



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA

MARIA EDUARDA MATOS DIOMEDES

**MACROINDICADORES QUALITATIVOS DE INCLUSÃO E A ALTERIDADE NA
ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA**

CASTANHAL/PARÁ
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

D588m Diomedes, Maria Eduarda Matos.
MACROINDICADORES QUALITATIVOS DE INCLUSÃO
E A ALTERIDADE NA ESCOLARIZAÇÃO DE
ESTUDANTES COM TEA / Maria Eduarda Matos Diomedes.
— 2024.
130 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Carlos José Trindade da Rocha
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Castanhal, Programa de Pós-
Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, Castanhal,
2024.

1. Macroindicadores. 2. Inclusão. 3. Autismo. 4.
Alteridade. 5. Amazônia. I. Título.

CDD 371.9

MARIA EDUARDA MATOS DIOMEDES

**MACROINDICADORES QUALITATIVOS DE INCLUSÃO E A ALTERIDADE NA
ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos da Amazônia da Universidade Federal do Pará – PPGÉAA/UFGPA, para obtenção do título de Mestre em Estudos Antrópicos na Amazônia.

Área de concentração: Estudos Antrópicos.

Linha de pesquisa: Etnosaberes e Tecnologias Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Carlos José Trindade da Rocha.

CASTANHAL/PARÁ
2024



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
POS-GRADUACAO EM ESTUDOS ANTROPICOS NA AMAZONIA - PPGEAA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO N° 19/2024 - PPGEAA (11.13.74)

N° do Protocolo: 23073.049885/2024-72

Castanhal-PA, 12 de agosto de 2024.

**ATA DA NONAGÉSIMA TERCEIRA SESSÃO DE DEFESA DE MESTRADO DA DISCENTE
MARIA EDUARDA MATOS DIOMEDES**

Aos oito dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e quatro, às 10:00 horas, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia - PPGEAA - Campus Universitário de Castanhal (Pará), reuniu-se a Banca Examinadora, constituída pelo professor /a orientador/a Prof. Dr. Carlos José Trindade da Rocha (Presidente - PPGEAA/UFGA) e pelos professores Profa. Dra. Chiara Maria Seidel Luciano Dias (Membro Externo à Instituição – Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT), Profa. Dra. Sylvia Maria Trussen e Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos como Membros Internos - PPGEAA/UFGA) para arguir e deferir o trabalho da mestrandia Maria Eduarda Matos Diomedes intitulado MACROINDICADORES QUALITATIVOS DE INCLUSÃO E ALTERIDADE NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA Grande Área Estudos Antrópicos, Área Interdisciplinar, linha de pesquisa: Etno-Saberes e Tecnologias Sociais. Após a apreciação a Banca Examinadora considerou APROVADO o trabalho. E, nada mais havendo a tratar, encerrou-se a Sessão e para constar foi lavrada a presente ATA, que segue assinada por todos os membros da Banca Examinadora. Castanhal, 08 de agosto de 2024.

(Assinado digitalmente em 12/08/2024 21:43)
CARLOS JOSE TRINDADE DA ROCHA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR-SUBSTITUTO
CCAST (11.13)
Matricula: ###525#8

(Assinado digitalmente em 13/08/2024 15:03)
JOAO BATISTA SANTIAGO RAMOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
CCAST (11.13)
Matricula: ###836#8

(Assinado digitalmente em 12/08/2024 15:52)
SYLVIA MARIA TRUSEN
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
CCAST (11.13)
Matricula: ###065#0

(Assinado digitalmente em 13/08/2024 10:20)
CHIARA MARIA SEIDEL LUCIANO DIAS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.751-##

A Deus, que em minhas orações sempre foi a motivação primordial para a conquista deste título de mestra.

Aos meus pais, Rosielma Coelho e José Maria, que me incentivaram e apoiaram na construção e realização deste sonho.

Ao meu esposo, Victor Diomedes, que não mediu esforços para contribuir nesta jornada acadêmica, me encorajando e apoiando nos momentos adversos.

AGRADECIMENTOS

A Deus que durante esta caminhada, capacitou-me e sempre foi o sinal de perseverança para a realização deste sonho de tornar-me Mestre em Estudos Antrópicos na Amazônia. Obrigada Senhor, pelo seu infinito e bondoso amor!

Aos meus pais, Rosielma Coelho e José Maria, que ao longo deste tempo na Universidade, incentivaram-me na pesquisa acadêmica e não mediram esforços em contribuir com o meu crescimento pessoal e profissional.

Ao meu esposo, Victor Diomedes, pelo seu amor e companheirismo, que são verdadeiras manifestações do cuidado e dedicação, ele representa a própria essência do amor divino em minha jornada.

Ao meu filho, João Gustavo, que mesmo em sua pequenez muito me ensina, sobre o doar-se com generosidade ao próximo. A sua existência é a manifestação viva de que Deus cuida de mim.

A todos os meus queridos familiares e amigos próximos, que ao longo destes anos, ofereceram seu apoio inestimável através das orações e incentivo aos meus estudos.

Ao Professor Orientador Dr. Carlos Rocha, gostaria de expressar minha profunda gratidão por ter ressignificado o papel da orientação acadêmica, transcendendo-o para além do âmbito profissional e tornando-se também um amigo ao longo desta jornada acadêmica. Suas contribuições inestimáveis não apenas foram cruciais para superar os desafios encontrados, mas também enriqueceram e fortaleceram significativamente cada passo deste percurso. Sua presença e orientação deixaram uma marca indelével, moldando não apenas meu crescimento acadêmico, mas também minha jornada pessoal.

Ao Professor Dr. João Batista, em que o apoio e orientação foram fundamentais, desde os primeiros passos na Graduação em Pedagogia no Campus Universitário de Castanhal, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Sua presença constante desde a primeira disciplina até sua avaliação crucial durante o processo de qualificação, refletiram em valiosas contribuições para o meu desenvolvimento acadêmico.

À Professora Dra. Sylvia Trusen, devo um reconhecimento especial por seu papel inspirador no meu interesse pela interseção entre “Tradução e alteridade”, especialmente durante nossas discussões enriquecedoras em sala de aula. Seu apoio

não apenas despertou minha curiosidade, mas também foi fundamental para direcionar minha pesquisa, especialmente no contexto do autismo. Sua participação e contribuições na banca de qualificação foram verdadeiramente inestimáveis.

À Professora Dra. Chiara Dias, da Universidade de Mato Grosso/UNEMAT, expresso minha sincera gratidão por sua generosidade e colaboração desde nosso primeiro contato. O compartilhamento de sua tese de Doutorado sobre "Indicadores qualitativos na escolarização de estudantes com transtorno do espectro autista no contexto da educação inclusiva" foi um marco significativo nesta jornada. Sua participação como membro externo na banca de qualificação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA) trouxe perspectivas valiosas e enriquecedoras para minha pesquisa.

Por fim, gostaria de estender minha gratidão a todos os professores e colegas do PPGEAA da UFPA, Campus Castanhal. Suas contribuições e compartilhamento de conhecimento foram essenciais em minha formação profissional e nos estudos. Sou imensamente grata por todos os ensinamentos e aprendizados partilhados ao longo deste percurso acadêmico.

RESUMO

A presente pesquisa se propõe analisar como ocorre a qualidade de atendimento na educação especial através do emprego de macroindicadores nas dimensões de Estratégia Pedagógica e de Aprendizagem, e ainda, de Gestão Escolar, atenta às relações de alteridade entre os educandos com Transtornos do Espectro Autista (TEA) nas escolas públicas municipais de Castanhal-Pará, visando a educação inclusiva. Optou-se por uma abordagem qualitativa e características descritivas e exploratórias. Utilizou-se como procedimento para a coleta de dados, a observação e entrevista com o uso de questionários autoadministrados, com a participação de 09 (nove) professores atuantes na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 07 (sete) gestores. Foi estabelecido um recorte de indicadores qualitativos estruturados em duas dimensões: 1) Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem e 2) Gestão Escolar. Estas dimensões permitiram alcançar a proposição de 10 (dez) macroindicadores. Os resultados indicaram que a dimensão 1, está em uma fase iniciante de desenvolvimento, revelando que há uma necessidade de maior suporte inicial e adaptação escolar, mesmo diante da compreensão pelos educadores da valorização e estabelecimento das relações de alteridade na escolarização de alunos com TEA, com a necessidade de uma colaboração mais efetiva e multidisciplinar entre profissionais à oferta aos serviços da saúde. Na dimensão 2, os macroindicadores apontam para indícios de iniciação à implementação das práticas inclusivas, evidenciando a falta de adequação física do ambiente escolar e a necessidade de mudanças na conscientização por parte dos educadores como áreas críticas a serem abordadas. A pesquisa, revela tanto avanços quanto desafios na promoção de uma educação inclusiva para estudantes com autismo, diante de uma crescente no quantitativo de matrículas TEA na rede o que tem acompanhado a realidade a nível nacional, porém há necessidade de um esforço conjunto para garantia de uma educação inclusiva, equitativa e mais atenta as relações de alteridade, onde todos os estudantes possam ter acesso a uma educação de qualidade independentemente de suas particularidades, nas escolas públicas municipais.

Palavras-chave: Macroindicadores. Inclusão. Autismo. Alteridade. Amazônia.

ABSTRACT

This research aims to analyze how the quality of care occurs in special education through the use of macro indicators in the dimensions of Pedagogical and Learning Strategy, and also, School Management, paying attention to relationships of otherness among students with Autism Spectrum Disorders (ASD) in municipal public schools in Castanhal-Pará, aiming at inclusive education. We opted for a qualitative approach and descriptive and exploratory characteristics. As a procedure for data collection, observation and interviews were used using self-administered questionnaires, with the participation of 09 (nine) teachers working in the Specialized Educational Service (SES) room and 07 (seven) managers. A set of qualitative indicators structured into two dimensions was established: 1) Pedagogical and Learning Strategies and 2) School Management. These dimensions made it possible to reach the proposition of 10 (ten) macro indicators. The results indicated that dimension 1 is in an initial phase of development, revealing that there is a need for greater initial support and school adaptation, even given the understanding by educators of the appreciation and establishment of relationships of otherness in the schooling of students with ASD, with the need for more effective and multidisciplinary collaboration between professionals offering health services. In dimension 2, the macro indicators point to signs of initiation of the implementation of inclusive practices, highlighting the lack of physical adequacy of the school environment and the need for changes in awareness on the part of educators as critical areas to be addressed. The research reveals both advances and challenges in promoting inclusive education for students with autism, given a growing number of ASD enrollments in the network, which has accompanied the reality at national level, but there is a need for a joint effort to guarantee an inclusive, equitable education that is more attentive to relationships of otherness, where all students can have access to quality education regardless of their particularities, in municipal public schools.

Keywords: Macroindicators. Inclusion. Autism. Alterity. Amazon.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Figuras

Figura 1 - Localização das escolas/participantes da pesquisa	24
Figura 2 - Escala Likert utilizada no questionário	26
Figura 3 - Projeção ONU/IBGE 2021	30
Figura 4 - Dimensões da educação inclusiva	58
Figura 5 - Dimensões de conceito de aprendizagem na pesquisa	58
Figura 6 - Princípios orientadores da aprendizagem universal	59
Figura 7 - Nível de concordância/discordância MI-D1	87
Figura 8 - Nível de concordância/discordância MI-D2	88
Figura 9 - Salas de recursos multifuncionais (SRM)	90
Figura 10 - Frequência expressa de respostas da Questão 1	92
Figura 11 - Recursos para atividades de vida diária	93
Figura 12 - Frequência de palavras expressas de respostas da Questão 3	94
Figura 13 - Materiais didáticos utilizados no atendimento dos alunos TEA	96
Figura 14 - Frequência de palavras expressas de respostas da Questão 2	97
Figura 15 - Frequência de palavras expressas de respostas da Questão 4	99
Figura 16 - Frequência expressa de respostas da Questão 1	103
Figura 17 - Frequência de palavras expressas de respostas da Questão 2	105
Figura 18 - Frequência de palavras expressas de respostas da Questão 3	108
Figura 19 - Frequência de palavras expressas de respostas da Questão 4	110
Figura 20 - Frequência de palavras expressas de respostas da Questão 5	111
Figura 21 - Espaço físico das escolas citadas pelos gestores	112

Lista de Quadros

Quadro 1 - Macroindicadores de qualidade das dimensões 1 e 2	25
Quadro 2 – Categorias de análises da pesquisa	26
Quadro 3 - Níveis de gravidade do TEA	27
Quadro 4 – Recortes do Decreto Nº 7.611/2011 sobre educação especial	41
Quadro 5 - Estratégias Meta 4 da COMECA/Castanhal	42
Quadro 6 - Matrículas de estudantes com TEA em 2023	45
Quadro 7 - Dimensões/indicadores de estratégias pedagógicas e de aprendizagem	62
Quadro 8 - Dimensões/indicadores de gestão escolar	63
Quadro 9 - Perfil dos professores da educação especial	67
Quadro 10 - Perfil dos gestores	69
Quadro 11- Frequência dos macroindicadores da Dimensão 1	71
Quadro 12 - Macroindicadores de qualidade da dimensão 1	72
Quadro 13 - Frequência dos macroindicadores da dimensão 2	81
Quadro 14 - Macroindicadores de qualidade da dimensão 2	82

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Matrículas na educação especial por etapa de ensino (2018 – 2022)	44
Tabela 2 - Percentual de alunos na educação especial em classes comuns (2018 – 2022) ..	44
Tabela 3 - Matrículas de alunos com TEA no Ensino Fundamental (2021-2023).....	48
Tabela 4 - Matrículas regulares/TEA (2023)	49

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Prevalência de autismo nos EUA	28
Gráfico 2 - Matrículas no Brasil por tipo de deficiência	30
Gráfico 3 - Matrículas em educação especial no Ensino Fundamental até 2012.....	39
Gráfico 4 - Alunos PAEE em classes comuns por etapa de ensino (2015-2019).....	39
Gráfico 5 - Alunos PAEE (com ou sem AEE) e classes especiais – 2015 a 2019.....	40
Gráfico 6 - Matrículas TEA zona urbana 2021-2023	47
Gráfico 7 - Frequência do MI-1/Dimensão 1	73
Gráfico 8 - Frequência do MI-2/Dimensão 1	74
Gráfico 9 - Frequência do MI-3/Dimensão 1	76
Gráfico 10 - Frequência do MI-4/Dimensão 1	77
Gráfico 11 - Frequência do MI-5/Dimensão 1	78
Gráfico 12 - Frequência do MI-6/Dimensão 1	79
Gráfico 13 - Frequência do MI-1/Dimensão 2.....	82
Gráfico 14 - Frequência do MI-2/Dimensão 2.....	84
Gráfico 15 - Frequência do MI-3/Dimensão 2.....	85
Gráfico 16 - Frequência do MI-4/Dimensão 2.....	86

Lista de Abreviaturas e Siglas

Art. – Artigo
Nº - Número
Dr. – Doutor
Dra. - Doutora
PA – Pará
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFPA – Universidade Federal do Pará
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
FAVENI – Faculdade de Venda Nova do Imigrante
PPGEAA – Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia
CMEC – Centro Multidisciplinar de Educação Continuada
CCAST – Campus Castanhal
GEIRA – Grupo de Educação Inclusiva na Região Amazônica
GEPLISES – Grupo de Estudos e Pesquisas em Língua de Sinais e Educação de Surdos
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
PIBID – Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
CF – Constituição Federal
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
COVID-19 – Coronavirus Disease 2019 (do inglês)
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ONU – Organização das Nações Unidas
PNEEPEI – Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
TEA – Transtorno do Espectro Autista
OMS – Organização Mundial da Saúde
CDC – Centers for Disease Control and Prevention (do inglês)
APA – American Psychological Association (do inglês)
CAST – Center for Applied Special Technology (do inglês)
DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (do inglês)
PPP – Projeto Político Pedagógico
PNE – Plano Nacional de Educação
PME – Plano Municipal de Educação
COMECA – Conferência Municipal de Educação
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem
NEE – Necessidades Educativas Especiais
PAEE – Público-Alvo da Educação Especial
TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento
TO – Terapeuta Ocupacional
AEE – Atendimento Educacional Especializado
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
CA – Comunicação Alternativa
AVDs – Atividades de Vida Diária

SEMED – Secretaria Municipal de Educação
CEES – Coordenadoria de Educação Especial
EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EF1 – Ensino Fundamental Anos Iniciais
E – Exemplar
ED – Em Desenvolvimento
I – Iniciante
IN – Inexistente
MI – Macroindicador
PEE – Professores da Educação Especial
GE – Gestores Educacionais
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	23
3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	27
3.1 Conhecendo o autismo	27
3.2 Movimentos de inclusão escolar do TEA.....	31
3.3 Práticas em educação especial dos estudantes com TEA	35
3.4 Contexto educacional do TEA no município de Castanhal	45
4 ALTERIDADE E INCLUSÃO	51
4.1 Alteridade na relação de inclusão dos estudantes com TEA	51
4.2 Dimensões da escolarização no TEA	57
4.3 Indicadores qualitativos na escolarização de estudantes com TEA.....	61
5 QUALIDADE DE ATENDIMENTO NO TEA	65
5.1 Observações de campo e caracterização dos participantes	65
5.2 Macroindicadores de qualidade no atendimento TEA.....	70
5.3 Conhecimento e prática profissional na escolarização do TEA	88
5.4 Gestão escolar no contexto da educação especial e equitativa.....	101
CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSIVAS	113
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	123

1 INTRODUÇÃO

Ao apresentar a proposta desta pesquisa, acerca dos macroindicadores qualitativos de inclusão e o reconhecimento da alteridade no processo de escolarização de estudantes com TEA, destaco as minhas motivações, isto é, como foram construídas, considerando os estímulos pessoais que possibilitaram o interesse por esse estudo, em vista das experiências únicas que me permitiram vivenciar ações singulares como mulher, filha, mãe e esposa ao longo dessa caminhada.

Nasci no município de Castanhal, no Estado do Pará, no ano de 1999, sendo primogênita dos meus pais, os quais sempre buscaram me educar nos bons costumes, na fé e no respeito ao próximo.

Na vida diária nunca nos faltou nada, meu pai como esteio da casa, sempre deu conta de nos manter com as condições necessárias, minha amada mãe sempre esteve presente me oferecendo o suporte fundamental para a realização dos meus sonhos, desde as pequenas conquistas até as grandes como aprender a ler e escrever, passar de série, no desafio de ser aprovada em um universidade pública, em conquistar a primeira bolsa de pesquisa, no primeiro estágio remunerado, na conclusão do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no primeiro emprego e na retomada à universidade pública pelo Mestrado Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA).

Atualmente, estou casada e tenho um filho que nasceu em maio de 2023 em meio ao cenário de pós-pandemia e o curso de mestrado. Na maternidade reencontrei-me em uma nova versão de mim mesma, compreendendo a essência de um amor sem medidas, que me proporciona diariamente encarar os desafios da vida com determinação.

No contexto da pesquisa, após um tempo afastada dos estudos durante o período de puerpério descobri que precisava ter coragem para poder fazer acontecer aquilo que me desafiei no ano de 2022 por meio da aprovação no mestrado acadêmico, e, assim me motivar para a construção desta pesquisa, com possibilidade de me doar em cada momento para oferecer um trabalho com qualidade e me desenvolver profissionalmente dentro de minhas limitações.

Em minha inclusão no processo de encantamento pela leitura, na infância, aos 05 (cinco) anos de idade, lembro quando aprendi a ler, me recordo que tal momento de aquisição da leitura, ocorreu pelo grande desejo que eu tinha de estudar. Na escola,

meus pais dificilmente tiveram problemas comigo em relação a falta de interesse pelos estudos.

As vivências no decorrer da minha trajetória da educação básica até a atual formação possibilitaram a identificação dos vários (des) encontros em minhas escolhas para chegar no que sou hoje. Ao resgatar as memórias referentes ao ensino médio, evidencio a presença de um amigo com deficiência que sempre foi muito participativo nas atividades de sala e mostrava que a sua limitação física não representava uma barreira para ir em busca dos seus sonhos. O seu exemplo, me acompanhou por muito tempo, sempre trazendo essa reflexão, que se torna tão importante nos dias atuais, que é o olhar para outro, especialmente na educação especial no contexto da educação inclusiva.

Durante o processo de graduação fui instigada a conhecer um pouco mais sobre a educação especial, bem como receber influencia por parte da minha tia Rosenilda Silvestre, a fazer uma especialização *lato sensu* na área de Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva, tendo em vista seu trabalho na rede pública municipal, sempre me relatando sobre a necessidade de profissionais na área, frente a uma demanda grande, para atuar com o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), dessa forma segui o seu conselho e decidi caminhar nesta direção.

Assim, ao longo do meu percurso formativo universitário, destaco meu interesse em seguir a vertente da inclusão na pesquisa, delineado durante a vivência no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Castanhal (CCAST), no período de 2016 a 2020, por meio de algumas disciplinas tais como Fundamentos da Educação Inclusiva (60h) e Libras (60h).

A disciplina de Fundamentos da Educação Inclusiva, proporcionou a compreensão inicial do conceito de inclusão em sentido amplo, de modo a vivenciar a valorização da diversidade individual, além da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em que busquei compreender o sentido da alteridade com a pessoa surda em seus aspectos históricos e metodológicos.

Durante esse período, participei de grupos de pesquisa, como o Universidade no Quilombo (2016-2017), onde atuei voluntariamente. Minha participação envolveu experiências enriquecedoras, desde ações internas, contribuindo para o grupo de estudo, até atividades externas, como oficinas e visitas ao Quilombo de Inhangapi. No âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em (2017-2018), com foco na Educação do Campo, exerci o papel de bolsista de iniciação à

docência, em que também destaco minha atuação em eventos e intervenções pedagógicas, desempenhando o papel de estagiária em escolas da zona rural no Assentamento João Batista II.

Desde o início, essa experiência despertou meu interesse na perspectiva da educação especial, especialmente ao considerar a singular realidade encontrada nesses espaços de formação, aprendizagem e inclusão.

Considerando o cenário da educação especial, destaco minha experiência no ano de 2019, ao desempenhar atividades em uma escola da rede privada no município de Castanhal. Nesse período, atuei junto a uma turma do Ensino Fundamental - anos iniciais, proporcionando-me a oportunidade única de interagir diretamente com um estudante diagnosticado com autismo. Essa vivência prática permitiu-me compreender melhor a realidade deste público, estabelecendo contato direto dentro da sala de aula e observando de perto os desafios e sucessos de inclusão em um ambiente de ensino regular.

Essa vivência, proporcionou refletir acerca de Levinas (1980), ao descrever que a relação interpessoal que se estabelece com o *outrem*, deverá ser estabelecida com os demais indivíduos, sob a ótica da justiça, pois há a necessidade de se moderar a relação interpessoal com o *outrem*. A partir dessa vivência de acompanhar um aluno com TEA, foi possível ressignificar as minhas concepções para além, do que até então era conhecida através das referências bibliográficas, permitindo que a experiência prática enriquecesse e ampliasse minha compreensão de inclusão com alteridade.

Destaco pelo contato com leituras de documentos oficiais, tais como Unesco (1994) e Brasil (2008), além de referenciais, como Kassir (2014); Vitaliano (2007) entre outros que contribuíram na compreensão das discussões sobre acesso aos diferentes níveis de ensino de estudantes PAEE, por meio do Grupo de Educação Inclusiva da Região Amazônica – GEIRA (2018-2019), que atuava em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Língua de Sinais e Educação de Surdos - GEPLISES, onde atuei como voluntária e participei de discussões em eventos e oficinas, como Pedagogia Bilíngue e Adaptação de Conteúdos de Ensino, além da adaptação de materiais para estudantes com deficiência visual, permitindo assim bem mais conhecer a temática inclusiva e especial.

Meu interesse em consolidar reflexões foi despertado no ano de 2020, culminando no desenvolvimento do meu TCC intitulado: Currículo e Educação Especial na Perspectiva do TEA: um estudo de adaptação curricular na Escola

Municipal de Ensino Fundamental Madre Maria Viganó em Castanhal-PA. Nesse TCC o objetivo era analisar como ocorria o processo de adaptação curricular aos educandos com TEA em uma escola municipal, concluindo que um currículo na perspectiva da educação especial ainda estava caminhando para um pequeno, mas contínuo, processo de inclusão escolar dos estudantes com autismo, frente a consideração de uma lenta conscientização de alguns profissionais da educação na execução de um currículo adaptado.

Ao considerar a alteridade em relação aos alunos com autismo, percebemos a importância de conscientizar os profissionais de educação sobre a necessidade de adaptar o currículo para atender a esses alunos. A alteridade, enquanto conceito, não se define apenas pela sua presença, mas sim pela forma ética com que interagimos com o outro, assegurando sua inclusão efetiva no ambiente educativo.

No ano de 2020, instigada pelo interesse na educação especial, dei início a outra pós-graduação *lato sensu*, em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Especial pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI), com o trabalho sobre: Autismo e Inclusão na Relação de Alteridade. Caracterizado como uma revisão bibliográfica com a finalidade de evidenciar a questão da diferença entre o “eu” e o “outro” no contexto de inclusão, em que foi possível compreender sobre a importância do enriquecimento das relações sociais, entendendo que na “diferença” podemos promover a diversidade e o respeito em contexto escolar.

Nesse sentido, ao fundamentar as discussões em torno dessa relação entre o “eu” e o “outro” no autismo, evidencia-se que as particularidades devem ser pressupostas para a valorização do respeito em meio a neurodiversidade. Entendo, que a discussão diante da inclusão e equidade social desse público-alvo da educação especial, perpassa não somente pelo provimento de políticas públicas, mas na execução de práticas que valorizem a dignidade humana individual, diante das diferenças.

A oportunidade de entrar em outro curso de especialização na pós-graduação *lato sensu* em Pesquisa em Educação pela UFPA/CCAST no ano de 2021, que teve como monografia o trabalho acerca da: Docência e Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial nas Faculdades de Licenciatura da UFPA Castanhal, me levou a compreender a necessidade de formação continuada dos docentes do Campus, considerando ainda uma lenta conscientização de alguns profissionais com a educação especial.

Essa especialização, despertou o meu interesse pela pesquisa acadêmica, que sempre foi meu interesse no período da licenciatura, através das vivências supracitadas nos grupos de estudos em que atuei, o que motivou a busca pelo mestrado acadêmico no ano de 2022, com a proposta na perspectiva do atendimento de qualidade da educação especial.

Com a mudança de orientação durante o curso de mestrado, em conversas com novo orientador fui orientada a manter a ideia do trabalho de inclusão com alunos com TEA, porém com o olhar para macroindicadores qualitativos na escolarização deste público. Já com os prazos se esgotando mergulhei num processo de recuperar o tempo procrastinado, e com o incentivo e apoio do orientador a pesquisa começou a se desenvolver com mais consistência e motivação.

No campo profissional, já atuando como pedagoga e coordenadora pedagógica na educação infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) em uma instituição privada do município de Castanhal, tive contato com o público-alvo da educação especial, especialmente com alunos TEA em que foi possível vivenciar os desafios no chão da escola com trabalho de inclusão em turma regular com demanda de profissionais professores ao AEE junto a necessidade de adaptação da minha prática educativa.

Diante dos desafios vivenciados como acadêmica e profissional da educação escolar, considero primordial a inclusão dos alunos com TEA na alteridade¹, tendo em vista que o processo de inclusão desse público requer uma mobilização geral de todos os profissionais e conjunto de políticas públicas envolvidas neste processo. Garantir que a equidade no contexto educacional ocorra, é ir além da disponibilização de recursos ou políticas que ampare os estudantes com TEA, mas sim, dispor de educadores que possam vivenciar em sua prática de ensino no contexto de lutas por uma educação inclusiva e de qualidade.

Em minhas experiências pessoais e profissional a alteridade é um conceito muito presente e vivenciado na prática, diante da inclusão escolar de um estudante com TEA em escola da rede pública municipal em Castanhal, em que atuo como mediadora na turma de 6º ano (Ensino Fundamental - Anos Finais). A relação estabelecida entre o *outrem* é algo que me leva a refletir na atuação em contexto educativo, para perceber o quanto o profissional precisa ter esse olhar acolhedor de

¹ Para Levinas (1980) o conceito de Alteridade está vinculado a relação de Infinito, podendo não ser completamente compreendido e exigindo uma resposta ética dos sujeitos. Desse modo, no capítulo 4, iremos examinar mais detidamente a conceituação dessa categoria.

modo que seja inclusivo, sendo capaz de reconhecer a sua humanidade e dignidade, agindo com empatia, respeito e compressão.

Percebo que, a educação especial, acerca da forma em que pode ser dar o processo de inclusão, durante diferentes momentos históricos da sociedade vivenciou períodos de contradição e ambivalência, evidenciando, assim, como tal processo vem acontecendo na prática e precisa ocorrer no contexto educacional, portanto, o ensino regular deve estar preparado para a inclusão de todos que possuem por direito o acesso e permanência no processo educativo.

Quando tratamos sobre esse direito de acesso e permanência exploramos a alteridade em seu papel crucial de responsabilidade ética com os sujeitos, conforme defende Levinas (1980), ao conceber que favorecer essa garantia é dá vez e voz aos indivíduos que durante o tempo histórico esteve marginalizado e excluído da sociedade.

