento das características do TEA.

A M-CHAT (*Modified Checklist for Autism in Toddler*), por exemplo, é uma escala de rastreamento que pode ser utilizada em todas as crianças durante visitas pediátricas com objetivo de identificar traços de autismo em crianças de idade precoce. Essa escala é extremamente simples e não precisa ser administrada por médicos, até porque a resposta aos itens leva em conta as observações dos pais com relação ao comportamento da criança e dura apenas alguns minutos para ser preenchida.

Ao rastrear o autismo precocemente em crianças de um ano e meio a dois anos de vida, sua aplicação é extremamente simples, de baixo custo, não causa desconforto à criança e não requer nenhuma habilidade específica, podendo ser utilizada por qualquer profissional de saúde mental. Segundo as tradutoras para o português do Brasil da Escala M-CHAT, as psiquiatras Mirella F. Losapio e Milena P. Pondé, essa escala é uma extensão da CHAT, consistindo em 23 questões do tipo sim/não, que deve ser autopreenchida por pais de crianças de 18 a 24 meses de idade, que sejam ao

menos alfabetizados e estejam acompanhando o filho em consulta pediátrica.

Do número total de questões, 14 foram desenvolvidas com base em uma lista de sintomas frequentes em crianças com autismo. Se a criança obtiver mais de 3 pontos oriundos de quaisquer dos itens, ela é considerada em risco para autismo. Se obtiver 2 pontos derivados de itens críticos (que são as questões 2, 7, 9, 13, 14 e 15) também é considerada em risco para autismo. As respostas pontuadas com “não” são: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21 e 23. As respostas pontuadas com “sim” são: 11, 18, 20, 22 (LOSAPIO; PONDE, 2008, p. 223).

A referida Escala Comportamental, além de garantir o diagnóstico de autismo, com base nesses critérios, pode determinar com certeza em relação às características específicas de cada sujeito e efetuar uma análise global da amostra, que permite apontar as semelhanças e diferenças de cada indivíduo.

Diante disso, Sousa e Santos (2010, p. 8) comentam que “o universo autista é uma realidade complexa, que engloba diferentes conceitos”. A evolução que se tem verificado ao longo do tempo relativamente à sua terminologia tem esclarecido melhor a Transtorno do Espectro do Autismo; porém, devem-se levar em conta que muitas das características identificadas não estão presentes em todos os indivíduos nem se manifestam sempre do mesmo modo.

Quanto à presença de déficits socio comunicativos e de padrões de comportamento repetitivos e restritos, o nível de suporte de comprometimento dessas áreas varia de forma significativa (VOLDEN et al., 2009; APA, 2013). Em função destas características, a linguagem é um campo investigativo bastante importante no que concerne ao TEA.

Quanto às causas e as intervenções, muitas abordagens têm sido desenvolvidas, cada uma com diferentes filosofias e metodologias. As mais comuns consistem em uma combinação de terapia comportamental, terapia de fala e linguagem, e educação para pessoas deficientes nas escolas.

Quanto ao tratamento, este deve ter por objetivo atenções psicossociais e intervenções educacionais, além do medicamentoso. Sobre esta tipologia, Jacob e Scahill dizem que:

Geralmente, os tratamentos de primeira linha para crianças com autismo incluem tratamentos psicossociais e intervenções educacionais, com o objetivo de maximizar a aquisição da linguagem, melhorar as habilidades socio-comunicativas e acabar com os comportamentos mal-adaptativos. Contudo, não existem, atualmente, tratamentos medicamentosos-padrão disponíveis que tratem os sintomas nucleares. E também não existem tratamentos medicamentosos aprovados pelo FDA (*Food and Drug Administration*, EUA) (JACOB; SCAHILL, 2006, p. 2).

Corroborando os autores pré-citados, uma grande variação de estudiosos avalia a importância do diagnóstico e da intervenção precoce, associada a ganhos significativos no funcionamento cognitivo e adaptativo da criança. Sugerem que a intervenção precoce e intensa tem o potencial de promover o comportamento mais funcional da pessoa com TEA a partir das estimulações precoce por coincidir com um período do desenvolvimento em que o cérebro é altamente plástico e maleável (DAWSON et al., 2012).

Quanto ao tipo de cultura, raça e nível socioeconômico em que este transtorno pode ocorrer, Camargos Jr. (2006, p. 42) demonstra não haver clareza a respeito de suas causas, até por ser um transtorno associado, em muitos casos, à Deficiência Intelectual (DI), à doenças orgânicas (epilepsia) e genéticas (Síndrome do X frágil, esclerose tuberosa); porém, é muito provável que sua causa seja de origem biológica.

Quanto à inclusão, Klein e Hattge afirmam que a palavra “inclusão” tem sido utilizada “como um jargão na área educacional para marcar as práticas que gostaríamos que fossem mais justas, democráticas e solidárias” (KLEIN; HATTGE, 2010, p. 12). Desta maneira, é um tema que ainda causa polêmica, pois nos remete ao direito à educação e ao exercício da cidadania, à justiça social e, ao mesmo tempo, à formação de professores, a políticas públicas, à filosofia das escolas, quer sejam públicas ou particulares.

Conforme Santos (apud KLEIN e HATTGE, 2010, p. 37), o “direito de ser diferente” parece ser o imperativo proclamado pelas políticas educacionais. A construção de uma sociedade

democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças teve como princípio a inclusão.

A sociedade educacional, segundo Gomes (2009) tem sido excludente à medida que prioriza determinadas formas de aprender e de ensinar, quando determina critérios de avaliação que são parciais e circunstanciais, quando o tempo de aprender tem o rigor e o compasso que muitos aprendizes não podem acompanhar.

