

ARTIGO

INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR: ANÁLISE EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL¹

ANA ALICE SOUSA DOS SANTOS¹

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

< analicesdossantos@gmail.com >

DANIELA SOARES LEITE¹

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

< danielaleite@uol.com.br >

¹ Universidade do Estado do Pará (UEPA), Marabá (PA), Brasil.

RESUMO: O presente artigo consiste em 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 de um referencial teórico sobre a inclusão da criança autista, abordando o papel fundamental da escola e da família para o seu desenvolvimento. Além disso, discute os desafios e a necessidade de uma formação adequada dos professores para que a inclusão ocorra de forma efetiva. Metodologicamente, foi aplicado um formulário com perguntas mistas, por meio do Google Forms, direcionado a dez profissionais da educação – entre eles, professores, gestores e coordenadores – de uma escola de Ensino Fundamental do município de Marabá/PA. A escolha pelo uso do formulário via Google Forms deveu-se ao fato de a pesquisa ter sido realizada durante a pandemia de Covid-19. Os participantes demonstraram conhecer a temática proposta, embora ainda necessitem de cursos de capacitação e formação específica no trato com alunos autistas. Independentemente desse fator, para que haja a inclusão desses alunos no ensino comum, é preciso que haja o respeito aos limites impostos pelo transtorno, associado à utilização de recursos e estratégias pedagógicas adequadas ao atendimento do aluno com TEA. Isso porque o diagnóstico precoce, aliado à ação conjunta de outros atores envolvidos no contexto – como a escola e a família – é fundamental para que esses estudantes se sintam parte integrante da sociedade em que vivem e sujeitos de direitos, tais como educação, atendimento prioritário, assistência social, cultura, esporte, dentre outros.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA), criança, inclusão escolar.

¹ Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM IN REGULAR SCHOOLS: AN ANALYSIS WITHIN AN ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: The present article refers to a research with quali-quantitative approach, for which the aim is to verify how the inclusion of students with autism spectrum disorders (ASD) happens in common teaching at a public school in Marabá (PA) district. The work starts from a theoretical framework about the inclusion of the autistic child, and about the school and family roles in the child's development, but also the challenges and needs of proper teacher training, in order for the inclusion to become effective. Regarding the methodological means, a survey was conducted with mixed questions, using Google Forms, aimed at 10 (ten) educational professionals, counting among them teachers, managers and school coordinators from an elementary school in Marabá/PA district. The choice to use Google Forms was made because of the timing of the research, carried out during the Covid-19 pandemic period. The participants showed knowledge of the proposed theme, yet they still needed training courses and specific formation in dealing with autistic students. Regardless of this fact, in order to have the inclusion of these students in common teaching, respect for the limits imposed by the disorder should be linked to the use of resources and strategies to cater for students with ASD, especially since the benefits of an early diagnostic and partnership with other actors of the school environment, and also the family, are fundamental for them to feel as part of the society they live in, and see themselves as actors of rights, such as education, priority services, social assistance, culture, sport, among others.

Key-words: Autism spectrum disorder (ASD), children, school inclusion.

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

RESUMEN: Este artículo es una investigación con enfoque cualitativo y cuantitativo, cuyo objetivo es verificar cómo ocurre la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación común en una escuela pública de la ciudad de Marabá (PA). El trabajo parte inicialmente de un marco teórico sobre la inclusión de los niños autistas, además del papel de la escuela y la familia en su desarrollo, así como los desafíos y la necesidad de una adecuada formación de los profesores, para que se pueda lograr la inclusión. Metodológicamente, se aplicó un formulario con preguntas mixtas, aplicado a través de Google Forms, dirigido a 10 (diez) profesionales de la educación, siendo participantes docentes, directores y coordinadores de una escuela primaria de la ciudad de Marabá/PA. La elección de un formulario a través de Google Forms ocurrió porque se realizó durante el período de la pandemia de Covid-19. Los participantes demostraron que conocían el tema propuesto, pero aún necesitaban cursos de formación y formación específica en el trato con estudiantes autistas. Independientemente de este hecho, para que estos estudiantes sean incluidos en la educación regular, el respeto a los límites que impone el trastorno debe estar vinculado al uso de recursos y estrategias para la atención a los estudiantes con TEA, especialmente porque los beneficios de un diagnóstico temprano y de las alianzas con otros actores del ambiente escolar, así como la familia, son fundamentales para que se sientan parte de la sociedad en la que viven y agentes de derechos, como la educación, la asistencia prioritaria, la asistencia social, la cultura, el deporte, entre otros.

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

INTRODUÇÃO

Segundo o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. Esses três

aspectos são considerados elementos essenciais para o diagnóstico. Os sintomas podem variar conforme cada caso, podendo ser detectados antes dos 3 anos de vida. Não obstante, muitas crianças ainda são diagnosticadas tardiamente, tanto por desinformação/resistência da família quanto pela falta de especialidade dos médicos, segundo a American Psychiatric Association (APA, 2013).

A esse respeito, Cardoso *et al.* (2019) dizem haver um consenso de que, por ser um transtorno do neurodesenvolvimento infantil, o TEA se caracteriza 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.

Ao tratar da inclusão da criança com autismo na escola de ensino comum, Oliveira (2020) destaca a importância de se considerar também a preparação do professor, que muitas vezes não está devidamente capacitado para acolher esses alunos. Sendo o professor o mediador do processo inclusivo, cabe a ele promover o contato inicial da criança com a sala de aula e com as atividades propostas à turma.