Nesta pesquisa, defendo o compromisso com a qualidade de escolarização no TEA, pois a mesma não deve ser conduzida a qualquer custo e sem suporte, sobretudo porque apenas a garantia do acesso é insuficiente para o êxito escolar deste ser humano, visto que o educador em processo de formação contínua, deve desenvolver estratégias e alternativas de ensino que vinculados ao currículo regular da escola, possam ser adaptados as necessidades do mesmo e não o contrário.

A dinâmica de organização na estruturação de novas ações que versem na responsabilidade pela garantia de uma qualidade de educação inclusiva evidencia o compromisso em contribuir para o processo de aquisição das práticas adaptadas na perspectiva de uma educação especial, nas orientações relacionadas ao conteúdo, além da estruturação dos espaços físicos, das dimensões de Estratégia pedagógica e de aprendizagem, ou de Gestão escolar para o atendimento do PAEE.

Esta pesquisa está vinculada a linha de pesquisa: Linguagens, Tecnologias e Saberes Culturais, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia/PPGEAA – UFPA/CCAST. Assim, no âmago dessa discussão, é crucial destacar que a educação deve ser um direito garantido a todos sem restrições, independente das suas particularidades, sendo, portanto, uma obrigação do Estado e da família, conforme Brasil (1988). Desse modo, a reafirmação desse pilar, é algo fundamental para defesa da proteção dos direitos humanos em respeito a alteridade prevalente.

A garantia de acesso à educação para todos requer a existência de escolas de caráter inclusivo, as quais exigem a necessidade de um ensino focado na pedagogia de inclusão dos educandos que apresentam desvantagens severas, pois a presença de instituições de ensino que atuam como espaços acolhedores às diferenças promovem a conscientização para uma sociedade inclusiva (Unesco, 1994, p. 4).

A ação pedagógica se concretiza de fato, a partir do que é proposto pelas diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), tendo em vista que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva está alinhada aos princípios de equidade, diversidade e respeito aos direitos de todos os alunos.

Tais pressupostos se concretizam em situações reais, quando atreladas dentro do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com autismo, evidenciando como a ação educativa precisa se desenvolver no decorrer na adaptação de métodos no ensino, e na busca contínua de melhorias com base nas observações e resultados obtidos pelas experiências em sala de aula.

Frente a importância de um processo educativo conduzido pela facilidade no acesso, permanência e qualidade de forma equânime para todos os educandos, problematizam-se os macroindicadores na escolarização de educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas municipais de Castanhal – PA, dentro das dimensões de Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem com professores da educação especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na de Gestão Escolar com diretores e vice-diretores das unidades escolares.

Essa pesquisa justifica-se pela importância de avaliação e melhoria na qualidade do atendimento na educação especial para a inclusão de estudantes com TEA nas escolas públicas da rede municipal de Castanhal, pois a inclusão e a luta pela equidade no acesso, permanência e aprendizagem de estudantes com autismo nas escolas públicas é um aspecto que exige da educação contemporânea um esforço conjunto entre as ações a nível macro e micro em oportunidades educacionais, independentemente das diferenças e da relação de alteridade entre os indivíduos.

Nesse contexto, direcionamos as nossas discussões em torno da seguinte questão: Como ocorre a qualidade de atendimento na educação especial através do emprego de macroindicadores nas dimensões de estratégia pedagógica e de

aprendizagem, e ainda, de gestão escolar, atenta às relações de alteridade entre os educandos com TEA visando a educação inclusiva?

Para isso, propomos a análise de índices quantitativos, além da investigação de natureza qualitativa, visando compreender a realidade educacional.

Com efeito, tendo por **objetivo geral**:

- Avaliar o atendimento aos estudantes TEA, no âmbito das dimensões de estratégia pedagógica e de aprendizagem, e, ainda de gestão escolar, através de macroindicadores de qualidade nas relações de alteridade nas escolas públicas municipais de Castanhal.

De forma mais **específica** busca-se:

- Identificar macroindicadores de qualidade de atendimento nas dimensões de estratégias pedagógicas e de aprendizagem, e, ainda de gestão escolar para a inclusão de estudantes com autismo nos anos iniciais;
- Descrever o contexto de inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental para as crianças com autismo em escolas públicas de Castanhal;
- Verificar a atenção às relações de alteridade no âmbito do atendimento aos estudantes com TEA nas escolas públicas municipais de Castanhal.

A pesquisa foi organizada em 6 (seis) capítulos. No primeiro intitulado de “Introdução”, nos propomos a apresentar as motivações pessoais e acadêmicas que nos levaram ao interesse pela temática, bem como a contextualização, questão e objetivo de pesquisa.

No segundo capítulo, identificado por “Delineamento Metodológico”, foi descrito o percurso acerca dos procedimentos e processamento da constituição dos dados, elencando a abordagem, construção, validação dos instrumentos de coleta de dados baseado em macroindicadores de qualidade.

No terceiro e no quarto capítulo, buscou-se embasar teoricamente a temática, discutindo sobre “Transtorno do Espectro Autista – TEA” e “Alteridade e inclusão”, considerando os macroindicadores das dimensões de escolarização de estudantes com TEA e gestão escolar. No quinto capítulo, apresentou-se os resultados e discussão através da análise de 04 (quatro) categorias no contexto educacional do município de Castanhal.

Por fim, as “Considerações (In) conclusivas” e as “Referências” a partir do que foi resultante na investigação em questão.

2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Neste segundo capítulo, serão abordados os procedimentos metodológicos da pesquisa, com ênfase numa metodologia que caminha junto com o processo de pesquisa, tanto da escrita quanto do pensamento, entendendo como Rocha (2019) que a metodologia não é uma camisa de força, são procedimentos criativos, flexíveis e possíveis de adaptações. Nesse contexto, seguimos também os caminhos de Linhares (2021) ao descrever que enunciados e materiais podem ser acrescentados até o último instante da pesquisa.

O caminho deste trabalho está dentro de uma abordagem qualitativa com características descritiva e exploratória (Gil, 2019; Flick, 2013). Nessa trajetória entre tantas vindas de contato com a literatura e potentes encontros de orientações, muitas coisas foram modificadas desde o projeto de pesquisa até as mudanças de orientação inicial, olhares foram alterados e muitos outros caminhos foram possíveis.

Assim, demos início a aproximação do campo empírico no município de Castanhal, que localizado na Região Norte, no interior da Amazônia oriental, pertencente a Região Metropolitana da capital Belém. Distante cerca de 68 km da capital, com posição geográfica privilegiada, pois é cortada por importante rota de escoamento de produção, a Rodovia Federal BR-316.

Atualmente com uma população de 192.256 habitantes, segundo o censo de 2022, com Índice de Escolarização (6 a 14 anos) sendo de 95,4% (Brasil, 2014), e o IDEB – Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública de 4,4 (Brasil, 2021), além do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) com 0,67 (Brasil, 2010).

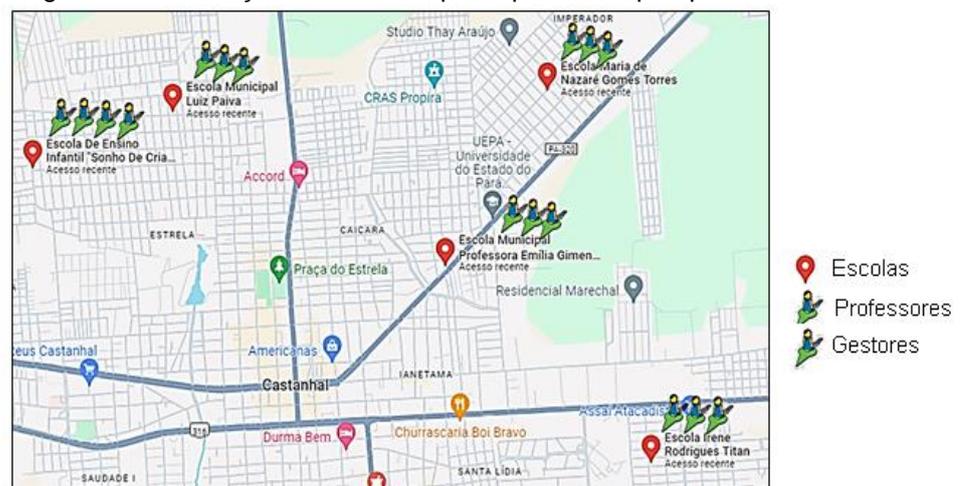
Frente ao processo de escolarização de inclusão dos estudantes com autismo, na rede municipal de educação de Castanhal-PA, e tendo em vista que o mesmo não se limita apenas à presença física do aluno em sala de aula, entende-se que todo professor desempenha papel importante na promoção de práticas pedagógicas e de adaptações curriculares, que sejam favoráveis ao atendimento às especificidades dos estudantes com TEA.

Esta pesquisa contou com a colaboração de 09 (nove) professores, identificados como **Grupo P**; 07 (sete) gestores, **Grupo G**; ambos atuantes em 05 (cinco) escolas da rede municipal de educação de Castanhal-Pará. A escolha dos

participantes dos grupos P e G, manifestou-se a partir do contato com as escolas que atendem crianças com TEA, sem levar em consideração outras deficiências.

Consideramos como principal critério de definição da escolha dos participantes de pesquisa, os professores que possuíssem experiência de pelo menos 02 (dois) anos em atuação na área, com estudantes diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista - TEA e para os gestores a disponibilidade e aceitação em participar da pesquisa. Das escolas pesquisadas 02 (duas) ofertam somente o Ensino Fundamental e 03 (três) da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, localizadas em bairros periféricos do município (Figura 1).

Figura 1 - Localização das escolas/participantes da pesquisa



Fonte: adaptado do google maps (2024).

Buscando dados sobre o AEE na rede municipal, conforme a Coordenação de Educação Especial (CEES) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e das secretarias das respectivas escolas, identificamos um total de 3.709 matrículas regulares de alunos PAEE no ano de 2023 nas unidades escolares públicas municipais das quais foram investigadas dado a grande demanda de atendimento de estudantes com diagnóstico para o autismo (SEMED, 2023).

Booth e Ainscow (2002, p. 7) discutem acerca das dimensões para inclusão, a fim de destacar que o conceito assume formas diferentes à medida que as pessoas interagem ou se relacionam na prática com indicadores e questões referentes ao tema, estabelecendo interpretações diferentes sobre a inclusão, as dimensões, seções, indicadores e questões facilitam, portanto, o processo de compreensão mais detalhada desse conceito.

Sendo assim, a segunda etapa constituiu-se da elaboração, validação e aplicação do instrumento de coleta de dados, que levou em consideração os

pressupostos de Dias (2021) buscando-se adaptar os indicadores de qualidade de 02 (duas) dimensões: 1) Indicadores qualitativos de estratégias pedagógicas e de aprendizagem com 13 (treze) indicadores, e 2) Gestão escolar.

Essas dimensões possuíam 13 (treze) e 08 (oito) indicadores respectivamente, que foram aglutinados em 06 (seis) macroindicadores² para a dimensão 1; e 04 (quatro) macroindicadores para a dimensão 2, a fim de fornecer importantes insights, para a compreensão da realidade durante a análise de pesquisa. O Quadro 1 sintetiza a organização desses macroindicadores.

Quadro 1 - Macroindicadores de qualidade das dimensões 1 e 2

Dimensão 1: Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem	
MACROINDICADORES	Suporte inicial e adaptação escolar
	Atendimento multidisciplinar e socialização
	Participação ativa e compartilhamento
	Rede de apoio e envolvimento familiar
	Educação inclusiva e desenvolvimento profissional
	Atuação multidisciplinar em níveis macro e micro
Dimensão 2: Gestão Escolar	
MACROINDICADORES	Ambiente escolar e autonomia dos estudantes com TEA
	Atitudes e entendimento do corpo docente
	Relações interpessoais e zelo pelo bem-estar
	Desenvolvimento profissional e colaboração

Fonte: a autora (2024).

Aglutinamos os indicadores de inclusão, onde buscou-se um equilíbrio entre as dimensões elencadas e os indicadores de qualidade, fortalecendo uma consolidação de mensuração objetiva para a inclusão dos alunos com TEA no AEE, estabelecendo-se, assim, a composição de 02 (dois) grupos colaboradores constituídos por: **Grupo P (professores)** por 09 (nove) professores atuantes na SRM; e **Grupo G (gestores)**: por 07 (sete) diretores, ambos em 05 (cinco) escolas colaboradoras.

Nesse sentido, com base em Dias *et al.* (2022), a composição do índice de macroindicadores foi transformado em um valor numérico para cada dimensão como um agregado de valores, em seus respectivos indicadores qualitativos de escolarização dos estudantes com TEA, ao se atribuir um valor numérico como índice para a dimensão, a média aritmética foi o método mais simples que considerou os efeitos de todos os indicadores que compõe a dimensão.

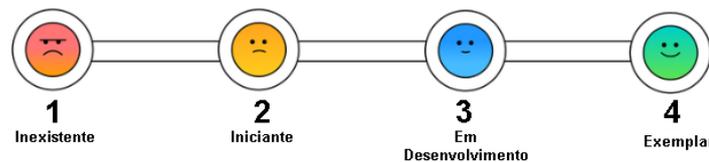
Nesse sentido, para cada macroindicador, o índice pôde ser calculado inicialmente pelas frequências dos itens da *Escala Likert* com 04 (quatro) itens, em

² A aglutinação de indicadores de Chiara (2021) em macroindicadores foi um procedimento crucial nessa pesquisa, para sintetizar informações e obter uma visão abrangente do fenômeno investigado. Esse processo envolveu a combinação dos indicadores individuais em cada dimensão, em um único indicador abrangente, apresentando a essência geral das dimensões investigadas.

que não se permitiu a neutralização dos resultados, por porcentagens que foram transformados em gráficos adicionando linha de tendência com base em série no software excel.

Buscou-se, assim, sistematizar as impressões trazidas de cada um dos agrupamentos de macroindicadores articulando interlocuções com a *Escala Likert* com os 04 (quatro) itens (Figura 2), sendo eles: Exemplar (E), Em Desenvolvimento (ED), Inicial (I), e, Inexistente (IN).

Figura 2 - Escala *Likert* utilizada no questionário



Fonte: a autora (2024).

Na aplicação dos questionários, fizemos uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A) conforme ética de pesquisa. Ressaltamos que pela deflagração de uma greve municipal de professores e posteriormente o recesso dos mesmos no período de coleta de dados, optamos em inserir questionários autoadministrados (APÊNDICE B e C)^{3,4} pela plataforma do *Google Forms*.

As respostas do questionário foram analisadas, agrupadas em 04 (quatro) categorias de análise (Quadro 2), conforme a abordagem de análise de conteúdo de Bardin (2015).

Quadro 2 – Categorias de análises da pesquisa

CATEGORIAS
Observações de campo e caracterização dos participantes
Macroindicadores de qualidade na inclusão do TEA
Conhecimento profissional na escolarização do TEA
Gestão escolar no contexto da educação especial e equitativa

Fonte: a autora (2024).

Após a organização das categorias representamos os resultados e discussões, a fim de garantir a adequação e precisão da análise proposta o que possibilitou a compreensão dos indicadores e das relações inerentes aos dados. Além disso, essa análise foi enriquecida pela incorporação de referências fundamentais da área e ilustrações (quadros, gráficos, tabelas e nuvem de palavras).

^{3,4} Disponível em link: <https://forms.gle/P1hx4Na95pFCtsBD8> e <https://forms.gle/RNDXgjaCTMkVgQCz6>

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Visando discorrer acerca do TEA e tendo em vista o contexto das lutas pela conquista de direitos aos alunos com deficiência, busca-se neste capítulo evidenciar discussões acerca de concepções sobre o autismo, movimento de inclusão escolar e as práticas educativas inclusivas.

3.1 Conhecendo o autismo

O autismo é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental, sendo classificado como um transtorno que condiciona a existência de déficits persistentes que interferem na comunicação e na interação social em diversos contextos, levando aos sujeitos a apresentação de padrões repetitivos e restritos especificados de acordo com a gravidade (Quadro 3), em que podem causar prejuízos nas relações de comunicação social e nos padrões repetitivos e comportamentais (DSM V, 2014).

Quadro 3 - Níveis de gravidade do TEA

NÍVEIS	EXIGÊNCIA
1	Exigindo apoio
2	Exigindo apoio substancial
3	Exigindo apoio muito substancial

Fonte: DSM V (2014).

Os níveis de gravidade do TEA, destacados no Quadro 3 estão associados ao neurodesenvolvimento e podem sofrer alterações ao longo da vida do indivíduo, dependendo do apoio e intervenções especializadas recebidas. O diagnóstico precoce contribui para a evolução e tratamento das áreas comprometidas em função do transtorno, desse modo, o favorecimento de apoio e estratégias pedagógicas adequadas contribuem para a inclusão desses indivíduos no processo educativo.

Considerando o processo de inclusão escolar de todos os sujeitos na educação básica e em classe regular, bem como na inclusão escolar do PAEE focalizamos nossas discussões acerca da inclusão no atendimento dos educandos diagnosticados com o TEA no ensino comum e compreensão do que se trata o autismo.

Nesse sentido, é válido entender que o PAEE é formado por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, onde os sujeitos com autismo, estão inseridas na categoria dos transtornos globais do desenvolvimento (TGD), como indica a PNEEPEI:

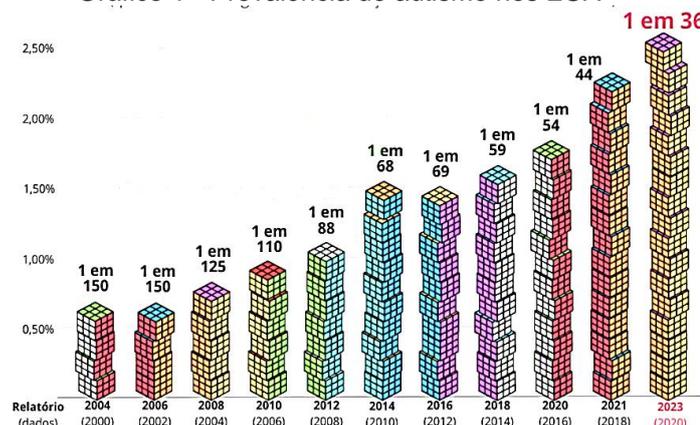
Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (Brasil, 2008, p. 15).

Assim no campo de discussões em torno do “autismo”, perceberemos que atualmente ele é conhecido como transtorno do espectro autista (TEA), recebendo, portanto, este termo “espectro” por se tratar de uma condição que varia de pessoa para pessoa, como caracteriza Gaiato (2018, p. 19) “por apresentar vários sintomas diferentes de socialização inadequada, dificuldade de comunicação e interesses restritos”.

Gaiato (2018, p. 49), ressalta portanto que “O diagnóstico é importante para delinear e planejar o tratamento da pessoa com autismo, além de possibilitar a busca de ajudas de custo do governo e dos convênios médicos”, sendo assim o diagnóstico realizado pela equipe especializada no atendimento, representa uma iniciativa fundamental para que no processo de inclusão, a escola trace um prognóstico para oferecer subsídios para a garantia do direito ao acesso à educação em classe comum da rede de ensino.

Em estudo recente, publicado em 23 de março de 2023 e disponibilizado pelo “Centers for Disease Control and Prevention” (CDC, 2023), evidenciou que a prevalência de diagnósticos de autismo em crianças de 8 anos de idade nos Estados Unidos até 2023 foi de 1 em 36 crianças (Gráfico 1), apontando-se que a pesquisa evidencia o caso das pessoas diagnosticadas com autismo e não pessoas autistas, ou seja, os aspectos relacionados ao diagnóstico formal médico, ainda pode interferir nesses resultados.

Gráfico 1 - Prevalência de autismo nos EUA.



Fonte: (CDC – Centers for Disease Control and Prevention, EUA, 2023).

Observa-se que a quantidade de casos por nascimento de acordo com estudos do CDC-EUA, órgão que atua como principal referência mundial para estudos sobre a prevalência de autismo, e que também é acompanhada pela revista brasileira acerca do autismo, pontua que a gradativa evolução dos casos de 2000 para 2004 de (1 em cada 150) para o ano de 2020 para 2023 (1 em cada 36 crianças) na quantidade de casos diagnosticados em crianças de 8 anos nos EUA, apresentou um crescimento de 22% com base no estudo anterior do ano de 2018 (1 em cada 44).

Ainda se apresenta uma porcentagem de diagnósticos entre grupos étnicos e raciais (asiáticos, hispânicos e negros) sendo maior que entre as crianças brancas, o que evidencia uma diferença em comparação aos resultados dos anos anteriores, sendo assim a prevalência dos casos de autismo aumentaram consideravelmente, em função do avanço da ciência e acesso as informações sobre o transtorno que ao se tornarem mais acessíveis possibilitam o conhecimento e conscientização na procura por diagnósticos, principalmente na fase da infância.

No contexto do Brasil, dada a inclusão da Lei Nº 13.861/19 que alterou a Lei Nº 7.853/89, a fim de incluir as especificidades referentes ao autismo nos censos demográficos, obrigou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) a realizar o mapeamento sobre o autismo no Censo de 2020, no entanto o mesmo foi adiado para 2022, em razão da pandemia do Coronavírus 2019 (COVID-19), nesse sentido tais resultados ainda serão divulgados entre os anos de 2022 e 2025.

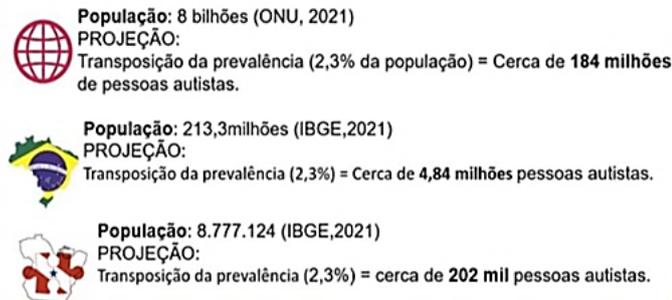
Os dados anteriores do IBGE (2010), identificam cerca de 23,9% da população com algum tipo de deficiência. Em relação ao TEA, revelando a existência de aproximadamente 2 milhões e 600 mil pessoas com o referido espectro, promovendo dessa forma, a representação da pessoa com autismo na sociedade.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) (2020), estima-se no mundo que 1 em cada 160 crianças tenha o transtorno, entretanto no Brasil os dados são muito limitados, pois o país não sabe quantas pessoas têm autismo e quantas já têm diagnóstico. O que se pode dizer é que o país “deve ter” ou “pode ter” aproximadamente 2 milhões de pessoas com autismo, segundo estimativas globais da Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 2020 é aproximadamente 1% da população ser do espectro autista. O Brasil, conforme projeção do IBGE, ultrapassou os 208 milhões de habitantes em agosto de 2018, dessa maneira, não há como afirmar um número exato, o que se torna incerto e precisa ser oficializado, fato

que constitui uma grande problemática para o planejamento das políticas públicas voltadas ao TEA.

Algumas projeções (Figura 3) apontam em nível macro e micro para a transposição da prevalência do TEA.

Figura 3 - Projeção ONU/IBGE 2021



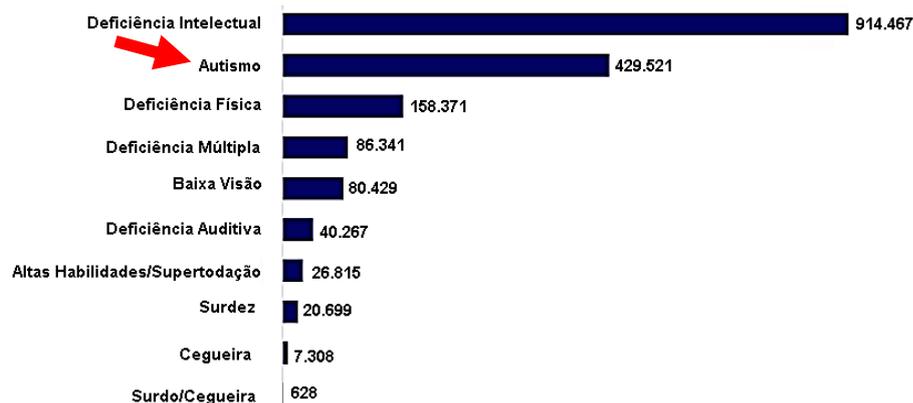
Fonte: IBGE (2021).

Conforme projeção censitária da ONU e IBGE, identifica-se que há uma projeção da população brasileira em que a transposição de prevalência de pessoas com TEA seria de cerca de 4,84 milhões (2,3%) e no estado do Pará aproximadamente 202 mil pessoas (2,3%).

Para o censo atual, o IBGE (2022) incluiu oficialmente na pesquisa do Censo, a pergunta acerca do autismo: “Já foi diagnosticado(a) com autismo por algum profissional de saúde?”, ou seja, o autismo entra no radar das estatísticas como forma de mapear quantas pessoas podem ter e vivem com o transtorno, mas ainda não tiveram diagnóstico. Portanto, este novo censo é uma vitória importante e que poderá nortear as políticas públicas diante de um quantitativo real.

Segundo o Censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) de 2012, o número de matrículas de estudantes por tipo de deficiências em escolas regulares tem experimentado um crescimento gradual e significativo (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Matrículas no Brasil por tipo de deficiência



Fonte: INEP/Censo Escolar (2022).

O aumento significativo no número de matrículas de estudantes com deficiência em turmas regulares, decorrente da implementação de políticas legislativas e iniciativas do Governo Federal brasileiro, que intensificou seu foco no tema a partir de 2003. Destaca-se que as matrículas de alunos TEA foi a segunda maior nas escolas por tipo de deficiência com cerca de 429.521 matrículas para esse público-alvo. Diante dessa complexidade, torna-se imperativo desenvolver abordagens pedagógicas que respeite as singularidades desses alunos.

Com base nos dados apontados, versa-se acerca do processo de inclusão da criança com autismo no contexto escolar, a fim de se compreender que é um desafio a ser superado na perspectiva do acesso e permanência a rede regular de ensino, pois com base no Art. 9º, inciso II da resolução 04/2010 das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, a escola de qualidade social deve ter por requisito a “Consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (Brasil, 2010).

Conforme Kassar (2014), a formação de professores deve ser de carácter generalista e não restrita, visando o desenvolvimento de uma educação inclusiva que faça parte da reconfiguração como base no conjunto de propostas pelo governo, para que assim possa objetivar o acesso a uma estrutura de atendimento para os educandos público-alvo da educação especial em salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular.

O enfoque acerca do processo de inclusão da criança com autismo no contexto escolar contemporâneo é sempre necessário, visto que é fundamental ponderar discussões em torno do papel da escola de maneira geral, suas práticas pedagógicas, bem como a função da família para o seu sucesso escolar e social.

3.2 Movimentos de inclusão escolar do TEA

Os movimentos de inclusão escolar do TEA no Brasil têm se consolidado como uma conquista social de fundamental importância. Através de lutas incansáveis de famílias, profissionais da educação e entidades da sociedade civil, as crianças e jovens com autismo conquistam gradativamente o direito a educação de qualidade, em consonância com as suas necessidades individuais e potencialidades.

Nesse contexto, a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que entrou em vigor em 2008, representou um marco importante no contexto das lutas das pessoas com deficiência, pois contribuiu para o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, além da garantia pelos direitos humanos e igualdade de condições, em seu art. 3º acerca dos princípios gerais a convenção pontua que:

a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; b) A não-discriminação; c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) A igualdade de oportunidades; f) A acessibilidade; g) A igualdade entre o homem e a mulher; h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (Brasil, 2006, p. 17-18).

Assim, o art. 3º desta convenção estabelece a base para a garantia de direitos das pessoas com deficiência, a fim de que as mesmas possam usufruir do gozo dos direitos humanos em igualdades de condições, além do tratamento com respeito e dignidade.

No contexto de importância da inclusão das pessoas com TEA, menciona-se que ao longo do processo de construção histórica da sociedade brasileira, a busca pelo reconhecimento a atenção a este público efetivou-se por meio da Lei Nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, cujo institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista (Brasil, 2012).

Dessa maneira, aplica-se nesta lei os direitos da pessoa com TEA, pelos quais se encontram no art. 3º e estão dispostos nos incisos seguintes:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento; IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social (Brasil, 2012, p. 5).

Identifica-se assim, que a obrigação prevista em lei para a pessoa com autismo, permite o respaldo legal na asseguarção de maneira favorável para o atendimento adequado em todas as instâncias, em seu direito a atenção integral na sociedade e assim no acesso, permanência e participação no âmbito educativo.

Nesse sentido, destaca-se também enquanto marco legislativo a instituição da Lei N° 13.146, de 6 de junho de 2015 que versa sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) na asseguaração e promoção nas condições de igualdade e exercício da liberdade de expressão, na sua garantia de inclusão social e cidadania, como delinea o art. 1° (Brasil, 2015).

De acordo com o art. 3° do inciso I, a acessibilidade refere-se à capacidade e condição de possibilitar o alcance seguro e autônomo de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informações e comunicações, juntamente com seus sistemas e tecnologias, além de outros serviços e instalações acessíveis ao público com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, p. 1).