Apesar de tudo que se tem estudado, produzido e avançado em educação, ainda no Brasil, a escola e seus profissionais vivem um discurso distanciado da prática. Nessa perspectiva, o aluno não é atendido a partir do que sabe e rumo ao que pode saber.

A escola não é uma ilha. Ela está inserida em um contexto econômico, cultural e social, que produz significados e traz efeitos para o cotidiano da comunidade escolar que dela participa; portanto, alunos, professores, gestores, comunidade, devem participar desse contexto (Hattge, apud KLEIN e HATTGE, 2010, p. 37).

Diante disso, uma escola inclusiva é uma escola com qualidade, onde seu êxito é alcançado na aprendizagem e na participação de todos os seus alunos, sem nenhum tipo de discriminação. Portanto, a ideia da inclusão, segundo Mantoan (2015), pioneira nos estudos sobre inclusão no Brasil, é exatamente uma mudança no paradigma educacional, pois propõe uma saída para a escola fluir, fazendo sua proposta educacional viável para todos.

Para que haja a inclusão do aluno com TEA, deve-se perceber que durante o ensino aprendizagem, ele pode facilmente

[...] ler, resolver expressões matemáticas com letras e números e navegar na internet. Pode ter muitos amigos e aprender o significado de emoções com orgulho e felicidade, basta que tenha o acompanhamento adequado tanto no ambiente familiar quanto no escolar (VEROTTI; CALLEGARI, 2008, p. 10).

Portanto, no aspecto educacional, Mantoan concorda que deve haver também uma mudança radical na formação docente: “O docente tem por função elaborar um plano educacional especializado para cada estudante com o objetivo de diminuir as barreiras específicas de todos eles. O profissional maleável, capacitado, interessado em aprender é sempre bem-vindo” (MANTOAN, 2015, p. 33). Considerando tal informação, observa-se que a inclusão obriga o sistema educacional a se repensar, a descobrir novas formas de ensinar; muda até o entendimento do que é aprendizagem.

A inclusão é o processo de adequação da sociedade às necessidades de seus membros para que eles, uma vez nela incluídos, possam desenvolver-se e exercer plenamente a sua cidadania. A inclusão deve ser incondicional, ou seja, ninguém pode ser excluído, e é importante sob três aspectos: familiar, social e educacional.

A escola surge na vida da criança como um dos principais ambientes extrafamiliares. Lá ela inicia a socialização, compartilha conhecimentos e amplia seu universo. Essa ampliação deve funcionar como continuidade do processo iniciado em casa, onde há muito tempo ela constrói sua história. O ser humano é um todo, não se fragmenta nos espaços aos quais pertence. Em cada um deles, é um ser por inteiro. Se na família se inicia a trajetória pessoal, na escola muitos capítulos serão escritos (CASARIN, 2008, p. 66).

No aspecto familiar, os pais precisam ter uma sólida aliança com a escola. A necessidade dessa inclusão é percebida geralmente, segundo Queiroz, quando a criança nasce,

[...] o nascimento de uma criança com a possibilidade de “deficiência” é um momento de crescimento para a família que se depara com mudanças e com a necessidade de reorganizar-se, até porque a família é o primeiro grupo social com o qual a criança convive (QUEIROZ, 2004, p. 40).

Desta forma, Buscaglia (1993, apud QUEIROZ, 2004, p. 40) comenta que a possibilidade da deficiência traz consigo o confronto de uma realidade nova, inesperada, possivelmente

devastadora. O ajustamento a esta realidade pode exigir uma drástica mudança em seu modo de vida, na profissão, nas esperanças para o futuro e nos planos para alcançar seus objetivos.

Corroborando Buscaglia, Nascimento afirma que, “quando ao nascer a criança apresenta algum tipo de problema, cada um dos elementos da família reagirá de forma diferente, havendo na maioria das vezes uma alteração no desempenho de papéis” (ANDE/BR, 2007, p. 74).

Anterior a Nascimento, Brito (2006, p. 53), faz um comentário relevante:

Geralmente quando nasce uma criança, há quem diga: é a cara do pai... outros acham que é a cara da mãe. Mas, quando nasce uma criança especial, poucos se arrisgam a dizer com quem se parece; porém, sem dúvida é a cara da família e o corpo da sociedade.

A inserção da criança autista no seio familiar é fundamental. Contudo, é primordial que haja a preparação, pois esta muitas vezes acredita que após o nascimento da criança, tudo estará tranquilo, mas ao se deparar com a frustração quando se vê diante de uma criança com ritmo diferente, e que exige muito dos pais, principalmente em relação ao carinho, atenção, compreensão, sem “dar nada em troca”; e pela sua condição, acaba ocorrendo, segundo Werner (2002) “um alto nível de ansiedade, desejando saber se são pais adequados”.

Talvez por isso, Buscaglia (*apud* QUEIROZ, 2004, p. 34) tenha dito que “o tipo de vida e futuro que as crianças com TEA terão quando crescerem dependerá em grande parte delas mesmas, mas sofrerá também a influência da sensibilidade, das atitudes, do conhecimento e da personalidade em geral dos pais e familiares”.

Este mesmo autor cita as atitudes dos pais para com os filhos, isolando-os do convívio social e impedindo-os de explorar e se relacionar com o mundo externo; e faz o seguinte complemento, quando diz que “a chave para o processo de crescimento está na oportunidade que a família oferece à criança de ter um lugar seguro para descobrir a si mesma e às outras pessoas no seu mundo” (*apud* QUEIROZ, 2004, p. 39).