Desse modo, a busca por pesquisas relacionadas à formação de professores, a estratégias e metodologias de ensino, assim como aos estudos sobre a percepção dos alunos com TEA a respeito da escola, deve considerar que esses estudantes apresentam características que comprometem o uso da linguagem funcional, impactando diretamente suas interações sociais. Bessa e Maciel (2016) falam da importância do apoio no processo de comunicação e ensino-aprendizagem, destacando a atuação de uma equipe multiprofissional e a realização de intervenções diretamente ligadas ao desenvolvimento motor, especialmente no aspecto psicomotor.

Esse é dos maiores desafios da atualidade nesta área, mas é possível proporcionar uma educação sem distinções, por meio de um trabalho educativo organizado e adaptado às pessoas com deficiência. Considerando que esta pesquisa se volta à inclusão de alunos com TEA no ensino regular, a partir de um estudo de caso com dez profissionais da área da Educação em uma escola de Ensino Fundamental no município de Marabá, a escolha da temática foi motivada pela experiência da pesquisadora como professora na região, com o intuito de analisar como se dá a inclusão desses alunos no ensino comum.

De acordo com levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 8,4% da população brasileira com mais de 2 anos de idade – o que corresponde a 17,3 milhões de pessoas – apresenta algum tipo de deficiência, sendo que quase metade desse grupo (49,4%) é composta por idosos. Além disso, dados do Censo Escolar de 2021 apontam que o percentual de matrículas de discentes de 4 a 17 anos com deficiência incluídos em classes regulares tem aumentado 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 n. 12.764/2012, a pessoa com autismo passou a ser legalmente reconhecida como pessoa com deficiência. Em decorrência dessa e de outras legislações vigentes, asseguraram-se às pessoas com autismo os mesmos direitos já garantidos às demais pessoas com deficiência (Brasil, 2012).

Na Lei n. 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).

Na Classificação Internacional de Doenças (CID-11), o Transtorno do Espectro Autista foi unificado sob o código 6A02, consolidando-se os diferentes transtornos do espectro em um único diagnóstico, conforme recomenda o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em sua 5ª. edição (DSM-5). Com base nessa classificação, o TEA pode ser caracterizado pela presença ou ausência de desordem do desenvolvimento intelectual, bem como por diferentes graus de comprometimento da linguagem funcional – que pode ser leve, ausente ou prejudicada. Além disso, o Transtorno do Espectro do Autismo pode ser classificado como 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 primem por uma educação psicomotora, sensorio-motora, cognitiva e afetiva. Esse processo teria início na educação infantil, seguindo pelas séries iniciais, até que o percurso de alfabetização e introdução ao raciocínio lógico-matemático se completasse.

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 dessas informações, questiona-se: as políticas públicas implementadas pelo município de Marabá direcionadas 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) avaliam 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 a ser explorado em relação às atividades pedagógicas desenvolvidas com esse público, especialmente devido às lacunas de conhecimento e às novas abordagens que explicam o desenvolvimento desses alunos em sala de aula no sentido de uma formação plena.

Essa inclusão incita à necessidade de uma investigação da atuação do professor e da unidade escolar, no intuito de perceber como ocorre o desenvolvimento do aluno com autismo. Considerando que o aluno com TEA apresenta características que comprometem tanto as relações afetivas quanto a linguagem, torna-se premente a necessidade de apoio no processo de comunicação e ensino-aprendizagem, por meio da atuação de uma equipe multiprofissional e de intervenções voltadas, sobretudo, ao aspecto psicomotor.

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. Quanto aos objetivos específicos, intenciona-se: mostrar, por meio de uma pesquisa de campo, o conhecimento do professor acerca do trabalho com alunos com TEA; identificar se a unidade escolar, *locus* da pesquisa de campo, potencializa as práticas inclusivas durante o processo de ensino-aprendizagem do aluno com TEA; e avaliar se há formação/capacitação contínua na área, ofertada pelo município de Marabá (PA).

Dessa forma, a partir da elaboração de políticas públicas e da implementação de estratégias pedagógicas para o processo educacional, conforme propõe Cunha (2015), destacam-se pesquisas que abordam, direta ou indiretamente, o desenvolvimento do aluno com TEA no ambiente escolar, o que fundamenta e justifica a proposta do presente estudo.

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. Os sinais de alerta no neurodesenvolvimento da criança podem ser percebidos já nos primeiros meses de vida, embora o diagnóstico seja, geralmente, estabelecido entre os 2 e 3 anos de idade. A condição apresenta maior prevalência no sexo masculino. Indivíduos com TEA apresentam dificuldades nas interações sociais recíprocas, padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, além de interesses e atividades restritos, características que, em geral, se manifestam nos primeiros cinco anos de vida.

A esse respeito, o renomado neurologista José Salomão 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). Há alguns anos, as alterações de linguagem apresentadas por autistas eram consideradas apenas uma característica do transtorno; atualmente, porém, essas questões são consideradas como um dos seus principais problemas (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. A CID-11 reúne estes diagnósticos no TEA 6A02 e as subdivisões passaram a ser relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual (Santos, 2022, p. 1).

Alguns autores começaram a considerar algumas outras características. As propostas de Dunlap, Pierce e Kay (1999 *apud* Sousa; Santos, 2010) indicam que alguns indivíduos apresentam capacidades superiores em áreas particulares como a música, a mecânica ou o cálculo aritmético, enquanto demonstram atrasos significativos em outras. No aspecto cognitivo, mesmo as crianças autistas mais habilidosas enfrentam uma grande dificuldade: a sua inabilidade para generalizar. Segundo Aarons e Gitters (1992 *apud* Sousa; Santos, 2010, p. 9), “Elas podem até saber o que fazer e como agir numa determinada situação; contudo, são incapazes de usar essa experiência e de adaptá-la quando uma nova situação surge”.