Nesse sentido, o currículo escolar deve versar, na perspectiva de um compromisso para a inclusão efetiva, pois a diversidade cultural é evidente em todos os espaços sociais, bem como na escola, no contexto da sala de aula, assim a diversidade muitas vezes ocasiona confrontos e conflitos, gerando assim desafios consideráveis para os profissionais de educação. No entanto essa diversidade deve ser incentivada com a finalidade de promover espaços mais inclusivos e acolhedores para todos (Moreira; Candau, 2007, p. 20).

Diante da diversidade inegável existente no mundo, afere-se que no contexto educacional esta realidade não se distancia, visto que a pluralidade oferece subsídios para a relação entre a inclusão na perspectiva da educação especial, pois constantemente é possível notar a presença no ensino regular, dos educandos com TEA, exigindo assim das instituições escolares um preparo para a provisão de medidas para o atendimento deste público na educação.

Nesse sentido, ao abordarmos acerca da inclusão das pessoas com autismo na educação, identifica-se que os documentos oficiais, oferecem subsídios para a participação plena e efetiva dos mesmos, como é destacado na LBI, no art. 3°, inciso VI no que tange a perspectiva dos meios que podem ser utilizados para a garantia de direitos, relacionados a atribuição de:

VI - Adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições oportunidades com as demais pessoas, com todos os direitos e liberdades fundamentais (Brasil, 2015, p. 2).

Dessa forma, o uso de adaptações visando a acessibilidade ao currículo, corresponde a uma proposta para o rompimento das barreiras físicas e estruturais das escolas regulares, além de ser de cunho metodológico na perspectiva de ensino, para que estes alunos possam participar do processo de ensino-aprendizagem, de maneira consciente, capaz de respeitar os seus limites.

As adaptações curriculares na inclusão escolar dos educandos com TEA permitem o acesso e a aprendizagem de forma flexível, de maneira que esteja apropriado as peculiaridades dos mesmos, não estabelecendo um novo currículo para o atendimento dos alunos com autismo, mas de forma que seja mais dinâmico e flexível, demandando uma preparação da escola para a planificação da ação pedagógica no currículo, diante do provimento de formação docente adequada e atribuição de estratégias para a inclusão de todos os educandos presentes em classe regular.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 em seu art. 8º, inciso III, no que as escolas devem prever e prover, acerca das:

III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (Brasil, 2001, p. 2).

A atribuição das estratégias de flexibilizações e adaptações no currículo escolar contribuem para o fortalecimento dos conteúdos acessíveis, procedimentos de ensino, recursos didáticos e avaliação da aprendizagem, de forma adequada para o acesso, permanência e aprendizagem do educando com autismo.

Nesse sentido, a flexibilização no currículo oferece benefícios para o atendimento adequado das especificidades dos educandos com autismo, além de todos presentes na sala comum, visto que a atribuição da adaptação curricular não empobrece os conteúdos, mas sim torna-o conveniente para os educandos que não aprendem no tempo estabelecido pelos sistemas de ensino (Silva, 2014, p. 14).

É necessário compreender que as conquistas obtidas na atualidade, dentro do processo de inclusão das pessoas com autismo, perpassam por uma dimensão de superação de obstáculos, que vise a garantia pela mudança nas condições excludentes ainda presente na atualidade relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Embora a garantia de leis e políticas públicas tenha permitido a reestruturação das condições das escolas de muito ainda precisa ser alcançado quando se pensa a dimensão de formação docente na perspectiva da educação inclusiva, visto que ela deve perpassar pela superação das barreiras tradicionais, tanto no que se relaciona as práticas de ensino dos professores de licenciaturas visando a inclusão dos educandos PAEE, quanto pela garantia na formação de modo geral dos discentes para que possam atuar na educação básica conscientes de uma formação pedagógica capaz de fornecer saberes e práticas de ensino para o atendimento das crianças em meio as diversidades, habilidades e interesses.

Neste enfoque, afere-se que a aprendizagem deve assim corresponder a estratégia de focalizar nas potencialidades do educando com TEA na perspectiva de se buscar desenvolver as suas limitações, para a sua inclusão escolar, bem como para que o mesmo exerça o seu direito à cidadania, a partir do incentivo contínuo da sua autonomia.

As adaptações contribuem de maneira significativa para a atribuição de um planejamento pedagógico que garanta a acessibilidade do currículo e atenda as especificidades dos educandos diagnosticados com autismo, fornecendo assim condições para a devida inclusão escolar, almejada por todos que defendem a educação especial.

3.3 Práticas em educação especial dos estudantes com TEA

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos todos os indivíduos nascem com direito a liberdade e iguais condições de dignidade e direitos, sendo dotados de razão e consciência para agir com espírito de fraternidade uns com os outros (ONU, 1948).

Dessa forma, a Declaração Universal deixa evidente portanto, que todos possuem o direito de gozar de sua liberdade e igualdade de acesso aos seus direitos, efetivados por lei, desse modo esse direito fundamental representa um respaldo para o processo de inclusão dos indivíduos em todos os espaços, bem como no contexto educacional, o foco de nossas discussões.

Capellini (2018) ressalta que na contemporaneidade avanços significativos no âmbito técnico e científico levaram a revisão de concepções sobre a deficiência, tais

mudanças ressignificaram a compreensão sobre as causas e origens das deficiências, tornando possível o reconhecimento das capacidades da pessoa humana.

Unesco (1994, p. 4) destaca que: “Educação especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar”, isto é, a educação especial abrange mais do que princípios de uma forte pedagogia, mas assume uma dimensão que vise a garantia de todas as crianças ao processo de escolarização, onde as aprendizagens precisam ser adaptadas às crianças ao invés das crianças terem que se adaptar aos mecanismos de escolarização, diante dessa construção da flexibilização curricular, seria garantido a redução nas taxas de desistência e repetência escolar, resultados estes já comprovados em tantos outros modelos educacionais.

Ressalta-se ainda, que a reestruturação das práticas educativas pela igualdade de acesso à educação decorre fundamentalmente por meio da provisão na formação e atualização das práticas educativas dos professores, implementação da avaliação de caráter formativa, adaptação física dos prédios escolares e organização curricular para atender as crianças que apresentam habilidades e interesses diferenciados (UNESCO, 1994).

Evidencia-se que a inclusão dos educandos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), demanda a articulação e diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino, para tanto entende-se que o docente precisa de uma formação pedagógica adequada, de maneira que seja capaz de contribuir na responsabilidade de participação dos alunos, promovendo a aprendizagem dentro do referido processo de ensino (Vitaliano, 2007, p. 401).

Na perspectiva de garantia de princípios para uma educação especial, no Brasil, a Lei Nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na redação dada pela Lei Nº 12.796, de 2013, vem realçar em seu art. 59 inciso I, a asseguaração ao público-alvo da educação especial, bem como aos educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: “I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades” (Brasil, p. 27, 1996).

Nesse sentido, a educação no contexto nacional e internacional aos poucos vai incorporando uma responsabilidade centralizada na inclusão da pluralidade existente no campo educacional, como pelo acesso do PAEE, pela garantia a um ensino que

esteja articulado para o atendimento das necessidades e atuante nas especificidades dos educandos em sala de aula presentes no ensino regular.

A PNEEPEI, aponta que o processo de integração das pessoas com deficiência, evidencia-se que o processo de inclusão tem sido recente, visto que dentro da concepção passada da escola e da sociedade havia uma limitação no processo de escolarização, que era realizado com um determinado grupo homogêneo, sendo assim seletivo, de pessoas que não apresentavam necessidades específicas (Brasil, 2008, p. 6).

Ao considerar a reflexão acerca da prática educativa como um momento propício para a aprendizagem dos educandos, partimos do destaque feito por Freire (1998) sobre a necessidade de reflexão constante por parte dos educadores em seu fazer pedagógico. Dessa forma, essa reflexão visa verificar se o que está sendo ministrado em sala de aula realmente alcança os estudantes em sua totalidade.

Freire (1998), afirma que a reflexão prática, torna-se crucial para a formação continuada dos educadores, pois é através da criticidade em relação a prática docente no presente, que se poderá melhorar as ações no futuro, além disso ainda destaca a importância da ligação entre o discurso teórico e ação prática.

Desse modo, a reflexão crítica constante da experiência prática é essencial para identificar desafios, sucessos e áreas de melhoria. Esse processo visa aprimorar a ação educativa, reconhecendo que a teoria não deve estar desvinculada da realidade vivenciada na prática, mas, pelo contrário, deve ser aplicável no cotidiano da construção de uma educação significativa.

A teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem representam uma união inseparável, que ao incorporar a abordagem de reflexão contínua e ajuste prático no contexto da educação busca-se não apenas ministrar os conhecimentos de forma teórica, mas aplicá-lo de maneira relevante e eficaz no cenário dinâmico da sala de aula.

Sob a ótica da educação inclusiva, especialmente na perspectiva da educação especial, o processo reflexivo assume um papel central, essa abordagem fundamenta-se em discussões que visam promover avanços na escolarização do público-alvo da educação especial, tornando necessário que as escolas considerem as especificidades e as diversas possibilidades de ensino-aprendizagem.

Ao reconhecer que a educação inclusiva requer uma abordagem que acolha as especificidades pautadas nas necessidades dos estudantes, a escola depara-se com

dilemas e desafios significativos, pois passa a ser essencial a criação de um ambiente educacional que seja sensível às singularidades de cada estudante e que possa favorecer que as práticas pedagógicas sejam adaptativas e inclusivas.

A prática reflexiva constante realizada pelos educadores e embasada em uma abordagem pedagógica atenta, emerge como um recurso valioso para discernir estratégias eficazes capazes de transpor os desafios intrínsecos ao processo educacional. Essa abordagem visa assegurar que indivíduos com TEA possam vivenciar um ambiente educacional inclusivo e equitativo, reconhecendo, de forma personalizada, suas características e necessidades específicas.

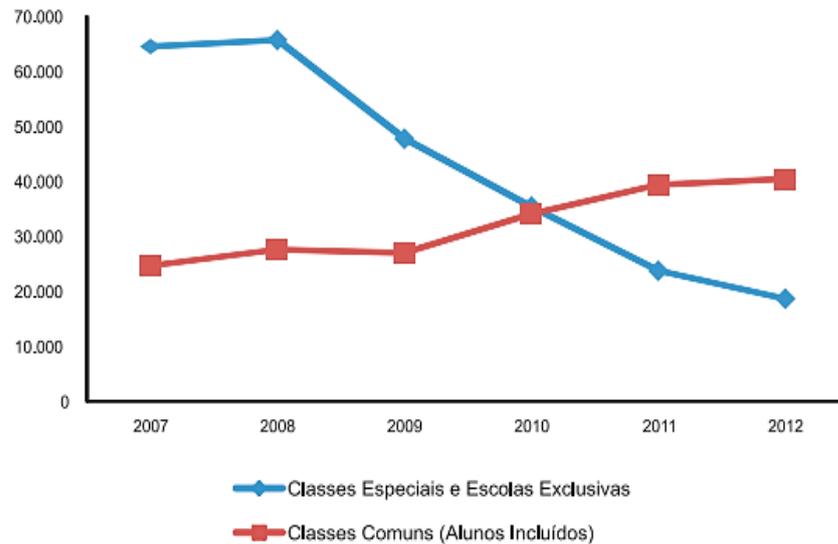
Ao enraizar-se na realidade individual, tal reflexão propicia uma visão ampliada do potencial de cada estudante, contribuindo assim para um ensino mais eficiente e personalizado. Tendo em vista, que cada educando é único, com suas próprias habilidades, desafios e necessidades, pensar em ação pedagógica perpassa sobre a compreensão da vertente que as diretrizes vigentes fornecem uma base útil para estratégias de modo geral, mas que torna-se fundamental a adaptação das abordagens, a partir das características individuais dos estudantes.

Diante dos desafios inerentes a prática pedagógica que possa refletir efetivamente para na inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial que a escola não deve apenas atender às demandas da educação inclusiva, mas também reforçar seu compromisso com a construção de um ambiente educacional mais equitativo e enriquecedor para que de modo geral todos os estudantes possam vivenciar esse processo, proporcionando assim a todos os estudantes uma experiência de aprendizado inclusiva.

Ao analisar essa perspectiva, é válido ressaltar o aumento significativo no número de matrículas de estudantes com deficiência em turmas regulares, decorrente da implementação de políticas legislativas e iniciativas do Governo Federal brasileiro, que intensificou seu foco no tema a partir de 2003. Esse fenômeno, reflete a influência positiva do programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” e das ações promovidas pelo “Programa de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais”, tendo em vista que essa tendência evidencia a educação especial como um componente essencial para complementar ou suplementar o processo educativo, assegurando, assim, a democratização social da educação para os educandos com deficiência (Rebelo, 2016, p. 851-852).

Segundo os dados do Inep (2012) representado (Gráfico 3), o número de matrículas dos estudantes PAEE em escolas regulares experimentou um crescimento gradual e significativo.

Gráfico 3 - Matrículas em educação especial no Ensino Fundamental até 2012

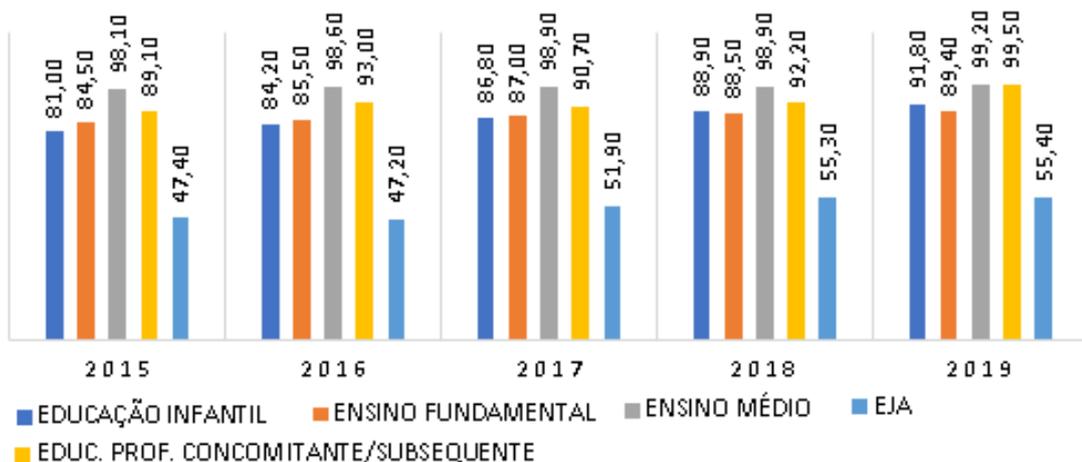


Fonte: Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar (Brasil, Inep, 2012).

Como resultado das políticas legislativas para uma abordagem centrada na inclusão do PAEE, observa-se (Gráfico 3) uma diminuição no número de matrículas em escolas especializadas (escolas especiais), refletindo assim para um progresso no quantitativo de matrículas em classes comuns.

Os indicadores do censo escolar de educação básica do ano de 2019 apresentam um panorama de inclusão dos estudantes PAEE em classes comuns com o AEE, conforme apresentados no Gráficos 4 e 5.

Gráfico 4 - Alunos PAEE em classes comuns por etapa de ensino (2015-2019)

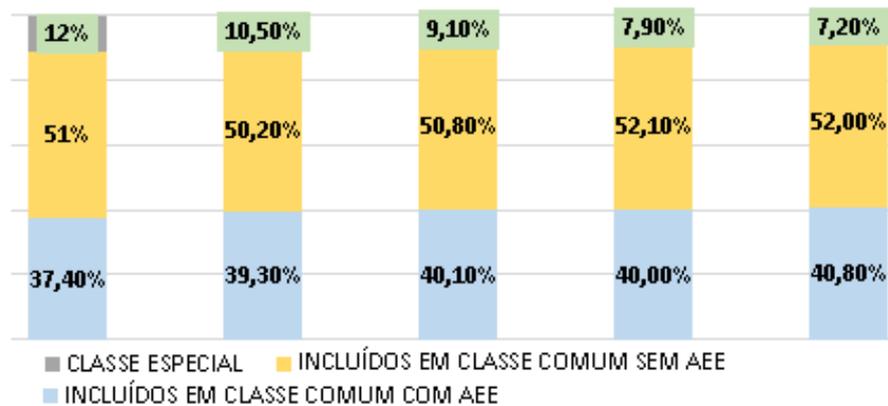


Fonte: Brasil, Inep (2019).

Por meio do (Gráfico 4) identifica-se o aumento no percentual de matrículas de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades em todas as etapas de ensino matriculados em turma regular, com destaque para a etapa da educação básica em que debruçamos as nossas discussões, onde em cenário nacional o Ensino Fundamental, que no ano de 2015 apresentava um percentual de 84,50 passou para 89,40 em 2019, representando um aumento de 4,9 pontos percentuais (p.p), por outro lado a educação infantil recebeu um aumento de 10,8 p.p entre os anos.

É válido observar, os dados oferecidos pelo (Gráfico 5), cujo evidencia a realidade do público-alvo em relação ao com e sem atendimento educacional especializado, sem deixar de pontuar a existência das classes especiais exclusivas destinadas aos educandos com deficiência.

Gráfico 5 - Alunos PAEE (com ou sem AEE) e classes especiais – 2015 a 2019



Fonte: Brasil, Inep (2019).

Observa-se o aumento no percentual de matrículas gradual para todas as etapas de ensino, reflete no percentual de 37,40% em 2015 para 40,80% em 2019 nos estudantes incluídos em classe comum e com AEE, notou-se que para os estudantes matriculados em classe comum sem AEE, houve uma queda em 2016 de 50,20%, no entanto em 2019 ocorreu um aumento de 52,0% dos estudantes sem AEE em sala regular, com diminuição também no percentual de classes especiais para 7,20%.

Tendo em vista o previsto no decreto anteriormente citado, que o atendimento educacional especializado para os educandos deve ser prestado de forma complementar e suplementar na educação do PAEE em SRM, integrando o desenvolvimento a proposta pedagógica da instituição, sem substituir o processo de escolarização desenvolvido em sala de aula regular, desse modo esse trabalho

desempenhado é crucial na formação do educando para o atendimento das suas peculiaridades, assim para a efetividade de tais práticas depende da integração, colaboração entre família e escola para a garantia de um espaço educativo inclusivo e equitativo.

Apesar do disposto no art. 208, inciso III sobre o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” da Constituição Federal (CF) de 1988, o decreto de Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, fortalece a discussão dispondo sobre a educação especial, no atendimento educacional especializado e dá outras providências em seu art. 2º que afirma:

Quadro 4 – Recortes do Decreto Nº 7.611/2011 sobre educação especial

ARTIGO 2º
A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.
§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.
ARTIGO 3º
I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino

Fonte: Brasil (2011).

Afere-se que apesar das conquistas obtidas na atualidade, dentro do processo de inclusão dos educandos PAEE, assim como dos estudantes com autismo no âmbito educacional, perpassa por uma dimensão de superação de obstáculos, que vise a garantia pela mudança nas condições excludentes ainda presente na atualidade relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Inep (2019) com base nos dados do censo da educação básica, é válido compreender que apesar dos marcos legislativos para uma educação especial que seja inclusiva e equitativa, em cenário nacional este paradigma ainda caminha a passos lentos, pois como representado nos gráficos é notório que muito ainda se

precisa avançar na prática. A discrepância entre o aumento geral e a queda seguida por um crescimento no quantitativo de estudantes sem AEE em classes comuns, indica assim a necessidade de avaliação e ajustes nas políticas públicas e práticas educacionais.

É válido ressaltar a existência da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que tem por objetivo:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 3).

A inclusão educacional não está limitada à presença física do estudante na sala de aula. Os educadores desempenham um papel crucial na promoção de práticas pedagógicas inclusivas, adaptando seus métodos de ensino para atender às necessidades específicas de cada educando. Dessa forma, a individualidade não é apenas aceita, mas valorizada como um componente enriquecedor neste processo educativo.

Desse modo, considerando a realidade municipal, destacamos a análise acerca do Plano Municipal de Educação (PME) de Castanhal, válido para o decênio de 2021-2030, foi alinhado a partir das deliberações da ouvidoria pública durante a IV Conferência Municipal de Educação (COMECA), que em consonância estabeleceu um conjunto de estratégias específicas com base no Plano Nacional de Educação. Aponta-se sobretudo, a meta 4, que abrange um conjunto de 35 estratégias, pelos quais destaca-se:

Quadro 5 - Estratégias Meta 4 da COMECA/Castanhal

ESTRATÉGIA	
META 4	4.2 – Promover, no prazo de vigência deste PME, a universalização do atendimento escolar à demanda manifestada pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
	4.3 – Implantar, ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo e de comunidades quilombolas;
	4.4 – Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, na forma complementar e suplementar a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
	4.6 – Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva.

Fonte: PMC (2022).

Observa-se que algumas dessas estratégias previstas pela meta 4 no PME, visam promover uma educação que garanta o acesso e permanência do estudante independente das suas características e particularidades. Os avanços perceptíveis por intermédio das legislações que implicam em mudanças de cunho adaptável aos educandos envolvidos no processo da educação básica, discussões acerca dessa abordagem de caráter inclusivo se configuram como entraves na atualidade, ainda presentes em escolas que avaliam os alunos de maneira tradicional.

O direito à educação está intrinsecamente vinculado ao direito à diversidade, demandando a facilitação e adaptação do currículo para a articulação dos objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações de forma a atender ao respeito às singularidades individuais dos sujeitos. Esse conjunto de fatores, incidem sobre a importância de não apenas reconhecer, mas também de criar condições flexíveis que permitam uma abordagem educacional inclusiva, capaz de se adequar às diversas necessidades e características dos aprendizes.

Assim, o conjunto de algumas dessas estratégias previstas pela meta 4 no PME, visam promover uma educação que garanta o acesso e permanência do estudante independente das suas características e particularidades, o que reforça a luta pela equidade e inclusão. No entanto, os desafios persistem nesse caminho rumo à educação inclusiva. A falta de recursos adequados, a formação insuficiente de professores e a necessidade de estruturas físicas adaptadas, ainda são obstáculos que precisam ser superados. A garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva demanda não somente de políticas públicas abrangentes, mas também de investimentos contínuos na capacitação profissional e infraestrutura escolar.

Apesar das diretrizes claras na legislação, a análise dos números sugere uma desconexão entre o que está disposto na lei e o que se efetiva na prática inclusiva em sala de aula e no serviço ofertado no SRM pelo AEE.

Frente a este contexto de inclusão na educação especial, é necessário destacar dados mais atuais da realidade nacional que revelam o quantitativo de cerca de 1,5 milhão de matrículas em 2022, evidenciando, portanto, um crescimento de 29,3% em relação ao ano de 2018, assim a Tabela 1 destaca essas informações de acordo com a etapa de ensino.

Tabela 1 – Matrículas na educação especial por etapa de ensino (2018 – 2022)

Ano	ETAPA DE ENSINO					
	Total	Educ. Infantil	Ens. Fund	Ens. Médio	Prof. Com/sub	EJA
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289
2019	1.250.967	107.955	885.761	126.029	4.784	126.438
2020	1.308.900	110.738	911.506	148.513	6.206	131.937
2021	1.350.921	114.758	928.359	173.935	6.019	127.850
2022	1.527.794	183.510	1.001.139	204.233	8.830	130.082

Fonte: Brasil, Inep (2022).

O censo de 2022 enfatiza o que as pesquisas anteriormente mencionadas têm apresentado aos longos dos anos, tendo em vista a faixa etária de 4 a 17 anos no percentual de matrículas, refletindo no crescimento gradativo dos estudantes público-alvo em sala de aula regular que passou de 92,0% em 2018 para 94,2% em 2022. Dentro da etapa de ensino em que nos propomos a compreender, sendo o Ensino Fundamental, é necessário pontuar que em 2018 o quantitativo de matrículas era de 837.993 estudantes para 1.001.139 em 2022.

A nível de dependência administrativa o percentual apresentado de estudantes da educação especial em classes comuns aponta que a demanda maior está na rede pública de educação (Tabela 2).

Tabela 2 - Percentual de alunos na educação especial em classes comuns (2018 – 2022)

Ano	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2018	92,0%	97,3%	87,6%	98,0%	97,0%	50,9%
2019	92,7%	97,6%	91,2%	98,3%	97,3%	55,7%
2020	93,2%	97,8%	90,9%	98,6%	97,5%	57,6%
2021	93,5%	98,0%	91,9%	98,7%	97,6%	56,8%
2022	94,2%	98,2%	93,2%	98,9%	97,8%	63,6%

Fonte: Brasil, Inep (2022).

A partir do percentual supracitado é possível reconhecer um aumento significativo que passou de 97,3% em 2018 para 98,2% em 2022 em comparação com a rede privada que em 2018 tinha 50,9% para 63,6% em 2022. As matrículas de alunos incluídos em sala de aula regular, evidenciou substancialmente uma melhoria no provimento de políticas públicas para o acesso desses sujeitos, porém é válido refletir que se faz necessário um compromisso constante com a melhoria, expansão das práticas inclusivas e na reflexão continuada da ação docente, tendo em vista que a educação, enquanto direito universal, precisa ser garantida para favorecer a inclusão escolar e se fortalecer enquanto passo crucial por uma sociedade mais justa e equitativa.

3.4 Contexto educacional do TEA no município de Castanhal

Ante a discussão realizada, apresentamos os dados quantitativos, buscando analisar a configuração de oferta de atendimento aos estudantes com TEA, matriculados na rede pública municipal de Castanhal, Pará; no interior da Amazônia oriental.

No ano letivo de 2023 a Rede Municipal de ensino atendeu através de 30 escolas aproximadamente 1.207 estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades e/ou superdotação, dos quais estiveram regularmente matriculados nas unidades de ensino e distribuídos entre as áreas urbana e do campo, totalizando 648 matrículas de estudantes com autismo, o que equivale um percentual de 53,69% de matrículas somente para educandos com TEA na rede pública municipal, como descrito no (Quadro 6), com base nos dados fornecidos pela CEES (SEMED, 2023).

Quadro 6 - Matrículas de estudantes com TEA em 2023

ANO/ETAPA	MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM TEA	
	CAMPO	ÁREA URBANA
Educação Infantil	19	209
Ensino Fundamental (Séries Iniciais – 1º ao 5º ano)	24	285
Ensino Fundamental (Séries Finais – 6º ao 9º ano)	06	96
Educação de Jovens e Adultos - EJA	-	09
TOTAL	49	599
		TOTAL GERAL: 648

Fonte: CEES, Semed Castanhal (2023).

Observa-se, que de um total de 648 (53,69%) matrículas de estudantes com TEA, 599 matrículas se concentram na área urbana e 49 no campo, compreendendo a Educação Infantil (19/209), Ensino Fundamental (anos iniciais) (24/285), Ensino Fundamental (anos finais) (06/96) respectivamente e EJA apenas na área urbana com 09 (nove) matrículas.

As matrículas nas escolas municipais para alunos com TEA desempenham um papel fundamental na construção de uma sociedade mais inclusiva e no fornecimento de oportunidades educacionais que atendam às necessidades específicas desses estudantes, podendo promover seu pleno desenvolvimento que influencia diretamente no percurso acadêmico, social e emocional. Nesse sentido, pode-se inferir alguns pontos que destacam a relevância das matrículas para alunos com TEA nas unidades de escolas municipais.

As matrículas nestas escolas oferecem aos alunos com TEA inclusão social. A oportunidade de interagir e socializar com seus pares, contribuindo para a construção de habilidades sociais fundamentais. A participação em ambientes educacionais formais proporciona acesso a recursos educacionais, currículos adaptados e profissionais especializados, favorecendo seu desenvolvimento acadêmico. Ressalta-se que a presença de alunos com TEA nas escolas municipais contribui para a construção de ambientes mais diversos e enriquecedores, estimulando a compreensão e aceitação das diferenças por parte de toda a comunidade escolar junto ao estímulo à diversidade.

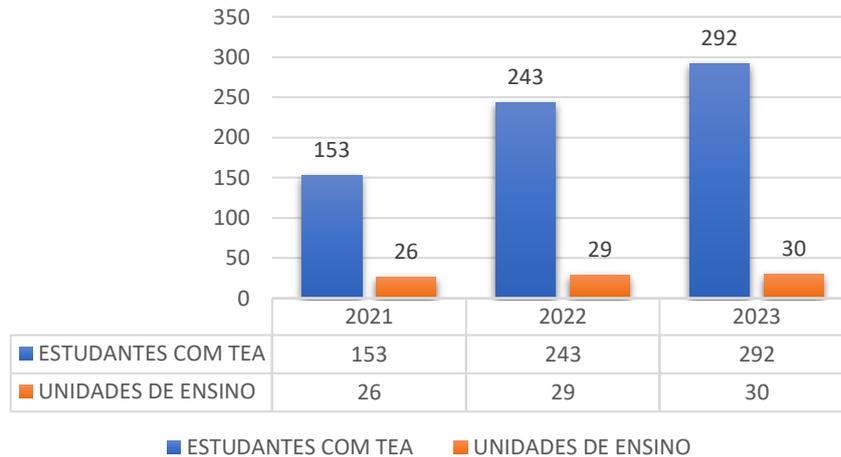
As matrículas nas escolas permitem ainda, o desenvolvimento de habilidades de autonomia e apoio multidisciplinar essenciais para o crescimento e a independência dos alunos com TEA. O acesso a serviços de apoio, inclui profissionais da educação especial, psicólogos, fonoaudiólogos e outros especialistas, que podem colaborar para o desenvolvimento integral desses estudantes.