Os fatores estruturais da sociedade, conforme Dias, estão presentes no seio do grupo familiar, pois o

[...] nascimento de um filho tem impacto na vida emocional, financeira e no dia-a-dia de seus progenitores e, também, na organização psíquica destes. A parentalidade possui especificidades e demandas de cuidados por toda a vida da prole, com as responsabilidades essenciais com a educação, a socialização e a proteção do subsistema filial. Estas atribuições provocam em pais e mães a vivência de sentimentos diversos, e se estes se deixarem tocar pela profundidade destas vivências poderão encontrar grandes possibilidades de transformação pessoal (DIAS, 2011, p. 142).

Esta é uma realidade onde a criança autista necessita do apoio de pais e/ou responsáveis para sua inclusão na sociedade, por meio da formação social, emocional e educacional; fortalecimento de vínculos; conquistas variadas como autoestima e autonomia; formação de valores pessoais, construção educacional, inserção profissional e relações interpessoais.

Contudo, um dos problemas familiares mais comuns em relação aos autistas é a manutenção da rotina, pois Aarons e Gittens (1992, *apud* SOUSA e SANTOS, 2010, p. 14) comentam acerca de uma particularidade comum em indivíduos autistas:

[...] o fato de sentirem estresse e preocupação quando sujeitos a mudanças mínimas que alterem as rotinas familiares. As crianças insistem na manutenção da rotina, experienciando acessos de raiva quando são conduzidas em uma direção que se desvie daquelas com que estão familiarizadas.

Em outro aspecto, Rosa (ANDE/BR, 2007, p. 128) afirma que é fundamental “traçar um programa familiar de atendimento, integração e socialização; e a equipe interdisciplinar tem que atuar de forma coesa nesse programa”.

A criação de vínculos entre a família e o autista facilita a descoberta e a identificação de características e necessidades reais do mesmo. Seu desenvolvimento está intimamente ligado à participação familiar. A conquista da participação familiar pode ser feita por meio de vários tipos de

atividades e eventos recreativos. Acerca disso, a psicóloga Sonia Casarin afirma que a necessidade de consistência e articulação entre os diversos contextos coloca os pais na estratégia posição de articuladores e mediadores.

São eles que podem fazer fluir a comunicação para integrar os envolvidos no trabalho que visa ao bem-estar e ao desenvolvimento das crianças autistas. Essa mediação possibilita também que a família se beneficie das ofertas de aprendizagem, adaptações e flexibilizações, valendo-se delas para dar continuidade a essas práticas no cotidiano dos filhos em casa (CASARIN, 2008, p. 66).

A construção de mundo e a compreensão do universo escolar e do sentido da aprendizagem serão facilitadas se houver consistência entre o que o aluno autista vivencia no ambiente de ensino e nos demais a que pertence. Para que possa ajudar no quesito “ligação afetiva entre aluno e professor”, por exemplo, a família pode revelar características, hábitos, modalidades de relacionamento e estilos de comunicação que podem funcionar como um ponto de partida para a construção desse tipo de relação.

Estudar na rede de ensino comum é outro ponto a ser considerado. Casarin (2008) considera um aspecto positivo, pois possibilita ao aluno acesso aos elementos necessários para construir uma representação de mundo que lhe permita transformar-se em um adulto autônomo e participativo. É uma forma de experimentar o respeito às diferenças, a convivência com outros alunos e se perceber semelhante, ou seja, um ser único em sua singularidade.

O conhecimento técnico e científico sobre a deficiência também é importante. São informações pertinentes que servem para ampliar a compreensão da criança e não para rotulá-la. Esse conhecimento pode ser encontrado em cursos de capacitação e também por meio de informações repassadas pelos próprios pais, que conhecem com clareza a criança em sua subjetividade e particularidade. Por isso, a relação com a família deve ser valorizada.

METODOLOGIA

Área de estudo

A pesquisa em questão tem como área geográfica o município de Marabá, localizado no sudeste do Estado do Pará. Este município, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em censo realizado no ano de 2020, apresenta área territorial de 15.128,058km², sendo o quarto mais populoso do Pará, contando com aproximadamente 287.664 mil habitantes (estimativa do IBGE, 2021), e com o 4º maior PIB do Estado, ou seja, 40.872.35 (2019). Quanto ao IDH-Médio, é de 0,668, colocando o município em 10ª posição (PNUD, 2010).

É o principal centro socioeconômico do sudeste paraense e uma das cidades mais dinâmicas do Brasil. A taxa de escolarização, de 6 a 14 anos, é de 94,7%, sendo o município com a oitava maior escolarização na região geográfica imediata. Os anos iniciais de ensino fundamental contam com 5,1 na rede pública; anos finais 4,3 (IDEB, 2019). As matrículas no ensino fundamental contam com 44.533 matrículas e no ensino médio 12.830, contando com

1.483 docentes para o Fundamental e 533 para o médio (2021). São 191 escolas de Ensino Fundamental e 38 de Ensino Médio (2021).

Coleta e Análise de Dados

Realizou-se inicialmente de um estudo descritivo, de abordagem quanti-qualitativa. Segundo Barros; Leffeld (2007), a pesquisa descritiva permite o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador. A qualitativa pode ser complementar, enriquecendo a análise e as discussões finais e a quantitativa é um método de pesquisa que utiliza a quantificação (coleta de informações e tratamento), mediante técnicas estatísticas, tais

como percentual, média, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, entre outros.