Para Asperger, é possível encontrar com regularidade

[...] distúrbios de atenção nas crianças autistas, que teriam dificuldade, desde o 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 (Asperger, 1994 *apud* Sousa; Santos, 2010, p. 10).

Atualmente, as características da pessoa com TEA estão relacionadas a prejuízos na interação social e comunicação. Entre essas características, destacam-se: padrões incomuns de fala; falta de contato visual; ausência de resposta ao ser chamado pelo nome; desenvolvimento tardio das habilidades de fala; dificuldade em manter uma conversa; repetição de frases ou palavras; dificuldade em compreender os sentimentos alheios e expressar os próprios; comportamentos repetitivos ou incomuns. Adicionalmente, as crianças com autismo podem demonstrar atenção ou interesse excessivo por determinado objeto, realizar movimentos corporais repetitivos, alinhar ou organizar brinquedos de forma sistemática, entre outras. Em geral, as mudanças na rotina ou a exposição a ambientes barulhentos e superestimulantes podem perturbá-las, levando a explosões de raiva, frustração, angústia ou tristeza (Backes; Zanon; Bosa, 2017).

O diagnóstico do autismo, portanto, é oficialmente reconhecido apenas quando realizado por um médico ou uma junta médica, seguindo os critérios do Manual Estatístico e Diagnóstico da Associação Americana de Psiquiatria (DSM-5). Trata-se de um diagnóstico clínico, realizado por um especialista, que considera tanto os relatos dos pais (ou responsáveis) sobre o comportamento da criança quanto a observação direta em diferentes contextos.

Em relação aos fatores biológicos associados ao autismo, observa-se que cerca de 70% dos casos apresentam deficiência intelectual, enquanto aproximadamente 30% manifestam crises de epilepsia. Para a definição dos limites e riscos relacionados ao TEA, 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) utilizadas no Brasil para o diagnóstico do autismo, como a M-CHAT, ATA, PROTE-R, 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 aplicada a todas as crianças durante as consultas pediátricas, com o objetivo de identificar traços de autismo em idade precoce. Trata-se de um instrumento extremamente simples, que não requer aplicação exclusiva por médicos, uma vez que a resposta aos itens leva em conta as observações dos pais sobre o comportamento da criança, e o preenchimento da escala é rápido, demandando apenas alguns minutos.

O M-CHAT apresenta ainda outras vantagens. Ao rastrear o autismo precocemente em crianças de um ano e meio a 2 anos de vida, sua aplicação é extremamente simples, de baixo custo, não causa desconforto à criança e dispensa habilidades específicas, podendo ser realizada por qualquer

profissional da área de saúde mental. Segundo as tradutoras da versão brasileira da escala, as psiquiatras Mirella F. Losapio e Milena P. Pondé, o M-CHAT é uma extensão da CHAT, composta por 23 questões do tipo sim/não. O questionário deve ser autopreenchido por pais de crianças de 18 a 24 meses de idade, desde que sejam alfabetizados e estejam acompanhando seus filhos durante as consultas pediátricas.

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; Pondé, 2008, p. 223).

A referida escala comportamental, além de subsidiar o diagnóstico de autismo com base nesses critérios, possibilita a identificação precisa das características específicas de cada sujeito, bem como a realização de uma análise global da amostra, permitindo apontar as semelhanças e diferenças entre os indivíduos analisados. 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 o Transtorno do Espectro do Autismo; porém, deve-se levar em conta que muitas das características identificadas não estão presentes em todos os indivíduos nem se manifestam sempre do mesmo modo.

No que diz respeito à presença de déficits sociocomunicativos e aos padrões de comportamento repetitivos e restritos, o nível de comprometimento e a necessidade de suporte nessas áreas variam significativamente (APA, 2013; Volden *et al.*, 2009). Em função dessas características, a linguagem configura-se como um campo investigativo bastante importante no estudo do TEA.

Quanto às causas e intervenções, muitas abordagens têm sido desenvolvidas, cada qual com diferentes filosofias e metodologias. As mais comuns envolvem uma combinação de terapia comportamental, terapia de fala e linguagem e educação para pessoas com deficiências nas escolas. Em relação ao tratamento, este deve contemplar intervenções psicossociais e educacionais, além do uso de medicamentos. Sobre essa tipologia, Nikolov, Jacob e Scahill (2006) afirmam:

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) (Nikolov; Jacob; Scahill, 2006, p. 2).

Corroborando os autores previamente mencionados, diversos estudiosos avaliam a importância do diagnóstico e da intervenção precoce, os quais estão associados a ganhos significativos no funcionamento cognitivo e adaptativo da criança. Esses estudos sugerem que a intervenção precoce e intensiva possui o potencial de promover comportamentos mais funcionais em indivíduos com TEA, uma vez que coincide com um período do desenvolvimento em que o cérebro é altamente plástico e maleável (Dawson *et al.*, 2012).

Em relação ao tipo de cultura, raça e nível socioeconômico em que o transtorno pode ocorrer, Camargos Junior (2005, p. 42) demonstra não haver clareza quanto às suas causas, especialmente por se tratar de um transtorno frequentemente associado à Deficiência Intelectual (DI), a doenças orgânicas, como a epilepsia, e a condições genéticas, como a Síndrome do X frágil e a esclerose tuberosa. No entanto, é muito provável que sua origem seja de natureza 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). Assim, trata-se de um tema que ainda causa polêmica, pois envolve o direito à educação e ao exercício da cidadania, a justiça social e,

simultaneamente, a formação de professores, a formulação de políticas públicas e a filosofia das escolas, sejam elas públicas ou particulares.