Assim, permite-se uma transição mais suave para a vida adulta, oferecendo possibilidades de aprendizado prático e socialização que são fundamentais para a integração e fortalecimento da comunidade escolar na sociedade com igualdade de oportunidades de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Em síntese, as matrículas de alunos com TEA nas escolas municipais são essenciais para construção de uma sociedade mais inclusiva. Ao oferecer oportunidades educacionais adaptadas às suas necessidades específicas, promove-se o desenvolvimento desses estudantes e reforçam o compromisso com a diversidade e a igualdade de oportunidades.

Observa-se pela apresentação panorâmica de estudantes com TEA matriculados no ano de 2023, em unidades escolares da zona urbana e rural no município. Esse total de 285 matrículas concentrou-se na área urbana, especificamente na etapa do Ensino Fundamental (Séries Iniciais – 1º ao 5º ano). No entanto, reconhecendo a importância de uma verificação mais detalhada dos dados, uma nova busca na base de dados foi realizada (Gráfico 6), constatando-se que das 30 escolas públicas municipais durante os anos de 2021 a 2023, houve um aumento gradual no município ao atendimento de alunos com TEA.

Gráfico 6 - Matrículas TEA zona urbana 2021-2023



Fonte: a autora com base nos dados da CEES/SEMED Castanhal (2024).

O Gráfico 6, permite observar o aumento gradativo em matrículas de alunos com TEA nos últimos 03 anos, contemplando em todas as unidades escolares o atendimento a esse público na rede de educação municipal na zona urbana de Castanhal. Cerca de 90,85% de aumento de 2021 para 2023, além disso quando visualizamos a quantidade de unidades escolares percebe-se um aumento percentual aproximado de 15,38% no mesmo período. Dessa maneira, o panorama delineado por esse aumento gradual das matrículas ao TEA revela uma crescente presença desse público-alvo e a necessidade de lhes garantir o acesso à educação que favoreça a permanência e qualidade de escolarização.

O panorama delineado por esse aumento gradual das matrículas de estudantes revela a crescente presença desse público-alvo e a necessidade de lhes garantir o acesso à educação que favoreça a permanência e qualidade, além disso é notório a discussão frente ao quantitativo fornecido pela CEES em dezembro de 2023, onde o ano letivo ainda estava em andamento devido a paralisação dos professores, para as matrículas de estudantes TEA na área urbana no Ensino Fundamental - anos iniciais (1º ao 5º ano) que foi 285 e que em fevereiro de 2024, para o mesmo público chegou a 292 matrículas, destacando-se que até o final do ano letivo que encerrou em 09 de fevereiro ainda houve identificação de educandos com autismo.

Ressalta-se que os dados referentes ao ano letivo de 2024 não foram disponibilizados, pois durante o período de coleta das informações as escolas estavam em processo de matrícula. Desse modo, a fim de sistematizar e mensurar a prevalência dos casos de estudantes público-alvo da educação especial, foram

selecionados os estudantes com autismo, foco de nosso estudo, sem levar em consideração outras deficiências, sendo assim determinado o número de unidades escolares que atenderam esse público na rede municipal.

O panorama delineado pelo aumento gradual das matrículas de estudantes diagnosticados com TEA revela a crescente presença desse público-alvo e a necessidade de lhes garantir o acesso de qualidade à educação, dever do Estado.

A (Tabela 3), por sua vez, evidencia dados mais gerais para a visualização da situação de cada escola nesse processo de atendimento aos estudantes TEA, trazendo em destaque as instituições que representaram a amostragem utilizada nesta pesquisa.

Tabela 3 - Matrículas de alunos com TEA no Ensino Fundamental (2021-2023)

UNIDADE DE ENSINO	ANOS		
	2021	2022	2023
1. EMEF ANA PAULA DOS SANTOS	8	11	14
2. EMEF CACILDA POSSIDÔNIO	2	8	7
3. EMEF DR. JOSÉ JOÃO DE MELO	5	4	5
4. EMEF GRAZIELA GABRIEL	10	12	15
5. EMEF IRENE RODRIGUES TITAN	8	9	11
6. EMEF IZABEL MARIA DA CONCEIÇÃO	4	7	5
7. EMEF JOSÉ MONTEIRO MAIA	9	10	11
8. EMEF LUIZ PAIVA DE OLIVEIRA	15	23	25
9. EMEF MARIA JOSÉ DOS SANTOS	7	7	5
10. EMEF TIAGO GUEDES DE OLIVEIRA	5	11	9
11. EMEIEF EMÍLIA GIMENNEZ	7	11	13
12. EMEIEF ERONILDES FARIAS DE CARVALHO	7	10	10
13. EMEIEF FRANCISCO ESPINHEIRO GOMES	9	13	11
14. EMEIEF GEORGINA NASCIMENTO	5	6	8
15. EMEIEF LATIF DE OLIVEIRA JATENE	2	9	9
16. EMEIEF MANOEL PINTO DE OLIVEIRA	4	7	9
17. EMEIEF MARIA DA ENCARNAÇÃO CAMPOS	6	10	12
18. EMEIEF MARIA DE NAZARÉ GOMES TORRES	5	9	20
19. EMEIEF MARIA PERPÉTUA LISBOA	2	2	5
20. EMEIEF MONSENHOR JOSÉ MARIA DO LAGO	6	9	9
21. EMEIEF PEDRO COELHO DA MOTA	2	3	8
22. EMEIEF RAIMUNDA MAIA DE CARVALHO	3	6	10
23. EMEIEF SONHO DE CRIANÇA	15	27	24
24. ERC MARCO LIVA	5	13	16
TOTAL GERAL	151	237	271

Fonte: a autora com base no CEES, Semed (2024).

Identifica-se, que as unidades escolares 8 – EMEF Luiz Paiva de Oliveira e 23 – EMEIEF Sonho de Criança foram as que mais matricularam alunos com TEA no período dos anos 2021 a 2023. No entanto, a escola 19 – EMEIEF Maria Perpétua Lisboa apresentou menor frequência de matrículas no mesmo período. As demais com variância equilibrada de matrículas nos anos subsequentes.

Considerando a análise do quantitativo de escolas, optamos por selecionar instituições de ensino que atenderam uma demanda significativa no período de 2021 a 2023, conforme os dados fornecidos pela SEMED em fevereiro de 2024, onde contou com as escolas EMEIEF Sonho de Criança, EMEIEF Maria de Nazaré Gomes Torres, EMEF Irene Rodrigues Titan, EMEF Luiz Augusto Paiva de Oliveira e EMEIEF Emília Gimenez que contribuíram como colaboradoras (Tabela 4).

Tabela 4 - Matrículas regulares/TEA (2023)

ESCOLAS MUNICIPAIS	MATRÍCULAS NO TOTAL	MATRÍCULAS TEA NO EF1	PROFESSORES DA SRM	
			MANHÃ	TARDE
EMEF Irene Rodrigues Titan	823	07	01	01
EMEF Luiz Paiva de Oliveira	723	22	02	02
EMEIEF Maria de Nazaré Gomes Torres	869	26	02	02
EMEIEF Professora Emília Gimenez	580	19	02	02
EMEIEF Sonho de Criança	714	26	02	02
TOTAL:	3.709	100	09	09

Fonte: a autora (2024).

Os dados evidenciam um crescimento frente ao quantitativo de alunos com TEA no EF1 ao número total de matrículas regulares, dessa maneira chegando em alguns casos aproximadamente até 2,99% do total de matrículas, como é o caso da EMEIEF Maria de Nazaré Gomes Torres que apresentou 869 matrículas e 26 alunos atendidos com TEA na etapa de ensino fundamental anos iniciais sem levar em consideração, portanto outras deficiências que a escola atende.

A EMEIEF Sonho de Criança registrou um aumento significativo no número de alunos com TEA entre os anos de 2021 e 2023, de acordo com dados fornecidos pela SEMED (2024). No entanto, ao examinarmos a escola, constatamos que, conforme indicado (Tabela 4), há um total de 26 alunos com TEA matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, sem levar em conta os diagnósticos e suspeitas de casos de TEA na educação infantil. Destaca-se que a escola atende essa faixa etária, e devido ao expressivo número de matrículas de estudantes autistas, a instituição conta com três profissionais que prestam apoio em ambos os turnos (manhã/tarde), oferecendo o AEE durante o contraturno. Ao longo do ano letivo, a escola promove iniciativas para sensibilizar a comunidade escolar em relação ao espectro, como o projeto "Sonho Azul – TEA", que busca envolver as famílias desses estudantes e promover a valorização da diversidade e o respeito às diferenças.

A escola EMEF Luiz Paiva de Oliveira por sua vez, atende um público de 25 alunos, onde ao se verificar a instituição informou um quantitativo de 22 estudantes no ensino fundamental – anos iniciais, levando em consideração casos de hipótese e

com laudo, onde apesar da escola não apresentar uma estrutura ideal para o atendimento desse público, como uma acessibilidade adequada existe uma demanda grande. Apesar das limitações em acessibilidade, a escola enfrenta uma demanda significativa, uma vez que recebe alunos provenientes de uma creche próxima que avançam para o ensino fundamental.

4 ALTERIDADE E INCLUSÃO

Neste capítulo versaremos sobre a educação especial como elemento de inclusão nas relações de alteridade entre os educandos com autismo, considerando as dimensões que englobam os indicadores qualitativos de escolarização como princípios norteadores para a valorização na inclusão escolar.

4.1 Alteridade na relação de inclusão dos estudantes com TEA

Ao se refletir sobre a temática da inclusão, busca-se compreender dentro do contexto escolar a relação de alteridade⁵ para o desenvolvimento dos educandos com autismo, o que assim, torna-se necessário uma explanação do verbo alterar, que provindo do latim – *alter*, significa o outro ou alteres (Silva, 2000, p. 92).

Segundo o dicionário de Houaiss (2001), a etimologia *altérité* representa a qualidade ou estado de ser outro; condição do que é distinto e/ou diverso. Assim o conceito ajuda a explorar como a identidade é formada em relação a existência do “outro”, portanto a alteridade não representa uma condição a ser possuída, mas constitui uma ferramenta crucial para a compreensão da diversidade humana.

Nessa perspectiva, pensar a diferença, implica necessariamente pensar nas relações das diferenças, aqui, entre o eu e o outro, ou entre o mesmo e o outro, abrangendo os seus aspectos positivos e negativos, a fim de se conceber a capacidade de se colocar no lugar do outro para a sua devida compreensão e respeito.

A aptidão de se colocar na posição do outro, leva-nos a reconhecer os seus limites e decorre do consentimento de que o “eu” é distinto do “outro”, bem como somos diferentes. Essa percepção das relações de diferenças, nos constitui como sujeitos humanos e podem ou não conduzir a uma maior empatia, ou seja, o reconhecimento da importância da presença das diferenças entre os sujeitos em vários contextos.

Trusen (2021) destaca ainda que a noção de alteridade significa e abrange a ideia da diferença, efetivando-se dialogicamente pela relação entre os termos opostos, mas que não são excludentes, pois o Outro só pode ser apreendido pela existência

⁵ A alteridade é abordada sob diversas perspectivas pluridisciplinares, que oferecem um entendimento mais abrangente e menos rígido do conceito. Desse modo, em vez de basear-se exclusivamente em parâmetros predefinidos ou medições quantitativas, como frequentemente ocorre nas ciências neurológicas e psiquiátricas, essa abordagem facilita a integração do campo de conhecimento da psicanálise.

da relação entre o Mesmo. Portanto, essa relação é entendida como categoria imprescindível na compreensão das relações humanas, ocupando um lugar central nas discussões entre os cientistas sociais, psicanalistas e estudiosos literários.

O aspecto relacional da alteridade, é uma categoria que se põe em acordo com termos diferenciais, tendo como base a filosofia contemporânea, a mesma parte do pressuposto que permite refletir a respeito das relações entre os homens para se pensar a relação do homem consigo mesmo existente na psicanálise. A posse na relação de alteridade entre os sujeitos, pode representar uma relação perigosa, diante de uma apropriação na neutralização, onde os indivíduos pensam em si mesmo, estabelecendo o sentimento de poder sobre o outro.

O conceito de alteridade na atualidade, assume um papel importante a fim de evidenciar que a “diferença” existente na relação entre o “eu e o outro” é essencial para o desenvolvimento dos indivíduos que apresentam déficit na comunicação verbal e não verbal, bem como destaca-se os sujeitos com TEA.

A inclusão na perspectiva da educação especial aos educandos com autismo compreende a necessidade de reflexão da prática pedagógica utilizada pelos educadores no acolhimento as suas especificidades no ensino regular, haja vista que o provimento de medidas inclusivas, a fim de oportunizar o uso de estratégias e metodologias para um currículo mais acessível a todos os públicos.

Para o ensino dos alunos com autismo esse processo de inclusão, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos mesmos, para além disso o delineamento no diagnóstico do educando com TEA representa uma condição importante para possibilitar o planejamento na atuação do educador, na adaptação curricular e na solicitação no provimento dos seus direitos essenciais, além das medidas de cunho oferecidas pelo Estado. Pois, “Para a criança entrar na inclusão de alunos na escola o diagnóstico também é importante. As crianças com autismo têm direito a ter um auxiliar especialista em sala de aula” (Gaiato, 2018, p. 49).

A garantia no exercício da cidadania de todos os indivíduos constitui-se como base neste envolvimento, pela condição de igualdade para o acesso, permanência e aprendizagem dos educandos com o autismo. Assim, o conceito de alteridade por sua vez, adentra na discussão pelo reconhecimento e respeito as diferenças dos outros, desse modo, versa-se a perspectiva de uma inclusão escolar, que se propõe na ressignificação de práticas pedagógicas para um espaço escolar que garanta as

condições necessárias plena de todos os alunos independente das suas diferenças e limitações.

Segundo Guérios e Stoltz (2010, p. 10) o conhecimento humano está intrinsecamente ligado à interação com outros indivíduos, tanto semelhantes quanto diferentes. A experiência da alteridade é capaz de permitir que se enxergue diferentes perspectivas que anteriormente não eram consideráveis ou era atribuída pouca importância, mas que a partir da experiência com a alteridade torna-se possível ter consciência e refletir sobre nós mesmos.

É a partir das vivências mediadas e construídas positivamente entre os sujeitos, que se estabelece uma alteridade, capaz de oportunizar a troca de significados e afeição entre os indivíduos, possibilitando e estimulando a reorganização das interações e do fluxo de comunicação, entre os sujeitos autista com as pessoas que estão em seu convívio social.

De acordo com Freire (2016, p. 19) a relação entre ensino e aprendizado é fundamental, pois não há docência sem discência⁷. Os sujeitos envolvidos, apesar de suas diferenças, não se limitam a serem objetos uns dos outros. O processo de ensinar também implica aprender, e o de aprender também implica ensinar, somos assim eternos aprendizes nesse processo de se fazer a educação, apesar da idade ou experiência acumulada.

A importância do educador e educando, deve-se basear em uma educação que utiliza como elemento fundamental o respeito às diferenças e que valorizando as especificidades de cada sujeito dentro do processo de aprendizagem, reconhece a alteridade presente no âmbito escolar, como subsídio para uma perspectiva dialógica de educação.

Assim, direcionando-se a pessoa com autismo, o documento estabelecido pela *American Psychological Association* (2003), identifica que há casos particulares de pessoas autista, em que se observa um comprometimento na comunicação, bem como pela percepção do outro e as interações sociais, incluindo os seus próprios familiares. Sendo assim possível que esses sujeitos ignorem seus irmãos e não reconheçam as suas necessidades ou sinais de sofrimento (APA, 2003, p. 33).

⁷ O entendimento da discência nessa pesquisa está diretamente relacionada ao processo de aprendizagem do aluno.

Evidencia-se que casos particulares existentes entre os sujeitos autistas em relação a percepção do outro, podem resultar em problemas na linguagem e na alteridade entre o eu e o outro interrelacionados.

Maleval (2003, p. 23) parte da distinção entre o próximo e o outro como lugar de linguagem destacando que a relação de alteridade no autismo por meio da representação de ícones, é uma estratégia eficaz para ser utilizada com as crianças autistas, por se tratar de uma referência direta e clara do mundo, pois:

Sabemos que, dentre os diferentes signos, as crianças autistas apreciam particularmente os ícones, ou seja, signos justificados ao menos parcialmente, que representam esquematicamente a entidade, a pessoa, o acontecimento ou o atributo designado (por exemplo, o S das placas de trânsito que designam os ziguezagues, a planta de uma casa, as imagens de homens e mulheres na entrada dos banheiros, etc.). Eles os apreciam porque o ícone constitui o signo mais adequado à sua tentativa de codificação do mundo; nela se revela imediatamente uma conexão rígida do signo à imagem do referente (Maleval, 2003, p. 23).

Para as crianças que apresentam dificuldades na comunicação e compreensão de conceitos abstratos ou do que está a sua volta, os ícones, isto é, os signos são codificações visuais que tornam mais acessíveis a comunicação, desse modo a criança com autismo em sua singularidade consegue situar-se no mundo e interagir.

Entre o reconhecimento da alteridade para a construção de uma educação especial e inclusiva, estabelecida e fortalecida por meio das legislações e movimentos de lutas sociais em defesa aos direitos dos educandos PAEE em todos os níveis de ensino, suscita-se a reflexão da aceitação de um desafio presente no cenário atual, do qual está relacionado com a necessidade de proteção da pessoa com deficiência, a fim de garantir que os direitos das pessoas com deficiências não sejam violados, mesmo frente a minimização de atitudes preconceituosas (Capellini, 2018, p. 35).

O desafio que se estabelece na perspectiva de que a existência de uma legislação vigente nem sempre representa, que na realidade a mesma esteja sendo cumprida a rigor, mas, todavia, que tais direitos humanos precisam partir de uma conscientização coletiva para que seja vivenciada na prática de maneira plena.

A educação enquanto direito fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, contribui de forma significativa para a sua emancipação dentro do contexto de inserção no âmbito social, cultural e econômico, ou seja, a garantia de acesso a este direito básico permite conceber portanto que apesar das transformações acometidas dentro do processo educacional ao longo dos anos, muito ainda precisa ser

repensado, no contexto de se buscar vivenciar na realidade, uma inclusão escolar que oportunize o acesso aos níveis adequados da aprendizagem e do conhecimento.

Segundo a Unesco (1994, p. 1), as escolas regulares com uma abordagem inclusiva são os ambientes mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, pois promovem a criação de comunidades acolhedoras e contribuem para a construção de uma sociedade inclusiva. Essas escolas não só proporcionam educação de qualidade para a maioria das crianças, como também melhoram a eficiência do sistema educacional como um todo, tornando-o mais eficaz.

Ao se refletir a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, percebe-se que o objetivo central das escolas regulares, deve, portanto, caracterizar-se pela garantia de direitos de acesso e permanência aos sujeitos, visto que ao se trabalhar com a diversidade, o respeito as particularidades seriam capazes de promover espaços educacionais acolhedores, que contribuiriam para a execução de estratégias pedagógicas, dentro da realidade de inclusão de alunos diagnosticados com o autismo.

O processo de inclusão do PAEE, insere-se no contexto de lutas para a garantia na efetivação de direitos básicos na educação, a mesma tem recebido uma centralidade maior no sentido de se conceber uma educação que alcance a todos os sujeitos presentes no processo de escolarização no ensino regular.

O enfrentamento das dificuldades existentes dentro do processo de inclusão escolar, perpassa pela superação de práticas pedagógicas centradas na figura de um profissional que apenas repassa conhecimentos aos alunos sem levar em consideração o respeito as peculiares dos sujeitos, tendo em vista que a escola é um espaço potencialmente importante para o desenvolvimento desses educandos, pelas estimulações na aprendizagem e no comportamento favorecidos pela socialização entre os indivíduos.

O processo de inclusão da criança com autismo na classe de ensino regular, demanda um caminho desafiador, onde dentro do processo de ensino e aprendizagem, é fundamental uma adaptação da prática educativa para a atuação do docente, de forma que se garanta uma participação efetiva do educando com autismo, além do seu desenvolvimento cognitivo, haja vista que a sua organização cerebral e esquemas comportamentais atuam de forma diferente do habitual.

Ferreira e França (2017, p. 512) apontam ainda que a participação do educador para a aprendizagem viva da criança com autismo, ocorre pelo envolvimento na

mediação pelo professor de brincadeiras em grupo e na ressignificação do aprendizado, para que possa ser claro e objetivo, utilizando-se dos recursos disponíveis para um ensino de qualidade que atenda às necessidades das crianças com autismo.

Para tanto, tal temática de cunho inclusiva exige assim a provisão de iniciativas que possam garantir um espaço adequado para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a escola deve desenvolver estratégias para que a criança receba um ensino de qualidade, flexibilizando o seu currículo para atender as necessidades educativas de todos.

Diante dessa perspectiva de flexibilização curricular, Capellini (2018, p. 35) aponta que “A ideia de flexibilização se relaciona à necessidade de conferir maior plasticidade, maior maleabilidade ao currículo, destituindo-o da rigidez tradicional”, nesse sentido o termo ‘flexibilizar’ não se refere assim ao facilitar dos processos de ensino para a criança com autismo, mas sim oferecer subsídios para que na prática educativa seja garantida a atenção à diversidade.

A garantia de espaços educativos mais acessíveis para o educando com autismo, contribui para a adaptação do mesmo, na classe de ensino regular, haja vista que conforme destaca Ferreira e França (2017, p. 511) “As crianças autistas sentem dificuldade em se adaptar em espaços educacionais. Os problemas encontrados são: socialização, organização, distração e dificuldade em sequenciar”. Portanto, torna-se necessário a exigência em qualificação profissional do educador responsável pelo atendimento destes alunos, visto que a condução deste processo educativo não pode ocorrer de forma a desconsiderar o diagnóstico da criança, pois, tende-se a correr o risco de se padecer no acolhimento dessa criança e posteriormente na qualidade de ensino da mesma.

Gaiato (2018, p. 118), enfatiza ainda a importância no acolhimento e estimulação da criança com autismo no ambiente escolar, ressaltando que este espaço vai além do oferecimento de oportunidades de aprendizado, mas contempla a promoção da interação social diversificada. Desde o cumprimento inicial na chegada na escola até as atividades em grupo, é possível promover um ambiente único de desenvolvimento das habilidades sociais, contemplando crianças da mesma faixa etária diariamente.

Assim sendo, a escola representa um espaço fundamental para as interações sociais entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, haja vista

os alunos com TEA, pois este ambiente é importante para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, que potencializam a sua aprendizagem e socialização com as demais pessoas.

A diversidade no contexto educacional contemporâneo impõe desafios significativos, especialmente quando se trata do atendimento aos estudantes com TEA. Nas unidades escolares, existe uma demanda por estratégias inclusivas que promovam a alteridade no acolhimento desses estudantes torna-se permanente. A alteridade que é entendida como a capacidade de reconhecer e respeitar a diferença do outro, emerge como um elemento central na construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

A realidade enfrentada por estudantes com TEA nas escolas municipais muitas vezes revela lacunas na compreensão da alteridade por parte dos profissionais envolvidos, sendo crucial investigar de que maneira a alteridade é percebida e praticada no atendimento a estudantes com TEA, identificando obstáculos existentes e propondo soluções que promovam uma abordagem mais inclusiva e efetiva.

4.2 Dimensões da escolarização no TEA

Na perspectiva de uma educação escolar que promova o acesso, participação e permanência dos estudantes com TEA, é evidente a necessidade contínua de enfrentamento de diversas barreiras como a escassez de recursos financeiros, infraestrutura inadequada, falta de formação docente, pouco apoio familiar e acesso ainda limitado às informações sobre o autismo.

Os entraves existentes para a garantia dos direitos fundamentais da pessoa com autismo, podem obstruir o processo de aprendizagem do mesmo, sendo necessário para a superação de tais desafios um esforço conjunto que envolva a gestão pública, instituições educacionais, professores, pais e/ou responsáveis, além da sociedade em geral.

Silva e Gracez (2019) destacam a abordagem que se baseia no modelo desenvolvido pelo Instituto Rodrigo Mendes. Este modelo identifica 05 (cinco) dimensões essenciais para uma educação inclusiva: 1) Estratégias pedagógicas e de aprendizagem; 2) Gestão Escolar, 3) Famílias; 4) Parcerias; e 5) Políticas públicas, onde tais dimensões se interrelacionam com o processo de aprendizagem, conforme ilustrado na (Figura 4).

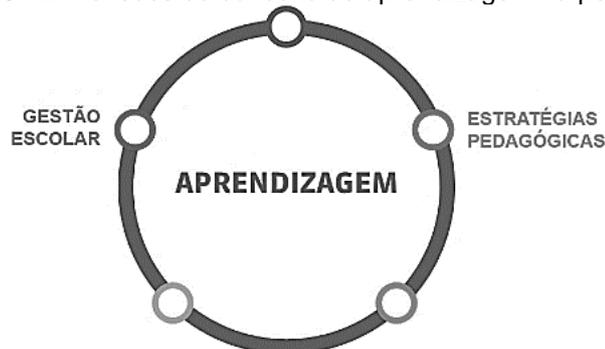
Figura 4 - Dimensões da educação inclusiva



Fonte: com base em Silva e Gracez (2019).

Essas dimensões contribuem para o desenvolvimento de pesquisas pautadas na produção de conhecimento para a educação inclusiva, buscando a compreensão dos desafios que estão presentes no acesso desses estudantes à escolarização. Nesta pesquisa, priorizamos a dimensão 1 e 2, conforme (Figura 5).

Figura 5 - Dimensões de conceito de aprendizagem na pesquisa



Fonte: a autora com base no Instituto Rodrigues Mendes (2024).

A educação inclusiva demanda e envolve a ação direta de diferentes atores e esferas sociais que se relacionam de modo interdependente. A perspectiva do conceito do desenho universal é baseada na ideia de que recursos de acessibilidade que reduzem ou eliminam barreiras no ambiente não beneficiam apenas pessoas com deficiência. Por exemplo, uma rampa não ajuda apenas uma pessoa em uma cadeira de rodas, mas também pais e mães que empurram um carrinho de bebê.

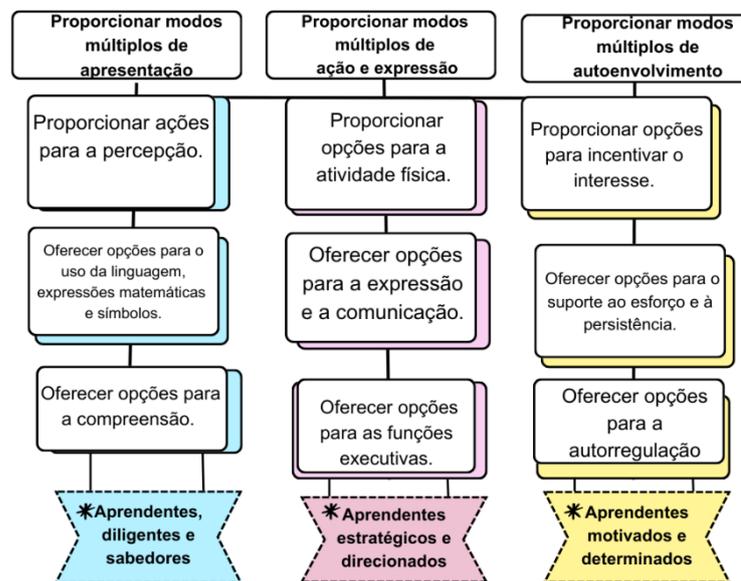
Nesse desenho universal se busca garantir que produtos, espaços, meios de comunicação, tecnologias e serviços sejam projetados para serem utilizados pelo maior número possível de pessoas, independentemente de suas características.

Esse conceito também se aplica à educação através do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O DUA defende a necessidade de criar objetivos educacionais, métodos, materiais e avaliações que funcionem para todos os alunos, oferecendo diferentes abordagens de aprendizagem. Não é uma solução única, mas sim uma variedade de opções que ativam diferentes formas de aprendizagem.

Rodrigo Hubner Mendes, em seu artigo "O que é desenho universal para aprendizagem?", explica que o DUA é um modelo prático que busca ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante através de um planejamento pedagógico contínuo, combinado com o uso de mídias digitais.

Na (Figura 6) observa-se os princípios orientadores para a aprendizagem universal, que representam um conjunto de diretrizes, com a finalidade de tornar a educação mais acessível eficaz e inclusiva para todos os alunos, independente de suas habilidades e deficiência. Tais princípios portanto, foram construídos com base na neurociência para atender às mais diversificadas necessidades dos alunos.

Figura 6 - Princípios orientadores da aprendizagem universal



Fonte: com base em CAST (www.cast.org) 2024.