Utilizou-se também de uma pesquisa de campo, a partir de um formulário aplicado de forma online com 10 (dez) perguntas mistas, sobre questões relevantes ao processo de inclusão do aluno com TEA. Os participantes são profissionais da educação, com qualificação em gestão, pedagogia (professores) e coordenação foram escolhidos de modo aleatório.

Durante o preenchimento, buscou-se compreender, com base em dados qualificáveis, a realidade de determinados fenômenos, a partir da percepção dos diversos atores sociais (CERVO; BERVIAN, 2002), no caso da pesquisa, os professores. Foram implementadas técnicas de coleta, codificação e análise de dados para gerar resultados a partir dos significados dos fenômenos estudados, levando os envolvidos a refletir sobre ações e consequências para a realidade na qual estão inseridos.

Considerando o contexto pandêmico causado pela Covid-19, a aplicação do instrumento de pesquisa deu-se a partir da publicação na plataforma do Google Forms, para evitar riscos à saúde dos pesquisadores e dos participantes. Por este modelo de pesquisa, o participante teve acesso às perguntas somente depois de assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para discutir sobre a temática abordada.

Os participantes da pesquisa atuam em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, que pertence à rede regular de ensino. Essa instituição de ensino oferta turmas até o Ensino Fundamental I. Conta atualmente com 498 alunos matriculados, sendo 32 com algum tipo de deficiência; e destes, 15 (quinze) possuem diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

O universo consistiu em 20 (vinte) profissionais efetivos na Escola, de ambos os sexos, com experiência profissional superior a 12 (doze) meses. Para os critérios de amostra, buscou-se a participação de pelo menos 50% de participantes (no caso aqui, 10 profissionais), com experiência no Ensino Fundamental, a fim de se obter uma margem de dados segura. Quanto ao número de casos, partiu-se dos números comumente usados para se obter uma margem segura, variável entre 4 e 10, conforme Gil (2002).

Os dados das perguntas objetivas foram apresentados em porcentagem. Para a análise das respostas das perguntas abertas e na categorização, aplicou-se a análise de conteúdo e a análise semântica, conforme Mayring (2010).

O estudo segue todas as regras e normas do Conselho Nacional de Saúde em sua Resolução 510/2016, considerando a assinatura do TCLE pelos participantes (assinado via PAE). O presente artigo foi submetido e aprovado pelo comitê de Ética em Pesquisa – Campus VIII UEPA – parecer no 5.038.279. Reforça-se que os dados referentes à pesquisa estão sob a guarda da pesquisadora, que os manterá sigilosos por 05 (cinco) anos. Após esse período, serão descartados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados via formulário proposto no Google Forms, mostrou a participação de 10 (dez) profissionais da educação, atuantes na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professora Ida Valmont” localizada no município de Marabá, Pará.

Graduados foram 08, sendo 05 (50%) Pedagogos e 03 (30%) professores de disciplinas aleatórias; quanto aos pós-graduados, foram 02 psicopedagogos (20%), com tempo de experiência variando entre 4 e 22 anos, que responderam aos seguintes questionamentos:

“Você já trabalhou, ou trabalha com alunos que apresentam TEA (Transtorno do Espectro do Autismo)? Se a resposta for sim, diga o tempo de atuação”. Dos informantes, 90% responderam “sim” e 10% “não”. Para as respostas positivas, a variável de respostas foi entre 2 meses a 2 anos.

“Quanto às dificuldades encontradas no trabalho com alunos TEA”, como poderia ser marcado mais de uma opção, 60% citaram a dificuldade em planejar; 40%, dificuldade na utilização de recursos especiais; 30%, dificuldade de comunicação, além de outros aspectos.

Se há dificuldades, Ângelo (2021), em seu estudo, mostra a importância da ação e do planejamento do professor, pois são necessários para a construção da aprendizagem do aluno TEA. Ao compreender as particularidades de cada um, avalia-se o progresso e os avanços. Os alunos precisam receber estímulos para facilitar o ensino aprendizagem, assim como estratégias de comunicação para se sentirem mais seguros em qualquer ambiente.

Aos informantes, perguntou-se se estes “*acreditam no processo de inclusão de alunos com autismo no Ensino Comum*”. Somadas as respostas afirmativas, 60% disseram que é através do contato e da interação com outros indivíduos que o sujeito aprende e desenvolve; portanto, a inclusão é procedente; além disso, a legislação vigente garante. Quanto às negativas, 40% responderam que embora a legislação garanta a inclusão, a escola e os professores não estão preparados para recebê-los. Esse despreparo inclui não apenas a falta de capacitação (falta de formação específica), mas também a de infraestrutura.

A produção de conteúdos acadêmicos inclusivos é primordial. Quando se pensa em inclusão e acessibilidade, por exemplo, nem todo material pedagógico é adaptado para atender a diferentes tipos de públicos presentes nas escolas. Por vezes, as instituições também não estão totalmente preparadas para realizar um trabalho inclusivo.

A inclusão deve ser uma ação diária, que não pode ser relegada a segundo plano. Beyer (2007) afirma que o professor em sala de aula é peça fundamental para que a ação educativa junto aos alunos autistas tenha margem razoável de sucesso. Deste modo, tanto a formação inicial como a formação continuada do professor em serviço deve englobar conceitos e uma prática pedagógica que criem as condições para uma prática educativa coerente com o projeto inclusivo.

Quanto ao questionamento se o entrevistado “*está fazendo (ou já fez) algum tipo de curso para melhorar se comunicar com os alunos com TEA, sendo possível marcar mais de uma alternativa*”. Das respostas colhidas, 60% nunca fizeram; 40% fizeram anteriormente na área de Educação para Alunos Deficientes e Inclusão.