Conforme Santos (2010 *apud* Klein; 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.

Segundo Gomes (2009), a sociedade educacional tem se mostrado excludente, na medida em que prioriza determinadas formas de aprender e de ensinar, ao adotar critérios de avaliação parciais e circunstanciais e ao impor um ritmo de aprendizagem cujo rigor e compasso muitos aprendizes não conseguem acompanhar. Apesar de tudo que se tem estudado, produzido e avançado em educação, no Brasil a escola e seus profissionais ainda vivem um discurso distanciado da prática. Nessa perspectiva, o aluno não é atendido a partir daquilo 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, 2010 *apud* Klein; Hattge, 2010, p. 37).

Diante disso, uma escola inclusiva é aquela que assegura qualidade na educação, alcançando êxito tanto na aprendizagem quanto na participação de todos os seus alunos, sem qualquer tipo de discriminação. Portanto, a ideia da inclusão, segundo Mantoan (2015), pioneira nos estudos sobre o tema no Brasil, representa uma verdadeira mudança no paradigma educacional, pois aponta caminhos para uma proposta pedagógica 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 defende que também deve ocorrer 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 essa perspectiva, observa-se que a inclusão obriga o sistema educacional a se repensar, a descobrir novas formas de ensinar e, inclusive, a reformular a própria compreensão sobre o 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 tecer uma sólida aliança com a escola. Segundo Queiroz, a necessidade dessa inclusão é percebida, geralmente, 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).

Dessa forma, Buscaglia (1993 *apud* Queiroz, 2004, p. 40) afirma que a possibilidade da deficiência traz consigo o confronto com uma realidade nova, inesperada, possivelmente devastadora. O ajustamento a essa realidade pode exigir de uma família uma drástica mudança no modo de vida, na profissão, nas esperanças para o futuro e nos planos para alcançar seus objetivos. Reforçando a perspectiva de Buscaglia, Nascimento (2007) 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” (Nascimento, 2007, p. 74).

Anteriormente a Nascimento, Brito (2006) já havia feito 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 arriscam a dizer com quem se parece; porém, sem dúvida é a cara da família e o corpo da sociedade (Brito, 2006, p. 53).

A inserção da criança autista no seio familiar é fundamental. Contudo, é primordial que haja uma preparação adequada, pois muitas famílias acreditam que, após o nascimento da criança, tudo ocorrerá de maneira tranquila. No entanto, ao se depararem com a realidade de uma criança com um ritmo de desenvolvimento diferente e que demanda grande investimento emocional – especialmente em termos de carinho, atenção e compreensão, sem necessariamente corresponder às expectativas –, surge a frustração. De acordo com Werner (2002 *apud* Queiroz, 2004, p. 37), essa situação pode gerar “[...] um alto nível de ansiedade, desejando saber se são pais adequados”.

Talvez por essa razão, Buscaglia (1993 *apud* Queiroz, 2004, p. 34) tenha afirmado 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”. Ele também 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. Acrescenta 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 (2011), 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).

Essa realidade evidencia que a criança autista necessita do apoio de pais e/ou responsáveis para sua inclusão na sociedade, por meio da formação social, emocional e educacional; do fortalecimento de vínculos afetivos; da conquista de aspectos como autoestima e autonomia; da formação de valores pessoais; da construção educacional; da inserção profissional e da capacidade de estabelecer relações interpessoais.

Contudo, um dos problemas familiares mais comuns em relação aos autistas é a manutenção da rotina. A esse respeito, Aarons e Gittens (1992 *apud* Sousa; Santos, 2010, p. 14) comentam sobre 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 (2007, p. 128) destaca 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 suas características e necessidades reais. 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 (2008) afirma que a necessidade de consistência e articulação entre os diversos contextos coloca os pais na estratégica 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 as experiências vivenciadas pelo aluno autista no ambiente escolar e nos demais contextos aos quais ele pertence. Para favorecer, por exemplo, a formação de uma “ligação afetiva entre aluno e professor”, a família pode contribuir revelando características, hábitos, modalidades de relacionamento e estilos de comunicação da criança, que servirão como ponto de partida para a construção desse vínculo.

Estudar na rede de ensino comum é outro aspecto relevante a ser considerado. Casarin (2008) aponta essa experiência como positiva, 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 a percepção de si mesmo como um ser único em sua singularidade.

O conhecimento técnico e científico sobre a deficiência também é importante. Trata-se de informações pertinentes que ampliam a compreensão sobre a criança, sem, no entanto, rotulá-la. Esse conhecimento pode ser adquirido por meio de cursos de capacitação e também pelas informações repassadas pelos próprios pais, que possuem uma visão mais clara da criança em sua subjetividade e particularidade. Por essa razão, a construção de uma relação mais sólida 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. Esse município, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em censo realizado no ano de 2020, apresenta área territorial de 15.128,058 km², sendo o quarto mais populoso do Pará, contando com aproximadamente 287.664 habitantes (IBGE, 2021) e com o 4º maior PIB do estado, ou seja, R\$ 40.872,35, segundo a Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (Fapespa, 2020). Quanto ao IDH-Médio, é de 0,668, colocando o município na 10ª posição estadual (PNUD, 2013).