O DUA pode auxiliar os educadores a optar ou desenvolver abordagens pedagógicas que oportunizem, independentemente de suas formas e características de aprendizagem, que todos os estudantes em igualdade de condições aprendam.

Mesmo que todos concordem que a participação das pessoas com deficiência é um direito inquestionável, ainda há muitos professores e gestores escolares que

resistem a essa ideia, alegando falta de preparo. Alguns educadores que são favoráveis à inclusão de pessoas com deficiência ainda fazem exceções, dizendo que não possuem o preparo necessário (Observatório de educação, 2021).

O observatório destaca que a ideia de que a escola ou o professor precisam estar prontos antes de receber estudantes com deficiência é baseada em uma expectativa ilusória de que existe um conhecimento pronto, que pode prescrever como lidar com cada criança. No entanto, o preparo do professor na educação inclusiva é resultado da experiência e da interação diária com cada aluno, com e sem deficiência, através de uma prática pedagógica dinâmica que reconhece e valoriza as diferenças.

A dimensão 1 – Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem representa uma avaliação das práticas de ensino adotadas pelos profissionais que atuam na sala de recursos multifuncionais, no atendimento educacional especializado, desenvolvido no contraturno, ou não, a depender da realidade do estudante, sendo dessa forma constituído por professores da educação especial que desenvolvem atividades adaptadas e materiais didáticos especializados para suplementar ou complementar a escolarização dos estudantes TEA (Dias, 2021).

A dimensão 2 – Gestão Escolar está voltada para questões frente as medidas adotadas pelos gestores no Projeto Político Pedagógico – PPP e na prática com a promoção das relações inclusivas entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo dos estudantes TEA, para que os mesmos possam viabilizar o enfrentamento dos entraves existentes na garantia dos direitos. Libâneo (2007) ressalta que a gestão escolar é um sistema que agrega pessoas com caráter intencional em suas ações dentro do contexto sócio-político.

Na organização das dimensões educativas de inclusão dos estudantes com TEA, a centralidade da investigação reside na concepção de qualidade na inclusão, estando intrinsecamente vinculada à asseguarção do direito na íntegra, desse modo é indiscutível afirmar que a complexidade do conceito de inclusão perpassa sobre o reconhecimento de que cada indivíduo pode apresentar perspectivas diferentes sobre o mesmo conceito, ao explorar essa perspectiva pode-se obter uma visão mais detalhada e abrangente do significado de inclusão em diferentes contextos.

A relevância em se buscar a compreensão dos indicadores para as dimensões de estratégias pedagógicas e de aprendizagem; e de gestão escolar fornecem subsídios para o entendimento de como esse processo tem ocorrido na prática, pois é necessário o esforço conjunto entre as ações a nível macro, que apresentam um

alcance mais amplo com a intencionalidade de trazer mudanças sistêmicas e estruturais, como as políticas governamentais e legislações; além das de nível micro que ocorre focalizado nos indivíduos e grupos, bem como a que se refere as práticas inclusivas em sala de aula.

O desenvolvimento de espaços de aprendizagem que promovam oportunidades equânimes para os alunos PAEE vai além da somente garantia de matrícula para os alunos como previsto em lei (Carneiro, 2016, p. 84). É necessário o esforço conjunto entre ações macro e micro para que possam refletir na efetividade das ações diárias e assim a escola possa cumprir o seu papel.

4.3 Indicadores qualitativos na escolarização de estudantes com TEA

Ao refletir o conceito de indicador propõe-se destacar uma abordagem centrada na reflexão, pois indicador refere-se as medidas ou sinais que apontam fenômenos específicos na pesquisa, ou seja, utilizar o sistema de indicadores não deve representar apenas uma listagem de definições quantitativas ou conceitos operacionais, mas sim deve ser analisado de forma mais aprofundada, a fim de que possa ter relevância teórica e contribua para a realidade.

Prado e Castanha (2016) refletem sobre o conceito de indicador, como uma ferramenta que dimensiona propriedades específicas, a fim de atribuir valores sobre determinado fenômeno. Os indicadores vêm assumindo uma significativa importância em diversos contextos por permitir determinar valores e tendências.

Ao considerar esta concepção o conceito de indicador propõe-se a destacar uma abordagem centrada na reflexão, pois “indicador” refere-se as medidas ou sinais que apontam fenômenos específicos na pesquisa, ou seja, utilizar o sistema de indicadores não deve representar apenas uma listagem de definições quantitativas, mas sim deve ser analisado de forma mais aprofundada, a fim de que tenha relevância teórica e contribua para a realidade.

Dias (2021; 2022) estabelece 13 (treze) indicadores de qualidade, presentes nas dimensões 1) Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem (Quadro 7).

Quadro 7 - Dimensões/indicadores de estratégias pedagógicas e de aprendizagem

DIMENSÃO	INDICADOR DESCRITO
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DE APRENDIZAGEM	Auxílio a todo estudante com TEA recém matriculado em seu processo de adaptação na escola.
	Atendimentos multidisciplinares sendo essenciais para o processo de socialização, autonomia e aprendizagem dos estudantes com TEA na educação básica.
	Colaboração e parceria dos profissionais do atendimento multidisciplinar de maneira a favorecer a construção de contextos mais inclusivos e acolhedores no ambiente escolar.
	Incentivo e promoção pelos professores de relações e espaços/momentos de compartilhamento dos estudantes com TEA e seus pares.
	Rede de apoio aos familiares dos estudantes com TEA constituída por diversos profissionais do atendimento multidisciplinar.
	Educação Inclusiva de modo a ser uma ação contínua e multidimensional que envolve políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, participação dos familiares, parcerias Inter setoriais articuladas e ambiente.
	Participação de discussões para definições de espaços e atividades ideais para a inclusão de estudantes com TEA, visando a ampliação do seu acesso, participação e autonomia nos ambientes escolares.
	O ambiente escolar, como oferta ao estudante com TEA, sendo um espaço com menos estímulo/sobrecarga sensorial para autorregulação.
	Gestão pública oportunizando mais cursos, palestras e programas de qualificação sobre o TEA e a Educação Inclusiva para as escolas, os profissionais da saúde e comunidade em geral.
	A figura do gestor educacional e o entendimento deste em relação a educação inclusiva influencia a comunidade escolar a promover atitudes favoráveis ao desenvolvimento de estudantes com TEA no espaço escolar.
	O trabalho e participação do mediador(a) auxiliando o estudante com TEA e a colaboração com seu desenvolvimento escolar e é importante que o professor(a) estabeleça uma boa parceria com o(a) mediador(a) do estudante com TEA a fim de acompanhar o trabalho deste profissional.
	A importância que a escola e os familiares têm para estimular o estudante com TEA a participar das atividades socioculturais da escola (gincanas, feiras de ciências, dia da família, apresentações entre outras).
	Atuação de áreas multidisciplinares, a fim de contribuir com definições de elementos macro estruturantes e micropolíticas educacionais inclusivas que qualifiquem o atendimento a estudantes com TEA.

Fonte: Dias (2021; 2022).

Observa-se que na proposição de indicadores de qualidade propostos por Dias (2021; 2022) para a inclusão educacional de estudantes com TEA, destaca-se a importância nos atendimentos multidisciplinares para a promoção da socialização, autonomia e aprendizagem desses alunos, refletindo na colaboração entre profissionais da área da saúde e sendo fundamental no processo educativo.

A relevância do ambiente escolar na autorregulação sensorial dos estudantes com TEA, visam proporcionar espaços menos estimulantes. Além disso, concebe-se a necessidade de capacitação contínua para profissionais da educação e da comunidade em geral, bem como, o papel do gestor educacional na promoção da inclusão. A participação dos familiares, a colaboração entre professores e mediadores, e o estímulo à participação em atividades socioculturais são componentes essenciais para uma educação sociocultural em consonância com uma educação inclusiva de qualidade para os estudantes com TEA (Dias 2021; 2022).

Nesses indicativos a abordagem multidisciplinar pode contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais mais inclusivas, garantindo o acesso, participação e aprendizagem plena desses alunos no ambiente escolar.

Outra dimensão estabelecida por Dias (2021; 2022), é a de 08 (oito) indicadores para a gestão escolar, referindo-se ao conjunto de processos, práticas e ações da administração pedagógica (Quadro 8).

Quadro 8 - Dimensões/indicadores de gestão escolar

DIMENSÃO	INDICADOR DESCRITO
GESTÃO ESCOLAR	Organização da escola de modo que os estudantes com TEA possam transitar com autonomia e segurança.
	Entendimento em relação à educação inclusiva, influenciando o corpo docente a promover atitudes favoráveis ao desenvolvimento do estudante com TEA no espaço escolar.
	Postura em zelar para que a relação estabelecida com o estudante com TEA e os demais profissionais da educação (porteiro, merendeira, zeladores e secretários escolares) seja harmoniosa/atenciosa.
	Necessidade de ajustes, aprimoramentos ou novas elaborações nos currículos para fortalecer a qualidade da inclusão dos estudantes com TEA.
	Ambiente escolar, como oferta ao estudante com TEA, sendo um espaço com menos estímulo/sobrecarga sensorial para autorregulação.
	Existência, por parte da gestão escolar, de busca por parcerias com outros profissionais (universidades, projetos e profissionais de saúde) quando necessário, a fim de contribuir no esclarecimento de possíveis dúvidas sobre o TEA e possibilitar adaptação por parte dos estudantes, bem como orientar ou proporcionar auxílio para com os familiares dos estudantes.
	Estímulo e oportunidade, por parte da gestão escolar, de ações e iniciativas de qualificação de todos os profissionais da escola para práticas docentes (e não docentes) que entendam as particularidades do estudante com TEA.
	Estratégias para estimular a presença, participação e êxito de todos os estudantes pertencentes a sua comunidade.

Fonte: Dias (2021; 2022).

Na dimensão de gestão escolar os indicadores buscam compreender como o papel desempenhado pela gestão é um fator fundamental para a promoção da inclusão dos estudantes com TEA, por meio da busca de parcerias com outros profissionais, como universidades e especialistas na área da saúde, quando necessário. Essas parcerias favorecem o suporte técnico e orientação para a adaptação do ambiente escolar e fornecer auxílio aos familiares dos estudantes com TEA.

É importante que a gestão escolar promova a qualificação de todos os profissionais da escola visando práticas que promovam a inclusão e compreenda as particularidades do estudante com autismo. Isso pode ser alcançado por meio de ações e iniciativas de capacitação que visem aumentar a sensibilidade e competência dos profissionais em lidar com a diversidade de necessidade dos alunos. A necessidade de ajustes nos currículos escolares também é destacada como uma

medida essencial para fortalecer a qualidade da inclusão dos estudantes com TEA, incluindo a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas e a oferta de recursos adequados para atender esse público.

Portanto, a educação inclusiva tem sido um objetivo fundamental das instituições educacionais contemporâneas, a fim de garantir o acesso e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades. Nesse contexto, a organização da escola desempenha um papel crucial, especialmente no que diz respeito aos estudantes com TEA, que requerem suporte específico para transitar com autonomia e segurança no ambiente escolar.

Os indicadores da dimensão da gestão escolar, permitem a compreensão da educação inclusiva por parte do corpo docente, fundamental para promover atitudes favoráveis ao desenvolvimento dos alunos com TEA. Dias (2022), demonstra que a sensibilização dos professores para as necessidades individuais desses alunos contribui significativamente para sua integração e sucesso acadêmico.

Esses indicadores, descrevem que é essencial zelar pela harmonia e atenção nas relações estabelecidas entre os estudantes com TEA e os demais profissionais da educação, como porteiros, merendeiras zeladores e secretários escolares. Uma abordagem inclusiva requer a participação e o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar na promoção do bem-estar e desenvolvimento dos alunos com TEA.

A exposição desses indicadores não só oferece uma oportunidade para melhorar as práticas inclusivas no contexto local, mas também serve como um impulso para a definição de indicadores qualitativos que possam levar à implementação de políticas públicas mais eficazes em prol do público com autismo. Essas políticas devem estar centradas nas necessidades desses educandos em processo de escolarização, favorecendo assim um compromisso mais sólido com sua inclusão e bem-estar educacional.

Em síntese, os indicadores apontam para a forma de como a organização escolar deve desempenhar um papel crucial na promoção da inclusão e no apoio ao desenvolvimento dos estudantes autistas. Por meio de uma abordagem sensível e proativa, as instituições educacionais podem criar ambientes acolhedores e inclusivos que permitam a todos os alunos, incluindo aqueles com TEA.

5 QUALIDADE DE ATENDIMENTO NO TEA

Neste capítulo, apresentamos os resultados e discussões dentro dos procedimentos metodológicos, sendo organizado em 04 (quatro) categorias de análise, apresentadas a seguir.

5.1 Observações de campo e caracterização dos participantes

Durante a pesquisa de campo, conduzida no processo de reconhecimento do campo empírico de pesquisa, visitas a SEMED, aplicação dos instrumentos de coleta de dados nas escolas da rede municipal de Castanhal, observamos e registramos informações relevantes para condução da pesquisa.

As observações me possibilitaram enquanto pesquisadora compreender que o trabalho de campo exige paciência e persistência, entre outras situações de superação que não precisam interferir diretamente na realidade observada.

Na visita a SEMED inicialmente foram solicitados os dados para a CEES, a fim de oferecer uma visão geral do quantitativo de matrículas de alunos com TEA em toda a rede pública municipal no ano letivo de 2023, solicitação esta que foi correspondida com êxito, e apresentada por etapa de ensino, com o repasse de informações sobre o quantitativo de matrículas em relação as outras deficiências.

Para além deste primeiro momento, também foi solicitado o quantitativo de matrículas de estudantes com TEA do Ensino Fundamental (anos iniciais) durante o período de 2021 a 2023, por unidades de ensino nas áreas urbana e do campo.

A partir dessa base de dados fornecidos pela CEES, foi possível constatar em consonância com as informações obtidas nas secretarias das escolas uma divergência entre os quantitativos de alunos. Essa discrepância levanta questões sobre a consistência dos registros feitos pela coordenadoria de educação especial e as unidades escolares, indicando uma necessidade de revisão dos dados para o atendimento com maior eficácia e integridade de informações para esse público-alvo.

Já nas visitas as escolas para apresentação e identificação prévia de colaboradores para participação na pesquisa, foi possível verificar sujeitos que nos receberam de forma solícita e disponibilizaram em alguns casos o número de telefone para possíveis contratempos no agendamento das entrevistas, além de docentes que estavam em período de recesso, mas participaram da entrevista de forma remota,

através da aplicação do questionário pelo *Google Forms*. Em contrapartida encontrou-se profissionais que não se disponibilizaram a participar da pesquisa, com a justificativa de que estavam em período de conclusão de relatório dos estudantes e início das matrículas para o ano letivo vigente de 2024.

Mesmo com as diferentes realidades supracitadas nas escolas participantes da coleta de dados, foram obtidas informações de grande relevância, que impulsionaram positivamente na escrita desta pesquisa, a fim de possibilitar a compreensão sobre a realidade da educação municipal de Castanhal, no Estado do Pará.

Ao entrevistarmos os professores da educação especial e gestores educacionais, deparamo-nos com realidades distintas, tais como a necessidade de ajustes estruturais de algumas escolas municipais e das relações estabelecidas entre os profissionais da educação, o que permite aferir que mesmo presente na mesma rede de ensino, existe uma diversidade de experiências e contextos adversos vivenciados por vários atores dentro de um sistema educacional, o que facilita a existência de uma readequação de coleta de dados para o alcance dos objetivos de investigação.

Nesse percurso tivemos contato com os mais diversos sujeitos da pesquisa, onde realizaram-se importantes discussões, relacionada aos projetos que se voltam para as famílias e estudantes TEA, com a finalidade de conscientização de toda a comunidade escolar, além do diálogo relevante sobre a importância e carência de equipe multiprofissional, das áreas de saúde para o provimento de diagnósticos dos alunos, sendo uma discussão muito marcante nas falas dos entrevistados.

No âmbito das lutas por uma educação especial de qualidade, nos deparamos com profissionais que reconhecem a causa como essencial e a abraçam com entusiasmo, no entanto também encontramos indivíduos que demonstraram um certo desânimo no âmbito de atuação, frente as relações com os demais profissionais da área. O contraste entre dedicação de alguns docentes e desânimo de outros, frente a causa da educação especial aponta para a evidência de desafios estruturais e culturais no sistema educativo.

As observações revelam, portanto que a promoção da educação especial e inclusiva está em constante processo de evolução, a se iniciar pelos profissionais que precisam estar motivados, para a existência de espaços acolhedores que favoreçam a aprendizagem dos estudantes TEA.

Ao explorarmos o perfil dos professores da educação especial e dos gestores educacionais no primeiro bloco do questionário (Quadro 9 e Quadro 10), destacam-se características como: sexo, idade, formação inicial, tempo de serviço, situação funcional na escola e entre outras variáveis relevantes para este estudo. Estas informações compiladas nos permitiram apresentar um retrato abrangente e preciso desses educadores.

Quadro 9 - Perfil dos professores da educação especial

DADOS PESSOAIS			DADOS PROFISSIONAIS		
Variável	indicadores	n	Variável	indicadores	n
Sexo	Feminino	09	Outro vínculos de trabalho	Possui	03
	Menos de 25	01		Não possui	06
Idade (ano)	De 25 a 30	02	Situação funcional	Efetivo	06
	De 31 a 35	01		Contratado	03
	36 a 40	01	Carga horária de trabalho (semanal)	Até 25h	01
	Mais de 40	04		40h	07
Estado Civil	Solteira	03	Tempo de docência (anos)	>40h	01
	Casada	05		1 a 3 anos	01
	Divorciada	01		7 a 25	06
Filhos	Com filhos	06		25 a 35 anos	01
	Sem filhos	03		35 a 40 anos	01
DADOS FORMATIVOS					
Variável		indicadores		n	
Formação Inicial		Licenciatura		09	
Pós Graduação		Especialização		08	
		Mestrado		01	
Área Pós Graduação/Capacitação		Educação Especial Inclusiva		06	
		Atendimento educacional especializado		02	
		AEE e Neuropsicopedagogia		01	
		Capacitação para atuar com TEA		09	

Fonte: a autora (2024).

Analisamos o perfil sócio demográfico dos 09 (nove) professores que atuam no AEE, profissionais importantíssimos para a promoção da inclusão, a análise permitiu compreender as suas representações no contexto educacional do município.

Identificou-se que a maioria dos profissionais pesquisados nas 05 (cinco) escolas municipais de Castanhal são do sexo feminino (100%). A maioria desses docentes possuem vínculo de trabalho exclusivamente na esfera municipal, sendo que 06 (seis), ou seja, 66,6% têm vínculo "efetivo", enquanto 33,3% são contratados. Além disso, cerca de 44,4% possui mais de 40 anos de idade.

Tendo em vista a presença majoritária entre as colaboradoras da pesquisa, aponta-se os estudos de Prá e Cegatti (2016) acerca da educação e docência, como áreas em que as mulheres ingressaram no mercado de trabalho mais cedo e com mais facilidade em comparação aos outros setores. Além disso, Martins (2007) apresenta que o magistério faz parte de um ofício das mulheres pela relação estabelecida entre a figura materna e o cuidado das crianças.

O perfil das professoras sugere que no contexto da educação, a predominância do sexo feminino apresenta-se como uma tendência, além disso evidencia-se que o número significativo de profissionais com vínculo exclusivo na prefeitura municipal de Castanhal indica uma certa estabilidade no emprego, além da experiência profissional que conta como ponto positivo, tendo em vista que os profissionais em sua maioria apresentam entre 7 a 25 anos em atuação.

No que concerne a experiência profissional, nota-se que 66,6%, ou seja 06 (seis) das entrevistadas apresentam idade entre 7 a 25 anos de atuação docente, para as demais manifestações de tempo de serviço (1 a 3 anos; 25 a 35 anos e 35 a 40 anos) cerca de 11,1% indicaram respectivamente.

Para Huberman (2000) a fase de 1 a 3 anos é compreendida como o período de entrada na carreira em que ele classificou como um momento de descobertas e exploração, a partir do contato com a realidade. Em contrapartida para Huberman (2000) a fase de serenidade e distanciamento afetivo, contempla o período de 25 a 35 anos onde o professor vivencia um certo conformismo com a sua prática e aceita-se como é.

Em relação à formação inicial e continuada a totalidade dos professores possuem formação em licenciatura e pós-graduação *lato sensu* na área de educação especial e inclusiva, estando em tese qualificados para o trabalho com inclusão. Apenas uma professora mencionou possuir pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado. Os professores declararam possuir formação específica voltada para o TEA, o que os habilita para realizar um trabalho educativo mais eficaz e direcionado ao atendimento desse público em específico.

A qualificação acadêmica desses profissionais com ênfase na educação especial e inclusiva, além do foco para o TEA sugere que existe um certo compromisso em se buscar uma preparação adequada para atuação com esse público-alvo e vivência da alteridade enquanto conceito que trata sobre as diferenças, no entanto a baixa representação de profissionais com pós-graduação *stricto sensu* pode indicar que os mesmos deveriam buscar mais qualificações para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e liderança dentro do campo da educação especial.

Quanto aos 07 (sete) gestores educacionais pesquisados o Quadro 10, ilustra os resultados obtidos.

Quadro 10 - Perfil dos gestores

DADOS PESSOAIS			DADOS PROFISSIONAIS		
Variável	indicadores	n	Variável	indicadores	n
Sexo	Feminino	05	Outro vínculos de trabalho	Possui	00
	Masculino	02		Não possui	07
Idade (ano)	De 25 a 30	00	Situação funcional	Efetivo	07
	De 31 a 35	00		Contratato	00
	36 a 40	01	Carga horária de trabalho (semanal)	Até 25h	00
	Mais de 40	06		40h	05
Estado Civil	Solteira(o)	03	Tempo de docência (anos)	>40h	02
	Casada(o)	04		1 a 3 anos	00
	Divorciada(o)	00		7 a 25	07
Filhos	Com filhos	04		25 a 35 anos	00
	Sem filhos	03	35 a 40 anos	00	
DADOS FORMATIVOS					
Variável		indicadores		n	
Formação Inicial		Licenciatura		07	
Pós Graduação		Especialização		06	
		Não possui pós-graduação		01	
Área Pós Graduação/Capacitação		Educação Especial Inclusiva		03	
		Currículo e Avaliação		01	
		Gestão		02	
		Capacitação para atuar com TEA		02	

Fonte: a autora (2024).

Os dados pessoais dos gestores revelaram que 60% são do sexo feminino, enquanto 40% são do sexo masculino. Em relação à idade, cerca de 85,7% têm mais de 40 anos, enquanto 14,2% têm entre 36 e 40 anos, de acordo com Canedo *et al.* (2010), a idade é um fator que reflete um certo nível de maturidade, pois associa-se ao valor da experiência de vida necessária para desempenhar com sucesso a função de diretor em uma instituição de ensino. Vale destacar, a variável para o estado civil e quantidade de filhos, dos quais 42,9% afirmaram ser solteiros e não ter filhos, enquanto 57,1% são casados e têm filhos.

Com relação os dados profissionais, observa-se que todos os colaboradores apresentam situação funcional na rede pública municipal de forma efetiva, não possuindo vínculo com outras instituições, tendo prevalência na manifestação do tempo de experiência docente de 7 a 25 anos, a vivência de sala de aula representa, um indicador que contribui para a compreensão das dificuldades e possibilidades dentro das ações no trabalho docente (Canedo *et al.*, 2010).

A predominância está entre os gestores com longa experiência na SEMED de Castanhal, muitos dos quais mantêm vínculo empregatício exclusivo com a instituição. Entre eles, aproximadamente 05 (cinco) colaboradores (71,4%) relataram uma carga horária semanal de 40 horas, enquanto outros 02 (dois) (28,6%) colaboradores ultrapassam esse limite.

A variável dos dados formativos, aponta que em sua totalidade os gestores apresentam formação inicial em licenciatura, dos quais 85,7% relataram apresentar

pós-graduação em várias áreas como: Gestão escolar; psicopedagogia; currículo e avaliação na educação básica; libras e educação especial. No entanto, 14,3% relatou não possuir formação a nível de *lato sensu*, o que pode representar um entrave significativo para o desenvolvimento de ações, pois sem uma formação avançada o gestor pode carecer nos conhecimentos especializados advindos da profissão

Santos (2008) ressalta que a contemporaneidade exige a presença de gestores mais dinâmicos que possam ser capazes de propor estratégias para as exigências de cada momento, instaurando assim as melhores condições de trabalho no contexto educativo. A falta de pós-graduação pode favorecer a limitação na compreensão de práticas inovadoras e de políticas educacionais.

A alteridade enquanto fator importante para se reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças, torna-se uma postura necessária a ser tomada pelos gestores para a promoção de espaços educativos acolhedores e inclusivos, o papel do diretor no processo de orientação para a garantia e implementação de práticas pedagógicas é essencial, no entanto através dos dados obtidos é possível aferir que cerca de 71,4% dos gestores não apresentam capacitação para o TEA e 28,6% indicaram possuir.

Esse ponto notável no perfil profissional dos diretores e vice-diretores, traz uma indicação de que existe uma escassa manifestação de profissionais com formação específica para lidar com estudantes TEA, apesar da crescente presença desse público no contexto escolar do município. Esta lacuna na formação pode representar um desafio significativo para a inclusão efetiva desses alunos e para o atendimento de suas especificidades dentro do ambiente escolar.

Sem uma capacitação adequada, os profissionais da educação podem enfrentar dificuldades em compreender as necessidades dos estudantes com autismo, no processo de adaptação das práticas pedagógicas e até mesmo na implementação de estratégias para apoio adequadas.

5.2 Macroindicadores de qualidade no atendimento TEA

Discutiremos como o município de Castanhal tem implementado essas práticas para garantia da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a fim de tornar essa realidade possível para alunos com TEA, a partir dos resultados obtidos, conforme descrito anteriormente pela aglutinação dos indicadores de qualidades propostos por Dias (2021), representando-os em 06 (seis) macroindicadores para a

dimensão 1, e, 04 (quatro) para a dimensão 2, registrando a mensuração de respostas nos itens da *Escala Likert*.

Conforme Dias (2021; 2022), p. 7, a dimensão das Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem, refere-se ao planejamento e desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula e demais ambientes de aprendizagem (formais e não formais).

Nessa dimensão são elencados 06 (seis) macroindicadores (Quadro 11), em que foram dispostos em 04 (quatro) itens (E = Exemplar, ED = Em Desenvolvimento, I = Iniciante e IN = Inexistente).

Quadro 11- Frequência dos macroindicadores da Dimensão 1

DIMENSÃO: Estratégias pedagógicas e de aprendizagem				
Macroindicador 1: Suporte inicial e adaptação escolar (1 e 8)				
INDICADORES	ITENS DE RESPOSTAS			
	E	ED	I	IN
1. Auxílio a todo estudante com TEA recém matriculado em seu processo de adaptação na escola.	44,4%	55,6%	0%	0%
8. O ambiente escolar, como oferta ao estudante com TEA, sendo um espaço com menos estímulo/sobrecarga sensorial para autorregulação.	11,1%	66,7%	11,1%	11,1%
Macroindicador 2: Atendimento multidisciplinar e socialização (2, 3 e 11)				
2. Atendimentos multidisciplinares como essenciais no processo de socialização, autonomia e aprendizagem dos estudantes com TEA.	33,3%	66,7%	0%	0%
3. Colaboração e parceria dos profissionais do atendimento multidisciplinar para favorecer a construção de contextos mais inclusivos no ambiente escolar.	33,3%	66,7%	0%	0%
11. O trabalho e participação do mediador(a) auxiliando o estudante com TEA e a colaboração com seu desenvolvimento escolar.	22,2%	77,8%	0%	0%
Macroindicador 3: Participação ativa e compartilhamento (4, 7 e 12)				
4. Incentivo e promoção pelos professores de espaços/momentos de compartilhamento dos estudantes com TEA e seus pares.	33,3%	66,7%	0%	0%
7. Participação de discussões para definições de espaços e atividades ideais para a inclusão de estudantes com TEA.	22,2%	55,6%	22,2%	0%
12. A importância que a escola e os familiares têm para estimular o estudante com TEA a participar das atividades socioculturais da escola.	33,3%	55,6%	11,1%	0%
Macroindicador 4: Rede de apoio e envolvimento familiar (5 e 10)				
5. Rede de apoio aos familiares dos estudantes com TEA pelos profissionais do atendimento multidisciplinar.	22,2%	55,6%	11,1%	11,1%
10. A figura do gestor educacional e o entendimento deste em relação a educação inclusiva influenciando a comunidade escolar.	33,3%	44,4%	22,2%	0%
Macroindicador 5: Educação inclusiva e desenvolvimento profissional (6 e 9)				
6. Oportunidade de mais cursos, palestras e programas de qualificação sobre o TEA e a Educação Inclusiva para as escolas, os profissionais da saúde e comunidade em geral.	11,1%	55,6%	33,3%	0%
9. Educação Inclusiva de modo a ser uma ação contínua e multidimensional.	44,4%	22,2%	22,2%	11,1%
Macroindicador 6: Atuação multidisciplinar em níveis macro e micro (13)				
13. Atuação de áreas multidisciplinares, a fim de contribuir com definições de elementos macro estruturantes e micropolíticas educacionais inclusivas.	22,2%	55,6%	11,1%	11,1%

Legenda: E = Exemplar; ED = Em Desenvolvimento; I = Iniciante; IN = Inexistente

Fonte: a autora com base em Dias (2021; 2022).