Quando um professor diz que não fez nem um tipo de curso para melhorar a comunicação com o aluno, seja ele deficiente ou não, há que se questionar inicialmente os porquês e as consequências. Alguns dirão que é por falta de oportunidade ou pelo não investimento em cursos de capacitação por parte da escola; outros, por falta de interesse/vontade em capacitar-se na área. Independente da motivação, é primordial uma avaliação de como o sistema educacional atua em prol deste aluno, de sua inclusão.

Há que fazer um investimento tanto no sistema educativo quanto no professor, em prol do aluno para uma educação de qualidade. Esse investimento permite a formação contínua, ou seja, cursos específicos para que o professor aprenda a lidar com o aluno com deficiência. Corroborando tal fato, Zampieri; Souza e Monteiro (2008) confirmam que é através do professor que acontece o processo educacional para que o aluno com algum tipo de deficiência consiga apoio, sendo peça importante no conjunto que movimenta todo o sistema educacional, como mediador entre o saber e as dificuldades dos alunos.

Assim, caso o professor não tenha um conhecimento maior das dificuldades e da maneira como esse aluno se comporta, é importante conhecer sobre o transtorno. E esse conhecimento se adquire durante a formação continuada.

Sobre os pontos e contrapontos (barreiras) pelos quais passam o educando autista no universo escolar, a inclusão é um deles. A educação tem papel fundamental para a quebra (desestigmatização) dessas barreiras, principalmente quando estimula laços sociais, promove o desenvolvimento cognitivo, incentiva o ensino aprendizagem, e abre espaços para que o educando possa se sentir parte de um todo (família, sociedade, escola).

Seguindo os questionamentos, perguntou ao informante “*se acha possível haver atividades escolares entre alunos com e sem deficiência*”. Todos responderam que “sim” e deram como sugestão a socialização.

O envolvimento de toda comunidade escolar nas atividades é relevante para que ocorra inclusão. A parceria durante as atividades pode ocorrer por meio de brincadeiras inclusivas, de recursos didáticos, da participação da família e dos alunos considerados “normais”, levando conhecimento e informação a todos. Deste modo, as atividades escolares entre alunos com e sem deficiência permitem a aquisição de novos saberes, além da busca de soluções transformadoras.

As ações devem ser planejadas com o objetivo de transformar toda a comunidade escolar por meio do conhecimento, da prática e da convivência. Para que este planejamento dê certo, Souza, Souza e Araújo (2017) reforçam que os professores devem, inicialmente, abraçar a iniciativa, dando suporte ao estudante com deficiência.

A partir deste, busca-se um encontro junto a familiares e representantes da Secretaria de Educação para trocar experiências e conhecimentos, criando uma rede de apoio dos agentes

envolvidos no atendimento aos alunos.

Sobre o fator “*discriminação aos alunos com TEA na escola em que atua*”, 90% disse que “não há” e 10% que “há”, porém não citou qual seria o tipo de discriminação.

Analisando essa questão com um olhar educacional, a questão da discriminação é um fator preocupante. Quando ocorre, Sousa (2015) avalia que a participação/atuação dos professores para preveni-la é primordial. Para uma prevenção assertiva, há que se desenvolver e aprimorar conhecimentos e técnicas que proporcionem a inclusão de alunos com autismo, causando neste um sentimento de pertença. Cabe, então, ao professor, manter a sensibilidade e buscar a experiência para garantir uma inclusão com qualidade.

Outro fator é evitar negar a matrícula do aluno com deficiência no ensino comum. Há um Projeto de Lei (PL 5352/19) tramitando na Câmara dos Deputados que considera ato discriminatório à pessoa com deficiência dificultar a matrícula em instituições públicas ou privadas de qualquer nível e modalidade de ensino. Portanto, nenhuma escola poderá recusar matrícula de um aluno deficiente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, Lei 9.394/96) orienta a matrícula de todos os alunos na rede regular de ensino. O art. 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específica para atender às suas necessidades. Portanto, a sociedade civil pode recorrer às autoridades locais, como as Secretarias de Educação e o Ministério Público, caso este direito de ter acesso à educação não seja cumprido por alguma Instituição Educacional.

Com relação aos “*investimentos e políticas públicas direcionadas à capacitação de profissionais, além de palestras, oficinas e melhoria estrutural para facilitar a inclusão de alunos com autismo*”, 70% responderam que há e citaram Cursos de Aperfeiçoamento, Capacitação Contínua, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Acessibilidade, Uso de Recursos Didáticos, dentre outros aspectos; 30% disseram que “não”, pois consideram que o fator “inclusão” ainda precisa melhorar muito, reforçando a necessidade de maiores investimentos para que alunos com TEA tenham uma educação de qualidade, assim como sua inserção no meio sociofamiliar.

Sousa (2015) afirma que muitos professores se sentem inseguros quanto à inclusão de alunos com deficiência, principalmente por falta de experiência e capacitação. O professor, quando tenta fazer a inclusão do aluno autista, acaba por deixá-lo muito à vontade, esquecendo-se da importância de se utilizar estratégias (mesmo que adaptadas) que revertam os desafios enfrentados/encontrados.

A busca constante por esta inclusão perpassa pelo investimento em políticas públicas, em parcerias para um convívio assertivo em sala de aula, até porque incluir não é tarefa fácil. Se a escola inclusiva deve ser uma escola para todos, ou seja, então precisa de um sistema educacional que reconheça e atenda as diferenças individuais respeitando as necessidades de todos os alunos.