Marabá é o principal centro socioeconômico do sudeste paraense e figura como uma das cidades mais dinâmicas do Brasil. A taxa de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos é de 94,7%, colocando o município com a oitava maior escolarização na região geográfica imediata. No ensino fundamental da rede pública, Marabá apresenta médias de 5,1 nos anos iniciais e 4,3 nos anos finais (Inep, 2021). Em 2021, as matrículas no Ensino Fundamental registraram 44.533 inscritos; no Ensino Médio, foram 12.830 matriculados. No mesmo ano, o município contabilizou 1.483 docentes e 191 escolas no Ensino Fundamental e 533 docentes e 38 escolas no Ensino Médio.

Coleta e Análise de Dados

Realizou-se inicialmente um estudo descritivo, de abordagem quanti-qualitativa. Segundo Barros e Lehfeld (2007), a pesquisa descritiva permite o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador. Enquanto a abordagem qualitativa pode ser complementar, enriquecendo a análise e as discussões finais, 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 uma pesquisa de campo, a partir de um formulário aplicado de forma *on-line* com dez perguntas mistas, sobre questões relevantes ao processo de inclusão do aluno com TEA. Os participantes, 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.

Diante do contexto pandêmico causado pela Covid-19, a aplicação do instrumento de pesquisa ocorreu por meio da plataforma Google Forms, para evitar riscos à saúde dos pesquisadores e dos participantes. Nesse modelo de pesquisa, o participante teve acesso às perguntas somente depois de ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para então discorrer sobre a temática abordada.

Os participantes da pesquisa atuam em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental integrante da rede regular de ensino. A instituição oferece turmas até o Ensino Fundamental I e, atualmente, conta com 498 alunos matriculados, dos quais 32 apresentam algum tipo de deficiência. Dentre esses, 15 possuem diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

O universo da pesquisa foi composto de 20 profissionais efetivos da Escola, de ambos os sexos, com experiência profissional superior a 12 meses. Para os critérios de amostra, buscou-se a participação de, no mínimo, 50% de participantes (no caso, dez profissionais), todos com experiência no Ensino Fundamental, a fim de garantir uma margem de dados segura. Quanto ao número de casos, partiu-se dos números comumente usados para se obter uma margem segura, variável entre quatro e dez casos (Gil, 2002).

Os dados provenientes das perguntas objetivas foram apresentados em porcentagem. Para a análise das respostas às perguntas abertas e sua posterior categorização, utilizaram-se a análise de conteúdo e a análise semântica, conforme abordagem de Mayring (2010).

O estudo foi conduzido em conformidade com 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, sob o parecer n. 5.038.279. Ressalta-se que os dados obtidos na pesquisa permanecem sob a guarda da pesquisadora, assegurando o sigilo das informações pelo período de cinco anos, após o qual serão devidamente descartados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados, obtidos por meio do formulário proposto no Google Forms, mostraram a participação de dez profissionais da educação, atuantes na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professora Ida Valmont”, localizada no município de Marabá (PA).

Entre os participantes, oito eram graduados, dos quais cinco (50% do total) eram pedagogos e três (30%) eram professores de outras disciplinas. Quanto à pós-graduação, dois profissionais eram psicopedagogos (20% do total), com tempo de experiência variando entre 4 e 22 anos. Esses profissionais responderam aos questionamentos descritos nos parágrafos subsequentes.

“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, o tempo de atuação variou de dois meses a dois anos.

No item *“Quanto às dificuldades encontradas no trabalho com alunos TEA”*, em que era possível marcar mais de uma alternativa, 60% dos participantes citaram dificuldades no planejamento; 40% relataram dificuldades na utilização de recursos especiais; e 30% mencionaram dificuldades de comunicação, além de outros aspectos.

Considerando a existência de dificuldades, Ângelo (2021) destaca, em seu estudo, a importância da ação e do planejamento do professor como elementos fundamentais para a construção da aprendizagem do aluno TEA. Ao compreender as particularidades de cada aluno, torna-se possível avaliar seu progresso e os avanços alcançados. Os alunos precisam receber estímulos que facilitem o ensino-aprendizagem, assim como estratégias de comunicação que promovam sua segurança em qualquer ambiente.

Aos informantes foi perguntado se *“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 se desenvolve; portanto, consideram a inclusão procedente, além de ressaltarem que ela tem o respaldo da legislação vigente. Quanto às respostas negativas, 40% disseram que, embora a legislação garanta a inclusão, a escola e os professores não estão preparados para receber esses alunos. Esse despreparo abrange não apenas a falta de capacitação (falta de formação específica), mas também a deficiência na infraestrutura escolar.

A produção de conteúdos acadêmicos inclusivos é primordial. Quando se discutem a inclusão e a acessibilidade, observa-se que nem todo material pedagógico é adaptado para atender aos diferentes tipos de público presentes nas escolas. Muitas vezes, as instituições também não estão totalmente preparadas para realizar um trabalho inclusivo.

A inclusão deve ser uma ação diária, e não 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 alcance uma margem razoável de sucesso. Desse modo, tanto a formação inicial como a formação continuada do professor em serviço devem englobar conceitos e práticas pedagógicas que criem as condições para uma prática educativa coerente com o projeto inclusivo.

Quanto ao questionamento: *“está fazendo (ou já fez) algum tipo de curso para melhor se comunicar com os alunos com TEA?”*, sendo possível marcar mais de uma alternativa, as respostas indicaram que 60% dos participantes nunca fizeram nenhum curso, enquanto 40% afirmaram já terem feito cursos na área de Educação para Alunos Deficientes e Inclusão.