Os indicadores de qualidade associados a relação de alteridade refletem-se na criação de espaços inclusivos para alunos com TEA, permitindo que princípios fundamentais para a educação inclusiva sejam adotados. Ao focar na promoção da diversidade e na eliminação de barreiras, essas abordagens são capazes de tornar a educação mais acessível e equitativa.

Levando-se em consideração que um indicador é uma informação sintética que se vincula a uma informação contextualizada para delinear uma realidade, na tentativa de mensurá-lo de modo a tornar operacional a sua observação e possível avaliação, alguns objetos matemáticos podem ser considerados adequados neste processo de representação e modelagem (Dias, 2021; 2022).

Retomando aos macroindicadores, como foram organizados, destacamos as mensurações em unidades e porcentagem, compreendendo cada indicador a partir da dimensão específica. Nessa investigação o desafio se centrou na adequada seleção dos 13 (treze) indicadores descritos capazes de serem convergentes para o que denominamos de macroindicadores capazes de apreender no contexto da educação inclusiva paisagens da realidade da escolarização de estudantes com TEA no AEE.

Além disso é válido ressaltar que a organização da dimensão 1 se concentrou em 06 (seis) macroindicadores (Quadro 12), os quais fornecem uma visão mais ampla e aprofundada das práticas educacionais adotadas no contexto do estudante com autismo, permitindo assim uma melhor compreensão e identificação dos desafios existentes no processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 12 - Macroindicadores de qualidade da dimensão 1

Dimensão 1: Estratégias pedagógicas e de aprendizagem	
MACROINDICADORES	MI-1. Suporte inicial e adaptação escolar (1 e 8)
	MI-2. Atendimento multidisciplinar e socialização (2, 3 e 11)
	MI-3. Participação ativa e compartilhamento (4, 7 e 12)
	MI-4. Rede de apoio e envolvimento familiar (5 e 10)
	MI-5. Educação inclusiva e desenvolvimento profissional (6 e 9)
	MI-6. Atuação multidisciplinar em níveis macro e micro (13)

Fonte: a autora (2024).

Esses macroindicadores, em nosso entendimento permitem verificar medidas que indicam as variáveis agregadas, constituindo-se como indicador de qualidade, podendo ser diversificados, com a função de, por meio de padrões preestabelecidos, mensurar resultados finais. Desse modo, essa abordagem oferece uma visão mais global e detalhada em relação aos objetivos estabelecidos, facilitando assim uma análise mais aprofundada e eficaz das práticas e intervenções no contexto escolar.

Os professores atuantes no AEE com alunos TEA, destacam uma tendência de (33,3%) para exemplar e (66,7%) para em desenvolvimento, no que se refere aos atendimentos multidisciplinares como essenciais no processo de socialização, autonomia e aprendizagem dos estudantes com TEA. No que infere a colaboração e parceria dos profissionais do atendimento multidisciplinar para favorecer a construção de contextos mais inclusivos no ambiente escolar, revela-se a porcentagem de (33,3%) para exemplar e (66,7%) para em desenvolvimento entre os colaboradores. Além disso, o trabalho e participação do mediador(a) auxiliando o estudante com TEA e a colaboração com seu desenvolvimento escolar, com predominância de (77,8%) para em desenvolvimento e (22,2%) para exemplar. Prioritariamente 0% foi uma tendência para iniciante e inexistente em ambos os indicadores descritos.

Desse modo, afere-se que a colaboração e parceria entre os profissionais do atendimento multidisciplinar está em desenvolvimento no ambiente escolar. Chamando-se a atenção para o trabalho e participação do mediador(a) como estratégia essencial para o auxílio e colaboração no desenvolvimento escolar do estudante com autismo.

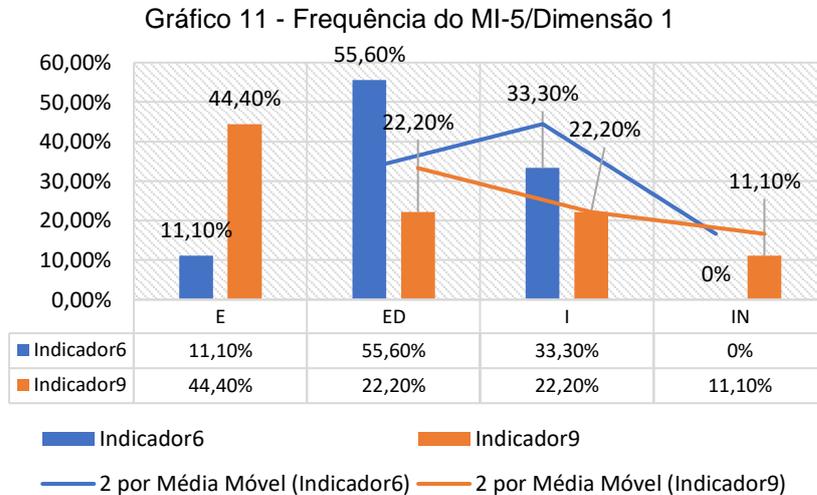
É crucial destacar o papel fundamental do mediador(a) nesse contexto. O mediador desempenha um papel-chave na facilitação da interação entre o aluno com autismo, seus colegas e professores, atuando assim como ponte entre as suas especificidades e as práticas pedagógicas da escola, adaptando o ambiente e as atividades para o atendimento do estudante.

Segundo Mousinho *et al.*, (2010), o mediador, profissional de apoio escolar deve agir como apoio ao professor da turma regular, intermediando as situações ou questões comportamentais, pedagógicas, comunicativas e sociais do estudante, dessa forma não atuando como substituto do professor, mas como mediador das relações a fim de que os estímulos sejam compreendidos pela criança.

Quanto ao MI-3 (Indicadores 4, 7 e 12) que trata sobre participação ativa e compartilhamento, ressalta-se a presença de 03 (três) indicadores (Dias, 2021), que convergindo formaram o macroindicador 3 (Gráfico 9).

contexto socioeconômico, nível educacional e deficiência, levando-se a refletir sobre dimensões mais amplas no conceito para a inclusão.

O MI-5 (Indicadores 6 e 9) versa sobre o macroindicador de educação inclusiva e desenvolvimento profissional, perpassando pela realidade formativa ofertada pela rede municipal de educação (Gráfico 11).



Fonte: a autora (2024).

Desse modo, os percentuais ficaram em (11,1%) exemplar, (55,6%) em desenvolvimento e (33,3%) iniciante, para as oportunidades de mais cursos, palestras e programas, além disso (44,4%) para exemplar, (22,2%) em desenvolvimento, (22,2%) para iniciante e (11,1%) inexistente, tendenciando no que se refere a educação inclusiva de modo a ser uma ação contínua e multidimensional.

A relação entre a educação inclusiva e o desenvolvimento profissional apresenta-se como alternativa eficaz no ambiente escolar, na tentativa de espaços mais acolhedores e acessíveis. A exclusão persiste na educação regular, seja devido à deficiência dos alunos ou à percepção de "dificuldades de aprendizagem". A inclusão implica na transformação das escolas em ambientes acolhedores e estimulantes, tanto para alunos quanto para o pessoal educativo, criando comunidades que incentivam e celebram o sucesso de todos. Além disso, a inclusão envolve estabelecer parcerias com outras organizações e comunidades para desenvolver oportunidades educacionais e melhorar as condições sociais locais (Booth; Ainscow, 2002).

Sendo assim, ao relacionarmos a realidade local, percebemos que o MI-5 manifesta-se pela proximidade do processo de desenvolvimento, o que sugere pensar que foi iniciada oportunidades de cursos, palestras e qualificações sobre o TEA e a educação inclusiva, por meio de projeto ofertados pela SEMED do município com os

educadores e comunidade em geral nas escolas, de forma multidimensional e contínua, no entanto existe uma necessidade de aprimoramento de tais formações a fim de contemplar a ação prática de sala de aula, como evidenciado pelos professores, o que justifica a tendência ainda direcionada para o processo iniciante.

Por fim, é válido contemplar o MI-6 (Indicador 13) que apresenta o macroindicador sobre atuação multidisciplinar em níveis macro e micro (Gráfico 12), refletindo-se sobre as contribuições e definições de elementos macro estruturantes e micropolíticas inclusivas com atuação multidisciplinar.

Gráfico 12 - Frequência do MI-6/Dimensão 1



Fonte: a autora (2024).

O MI-6, que trata da atuação de áreas multidisciplinares para contribuir com as definições de elementos macro estruturantes e micropolíticas educacionais inclusivas. Os dados indicam uma tendência de (22,2%) para exemplar, (55,6%) em desenvolvimento, (11,1%) iniciante e (11,1%) inexistente. A prevalência está no estágio de desenvolvimento, indicando que as diferentes disciplinas têm potencial para colaborar no processo de aprendizagem dos estudantes. No entanto, ainda não se alcançou o nível exemplar devido à falta de colaboração e integração eficazes dos conhecimentos de diferentes áreas para promoção da educação inclusiva.

A integração entre diversas áreas exige uma colaboração eficaz entre profissionais da educação, visando a criação de ambientes escolares que possam atender às necessidades individuais de cada aluno. Essa colaboração enriquece as relações e impacta tanto em níveis macro quanto micro das políticas educacionais, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Pensar na dimensão 1 de estratégias pedagógicas e de aprendizagem, tendo em vista os macroindicadores (MI-1, MI-2, MI-3, MI-4, MI-5 e MI-6) em relação a

educação pública municipal, é considerar que a mesma transita entre os aspectos do processo de desenvolvimento, estando vinculada a educação inclusiva e apoio aos estudantes com o espectro e suas famílias. No entanto, há espaço para melhorias, como fornecer mais detalhes sobre ações práticas, incluir desafios específicos de implementação eficazes para prática educacional inclusiva de professores no AEE.

Portanto, destaca-se que na realidade local o atendimento prestado pela equipe multidisciplinar em saúde apresenta problemas significativos que frequentemente existem atrasos no diagnóstico e na emissão de laudos, impactando assim negativamente no acompanhamento e na qualidade do cuidado oferecido aos estudantes em escolarização. Essa situação impacta ainda mais o processo de tratamento e reabilitação, enfraquecendo a eficácia das intervenções na adaptação curricular.

Além disso, mesmo com o acesso facilitado às informações sobre o TEA, ainda existe a condição de pais ou responsáveis que demoram a aceitar o diagnóstico. Essa resistência pode ser atribuída a uma série de fatores, tais como desinformação, estigmas sociais associado ao TEA e dificuldades emocionais enfrentadas diante do diagnóstico de uma condição complexa, bem como o nível 3 que exige um apoio substancial. Essa demora na aceitação pode comprometer o início de intervenções adequadas e oportunas, impactando de forma negativa no desenvolvimento e na qualidade de vida da criança ou do adolescente com TEA.

A partir das contribuições por meio da avaliação dos professores da educação especial em atuação na SRM do município de Castanhal foi possível aferir que o contexto educativo de cunho inclusivo para os educandos autistas ainda não conseguiu alcançar o conceito de exemplar, no entanto ainda se encontra em andamento na garantia de condições mínimas para que o público TEA em processo escolar vivencie uma educação equânime.

Ao realizarmos as entrevistas entre 07 (sete) diretores e vice-diretores atuantes no contexto do ensino regular municipal. A partir disso, identificamos 08 (oito) descritores dos indicadores (Quadro 13) os quais também foram agrupados em 04 (quatro) itens de respostas (E = Exemplar, ED = Em Desenvolvimento, I = Iniciante e IN = Inexistente).

Quadro 13 - Frequência dos macroindicadores da dimensão 2

DIMENSÃO: Gestão Escolar				
Macroindicador 1: Ambiente escolar e autonomia dos estudantes com TEA (1 e 5)				
INDICADORES	ITENS DE RESPOSTAS			
	E	ED	I	IN
1. Organização da escola de modo que os estudantes com TEA possam transitar com autonomia e segurança.	28,6%	71,4%	0%	0%
5. Ambiente escolar, como oferta ao estudante com TEA, sendo um espaço com menos estímulo/sobrecarga sensorial para autorregulação.	42,9%	42,9%	14,3%	0%
Macroindicador 2: Atitudes e entendimento do corpo docente (2 e 4)				
2. Entendimento em relação à educação inclusiva, influenciando o corpo docente a promover atitudes favoráveis ao desenvolvimento do estudante com TEA no espaço escolar.	14,3%	71,4%	0%	14,3%
4. Necessidade de ajustes, aprimoramentos ou novas elaborações nos currículos para fortalecer a qualidade da inclusão dos estudantes com TEA.	28,6%	57,1%	0%	14,3%
Macroindicador 3: Relações interpessoais e zelo pelo bem-estar (3 e 6)				
3. Postura em zelar para que a relação estabelecida com o estudante com TEA e os demais profissionais da educação (porteiro, merendeira, zeladores e secretários escolares) seja harmoniosa/atenciosa.	28,6%	71,4%	0%	0%
6. Existência, por parte da gestão escolar, de busca por parcerias com outros profissionais (universidades, projetos e profissionais de saúde) quando necessário, a fim de contribuir no esclarecimento de possíveis dúvidas sobre o TEA e possibilitar adaptação por parte dos estudantes, bem como orientar ou proporcionar auxílio para com os familiares dos estudantes.	42,9%	57,1%	0%	0%
Macroindicador 4: Desenvolvimento profissional e colaboração (7 e 8)				
7. Estímulo e oportunidade, por parte da gestão escolar, de ações e iniciativas de qualificação de todos os profissionais da escola para práticas docentes (e não docentes) que entendam as particularidades do estudante com TEA.	42,9%	57,1%	0%	0%
8. Estratégias para estimular a presença, participação e êxito de todos os estudantes pertencentes a sua comunidade.	42,9%	57,1%	0%	0%

Legenda: E = Exemplar; ED = Em Desenvolvimento; I = Iniciante; IN = Inexistente

Fonte: a autora com base em Dias (2021; 2022).

Desse modo, a dimensão sobre Gestão Escolar, abrange o planejamento, as ações, a organização e o desenvolvimento definidos no Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como a promoção de relações colaborativas entre a comunidade escolar e os professores, visando aprimorar as práticas inclusivas (Dias *et al.*, 2022, p. 07).

Ao visualizarmos os indicadores elencados no Quadro 13, perceberemos que a mensuração utilizada é a de porcentagem, a mesma foi calculada para verificar a frequência nas respostas, tendo em vista o quantitativo de colaboradores entrevistados. É importante ressaltar que a escolha por essa abordagem quantitativa permitiu uma análise mais objetiva e comparativa entre os diferentes contextos escolares.

Portanto, com base nesses dados quantitativos, foram definidos 04 (quatro) macroindicadores (Quadro 14) que se aproximam e facilitam a compreensão diante

dos indicadores da gestão escolar em estudo. Esses macroindicadores oferecem uma visão panorâmica das práticas e políticas adotadas, contribuindo assim para uma análise mais abrangente e fundamentada. Dessa forma o significado de cada macroindicador é construído com base em um conjunto de indicadores (Dias *et al.*, 2022) que foram clarificados por meio de perguntas aplicadas aos envolvidos na pesquisa.

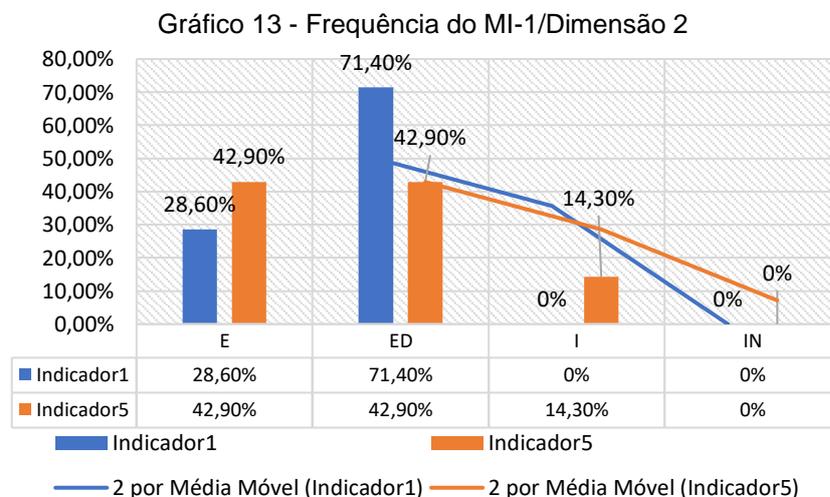
Assim a utilização de indicadores contribui para que se possa explorar os significados em pormenores tornando possível a reflexão dos indicadores a fim de focalizar na atual situação das escolas (Booth; Ainscow, p. 17, 2002).

Quadro 14 - Macroindicadores de qualidade da dimensão 2

Dimensão 2: Gestão Escolar	
MACROINDICADORES	MI-1. Ambiente escolar e autonomia dos estudantes com TEA (1 e 5)
	MI-2. Atitudes e entendimento do corpo docente (2 e 4)
	MI-3. Relações interpessoais e zelo pelo bem-estar (3 e 6)
	MI-4. Desenvolvimento profissional e colaboração (7 e 8)

Fonte: a autora (2024).

Sendo assim, o MI-1 (Indicadores 1 e 5), da dimensão 2: Gestão escolar, reflete sobre o ambiente escolar e autonomia dos estudantes com TEA, refletiu sobre a existência de ambientes escolares acolhedores que promovam o processo para a inclusão, dessa forma observou-se a partir do (Gráfico 13) algumas tendências de respostas:



Fonte: a autora (2024).

Destaca-se que o indicador 1 acerca da organização da escola de modo que os estudantes com TEA possam transitar com autonomia e segurança, apresentou (28,6%) para exemplar, (71,4%) em desenvolvimento e (0%) para iniciante e

inexistente, além disso no indicador 5 de ambiente escolar, como oferta ao estudante com TEA, sendo um espaço com menos estímulo/sobrecarga sensorial para autorregulação, prevaleceu os (42,9%) para exemplar, (42,9%) em desenvolvimento, (14,3%) iniciante e 0% para inexistente.

Assim é possível aferir uma manifestação significativa do estágio em desenvolvimento para este macroindicador, tendo muito que avançar, pois verifica-se que em algumas instituições a adequação física do espaço ainda demanda uma necessidade na adaptação arquitetônica e pedagógica para o atendimento dos educandos com TEA para que se possa estimular a sua autonomia.

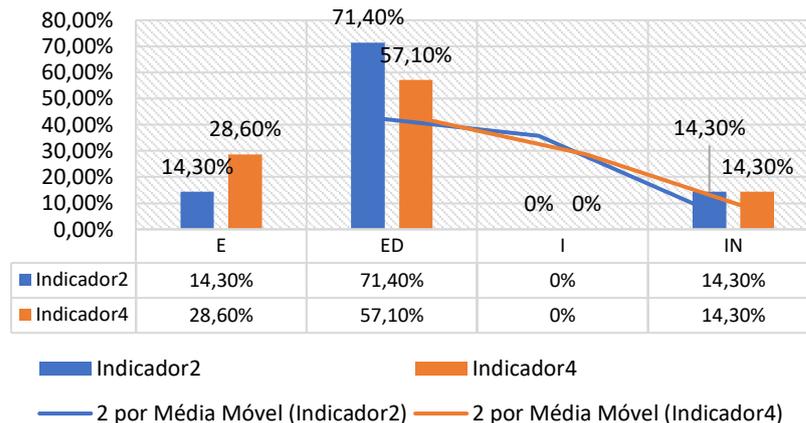
Sendo válido compreender o papel do gestor diante desta realidade, tendo em vista que as suas ações funcionam como mecanismos para a mediação dos meios para a promoção da educação inclusiva. Veiga (2014) contribui com essa discussão ao afirmar que o gestor está promovendo a inclusão, quando cria a possibilidade de momentos para o diálogo, além da troca de experiências e valorização da diversidade no contexto educativo.

Desse modo, a acessibilidade universal, identificação e realização de adequações curriculares permite que a escola esteja preparada para os desafios vigentes a partir do olhar do gestor.

Deixando claro que é necessário avançarmos na criação de ambientes escolares mais acolhedores, que ofereçam as adaptações necessárias para atender às suas necessidades individuais. Isso inclui não apenas ajustes físicos, mas também a valorização das habilidades únicas de cada estudante TEA, reconhecendo e potencializando seus talentos.

Além disso o MI-2 (Indicadores 2 e 4) de atitudes e entendimento do corpo docente, compreende a aceitação dos professores e conscientização para a participação desse público-alvo no ensino regular (Gráfico 14).

Gráfico 14 - Frequência do MI-2/Dimensão 2



Fonte: a autora (2024).

De acordo com o Gráfico 14, identifica-se que o indicador 2 acerca do entendimento em relação à educação inclusiva, influenciando o corpo docente a promover atitudes favoráveis ao desenvolvimento do estudante com TEA no espaço escolar, apresentou-se (14,3%) com exemplar, (71,4%) em desenvolvimento e (14,3%) inexistente, frente ao indicador 4, sobre a necessidade de ajustes, aprimoramentos ou novas elaborações nos currículos para fortalecer a qualidade da inclusão dos estudantes com TEA, percebeu-se um percentual de (28,6%) exemplar, (57,1%) em desenvolvimento e (14,3%) inexistente.

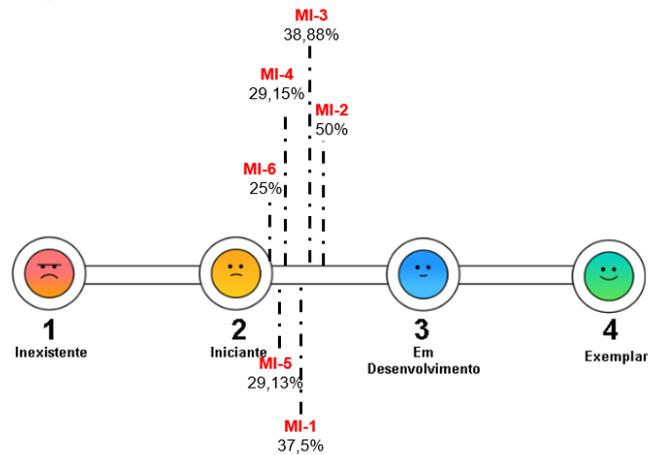
Por conseguinte, as atitudes e o entendimento do corpo docente diante da conscientização para a presença dos estudantes com autismo, ainda perpassa por transformação, para a vivência de culturas inclusivas nos sistemas educativos, pois ao se propor investigar essa realidade, uma das limitações visualizadas são as de professores regentes de sala de aula que transferem a responsabilidade do educando público-alvo da educação especial que está em sala de aula regular para o profissional de apoio escolar – mediador que o acompanha, ficando distante da realidade de desenvolvimento, avanços e dificuldades do mesmo.

Além disso, é essencial investir em capacitação para os profissionais da educação e motivá-los para que estejam preparados para trabalhar de forma eficaz com estudantes TEA, compreendendo suas características e necessidades específicas. Isso contribuirá para a criação de espaços educativos mais inclusivos e acolhedores, onde todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente, independentemente de suas diferenças.

Sintetizando as médias percentuais por macroindicadores nas respectivas dimensões pesquisadas, utilizando-se da *Escala Likert*, para se alcançar a consistência interna das respostas, os percentuais mediriam a confiabilidade das respostas, ajudando assim na avaliação as afirmações da escala no mesmo construto.

Nesse sentido, os macroindicadores (MI) de qualidade às estratégias pedagógicas e de aprendizagem (Dimensão 1) ao atendimento de estudantes com TEA nas escolas públicas municipais de Castanhal são ilustrados na Figura 7.

Figura 7 - Nível de concordância/discordância MI-D1



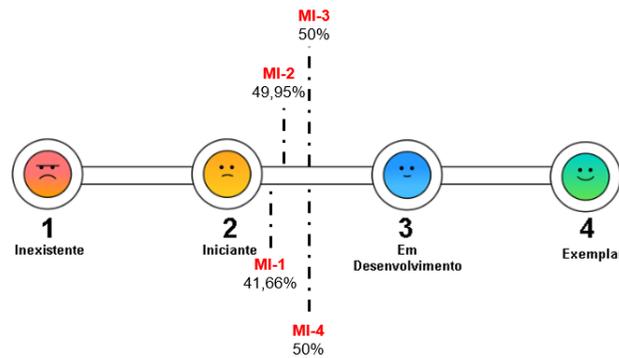
Fonte: a autora (2024).

Nesta dimensão, os percentuais indicam para a importância de ajustes concretos por parte da equipe gestora. Esses ajustes são necessários para a implementação de estratégias pedagógicas que promovam a inclusão e a equidade, favorecendo assim a construção de culturas inclusivas no ambiente escolar. No entanto, ainda há um caminho árduo a ser percorrido em busca da promoção de uma educação especial e inclusiva para estudantes com autismo.

Na dimensão das estratégias pedagógicas e de aprendizagem, os resultados apontam para a fase iniciante de desenvolvimento na implementação de práticas inclusivas. A necessidade de mais suporte inicial e adaptação escolar, bem como a falta de colaboração entre profissionais multidisciplinares, destacam-se como áreas críticas a serem abordadas. Ainda há espaço para melhorias significativas na promoção da participação ativa dos alunos com TEA e no envolvimento familiar.

Quanto aos macroindicadores (MI) de qualidade relacionados à gestão escolar (Dimensão 2) observa-se uma predominância na *Escala Likert* do nível de concordância em estado de iniciante (Figura 8).

Figura 8 - Nível de concordância/discordância MI-D2



Fonte: a autora (2024).

Na dimensão da gestão escolar, os macroindicadores revelam uma situação de iniciante na implementação de práticas inclusivas. Questões como a adequação física do ambiente escolar, as atitudes e entendimento do corpo docente, as relações interpessoais e o desenvolvimento profissional são áreas que requerem atenção especial por parte de gestores educacionais.

Diante desses resultados, é evidente a necessidade de um esforço conjunto por parte de toda a comunidade escolar para promover uma educação inclusiva e equitativa, isso inclui não apenas ajustes físicos nas instalações escolares, mas também uma mudança de mentalidade por parte dos profissionais da educação, valorizando as habilidades singulares dos educandos com autismo e investindo em sua capacitação para lidar de forma eficaz com suas necessidades específicas.

Portanto, é imprescindível que as políticas educacionais e as práticas escolares sejam orientadas por princípios inclusivos, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade. Somente assim poderemos avançar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde o direito à educação seja de fato assegurado para todos.

5.3 Conhecimento e prática profissional na escolarização do TEA

Para uma análise mais clara sobre a entrevista aplicada aos professores participantes desta pesquisa, as 04 (quatro) perguntas (APÊNDICE D) foram organizadas, permitindo compreender o nível e aplicação do conhecimento, e como as políticas interdisciplinares e infraestruturais estão integradas para apoio a qualidade de escolarização dos estudantes com TEA.

Evidenciaremos com base nos aspectos relacionados aos macroindicadores qualitativos da dimensão 1, a abordagem reflexiva diante das experiências e formação docente dos profissionais em atuação no AEE das escolas supracitadas para enriquecer nossas discussões.

No contexto da escolarização de estudantes com TEA, a utilização de conhecimentos profissionais desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. Profissionais da educação, saúde e assistência social devem colaborar de forma integrada, aplicando conhecimentos específicos sobre as necessidades e características individuais dos alunos com TEA.

Estratégias pedagógicas personalizadas, adaptações curriculares, apoio emocional e social, além de intervenções terapêuticas adequadas, são exemplos de como os conhecimentos profissionais podem ser empregados para garantir o pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional desses estudantes dentro ambiente escolar.

Iremos analisar com base na (Questão 1), a partir das respostas dos professores da educação especial, como os mesmos tem utilizado os seus conhecimentos específicos para que o processo de escolarização dos educandos com autismo possa acontecer com êxito.

Nas falas dos Professores da Educação Especial (PEE) com base nos aspectos da alteridade, observa-se uma preocupação com a individualidade e diversidade dos estudantes com TEA, bem como o desenvolvimento de práticas inclusivas e colaborativas. A triangulação das falas permite identificar pontos de convergências e divergência, contribuindo para reflexões mais amplas sobre o papel desses profissionais na escolarização dos alunos com TEA.

A fala do PEE1, destaca a importância de repensar constantemente as estratégias pedagógicas, enfatizando a necessidade de conscientização de todos os profissionais escolares como colaboradores nesse processo. Essa perspectiva ressalta a valorização da participação de diferentes agentes educacionais na construção de uma prática inclusiva e colaborativa.