Citando a questão sobre “*como o sistema educacional do Município de Marabá tem pensado a questão da formação continuada dos profissionais da educação frente à inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino*”, 10% avaliou que há incentivo por parte da administração municipal para a formação continuada; 40% responderam que ocorre de modo limitado, pois ainda faltam políticas públicas condizentes com a temática em questão; 50% criticaram a falta de investimentos em formação continuada, ou seja, o professor, muitas vezes, precisa retirar do próprio bolso o recurso financeiro para fazer cursos, assistir palestras, participar de oficinas, dentre outros.

No município de Marabá, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) tem como proposta o atendimento ao aluno TEA em um Núcleo de Atendimento Educacional Especializado ao Aluno de Espectro Autista (NAETEA) no contraturno.

Este núcleo de atendimento é um novo espaço educacional para alunos com TEA pertencente à rede municipal, que visa atender mais de 100 (cem) alunos, oferecendo suporte pedagógico, com atendimento entre uma a duas horas por oficina e também um suporte clínico.

Ainda sobre o atendimento, o município conta com 36 salas de recursos, espalhadas nas escolas, sendo quatro na zona rural. Para as atividades no NAETEA, a Secretaria oferece uma formação continuada a todos os professores atuantes, com aprimoramento para que o aluno autista consiga alcançar funcionalidade dentro das habilidades.

Na Marabá Pioneira, o Núcleo possui boa estrutura, contando com cinco salas de

atendimento, com laboratório para estimulação precoce; uma sala para administração, cozinha, pátio, banheiro adaptado às normas de acessibilidade para Pessoas com Deficiência (PcD), uma quadra esportiva e jardim. A equipe multiprofissional é composta por psicopedagoga, fonoaudióloga, psicóloga, terapeuta ocupacional, dentre outros profissionais.

Quanto à unidade escolar, há uma sala de Recursos Multifuncionais que faz o atendimento de alunos com variados tipos de deficiências, inclusive alunos autistas. Os profissionais que atuam nesta sala fazem o atendimento no contraturno, e contam com a seguinte estrutura de trabalho: 02 (dois) notebooks, 01 (uma) impressora, 01 (uma) mesa infantil para atividades, jogos pedagógicos, mesas, cadeiras e uma bancada.

O atendimento é feito a 32 (trinta e duas) crianças com diversos tipos de deficiência, sendo 15 (quinze) com TEA. Dos 32 alunos, 05 (cinco) são de unidades externas, isto é, vindos de outras escolas que não possuem sala de recursos. Por este motivo, a escola é bem-conceituada no IDEB e no quesito inclusão. Recentemente o município investiu, por meio de concurso público, na contratação de mediadores, que realizam um atendimento específico ao aluno autista. Há também a atuação do estagiário como colaborador para o cuidado e auxílio junto a estes alunos.

Portanto, a escola-lócus, como ambiente educacional, precisa validar a prática pedagógica, até por ser responsável direta pela formação acadêmica dos alunos. Incluir alunos com deficiências que devem fazer parte de um projeto político pedagógico e a participação do município neste projeto precisa de investimentos em formação continuada, cursos, palestras, com o intuito de beneficiar não apenas a comunidade escolar, mas também a família, superando uma visão homogeneizadora em busca de estratégias que assegurem o direito à aprendizagem de todos os alunos, independente de condição ou limite.

Deste modo, Sousa (2015) cita que incluir é investir em prol de uma educação de qualidade, em benefício de todos. E para acreditar que é possível, é preciso que governantes e sociedade de modo geral vejam a criança TEA como um ser capaz, apesar de suas limitações.

Questionados sobre “*o uso de algum tipo de instrumento ou diagnóstico para avaliar crianças com TEA*”, 10% responderam “não” e 90% responderam “sim”, a partir de atividades criadas pelos professores em sala de aula ou pelo psicopedagogo em sala de recursos multifuncionais (recursos adaptados), além de diagnósticos de leitura/escrita.

Muitos são os tipos de instrumento/diagnóstico para avaliar crianças com autismo. Na escola, os protocolos de avaliação são importantes, pois ajudam a equipe multidisciplinar (gestor, professor, psicopedagogo, dentre outros profissionais) a padronizar ações específicas de atendimento, promovendo as habilidades de interação social, comunicação, brincadeira e uso imaginativo de materiais pelas crianças com suspeita de TEA.

Durante o diagnóstico, por ser considerado um transtorno, Cavaco (2014) informa que é preciso atenção e leitura para o entendimento dos comportamentos do aluno autista, evitando-se confundir a complexidade do transtorno para não comprometer seu real significado. E ao ser apresentado de diversas maneiras, variando o comportamento de indivíduo para indivíduo, durante a avaliação, deve-se entender que não há uma única forma do mesmo apresentar-se, assim como não há um único tipo de conjunto de comportamentos.

E para tal, o professor precisa estar preparado de modo adequado, por meio de uma capacitação, pois os educandos necessitam dessas tais competências profissionais para contemplarem uma educação de fato inclusiva, posto que, sua aprendizagem necessita do preparo do professor.

Para finalizar, perguntou-se sobre “*a efetivação da inclusão e sobre o que pode ser feito para melhorar esse processo, por meio de sugestões e opiniões*”. Os entrevistados responderam da seguinte forma:

- Está sendo efetivada, porém é preciso investir mais na inclusão do aluno com TEA.
- Quero salientar a importância da assistência à família do aluno com TEA
- Capacitação, recursos, investimentos, etc.
- Precisava haver a presença de um professor-auxiliar (especialista) nas turmas que contenham alunos autistas.
- A necessidade de formações específicas para o educador que trabalhe com alunos autistas para que este possa se aprimorar e/ou adquirir mais conhecimentos acerca do transtorno, facilitando as intervenções em sala de aula.