Quando um professor diz que não fez qualquer tipo de curso para melhorar a comunicação com o aluno – seja ele com deficiência ou não –, é necessário refletir sobre as causas e consequências dessa atitude. Alguns apontam a falta de oportunidade ou ausência de investimento da escola em cursos de capacitação; outros, a falta de interesse ou vontade pessoal para capacitar-se na área. Independentemente da motivação, é essencial avaliar como o sistema educacional atua em prol da inclusão efetiva desses alunos.

É fundamental investir tanto no sistema educacional quanto na formação dos professores, visando a uma educação de qualidade para todos os alunos. Esse investimento deve contemplar a formação continuada, oferecendo cursos específicos para que o professor aprenda a lidar com o aluno com deficiência. Corroborando essa perspectiva, Zampieri, Souza e Monteiro (2008) afirmam que é por meio do professor que acontece o processo educacional, garantindo o apoio necessário para que o aluno com algum tipo de deficiência consiga desenvolver-se em sua aprendizagem. O professor, assim, é peça-chave no conjunto que movimenta todo o sistema educacional como mediador entre o saber e as dificuldades dos alunos. Desse modo, caso o professor não tenha um conhecimento maior das dificuldades e da maneira como esses alunos se comportam, é importante que ele se inteire a respeito desse transtorno, o que pode ser efetivado por meio da formação continuada.

No que diz respeito aos pontos e contrapontos (barreiras) enfrentados pelo educando autista no universo escolar, a inclusão constitui um dos principais desafios. A educação desempenha um 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).

Dando sequência aos questionamentos, perguntou-se aos informantes *“se acha possível haver atividades escolares entre alunos com e sem deficiência”*. Todos responderam que “sim”, destacando a socialização como sugestão estratégica. O envolvimento de toda a comunidade escolar nas atividades é fundamental para que ocorra a 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. Desse modo, as atividades escolares entre alunos com e sem deficiência contribuem para a aquisição de novos saberes e incentivam a busca de soluções transformadoras nesse contexto.

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 esse planejamento seja eficaz, Souza, Souza e Araújo (2017) reforçam que os professores devem assumir a iniciativa, dando suporte direto ao estudante com deficiência. A partir desse primeiro passo, 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% dos respondentes disseram que “não há”, e 10% que “há”, porém não citaram qual seria o tipo de discriminação. Sob uma perspectiva educacional, a questão da discriminação é um fator preocupante. Segundo Sousa (2015), a participação/atuação dos professores na prevenção da discriminação é fundamental. Para uma prevenção assertiva, há que se desenvolver e aprimorar conhecimentos e técnicas que proporcionem a inclusão de alunos com autismo, promovendo neles um sentimento de pertencimento. Assim, cabe ao professor cultivar a sensibilidade e buscar na experiência a garantia de atitudes que promovam uma inclusão com qualidade.

Outro fator importante nesse contexto é a necessidade de se evitar a negativa de matrículas a alunos com deficiência no ensino comum. Atualmente, tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei PL 5.352/19 (Brasil, 2019), que considera ato discriminatório dificultar a matrícula de pessoas com deficiência em instituições públicas ou privadas de qualquer nível e modalidade de ensino. Portanto, nenhuma escola poderá recusar matrícula a um aluno com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) orienta a matrícula de todos os alunos na rede regular de ensino. Em seu artigo 59, a legislação 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 esse direito de 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 essas iniciativas ocorrem, citando os Cursos de Aperfeiçoamento, Capacitação Contínua, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Acessibilidade, Uso de Recursos Didáticos, dentre outros; 30% responderam “não”, argumentando que o processo de inclusão ainda precisa avançar muito, reforçando a necessidade de maiores investimentos para que alunos com TEA tenham uma educação de qualidade, assim como seja promovida 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 para lidar com essa realidade. Ao buscar promover a inclusão do aluno autista, o professor, por vezes, acaba por deixá-lo muito à vontade, esquecendo-se da importância de se utilizar de estratégias – mesmo que adaptadas – que ajudem a superar os desafios enfrentados/encontrados.

A busca constante pela inclusão exige investimentos em políticas públicas e a construção de parcerias que promovam um convívio assertivo em sala de aula, uma vez que incluir não é uma tarefa fácil. Se a escola inclusiva deve ser, de fato, uma escola para todos, é imprescindível que o sistema educacional reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos.

No item “*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% dos participantes avaliaram que há incentivo por parte da administração municipal para a formação continuada; 40% responderam que isso 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, participar de palestras, oficinas, dentre outros.

No município de Marabá, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) propõe o atendimento ao aluno TEA por meio do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado ao Aluno de Espectro Autista (NAETEA), realizado no contraturno escolar. Esse núcleo visa atender mais de cem alunos, oferecendo suporte pedagógico, com oficinas de uma a duas horas de duração, além de disponibilizar acompanhamento clínico. Ainda em relação ao atendimento, o município conta com 36 salas de recursos distribuídas nas escolas, sendo quatro na zona rural. Para as atividades desenvolvidas no NAETEA, a Secretaria oferece uma formação continuada a todos os professores atuantes, com o objetivo de aprimorar suas práticas e assim favorecer o aluno autista no alcance de 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 nessa sala fazem o atendimento no contraturno, contando com a seguinte estrutura de trabalho: dois notebooks, uma impressora, uma mesa infantil para atividades, jogos pedagógicos, mesas, cadeiras e uma bancada.

O atendimento abrange 32 crianças com diferentes tipos de deficiência, sendo 15 com diagnóstico de TEA. Dos 32 alunos, cinco são de unidades externas, isto é, vindos de outras escolas que não possuem sala de recursos. Por esse 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 esses alunos.