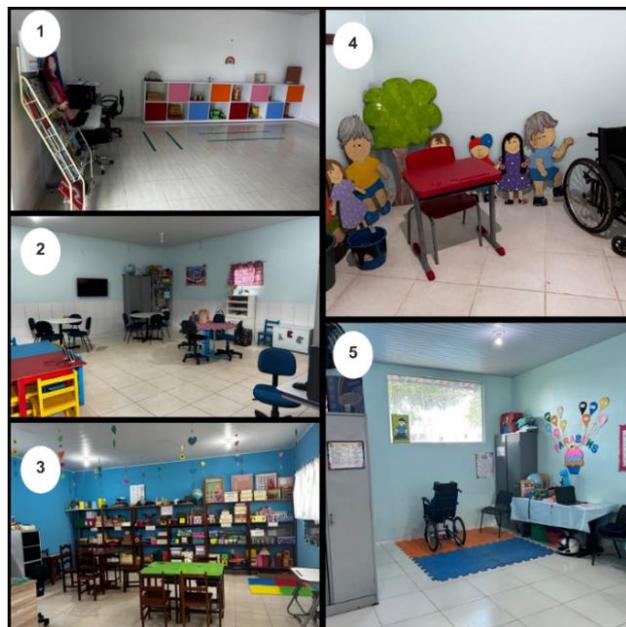
Já a fala do PEE2, ressalta a prática da escuta ativa como estratégia para melhorar a participação e o trabalho colaborativo dos profissionais que acompanham os estudantes com TEA. Esse aspecto evidencia a importância de considerar diferentes perspectivas e experiências dos envolvidos no processo educacional, promovendo uma abordagem mais empática e sensível às necessidades dos alunos.

A fala de PEE3, ressalta o investimento em formação e capacitação como forma de aprimorar a prática profissional e possibilitar uma melhor intervenção junto às famílias atendidas. Essa atitude demonstra um compromisso com o desenvolvimento profissional contínuo e com a busca por práticas mais eficazes e alinhadas com as demandas dos estudantes com TEA e suas famílias.

Ao enfatizar a importância de estratégias pedagógicas, a fala do PEE4 embasa o afeto, criatividade e estímulos psicológicos no processo de escolarização de estudantes com TEA. Essa abordagem reconhece a complexidade das necessidades desses educandos e a importância de uma abordagem personalizada e sensível às suas características individuais.

Na (Figura 9), apresentamos as salas de recurso onde ocorrem os atendimentos dos alunos com TEA, realizado no contraturno das aulas regulares nas 05 (cinco) escolas municipais colaboradoras da pesquisa.

Figura 9 - Salas de recursos multifuncionais (SRM)



Fonte: pesquisa de campo (2024).

Identifica-se que os espaços são amplos, com a predominância de um mobiliário característico, bem como a existência de mesas redondas para o atendimento dos estudantes, materiais didáticos diversos e recursos pedagógicos que promovam a acessibilidade. Nas salas das imagens (2 e 4), das escolas Emília Gimenez e Nazaré Torres, respectivamente, observa-se uma sobrecarga em estímulos visoespaciais, além da presença de penduricalhos no teto da sala e a existência de vários estímulos nas estantes e no chão da sala.

Gonçalves (2020) destaca que a aprendizagem dos educandos com autismo, representa um desafio para muitos professores, tendo em vista que a compreensão precisa ser personalizada sobre a forma como cérebro desses alunos aprende, sendo essencial o planejamento de atividades e uso de métodos eficazes no favorecimento da inclusão. A relevância na regulação dos estímulos visoespaciais, desempenha assim um papel crucial no aproveitamento efetivo do processo de aprendizagem.

Nas salas das imagens (1, 3 e 5) das escolas Luiz Paiva, Sonho de Criança e Irene Rodrigues Titan, respectivamente, a existência de espaços com pouca sobrecarga sensorial, tranquilos e organizados para a melhor concentração e redução da ansiedade, favorece a atenção e assimilação eficaz durante o desenvolvimento de atividades pelos professores.

A fala do PEE5 destaca o papel do profissional na orientação dos colegas e familiares, bem como na produção de recursos que favoreçam a aprendizagem dos alunos com TEA. Esse aspecto demonstra a importância do compartilhamento de conhecimentos e da colaboração entre os diferentes agentes educacionais na promoção da inclusão escolar pública municipal de Castanhal-Pará.

PEE6, descreve a orientação quanto às estratégias pedagógicas para atender os estudantes com TEA, considerando suas características de aprendizagem e suas diversidades. Essa abordagem pressupõe a necessidade de uma prática reflexiva e adaptativa, que reconheça e respeite as particularidades de cada aluno.

A fala do PEE7, destaca a importância da construção de vínculos afetivos como base para a elaboração de estratégias de ensino eficazes. Essa perspectiva concebe o acolhimento e empatia na relação entre profissional professor e aluno, criando um ambiente propício para o aprimoramento pessoal e acadêmico.

Conhecer o estudante e traçar um plano de atendimento individualizando, considerado na fala de PEE8, em suas especificidades se configura como uma abordagem que reforça a centralidade no aluno, levando em consideração suas necessidades e potencialidades. Na mesma direção, a oferta de estímulo adequados para o desenvolvimento das habilidades dos alunos com TEA, descritas por PEE9 destaca a importância de uma abordagem positiva e estimulante, que reconheça e valorize as capacidades dos estudantes.

Com a finalidade de ilustrar um recorte da realidade concebida pelos PEE, a partir das representações de suas respostas, apresentamos na (Figura 10) a

frequência dos termos expressos nas respostas da (Questão 1), em forma de “nuvem de palavras”.

Figura 10 - Frequência expressa de respostas da Questão 1



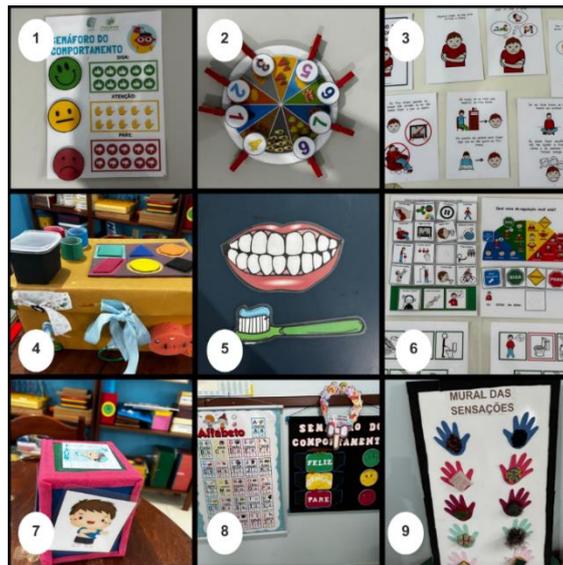
Fonte: a autora (2024).

A inclusão escolar de estudantes com TEA demanda estratégias e práticas específicas por parte dos profissionais da educação. Segundo Melo *et al.*, (2019), é fundamental que os educadores tenham um conhecimento aprofundado sobre as características do TEA e suas implicações no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente se mostra essencial para o desenvolvimento de competências que permitam uma abordagem pedagógica adequada às necessidades individuais desses alunos.

No contexto brasileiro, as estratégias adotadas pelos profissionais incluem a implementação de metodologias diferenciadas, como a Comunicação Alternativa (CA), descrita por Ferreira *et al.*, (2018), que visa suprir as dificuldades de comunicação dos estudantes com TEA. Além disso, a utilização de recursos visuais e a adaptação de materiais didáticos também são práticas frequentes, conforme observado por Silva e Santos (2020), permitindo uma maior compreensão e participação desses alunos nas atividades escolares.

Exemplos de aplicação de conhecimentos específicos no processo de escolarização incluem a criação de rotinas estruturadas, o estabelecimento de objetivos claros e a utilização de reforços positivos. Essas estratégias visam promover a autonomia e o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com TEA, contribuindo para sua inclusão no ambiente escolar. Na Figura 11, observa-se alguns recursos utilizados durante os atendimentos especializados.

Figura 11 - Recursos para atividades de vida diária



Fonte: pesquisa de campo (2024).

Verifica-se alguns recursos pedagógicos utilizados para as atividades de vida diária (AVDs), que envolvem atividades cotidianas, identificado nas imagens (1, 5, 7, 8 e 9) que visam estimular ações básicas e instrumentais para o estabelecimento de rotinas consistentes no contexto dos alunos com autismo. Concerne pontuar que as disfunções sensoriais são trabalhadas no contexto das AVDs, visto que as disfunções não estão apenas relacionadas aos incômodos com texturas, mas sim aos sons, luzes, gostos e cheiros, afetando na forma como a pessoa interagem com o ambiente.

Para as imagens (2, 3, 4 e 6) os recursos utilizados estimulam o uso das imagens, letras, formas e números, tais possibilidades estão em consonância com a CA, direcionada para auxiliar os educandos com TEA que apresentam dificuldades no desenvolvimento da comunicação, por meio do trabalho das habilidades nessas atividades estruturadas.

Em síntese, as falas dos profissionais professores de AEE evidenciam uma preocupação com a individualidade, diversidade e necessidades específicas dos alunos com TEA, bem como com o desenvolvimento de práticas inclusivas e colaborativas. As correlações entre as falas permitem identificar convergências e divergências, contribuindo para uma reflexão mais ampla sobre o papel desses profissionais professores na promoção da inclusão escolar com alteridade e no atendimento às necessidades dos estudantes com TEA em unidades escolares públicas municipais de Castanhal-Pará.

A falta de climatização adequada e as condições precárias do prédio escolar apontada pelo PEE3, chamam a atenção para a necessidade urgente de investimento em infraestrutura física para garantir um ambiente seguro e confortável para todos os alunos. Esse professor considera não apenas as necessidades educacionais, mas também as condições físicas do ambiente escolar, promovendo uma abordagem inclusiva que valorize o bem-estar e a dignidade de todos os alunos.

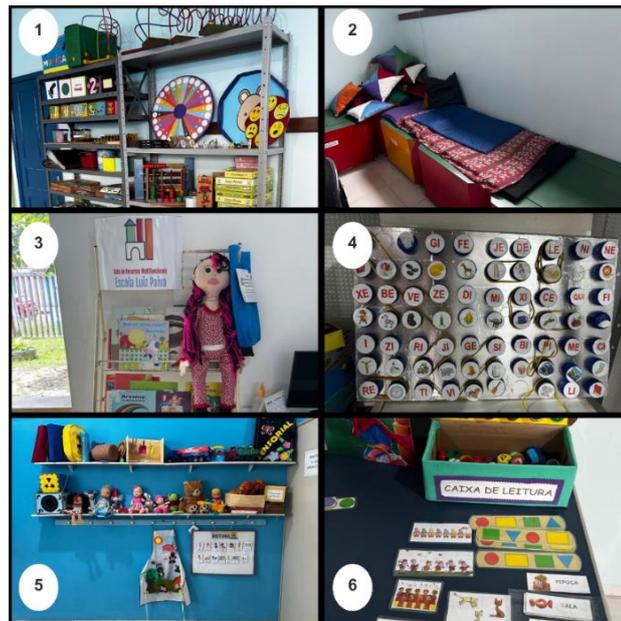
Para os PEE4 e PEE9, as adequações do ambiente físico no atendimento ao TEA destacam a demanda por recursos pedagógicos diferenciados e jogos pedagógicos específicos, com oferta de suporte e materiais adaptados para promover o desenvolvimento acadêmico e social desses alunos. Isso evidencia um compromisso com a igualdade de oportunidades e o reconhecimento da diversidade de aprendizado entre os alunos TEA, traduzindo em uma atitude de alteridade ao considerar as necessidades individuais de cada aluno.

As sugestões dos PEE5, PEE6 e PEE7; de construção de uma quadra de esportes adequada, readequação dos banheiros e construção de rampas e pisos táteis evocam a garantia de acessibilidade física do ambiente escolar para todos os alunos, incluindo aqueles com TEA. Essas medidas não apenas promovem a inclusão, mas também denotam respeito pela diversidade e igualdade de acesso à educação.

A adaptação do ambiente físico da escola é fundamental para garantir o acolhimento e a inclusão de estudantes com TEA. Segundo Santos e Lima (2018), modificações simples, como a criação de espaços de escape e a redução de estímulos sensoriais, podem fazer uma grande diferença na experiência desses alunos no ambiente escolar.

Na Figura 13, visualiza-se os materiais pedagógicos desenvolvido pelos professores e materiais prontos, como recurso que fornecem o suporte na previsibilidade do ensino e aprendizagem.

Figura 13 - Materiais didáticos utilizados no atendimento dos alunos TEA



Fonte: pesquisa de campo (2024).

Percebe-se a presença de um mobiliário imagem (2) utilizado no desenvolvimento de atividades conforme apontado pelos professores, para acalmar os alunos quando inquietos. Além disso, os recursos presentes nas imagens (1, 3 e 5) são materiais desenvolvidos por especialistas, padronizados para as atividades educacionais, já na imagem (4 e 6) são recursos personalizados, elaborados e adaptados para o atendimento das necessidades dos alunos, que demandam tempo e esforço para a criação dos mesmos.

Exemplos de modificações que podem ser implementadas incluem a disponibilização de recursos de apoio, como salas de recursos multifuncionais e materiais adaptados, conforme descrito por Oliveira e Souza (2021). Assim, a capacitação dos profissionais para identificar e atender às necessidades individuais dos alunos com TEA é fundamental para garantir um ambiente inclusivo e acolhedor.

Em suma, os dados produzidos pela pesquisa, destacam a importância de uma abordagem inclusiva e sensível às necessidades individuais dos alunos com TEA, promovendo um ambiente escolar acolhedor, acessível e adaptado para todos. Essa análise indica a importância da alteridade na promoção da inclusão e igualdade de oportunidades na educação.

Considerando a integração de políticas e serviços multidisciplinares, a avaliação eficaz permite que o desempenho dos educandos com TEA possa ser melhor, pois o profissional docente consegue atuar em cima das particularidades do

cada estudante e a necessidade de abordagens personalizadas. Por outro lado, as falas inferem a carência de recursos e profissionais qualificados nos serviços de saúde e assistência social (PEE1; PEE3; PEE4; PEE5).

Essa falta de suporte externo pode comprometer o processo de inclusão escolar, uma vez que, os alunos com TEA podem necessitar de intervenções especializadas e multidisciplinares. A constatação de que a integração de serviços é crucial para garantir uma inclusão escolar de qualidade (PEE2; PEE6; PEE9) reflete a percepção da interdependência entre os diversos contextos de atendimento e a necessidade de cooperação entre os profissionais envolvidos.

A política de integração com outros serviços, como saúde e assistência social, desempenha um papel crucial na promoção da inclusão escolar de alunos com TEA. Segundo Souza e Oliveira (2020), articulação entre diferentes profissionais permite uma abordagem mais abrangente e holística, considerando as múltiplas necessidades desses alunos e suas famílias.

O Brasil, a Lei Nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, estabelece a necessidade de articulação entre os diversos setores para garantir o acesso pleno à educação e outros direitos fundamentais. Nesse contexto, a integração com serviços de saúde possibilita o acompanhamento médico e terapêutico dos alunos com TEA, contribuindo para seu desenvolvimento global e bem-estar, como ressaltado por Oliveira *et al*, (2020).

A pertinência dessa integração como macroindicador de qualidade na inclusão escolar reside na sua capacidade de oferecer suporte integral aos alunos com TEA e suas famílias, atendendo suas demandas específicas e promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva.

Neste cenário, os PEE concebem a importância da alteridade na promoção da inclusão escolar de estudantes com TEA. A consideração das perspectivas dos estudantes, famílias e demais profissionais envolvidos é fundamental para o desenvolvimento de práticas e políticas de inclusão nesse espectro. A diversidade de experiências e percepções expressas por estes profissionais professores no AEE trazem uma complexidade e desafios envolvidos para a construção de uma educação mais humanizada e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas.

Para identificação dos desafios e entraves na articulação entre políticas educacionais com as políticas de saúde, com a finalidade de alcance o público-alvo

Os PEE6; PEE7; PEE8 e PEE9; evidenciam os obstáculos enfrentados no acesso aos serviços de saúde e terapias especializadas, bem como a necessidade de uma abordagem holística que leve em consideração não apenas as premências dos alunos, mas também as de suas famílias e profissionais envolvidos em sua educação.

Os desafios e entraves na construção de políticas educacionais inclusivas para alunos com TEA são diversos e complexos. A falta de investimento em desenvolvimento profissional docente, a escassez de recursos materiais e humanos e a resistência à mudança são alguns dos obstáculos identificados por Lima *et al.* (2020).

No entanto, há perspectivas promissoras para superar esses desafios, como a ampliação do diálogo entre os diferentes atores envolvidos na educação inclusiva, a valorização da diversidade e o fortalecimento de parcerias entre instituições governamentais, organizações da sociedade civil e comunidade acadêmica. Essas ações podem contribuir para construção de uma educação pública de qualidade, que atenda às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com TEA.

Destaca-se que para alcançar uma educação pública de qualidade e promover a inclusão social na educação básica, é fundamental considerar os princípios que norteiam a construção de políticas educacionais relacionadas às políticas de saúde. Segundo Freire (1998), a educação de qualidade deve ser uma prática emancipatória, capaz de promover a cidadania e o bem-estar social.

Nesse sentido, a interseção entre políticas educacionais e políticas de saúde, como apontado por Ferreira *et al.* (2018), é essencial para garantir o desenvolvimento integral dos alunos, abordando não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais e físicos. Em nosso entendimento, ao integrar essas políticas, é possível criar um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, promovendo o acesso equitativo à educação.

Em síntese, as falas dos PEE destacam indicadores colaborativos, sensíveis às necessidades individuais e centrada na família para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou desafios em meio a complexidade e os desafios envolvidos qualidade de escolarização de alunos com TEA.

5.4 Gestão escolar no contexto da educação especial e equitativa

Nesta categoria de análise, exploraremos o posicionamento dos gestores escolares em relação às formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), suas perspectivas sobre a compreensão dos profissionais da educação em serviço, a relevância da integração de atendimentos especializados e, por fim, a importância da adaptação do ambiente físico da escola para atender às necessidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para melhor estruturar as respostas dos gestores, organizamos nosso roteiro de entrevista com 5 (cinco) perguntas (APÊNDICE E), que abordam os aspectos da integração e suporte de estudantes com TEA no contexto educacional municipal de Castanhal, pois entendemos que facilitam o entendimento do que envolvem a gestão em áreas de melhoria e melhor qualidade de AEE.

Ressaltamos que a formação e desenvolvimento profissional na educação especial e inclusiva é um desafio para o sistema educacional, frente a demanda requerida aos profissionais por uma formação adequada que possibilite que o processo de escolarização ocorra com eficácia e todos os sujeitos envolvidos nesse processo possam ser contemplados. García (1999) destaca que é imprescindível uma formação de professores voltada para a responsabilidade com o desenvolvimento individual dos estudantes e ainda uma atitude reflexiva em sua prática de ensino.

Nessa lógica, que as atividades de desenvolvimento profissional dos docentes devem ser possibilidades positivas para a inclusão de alunos com TEA no ensino público, analisaremos na (Questão 1) as considerações que os gestores apresentam em relação as atividades de desenvolvimento profissional atualmente oferecidas aos educadores da educação municipal de Castanhal, frente a sua eficácia no atendimento as necessidades específicas dos estudantes com TEA, incluindo aspectos de escolaridade, sociais, comunicativos e sensoriais.

Ao examinar as opiniões dos gestores educacionais (GE), torna-se evidente que a experiência formativa na rede municipal de educação de Castanhal-PA, por meio de palestras, cursos e capacitações, é uma iniciativa valorizada por ambos os gestores, pois os mesmos reconhecem sua significância na abordagem das necessidades sociais presentes na realidade educativa da rede no atendimento dos alunos com TEA.

Assim, na fala do GE1 percebemos que tais atividades atendem o contexto formativo em que os profissionais da educação precisam se envolver e receber orientações, no entanto revela uma certa carência no quesito da parte prática de intervenção com esse público-alvo da educação especial. Assim como evidenciou também o GE5 que citou que as formações atendem as necessidades educativas, mas no contexto das práticas educativas.

O GE2 destaca que as formações oferecidas são instrumentais para capacitar os professores de sala de aula no manejo eficaz das necessidades das crianças autistas, estimulando-os a considerar adaptações nas atividades. Além disso, ressalta a relevância do AEE na escola. No entanto, salienta que essas iniciativas são recentes, visto que anteriormente não estavam integradas ao calendário anual da rede educacional.

A fala do GE3 demonstra uma abordagem sensível e empática em relação às mães de crianças com autismo, reconhecendo o processo de aceitação pelo qual elas passam. O uso do termo "muita humanidade" destaca a importância de lidar com essas situações com sensibilidade e empatia. Além de que ao mencionar que se está "em desenvolvimento", o GE3 reconhece que o apoio às mães nesse contexto é um processo contínuo e gradual, indicando um compromisso com a melhoria constante nessa área. Essa resposta mostra uma compreensão da complexidade envolvida no apoio às famílias de crianças com TEA e a importância do oferecimento de orientação familiar adequada.

O GE4 aponta para uma eficácia das formações, mas ressalta a necessidade de torná-las periódicas para garantir uma intervenção contínua e efetiva. Além disso, o gestor destaca um desafio significativo, está relacionado a resistência por parte dos docentes na aceitação e acolhimento dos alunos com TEA. Essa resistência é atribuída à percepção de que o estudante é responsabilidade exclusiva do profissional de apoio escolar - mediador, não do professor regular, o que reflete uma falta de compreensão sobre o papel colaborativo e inclusivo que os professores devem desempenhar.

A menção de que essa resistência é mais comum entre professores efetivos sugere uma possível desconexão entre práticas educacionais inclusivas e a cultura institucional estabelecida. Portanto, a fala do GE4 destaca a importância de enfrentar esse entrave por meio das formações contínuas e de se promover uma mudança na

mentalidade entre os professores na garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva na prática escolar.

Destaca-se que na resposta do GE6, o mesmo aborda os benefícios significativos que as formações contínuas proporcionam aos profissionais da educação, especialmente quando se trata de atender alunos com TEA. O gestor enfatiza que tais formações capacitam os educadores, no oferecimento de um suporte pedagógico mais eficaz e inclusivo, o que é crucial para o progresso e desenvolvimento dos alunos ao longo do ano letivo.

A ênfase na importância da formação contínua sugere um compromisso institucional em adaptar-se às necessidades em evolução dos alunos e em melhorar constantemente a qualidade do ensino. Além disso, ao referir-se aos alunos como "clientela", o GE6 demonstra uma abordagem centrada no aluno e um reconhecimento da responsabilidade da escola em atender às necessidades individuais de cada. Em suma, a fala destaca a importância da formação contínua como um meio eficaz de melhorar o suporte educacional e promover o desenvolvimento dos alunos com TEA.

Por fim, ao se analisar a resposta do GE7 percebemos que o gestor centraliza a sua fala na figura do mediador, no oferecimento da formação continuada que a CEES oferta ao longo do ano destacando que a coordenadoria se faz presente na escola, sendo mencionada assim como um elemento positivo, no suporte institucional sólido e contínuo aos mediadores para o cumprimento das suas funções. É relevante observar que, ao discutir sobre a formação continuada, o GE7 concentrou sua atenção tão somente ao papel do mediador, sem estabelecer assim a relação entre o professor regular de sala de aula, sendo responsável pelo estudante, tal como o profissional de apoio escolar.

Nesse sentido, a fim de facilitar uma compreensão diante da frequência no uso de expressões utilizadas nas respostas pelos gestores diante da (Questão 1), faremos o uso da “nuvem de palavras” (Figura 16).

Figura 16 - Frequência expressa de respostas da Questão 1



Fonte: a autora (2024).

Observa-se que as palavras, “formação”, “professores”, “suporte”, “alunos” e “prática” e entre outras, ganham destaque nas respostas, indicando que a discussão entre ambos os diretores e vice-diretores se concentrou na importância que o profissional da educação apresenta no aprimoramento das suas práticas educacionais, por meio das ações ofertadas pela SEMED no contexto de uma educação especial e inclusiva.

De modo geral, as respostas dos gestores educacionais refletem em uma variedade de perspectivas e preocupações em relação à formação continuada e ao atendimento de alunos TEA na rede municipal de educação de Castanhal-PA. Por outro lado, existe um reconhecimento na importância das formações na capacitação dos profissionais da educação em oferecer um suporte pedagógico mais eficaz e inclusivo para estes estudantes, como destacado pelos (GE2, GE3, GE4 e GE6).

No entanto, também são evidenciados lacunas e desafios, como a necessidade de integrar as formações de forma mais prática e periódica (GE1 e GE4), enfrentar resistências por parte dos docentes na aceitação e acolhimento dos alunos com TEA (GE4), além de garantir uma abordagem mais abrangente que cite não somente os mediadores, mas os professores regulares (GE7), como mencionou o gestor supracitado.

A necessidade de uma mudança de mentalidade e de uma cultura institucional mais inclusiva também é ressaltada, assim como a importância de uma orientação familiar adequada para as famílias de crianças com TEA (GE3). Em suma, as falas dos gestores destacam a complexidade e a importância de abordar de forma holística e colaborativa as necessidades educacionais dos alunos com TEA, visando proporcionar um ambiente escolar mais inclusivo e de apoio para o seu desenvolvimento.

Evidenciando as possibilidades e desafios na formação profissional dos educadores para o atendimento dos estudantes com o TEA versaremos as discussões em torno da compreensão de como tem ocorrido na realidade municipal esse movimento para a inclusão escolar.

Capellini (2018) destaca que, embora haja avanços notáveis na promoção da educação inclusiva, esta continua a ser uma realidade distante para a grande maioria das escolas, sejam elas públicas ou privadas. Apesar da existência de diretrizes e compromissos estabelecidos em níveis nacionais e internacionais, a efetiva implementação dessas políticas ainda não se concretizou plenamente no contexto

escolar. Portanto, sendo necessário que medidas concretas sejam adotadas para materializar a inclusão como uma parte intrínseca da experiência educacional para todos os alunos.

Ainda, perguntamos na (Questão 2) aos gestores se existe uma formação específica para lidar com o TEA no município de Castanhal, sua regularidade e, em caso de ausência, os desafios estruturais e organizacionais que impedem a oferta dessas capacitações aos professores

A partir das respostas dos entrevistados, observou-se que a maioria deles (GE1, GE2, GE3, GE5, GE6 e GE7) reconhece a existência de programas de formação voltados para o atendimento de estudantes com TEA. A exceção foi o GE4, que relatou a ausência de formação específica dentro da rede municipal.

Os entrevistados GE1 e GE6 mencionaram a realização de ações formativas bimestrais ao longo do ano letivo, tanto dentro quanto fora da escola. Além disso, o GE3 destacou a presença significativa da CEES da SEMED nas escolas, lidando com as demandas específicas dessa área.

A fala do GE2 sugere que a escola apresenta uma atenção para projetos direcionadas aos alunos TEA, chegando a mencionar o Projeto “Sonho azul”, como forma de se promover a conscientização e aproximar as famílias, tornando o contexto escolar, acolhedor para as crianças consideradas “atípicas” e gerando o respeito na existência de culturas inclusivas para toda comunidade escolar, envolvendo a todos os indivíduos.

Por sua vez, o GE7 indicou que há um aumento de atenção e discussão sobre o autismo na rede municipal, especialmente próximo ao mês de abril, que é dedicado à conscientização sobre o autismo. Isso sugere que a conscientização sobre o autismo é promovida nesse período por meio de eventos, campanhas e atividades educativas, visando ampliar a inclusão e o entendimento da comunidade em relação ao TEA. Com base nas falas para a (Questão 2), observamos (Figura 17) que:

Figura 17 - Frequência de palavras expressas de respostas da Questão 2



Fonte: a autora (2024).

As palavras destacadas evidenciam que a escola desempenha um papel fundamental na promoção de culturas inclusivas para alunos com autismo. Nesse sentido, tornando-se fundamental o investimento em formação continuada como um elemento essencial nesse processo. Essa formação proporciona o momento oportuno para aprimorar, atualizar e ampliar os conhecimentos já adquiridos (Moreto, 2020).

Essa oportunidade permite que os participantes se mantenham atualizados com as últimas tendências, desenvolvendo assim as novas habilidades e aprofundando sua compreensão em suas áreas de interesse. É um momento oportuno para investir no desenvolvimento profissional, garantindo que se esteja preparado para enfrentar os desafios e oportunidades em um ambiente em constante evolução. Ao participar das formações, os indivíduos podem expandir suas perspectivas, fortalecer suas competências e contribuir de maneira mais eficaz para suas organizações e comunidades.

Aponta-se que a educação municipal no quesito de formações direcionadas para a temática do TEA, ainda está em processo tímido, refletindo assim em algumas iniciativas que recebem destaque apenas no mês de abril, devido a conscientização mundial para o autismo ou ainda de algumas escolas que promovam ações isoladas para a sua comunidade em específico.

A compreensão do TEA e a integração da formação são importantes para garantir uma inclusão escolar eficaz e de qualidade, é imprescindível que os gestores estejam plenamente conscientizados da importância da aceitação e da busca contínua por conhecimentos na área da educação especial. A partir dessa consciência, os educadores podem estimular as habilidades dos estudantes com TEA de maneira mais eficaz, aproveitando sua vasta experiência profissional.

Nesse contexto, é essencial reconhecer que o processo de inclusão requer o uso de adaptações curriculares para tornar o currículo flexível e atender às necessidades individuais de cada aluno no espectro do TEA. Além disso, estratégias de ensino estruturadas, como o reforço das habilidades sociais, e a colaboração multiprofissional entre os profissionais da saúde são fundamentais para promover o desenvolvimento pleno dos alunos com autismo.