- A necessidade de inclusão destes alunos por parte dos educadores e da unidade escolar;
- Os educadores precisam manter-se capacitados e preparados para realizar diagnósticos coerentes com a realidade de cada aluno, o transtorno/distúrbio,
- Atuação do educador para a manutenção e desenvolvimento da autonomia.

Analisando as falas dos informantes, é possível discutir acerca destes delineamentos, utilizando como enfoque a importância em se trabalhar os elementos básicos (recursos didáticos, estratégias) em prol do ensino aprendizagem do aluno com TEA, primando por uma educação de qualidade, proativa, promotora da autoestima e da autonomia.

Nos apontamentos de Mantoan (2015), especialista em inclusão, surgem críticas sobre como lidar com a questão. Ela informa que os sistemas educacionais usam medidas facilitadoras, como cuidadores, professores(as) de reforço e salas de aceleração, que muitas vezes não resolvem os desafios propostos. Ao qualificar uma escola para receber todas as crianças implica o uso de medidas e recursos para reestruturar o ensino e suas práticas usuais e excludentes, até porque na inclusão, não é a criança que se adapta à escola, mas a escola que para recebê-la deve se transformar.

Sobre a questão da família, o diálogo constante entre a escola e a família é de grande importância. Através desse diálogo é possível analisar os aspectos positivos e negativos de ações realizadas nos dois ambientes, onde um deve contribuir com o outro. Deste modo, conforme Cunha (2014) possibilita-se ao professor a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno e da família no auxílio da recondução das intervenções, quando elas não alcançam os resultados esperados no ambiente familiar ou na escola. Reuniões periódicas, relatórios, trocas de informação e observação constante dos exames médicos laboratoriais fornece substancial ajuda.

Assim, no ambiente escolar, o profissional de educação, para adquirir conhecimentos na área e promover a inclusão, deve buscar a parceria de uma equipe de apoio específica (Atendimento Educacional Especializado, Neuropsicopedagogo, Fonoaudiólogo, dentre outros) assim como da gestão e da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo proposto por este artigo, ou seja, verificar como ocorre a inclusão de alunos com autismo no ensino comum do município de Marabá (PA), há uma necessidade inicial em citar a participação do professor e da estrutura escolar para receber tal aluno.

O papel do professor – seja ele gestor, coordenador, professor, etc. – frente à inclusão escolar de crianças TEA é deveras relevante, por sua mediação no processo inclusivo e na promoção do ensino aprendizagem. Outro fator importante é incentivar a boa relação do aluno autista com os outros alunos e com a comunidade escolar, por meio de atividades adaptativas e de recursos/estratégias que assegurem um trabalho educativo organizado e inclusivo.

Corroborando tal relevância, a pesquisa de campo realizada com profissionais da educação na Escola Professora Ida Valmont localizada no município de Marabá (PA) mostrou caminhos alternativos utilizados pelos professores para que este aluno alcance o aprendizado.

Mesmo considerando as informações repassadas sobre o pouco investimento em cursos de formação contínua proposto pelo município e da falta de políticas públicas que visem motivar a inclusão deste aluno no sistema regular de ensino, a escola em comento mantém um esforço para realizar o atendimento educacional especializado a tais alunos, contando com a parceria equipe multidisciplinar-família, objetivando promover e/ou potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes.

Essa parceria tem a missão de desmistificar a teoria de que os direitos educacionais da pessoa com autismo estão atrelados apenas às garantias legais vigentes, sem incentivar a adaptação deste aluno no espaço escolar-familiar para obter melhorias afetivas e cognitivas, favorecendo o ensino aprendizagem.

Há que se entender que é de primordial importância desenvolver suas habilidades e potencialidades, para que possa superar desafios, tendo a educação como uma das maiores ferramentas para o desenvolvimento de uma criança autista.

REFERÊNCIAS

ANDE-BRASIL. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EQUOTERAPIA. Curso Básico de Equoterapia. Coordenação de Ensino e Pesquisa – COEPE. Brasília, nov./2007.

ANGELO, J. S. O papel do professor na inclusão do aluno autista. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 07, Vol. 03, pp. 137-150. Julho de 2021. Disponível em: www.nucleodoconhecimento.com.br. Acesso em: abr 2022.

APA. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.

BAPTISTA, C. R.; BOSA C. & Cols. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre, Artmed, 2002.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. Fundamentos de Metodologia Científica. 3 ed. São Paulo: Prentice-Hall, 2007.

BESSA, L. A. S.; MACIEL, R. M. A Importância da Psicomotricidade no Desenvolvimento das Crianças nos Anos Iniciais. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 01, Ed. 01, Vol. 12, pp. 59-78, dezembro de 2016. ISSN: 2448-0959.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. Revista inclusão, v. 2, 8-12, 2007.

BONAT, D. Metodologia da Pesquisa. 3 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei 12.764/2012). Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: jul 2021.

BRITO, M. C. G. Minha Caminhada II – Equoterapia: cavalgar é preciso. 2 ed. Salvador: SMGráfica, 2006, 166p.

BUSCAGLIA, L. F. Os deficientes e seus pais. Rio de Janeiro: Record, 1993. [Trad. Raquel Mendes].

CAMARGOS JR., W. (coord.) Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005, 260p.