Portanto, a escola-lócus, como ambiente educacional, precisa validar a prática pedagógica, uma vez que é diretamente responsável pela formação acadêmica dos alunos. A inclusão de alunos com deficiência deve fazer parte do projeto político-pedagógico da escola, e a participação do município nesse projeto exige investimentos em formação continuada, cursos e palestras. O objetivo é 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, independentemente de sua condição ou limites.

A esse respeito, Sousa (2015) afirma 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”; 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 instrumentos/diagnósticos 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 processo de diagnóstico, por se tratar de um transtorno, Cavaco (2014) informa que é preciso atenção e leitura para o entendimento dos comportamentos do aluno autista, a fim de evitar equívocos que comprometam o real significado do transtorno. Uma vez que o autismo se apresenta de diversas maneiras – com comportamentos que diferem de indivíduo para indivíduo –, é importante entender, durante a avaliação, que não há um único padrão, ou um único tipo de conjunto de comportamentos. E, para tal, o professor precisa estar adequadamente preparado por meio de capacitação específica, pois os alunos dependem dessas competências profissionais para terem acesso a uma educação verdadeiramente inclusiva – sua aprendizagem necessita, pois, 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 desses 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 os delineamentos apresentados, com ênfase na importância de trabalhar os elementos básicos – como recursos didáticos e 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. 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, pois, na perspectiva inclusiva, não é a criança que deve se adaptar à escola, mas a escola que deve se transformar para recebê-la.

Quanto à participação da família, o diálogo constante entre a escola e a família é essencial. Através desse diálogo é possível analisar os aspectos positivos e negativos de ações realizadas nos dois ambientes, promovendo uma contribuição mútua. Como ressalta Cunha (2014), esse diálogo possibilita ao professor a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno e da família, auxiliando na recondução das intervenções quando os resultados esperados no ambiente familiar ou na escola não são alcançados. Para tanto, reuniões periódicas, relatórios, trocas de informação e observação constante dos exames médicos laboratoriais fornecem subsídios importantes.

Assim, no ambiente escolar, para adquirir conhecimentos na área e promover a inclusão, o profissional da educação deve buscar a parceria de uma equipe de apoio específica (Atendimento Educacional Especializado, neuropsicopedagogo, fonoaudiólogo, dentre outros), além de contar com o suporte da gestão e da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo proposto neste artigo, ou seja, verificar como ocorre a inclusão de alunos com autismo no ensino comum do município de Marabá (PA), torna-se imprescindível destacar, inicialmente, a participação do professor e a importância da estrutura escolar para receber tal aluno.

O papel do professor – seja gestor, coordenador, professor etc. – na inclusão escolar de crianças com TEA é extremamente relevante, por sua mediação no processo inclusivo e na promoção do ensino-aprendizagem. Além disso, cabe ao professor incentivar a boa relação do aluno autista com os demais estudantes e com a comunidade escolar, utilizando atividades adaptativas e recursos/estratégias que assegurem um trabalho educativo organizado e inclusivo.

Corroborando tal relevância, a pesquisa de campo realizada com profissionais da Educação no município de Marabá (PA) mostrou os caminhos alternativos utilizados pelos professores para promover o aprendizado dos alunos com TEA.

Apesar das limitações reveladas – como o baixo investimento em cursos de formação contínua oferecidos pelo município e a falta de políticas públicas que visem motivar a inclusão desse aluno no sistema regular de ensino –, a escola em questão mantém um esforço para realizar o atendimento educacional especializado a tais alunos. Para isso, conta com a parceria equipe multidisciplinar e 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 desse aluno no espaço escolar-familiar para obter melhorias afetivas e cognitivas, favorecendo o ensino aprendizagem.

É fundamental compreender a importância de desenvolver as habilidades e potencialidades do aluno autista, de forma que ele possa superar desafios. A educação, portanto, configura-se como uma das maiores ferramentas para esse desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Jamisson da Silva. O papel do professor na inclusão do aluno autista. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, ano 6, ed. 7, v. 3, p. 137-150, jul. 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aluno-autista>. Acesso em: 25 abr. 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5. ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.

BACKES, Bárbara; ZANON, Regina Basso; BOSA, Cleonice Alves. Características Sintomatológicas de Crianças com Autismo e Regressão da Linguagem Oral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 33, p. e3343, 2017.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3. ed. São Paulo: Prentice-Hall, 2007.

BESSA, Larissa Aparecida da Silva; MACIEL, Rosana Mendes. A Importância da Psicomotricidade no Desenvolvimento das Crianças nos Anos Iniciais. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, ano 1, ed. 1, v. 12, p. 59-78, dez. 2016. ISSN: 2448-0959.

BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. *Revista inclusão*, v. 2, p. 8-12, 2007.

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

BRASIL. *Resultados Saeb 2021*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 5.352, de 2019*. Veda qualquer discriminação à criança, ao adolescente e ao adulto com deficiência nas instituições públicas ou privadas de qualquer nível e modalidade de ensino. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2223608>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRITO, Maria Cristina Guimarães. *Minha Caminhada II – Equoterapia: cavalgar é preciso*. 2. ed. Salvador: SMGráfica, 2006. 166 p.

CAMARGOS JUNIOR, Walter (Coord.). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento*: 3º Milênio. 2. ed. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005. 260 p.