CARDOSO, A. A. (cols.). Transtorno do Espectro do Autismo. Manual de Orientação. Sociedade Brasileira de Pediatria. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento, p.1-24. Disponível em: www.sbp.com.br. Acesso em: jul 2021.

CASARIN, S. Um trio afinado: família, escola e atendimento especializado. In: Revista Nova Escola. Edição Especial. nº. 24. Editora Abril, 2008.

CAVACO, N. Minha criança é diferente? Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. Metodologia científica. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COLLYER, R. CID-11: O que mudou referente ao autismo? Publicado em: 06/01/2022. Disponível em: <https://observatoriodoautista.com.br>. Acesso em: mar 2022.

CUNHA, E. Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 5ª ed. RJ: Wak Ed., 2014.

CUNHA, E. Representações sociais de professores acerca da inclusão escolar: elementos para uma discussão das práticas de ensino. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://portal.estacio.br>. Acesso em: 3 set. 2017.

DAWSON, G.; JONES, E. J. H.; MERKLE, K. [et al.]. Early Behavioral Intervention Is Associated With Normalized Brain Activity in Young Children With Autism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 2012;51(11):1150-9.

DELORS, J. (Org.) et al. Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a comissão internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 2003.

DIAS, M. O. Um olhar sobre a família na perspectiva sistêmica: o processo de comunicação no sistema familiar. *Gestão e Desenvolvimento*, 19, 139-156, 2011.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, M. (org.). Construindo as trilhas para a inclusão. 1 ed. São Paulo: Editora Vozes, 2009.

GOMES, C. A. V. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais.

Psicologia em Estudo, Maringá, v. 18, n. 3, p. 509-518, jul./set, 2013. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: jul 2021.

JACOB, R. N.; SCAHILL, J. L. Autismo: tratamentos psicofarmacológicos e áreas de interesse para desenvolvimentos futuros. *Braz. J. Psychiatry* 28 (suppl 1), Maio 2006. Disponível em: [scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: dez 2021.

KAPLAN, H. I.; SADOCK, B. J.; GREBB, J. A. *Compêndio de Psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica*. 11 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2017.

KLEIN, R. R.; HATTGE, M. D. (orgs.). *Inclusão escolar: implicações para o currículo*. São Paulo: Paulinas, 2010.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Braz. J. Psychiatry* 28 (suppl 1). Maio 2006. Disponível em: [scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: jul 2021.

LOSAPIO, M. F.; PONDÉ, M. P. Tradução para o português da escala M-Chat para rastreamento precoce de autismo. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 30(3), 221-229, 2008.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015, 95p.

MAYRING, P. *Qualitative Inhaltsanalyse*. Berlin: Springer, 2010.

NASCIMENTO, Y. O. O papel do psicólogo na Equoterapia. In: ANDE-BRASIL. *Curso Básico de Equoterapia*. Coordenação de Ensino e Pesquisa – COEPE. Brasília, nov./2007.

OLIVEIRA, F. L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. *Revista Educação Pública*. V. 20, n. 34, 08/09/2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br>. Acesso em: jul 2021.

QUEIROZ, J. F. Repercussões da Equoterapia nas relações socioafetivas da criança com atraso no desenvolvimento por prematuridade. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2004.

ROSA, L. R. A educação física na Equoterapia. In: ANDE-BRASIL. Curso Básico de Equoterapia. Coordenação de Ensino e Pesquisa – COEPE. Brasília, nov./2007.

SCHWARTZMAN, J. S. Etiologia do Transtorno Autista. Apostila. Seminário Nexo IC sobre Autismo, 2017, 106p.

SDH/PR. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SNPD. Cartilha do Censo 2010: pessoas com deficiência. Disponível em: www.pessoacomdeficiencia.gov.br, p. 18-26. Acesso em 18 jan. 2022.

SOUSA, P. M. L.; SANTOS, I. M. S. C. Caracterização da Síndrome Autista. Artigo disponível no site www.psicologia.com.pt. Acesso em jul/2021.

SOUSA, M. J. S. Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade. UNB, Universidade de Brasília. Curso de Especialização. Brasília, 2015, Instituto de Psicologia. Disponível em: <https://bdm.unb.br>. Acesso em: abr 2022.

SOUZA, A. C. F.; SOUZA, E. R.; ARAÚJO, M. M. S. Alunos com e sem deficiência criam brincadeiras inclusivas para o ensino fundamental. Publicado em: 07/04/2017. Disponível em: <https://diversa.org.br>. Acesso em: abr 2022.

VENTURA, M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Rev SOCERJ*. Rio de Janeiro, v. 20(5), p. 383-386, Set/Out, 2007.

VEROTTI, D. T.; CALLEGARI, J. A inclusão que ensina. In: *Revista Nova Escola*. Edição Especial. n°. 24. Editora Abril, 2008.

WERNER, M. C. M. A influência do nascimento pré-termo no desenvolvimento das relações afetivas entre o neonato e sua mãe. In: FERREIRA, C. A. M.; THOMPSON, R.; MOUSINHO, R. *Psicomotricidade Clínica*. São Paulo: Lovise, Cap. 23, 2002.

VOLDEN, J.; COOLICAN, J.; GARON, N.; WHITE, J.; BRYSON, S. Brief Report: Pragmatic language in Autism Spectrum Disorder: Relationships to measures of ability and disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 388-393, 2009.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS:

Autora 1 –Pesquisadora principal, coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autor 2 –Orientadora da pesquisa, participação supervisão, acompanhamento na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo. E todas concordam com a submissão desse artigo.

CORRESPONDÊNCIA:

Daniela Soares Leite: danielalcite@uol.com.br

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.