CARDOSO, Ana Amélia *et al.* *Transtorno do Espectro do Autismo*. Manual de Orientação. Sociedade Brasileira de Pediatria. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento, n. 5, abr. 2019, p.1-24. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

CASARIN, Sonia. Um trio afinado: família, escola e atendimento especializado. *Revista Nova Escola*, ed. especial, n. 24, Editora Abril, 2008.

CAVACO, Nora. *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, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia científica*. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CUNHA, Antônio Eugênio. *Autismo e inclusão*: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CUNHA, Antônio Eugênio. *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, Geraldine; JONES, Emily J. H.; MERKLE, Kristen. Early Behavioral Intervention is Associated with Normalized Brain Activity in Young Children with Autism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, v. 51, n. 11, p. 1150-1159, 2012.

DELORS, Jacques *et al.* (Org.). *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, Maria Olívia. Um olhar sobre a família na perspectiva sistêmica: o processo de comunicação no sistema familiar. *Gestão e Desenvolvimento*, n. 19, p. 139-156, 2011.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS (FAPESPA). *Radar de Indicadores das Regiões de Integração 2020*. Belém: Governo do Estado do Pará/FAPESPA, 2020. Disponível em: <https://www.fapespa.pa.gov.br/wp-content/uploads/2024/10/BS-2022-Maraba.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2025.

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

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. 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: <https://www.scielo.br/j/pe/a/SfrDL3FRH93VPXXz76Gxfvm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2021.

GOMES, Márcio (Org.). *Construindo as trilhas para a inclusão*. 1. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Estimativas da População – 2021*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?edicao=31451>. Acesso em: 24 abr. 2025.

KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domenica (Orgs.). *Inclusão escolar: implicações para o currículo*. São Paulo: Paulinas, 2010.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Braz. J. Psychiatry*, v. 28, s. 1, maio 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph5KBYGD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2021.

LOSAPIO, Mirella Fiuza; PONDÉ, Milena Pereira. Tradução para o português da escala M-Chat para rastreamento precoce de autismo. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, v. 30, n. 3, p. 221-229, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015. 95 p.

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

NASCIMENTO, Ylva Opa. O papel do psicólogo na Equoterapia. In: ANDE-BRASIL. CURSO BÁSICO DE EQUOTERAPIA. *Anais [...]* Brasília: Coordenação de Ensino e Pesquisa – COEPE, nov. 2007.

NIKOLOV, Roumen; JACOB, Jonker; SCAHILL, Lawrence. Autismo: tratamentos psicofarmacológicos e áreas de interesse para desenvolvimentos futuros. *Braz. J. Psychiatry*, n. 28, supl. 1, maio 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/mQqCJBBZj3kmG7cZy85dB7s/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval de. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 34, 8 set. 2020. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). *IDHM Municípios 2010*. Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil, 2013. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/idhm-municipios-2010>. Acesso em: 24 abr. 2025.

QUEIROZ, Juliana Fonsêca de. *Repercussões da Equoterapia nas relações socioafetivas da criança com atraso no desenvolvimento por prematuridade*. 227 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Universidade Católica de Pernambuco, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Recife, 2004.

ROSA, Luciana Ramos. A educação física na Equoterapia. In: ANDE-BRASIL. CURSO BÁSICO DE EQUOTERAPIA. *Anais* [...] Brasília: Coordenação de Ensino e Pesquisa – COEPE, nov. 2007.

SANTOS, Rebeca Collyer dos. CID-11: O que mudou referente ao autismo? *O Blog Oficial da ODAPP*, 6 jan. 2022. Disponível em: <https://observatoriодоautista.com.br/2022/01/06/cid-11-o-que-mudou-referente-ao-autismo/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Etiologia do Transtorno Autista. Apostila. In: SEMINÁRIO NEXO IC SOBRE AUTISMO. *Anais* [...] São Paulo, 2017. 106 p.

SOUSA, Maria Josiane S. *Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade*. 2015. 34 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15847/1/2015_MariaJosianeSousaDeSousa_tcc.pdf. Acesso em: 5 abr. 2022.

SOUSA, Pedro Miguel Lopes de; SANTOS, Isabel Margarida Silva Costa dos. *Caracterização da Síndrome Autista*. 2010. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/AUTISMO-CARACTERIZA%C3%87%C3%83O-DA-SINDROME.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

SOUZA, Antônio Carlos Fernandes de; SOUZA, Elna Regina de; ARAÚJO, Maria Otília Miller de Souza. Alunos com e sem deficiência criam brincadeiras inclusivas para o ensino fundamental. *DIVERSA*, São Paulo, 7 abr. 2017. Disponível em: <https://diversa.org.br/relatos-de-experiencias/alunos-com-sem-deficiencia-criam-brincadeiras-inclusivas-ensino-fundamental/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

VEROTTI, Daniela Talamoni; CALLEGARI, Jeanne. A inclusão que ensina. *Revista Nova Escola*, ed. esp., n. 24, Editora Abril, 2008.

VOLDEN, Joanne *et al.* Brief Report: Pragmatic language in Autism Spectrum Disorder: Relationships to measures of ability and disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, n. 39, p. 388-393, 2009.

ZAMPIERI, Daniela Cristina; SOUZA, Daniele de Paula; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Escola inclusiva: o papel de colegas e professores na constituição do sujeito. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E IV ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008, São Carlos. *Anais* [...] São Carlos: Abec/UFSCar, 2008, p. 1-9.

Submetido: 19/10/2022

Preprint: 22/07/2022

Aprovado: 31/01/2024

Editor de seção: Kamille Vaz

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

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

Autora 2 – Orientadora da pesquisa, participação na 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 deste artigo.