Portanto, é a partir desse ponto de reflexão que direcionaremos nossas discussões, referentes à questão sobre como os gestores consideram a compreensão dos profissionais professores sobre o TEA na (Questão 3).

O ponto de partida para análise das respostas dos gestores é a percepção predominante dos gestores diante dos profissionais de educação no quesito de boa compreensão em relação ao TEA, especialmente em virtude dos projetos e ações promovidos pela SEMED para conscientização. Destaca-se uma perspectiva distinta do GE4, que questionou o nível de informação e consciência dos professores sobre a importância desses momentos formativos, tendo em vista que em sua escola, o "comodismo" é apontado como uma característica peculiar, sugerindo uma lacuna na implementação efetiva dessas iniciativas inclusivas.

O GE5 apontou que apesar da oferta realizada pelo município de momentos formativos, é perceptível a predominância de muitas dúvidas. A referência ao "conhecimento razoável" indica que alguns professores têm uma compreensão básica da condição, mas que ainda enfrentam incertezas em sua prática em sala de aula.

A observação feita pelo GE5 levanta questionamentos diante da eficácia dos projetos e capacitações desenvolvidos pela secretaria de educação, levando-se a refletir: até que ponto tais capacitações são favoráveis na prática e como as mesmas tem relacionado a teoria com a prática no ambiente escolar?

Evidencia-se uma necessidade de avaliar criticamente a eficácia dos programas de capacitação existentes, bem como a importância de promover uma cultura de abertura e colaboração na escola para facilitar o desenvolvimento contínuo da compreensão do TEA entre os professores.

Cabe mencionar que o GE2 indicou que a escola onde atua é muito procurada por pais de outros municípios devido à qualidade no atendimento ofertado. Isso sugere que a escola apresenta uma visibilidade positiva na comunidade, sendo reflexo do compromisso dos professores e da equipe escolar no apoio aos alunos, reflexo da consciência que é promovida aos professores frente ao TEA.

Assim os gestores identificados por GE1, GE2, GE3, GE6 e GE7 afirmam que os professores estão suficientemente conscientizados e até buscam formações específicas para o TEA quando apresentam um aluno no espectro em sua turma. Desse modo, há um consenso geral entre os gestores de que a conscientização e a capacitação docente são elementos fundamentais para a garantia da inclusão e suporte adequado aos estudantes com TEA.

Partindo das respostas obtidas na (Questão 3), elaboramos uma nuvem de palavras a partir das frequências:

Figura 18 - Frequência de palavras expressas de respostas da Questão 3



Fonte: a autora (2024).

Este recurso visual da nuvem de palavras destaca as palavras mais frequentes nas respostas dos gestores, foram: "professores", "pais", "escola", "TEA", "formações" e "informados". Essas palavras estão interligadas ao conceito de inclusão, o que nos permite inferir sobre a concepção dos gestores em relação ao conhecimento e preparação para o atendimento de estudantes com TEA.

Observa-se que os gestores estão conscientes da importância de oferecer suporte adequado aos alunos com TEA, envolvendo tanto a preparação dos professores quanto a comunicação efetiva com os pais. A menção frequente de "formações" evidencia o suporte oferecido pela SEMED no esforço contínuo de capacitação de profissionais.

Além disso, a palavra "oferecido" indica que recursos e serviços estão sendo disponibilizados para atender às demandas dos alunos com TEA, mesmo que ainda tenha que melhorar no quesito da parte prática em sala de aula.

Diante do crescente debate no movimento de inclusão escolar aos estudantes com TEA, identifica-se uma crescente em iniciativas que facilitem o acesso, permanência e participação desse público no processo de escolarização, estando, portanto, muito atrelado aos avanços nas políticas públicas, nos últimos anos (Barbosa, 2018).

A partir da PNEPEI (Brasil, 2008), esse processo se fortaleceu tornando-se uma modalidade transversal que está presente em todas as modalidades de ensino, sendo responsável pelo AEE na SRM a partir do que instituiu o decreto de Nº 7.611, (Brasil, 2011).

Outro questionamento (Questão 4) feito aos gestores foi sobre a integração dos serviços de atendimento especializado com as políticas da escola e o envolvimento das famílias dos estudantes com TEA, destacando a qualidade dessa integração para um ambiente educacional inclusivo e produtivo. A partir da fala do GE1, percebe-se

que a gestão desconhece as ações que são desenvolvidas pelo AEE, justificando que a falta de conhecimento se dar devido a demanda do cargo da direção da escola apresentar muitas atividades ao longo do dia.

A análise das falas dos gestores GE2 e GE3 revela uma realidade distinta da apresentada pelo gestor anterior. Esses gestores destacam a integração entre a escola, o atendimento especializado e as famílias dos alunos autistas como algo bastante presente. Eles demonstram estar cientes dos processos educacionais ocorridos na escola e enfatizam a importância da comunicação entre todos os envolvidos no processo educacional. Isso indica que a escola não age de forma isolada, mas busca ativamente envolver as famílias e outros parceiros para garantir uma abordagem integrada e abrangente para a educação dos alunos.

Além disso, o GE3 destaca a participação ativa e regular das famílias nos eventos e atividades da escola, o que evidencia um alto nível de engajamento e apoio por parte dos responsáveis. Essa ênfase na integração entre as famílias, a escola e o atendimento especializado contribuem significativamente para o desenvolvimento e aprendizado dos estudantes.

Por outro lado, a fala do GE4 menciona o fato de serem referência no bairro, recebendo alunos das creches próximas, sem destacar possíveis entraves na realidade educacional. Enquanto as falas do GE5 e GE6 descrevem o processo de forma superficial, afirmando que ocorre de maneira "satisfatória" e "necessária e precisa", respectivamente, sem fornecer detalhes sobre como esse processo tem ocorrido.

Por fim, o GE7 pontua que o processo de integração ocorre por meio de "feedback" entre as coordenações, professores responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a direção, tornando-o mais participativo e integrado aos sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa comunicação eficaz contribui para uma abordagem mais colaborativa e eficiente no atendimento às necessidades dos alunos com TEA.

A frequência das palavras (Figura 19), chama atenção para "escola" e "integração", chamam a atenção para a importância desses conceitos utilizados nas respostas dos entrevistados.

O GE4 sugeriu uma série de melhorias estruturais, tendo em vista que a escola não passa por reforma há anos, tais mudanças estão relacionadas a construção de um ginásio, troca do piso e reforma dos banheiros a fim de torná-los mais adaptados, tais mudanças favoreceriam toda a comunidade escolar.

Existe uma concordância entre as opiniões do GE5 e GE6, pois os mesmos informaram que a escola se encontra bem estruturada, sem a necessidade de adaptações adicionais para atender os alunos com TEA. Tendo em vista, que a escola veio de uma reforma há menos de 2 anos.

O GE7, apesar de não apontar adaptações estruturais para a escola no atendimento dos estudantes autistas, destacou a sua preocupação com a acessibilidade por meio de piso tátil, para uma aluna com deficiência visual, pois na reforma da escola foi retirado o piso do tipo tátil, não sendo assim colocado novamente.

A partir da frequência das palavras expressas na (Figura 20), podemos visualizar a sua prevalência.

Figura 20 - Frequência de palavras expressas de respostas da Questão 5



Fonte: a autora (2024).

Esta situação nos mostra que os gestores manifestam uma série de preocupações e percepções em relação ao ambiente escolar, incluindo questões como climatização, acessibilidade das salas, estímulos sensoriais e a infraestrutura geral da escola.

Na (Figura 21) observamos alguns aspectos relevantes ao que os gestores apontaram no quesito de adaptações estruturais necessárias para as suas escolas. Tendo em vista a acessibilidade física para facilitar a movimentação livre dos alunos com TEA, além de espaços tranquilos para garantir a redução de barulhos e estímulos visuais, para a existência de ambientes inclusivos para a aprendizagem.

Figura 21 - Espaço físico das escolas citadas pelos gestores



Fonte: pesquisa de campo (2024).

Identifica-se nesses espaços apontados pelos gestores, a necessidade de adequações para que ocorra com maior eficácia o atendimento dos educandos com TEA. Na escola da imagem 1, o eminente carecimento da troca do telhado galvanizado é um ponto que os gestores GE2 e GE3 destacam como essencial, em decorrência do barulho gerado durante a chuva.

Na escola das imagens 2 e 3 nota-se que medidas estruturais para a reforma são necessárias, tendo em vista que a mesma apresenta um espaço amplo e demanda de uma garantia da acessibilidade para a circulação de todos em segurança e autonomia, permitindo o acesso aos ambientes da escola. Por fim, a escola da imagem 4 reflete que a mesma foi reformada recentemente, mas que não existe a sinalização do piso tátil, o que pode representar um obstáculo para a locomoção.

De forma geral nesta categoria de análise, identificamos uma gestão mais focada tanto no planejamento quanto na avaliação das políticas educacionais, até de forma (in)consciente voltadas para os alunos com TEA. Os gestores entendem que há uma oferta de estrutura física que contribui para os progressos atuais com limitações de infraestrutura visando melhorar o suporte educacional e a inclusão desses alunos nas escolas municipais de Castanhal.

CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSIVAS

O processo de análise sistêmica nesta pesquisa nos permitiu incrementar possíveis considerações sobre a qualidade de atendimento nas dimensões de estratégias pedagógicas e de aprendizagem, e ainda de gestão escolar, alinhados com a relação de alteridade, frente às problematizações apresentadas.

Nossas (in) conclusões apontam para a necessidade de utilização dos conhecimentos profissionais específicos, a integração com atendimentos multiprofissionais, a adequação do ambiente físico escolar, além da superação de desafios na construção de políticas educacionais, que são aspectos fundamentais para a efetiva existência de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Avaliar a qualidade para o atendimento no âmbito da educação especial, nas dimensões investigadas, através do uso de macroindicadores nas relações de alteridade aos estudantes TEA, permite evidenciar que muito ainda se precisa caminhar para o alcance de uma educação especial que favoreça a inclusão para estes estudantes nas suas mais diversas condições, pois identificamos entraves que impossibilitam aquilo que por lei já deveria ser uma garantia, e em alguns aspectos ainda encontra-se com indicadores em estágio iniciante o que responde a nossa questão de pesquisa.

Identificaram-se macroindicadores de qualidade nas dimensões de estratégias pedagógicas e de aprendizagem, e, ainda de gestão escolar. No entanto, a carência na oferta de serviços pela equipe multiprofissional de outras áreas, além da dificuldade no acesso à área da saúde, revelaram desafios no diagnóstico e/ou tratamento de forma especializada para as crianças com o espectro autista.

Referente a infraestrutura e ambiente físico escolar, destaca-se que as adaptações físicas nos prédios escolares e a alocação de recursos pedagógicos adequados são aspectos cruciais destacados pelos colaboradores da pesquisa, pois são considerados requisitos mínimos e essenciais para promoção da inclusão e garantia de um ambiente educacional propício ao desenvolvimento para todos os alunos.

Ao descrever o contexto de inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental para as crianças com autismo em escolas públicas de Castanhal, observou uma crescente no quantitativo de atendimento a este público-alvo da educação especial na

rede municipal o que acompanha os registros da realidade nacional, dessa forma a superação dos obstáculos e a constante luta pela garantia de mudanças nas práticas educativas, que algumas vezes ainda são de caráter excludentes aos estudantes com TEA é um desafio a ser superado diariamente.

Ressalta-se, que um fator que compromete o processo educacional proposto por lei para ser desenvolvido nas escolas, evidencia a necessidade de investimentos adicionais do setor público, além disso os entraves existentes nas áreas de educação e saúde, pelo diagnóstico dos alunos, são situações emergentes que comprometem a efetividade do processo educativo equânime.

Quanto às relações de alteridade no atendimento aos estudantes com TEA destaca-se que a alteridade é uma categoria relacional entre o mesmo/outro. Demonstrou-se que alguns profissionais da educação estão plenamente conscientes sobre o autismo e participam ativamente dos processos formativos promovidos pela SEMED. No entanto, outros profissionais apresentam menor interesse em se engajar nessas atividades de capacitação, evidenciando uma dualidade na participação profissional e confirmando a necessidade de estratégias para aumentar a participação e o comprometimento com a formação sobre o TEA.

A pesquisa revelou que alguns docentes transferem a responsabilidade da inclusão dos estudantes com autismo em turma regular, para os profissionais de apoio escolar, os mediadores. Essa prática dificulta o processo de inclusão e pode ser prejudicial nas relações que dizem respeito tanto à convivência entre os sujeitos, quanto a percepção de cada indivíduo com TEA sobre si próprio.

Além disso, são necessárias políticas públicas que garantam a rápida disponibilização de profissionais da saúde para atender esse público-alvo, tanto nas terapias quanto na emissão de laudos. Visando superação de barreiras, para a existência de ambientes escolares que atendam às necessidades de todos os estudantes, independente de suas condições.

Outra possível recomendação, parte da necessidade de se pensar em ações que possam articular os conhecimentos teóricos com as ações práticas de sala de aula, envolvendo principalmente os docentes que não estão plenamente conscientizados de seu papel neste processo.

Finalmente, esperamos que esta pesquisa contribua significativamente para a compreensão da realidade educacional de Castanhal-PA para estudantes com autismo e para o aprimoramento das práticas inclusivas. Almejamos que este estudo

sirva como base para fomentar políticas públicas que promovam um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo, onde todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente, em conformidade com a legislação brasileira.

REFERÊNCIAS

AMABILE, TM. **Criatividade em contexto**: Atualização da "Psicologia Social da Criatividade". Imprensa Westview. 1996.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-V. 5. ed. Porto Alegre: Artmed; 2014. 848 p.

ARANHA, M.S.F. **Projeto escola viva garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola**: Alunos com necessidades educacionais especiais/Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: MEC/SEE, 2000.

Associação Psiquiátrica Americana – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM – IV. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

BARBOSA-VIOTO, Josiane; VITALIANO, Celia Regina. **Educação Inclusiva e Formação Docente**: Percepções de Formandos em Pedagogia. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 2013.

BARDIN, L. (2015). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora Edições 70.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Tradução de Ana Benard da Costa e José Vaz Pinto. Bristol: CSIE, 2002.

BOTELHO, M.S et al. **Transtorno do espectro autista**: uma revisão com foco na reabilitação das habilidades e inclusão social. Ciências da saúde, ciências sociais aplicadas. Edição 121, abr., 2023.

BRASIL. **Censo da educação básica 2019**: resumo técnico. Disponível em: <file:///C:/Users/dudam/Downloads/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL. **Censo escolar da educação básica 2012**: resumo técnico. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf. Acesso em: 03 jan. 2024.

BRASIL. **Censo escolar da educação básica 2022**: notas estatísticas. Disponível em: <file:///C:/Users/dudam/Downloads/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de

interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 18 de abr. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº 13.861**, de 18 de julho de 2019. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13861.htm>. Acesso em: 18 de abr. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 26 de mar. de 2024.

BRASIL. LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Nº 9.394**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 04 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial – Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 4** de 2 de outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

CANEDO, Maria Luiza; LIMA, Naira da Costa Muylaert; RESINENTTI, Priscila Matos. **Relacionamento do gestor com o corpo docente**: o olhar do diretor. Revista Valor – Liderança, ano 1, n 1, dez. de 2010.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Adaptações curriculares na inclusão escolar**: contrastes e semelhanças entre dois países. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação especial e inclusão escolar**: desafios da escola contemporânea. Periódicos UFES, 2016.

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CEES/ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED. **Matrículas de estudantes com TEA – anos iniciais 1º ao 5º ano nos anos de 2021 a 2023**. Castanhal, 2024.

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CEES/ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED. **Matrículas de estudantes com TEA em 2023**. Castanhal, 2023.

COSTA, A. M. **Indicadores sociais e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

COSTA, T. C. N. A. Considerações teóricas sobre o conceito de indicadores sociais. **Revista Brasileira de Estatística**, v. 36, n. 142, p. 167–176, abr. 1975.

DIAS, Chiara Maria Seidel Luciano. **Indicadores Qualitativos na Escolarização de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Contexto da Educação Inclusiva**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC, Cuiabá, 2021.

DIAS, Chiara Maria Seidel Luciano; HARDOIM, Edna Lopes; CECCONELLO, Moiseis dos Santos; ARRUDA de Rafael Soares. Indicadores qualitativos na escolarização de estudantes com transtorno do espectro autista no contexto da educação inclusiva. **Revista Educação Especial**. v. 35, Santa Maria, 2022.

FERREIRA, A. C. *et al.* **Comunicação alternativa para pessoas com Transtorno do Espectro Autista**: Uma revisão de literatura. 2018.

FERREIRA, Mônica M. M.; FRANÇA, Aurenia P de. O Autismo e as Dificuldades no Processo de Aprendizagem Escolar. Id on Line. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, 2017, vol.11, n.38, p. 507-519. ISSN: 1981-1179.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GAIATO, Mayra. **S.O.S. autismo**: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: nVersos, 2018.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7º ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONÇALVES, Alzira de Sousa Paiva. A aprendizagem do autista (TEA) e a intervenção neuropsicopedagógica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 06, Vol. 06, pp. 32-40. Jun. de 2020. ISSN: 2448-0959.

GUÉRIOS, Ettiène; STOLTZ, Tania. Orgs. **Educação e Alteridade**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 217 p.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; GROSSI, Vitor Gabriel Ribeiro; GROSSI, Breno Henrique Ribeiro. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolares regulares: uma revisão de teses e dissertações. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**. v. 20, n. 1, p. 12-40, 2020.

GRUNDY, S (1987). Curriculum: product or práxis. Londres. The Falmer Press. (Trad. Cast.: **Producto o práxis del curriculum**. Madrid. Morata. 1991).

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores 2**. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**. Rio de Janeiro, 2022.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**. Castanhal. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/castanhal/panorama>. Acesso em: 22 de mar. de 2024.

INSTITUTO RODRIGUES MENDES. **Metodologia**. Disponível em: <https://diversa.org.br/metodologia/>. Acesso em: 26 de fev. de 2024.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Tradução José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIMA, M. R. et al. **Desafios da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. 2020.

MALEVAL, J.-C. De l'objet autistique à la machine: les suppléances du signe. In: F. Hulak (Ed.). **Pensée psychotique et création de systèmes: La machine mise à nu**. (p.197-217). Eres, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar)

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, M. S. *et al.* **Inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades**. 2019.

MENDES, Enicéia G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57. Mayo-agosto, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/9842-28490-2-PB.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

MITCHELL, G. Problems and fundamentals of sustainable development indicators. **Sustainable Development**, 4(1), p. 1-11. 199. DOI:10.1002/(SICI)1099-1719(199603)4:13.3.CO;2-E

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores sua formação. Portugal: Dom Quixote**, p.15-33, 1995.

MOUSINHO, R. *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, nº 82, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: **Indagações sobre currículo**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2007.

MORETO, Julio Antonio. Formação continuada de professores – professores excelentes: proposições do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. 2020

MUELLER, C., Torres & Morais, M. **Referencial básico para a construção de um sistema de indicadores urbanos**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). 1997.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO. **Educação inclusiva: um direito inegociável**. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/>>. Acesso em: 24 de abr. de 2024.

OLIVEIRA, F. L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, setembro de 2020. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/>>. Acesso em: 10 de abr. de 2024.

OLIVEIRA, Marily Barbosa. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**. v. 31, n. 61, 2018, 299-310.

OLIVEIRA, J. J. M., SCHMIDT, C., & PENDEZA, D. P. (2020). Intervenção implementada pelos pais e empoderamento parental no Transtorno do Espectro Autista. **Psicologia Escolar e Educacional**, 24, artigo e218432.

OLIVEIRA, L. M.; SOUZA, A. R. **Adaptações curriculares para estudantes com Transtorno do Espectro Autista**. 2021.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência**. 2006.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2023.

OPAS. **Transtorno do espectro autista**. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

PAIVA, Tarbata Urânia. **Educação inclusiva e o autismo**: conhecendo os direitos e as dificuldades do estudante autista. Caraúbas, 2017.

PRADO, M. A. R.; CASTANHA, R. C. G. Indicadores: conceitos fundamentais e importância em CT&I. In: GRÁCIO, M. C. C., MATÍNEZ-ÁVILA, D., OLIVEIRA, E. F. T., and ROSAS, F. S., eds. **Tópicos da bibliometria para bibliotecas universitárias** [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, pp. 50-71. ISBN: 978-65-86546-91-0. Available from: <https://books.scielo.org/id/zvdpp>. <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-91-0.p50-71>

PREFEITURA MUNICIPAL DE CASTANHAL – PMC. **Lei Municipal Nº 076/22**, de 21 de out. de 2022. Castanhal, 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A Formação de Professores Para a Educação Inclusiva e os Possíveis Impactos na Escolarização de Alunos com Deficiências. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 34, n. 93, p. 207-224, Mai. - Ago. 2014.

REBELO, Andressa Santos. Política de inclusão escolar no Brasil (2003-2010). **Journal of Research in Special Education Needs**. Vol. 16, number s1, 2016. p. 851-854.

SANTOS, Clóvis Roberto. **A gestão educacional e escolar para a modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SANTOS, L. M.; LIMA, M. R. **A importância da adaptação do ambiente físico escolar para alunos com TEA**. 2018.

SARTRE, J. P. The Family Idiot: Gustave Flaubert, 1821-1857. Chicago: University of Chicago Press, v. 1, p. 43. In: DENZIM, N. Interpretando as vidas de pessoas comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 29-43, 1984.

SILVA, Claudia Lopes; GARCEZ, Liliane. **Educação inclusiva**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019.

SILVA, Denise Lopes Da. Práticas pedagógicas na escola inclusiva: adaptação curricular. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná: Cadernos PDE, volume II, 2014.

SILVA, T. M.; SANTOS, F. A. **Estratégias de ensino para alunos com Transtorno do Espectro Autista**. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, A. S.; OLIVEIRA, R.A. **A importância da integração entre saúde e educação na inclusão escolar de alunos com TEA**. 2020.

TRUSEN, Sylvia Maria. O maravilhoso amazônico, uma poética da alteridade. In: **Revista Boitatá**. Londrina, n. 32, jul. – dez.2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 1994.

VEIGA, Lígia Correa Lustosa. **O papel do gestor escolar no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**. Monografia (Especialização). Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, DF, 2014.

VIANA, A. F. **Dança e autismo, espaços de encontro**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

VITALIANO, C. R. Análise da Necessidade de Preparação Pedagógica de Professores de Cursos de Licenciatura para Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.13, n.3, p.399-414. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da Pesquisa: “MACROINDICADORES QUALITATIVOS DE INCLUSÃO E A ALTERIDADE NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA”, que tem como pesquisadora responsável Maria Eduarda Matos Diomedes, matrícula 202275570012. Trata-se de uma pesquisa de mestrado, realizada pela orientação do professor Dr. Carlos José Trindade da Rocha, que tem como objetivo: Compreender como ocorre a qualidade de atendimento na educação especial para inclusão e escolarização com alteridade de estudantes TEA nas escolas públicas municipais de Castanhal. A importância do presente estudo justifica-se pela importância de avaliação e melhoria na qualidade do atendimento na educação especial para a inclusão de estudantes com TEA nas escolas públicas da rede municipal de Castanhal, pois a inclusão e a luta pela equidade no acesso, permanência e aprendizagem de estudantes com autismo nas escolas públicas é um aspecto que exige da educação contemporânea um esforço conjunto entre as ações a nível macro e micro em oportunidades educacionais, independentemente das diferenças e da relação de alteridade entre os indivíduos. A sua participação nesta pesquisa envolve uma previsão sem riscos, pois concerne apenas em responder algumas perguntas sociodemográficas, e de aspectos educacionais. Os dados do presente estudo serão guardados e analisados em sigilo. A divulgação dos resultados ocorrerá em eventos e publicações científicas e será feita de forma a não identificar os voluntários. A dissertação será depositada no repositório de bancos de teses e dissertações do PPGEEA e será disponibilizada para consulta de outros pesquisadores e elaboração de trabalhos para publicação. Posteriormente, se desejar sair da pesquisa, terá o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase. O Sr. (a) não terá custo de qualquer natureza e sua participação será inteiramente gratuita. Fica garantido o anonimato de sua identidade. Para qualquer outra informação, o Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Avenida Maximino Porpino da Silva, 1000, Centro. CMEC - Centro Multidisciplinar de Educação Continuada. Castanhal, Pará, Brasil – CEP 68740-080. Tel: 3721-1686, email:ppgaa@gmail.com. Eu, _____, fui informado (a) sobre a pesquisa que será desenvolvida e o porquê da minha participação tendo entendido a explicação. Desta forma, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não terei ganhos financeiros e que posso sair quando desejar. (Este documento será emitido em duas vias, devendo 1 (uma) via ficar com o entrevistador e 1 (uma) com o entrevistado).

Data: ___/___/___

Mestranda responsável

Participante da pesquisa

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

QUESTÕES SOCIO-DEMOGRÁFICAS:

Estado civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Divorciado(a) () Viúvo ()

E-mail: _____

Filhos: () Sim () Não

Se sim, quantos? _____

Idade: () Menos de 25 anos () De 25 a 30 anos () De 31 a 35 anos () 36 a 40 anos () Mais de 40 anos

Possui outro vínculo de trabalho? () Particular () Não possui () Estadual () Federal

Situação funcional na escola: () Efetivo () Contratado () Prestação de serviço

Carga horária que trabalha (SEMANAL): () Até 25h () 30h () 40h () Mais de 40h

Tempo de atuação docente (ANOS): () 1 a 3 anos () 4 a 6 anos () 7 a 25 anos () 25 a 35 anos () 35 a 40 anos

Sua formação inicial é em: () Licenciatura () Bacharelado

Caso seja bacharelado possui formação pedagógica para licenciatura plena? () Sim () Não

Possui pós-graduação? () Especialização () Mestrado () Doutorado

Qual é a área da sua pós-graduação _____

Possui cursos de capacitação para atuar com estudantes com TEA? () Sim () Não

QUESTIONÁRIO:

Acerca do atendimento multidisciplinar realizado aos estudantes com TEA quanto a ação, atuação ou suporte colaborativo que favoreça o acesso, permanência e o pleno desenvolvimento desses estudantes com TEA na educação básica e para a contribuição com a escolarização de crianças e adolescentes com TEA na escola regular, apresentamos algumas afirmações abaixo para que você possa assinalar dentre as opções dadas, a que mais se aproxima do seu entendimento.

1. Auxílio a todo estudante com TEA recém matriculado em seu processo de adaptação na escola.

() Exemplar () Em desenvolvimento () Iniciante () Inexistente

2. Como você considera os atendimentos multidisciplinares sendo essenciais para o processo de socialização, autonomia e aprendizagem dos estudantes com TEA na educação básica.

() Exemplar () Em desenvolvimento () Iniciante () Inexistente

3. Como você percebe a colaboração e parceria dos profissionais do atendimento multidisciplinar de maneira a favorecer a construção de contextos mais inclusivos e acolhedores no ambiente escolar.

() Exemplar () Em desenvolvimento () Iniciante () Inexistente

4. Incentivo e promoção pelos professores de relações e espaços/momentos de compartilhamento dos estudantes com TEA e seus pares.

() Exemplar () Em desenvolvimento () Iniciante () Inexistente

5. Como você considera a rede de apoio aos familiares dos estudantes com TEA que seja constituída por diversos profissionais do atendimento multidisciplinar.

() Exemplar () Em desenvolvimento () Iniciante () Inexistente

6. Como você avalia a Educação Inclusiva de modo a ser uma ação contínua e multidimensional que envolve políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, participação dos familiares, parcerias intersetoriais articuladas e ambiente.

() Exemplar () Em desenvolvimento () Iniciante () Inexistente

7. Como você considera importante a participação de discussões para definições de espaços e atividades ideais para a inclusão de estudantes com TEA, visando a ampliação do seu acesso, participação e autonomia nos ambientes escolares.

() Exemplar () Em desenvolvimento () Iniciante () Inexistente

8. Como você considera o ambiente escolar, como oferta ao estudante com TEA, sendo um espaço com menos estímulo/sobrecarga sensorial para autorregulação.

() Exemplar () Em desenvolvimento () Iniciante () Inexistente

9. A gestão pública oportuniza mais cursos, palestras e programas de qualificação sobre o TEA e a Educação Inclusiva para as escolas, os profissionais da saúde e comunidade em geral.

() Exemplar () Em desenvolvimento () Iniciante () Inexistente

10. A figura do gestor educacional e o entendimento deste em relação a educação inclusiva influencia a comunidade escolar a promover atitudes favoráveis ao desenvolvimento de estudantes com TEA no espaço escolar.

() Exemplar () Em desenvolvimento () Iniciante () Inexistente

11. O trabalho e participação do mediador(a) auxiliam o estudante com TEA e colabora com seu desenvolvimento escolar e é importante que o professor(a) estabeleça uma boa parceria com o(a) mediador(a) do estudante com TEA a fim de acompanhar o trabalho deste profissional.

() Exemplar () Em desenvolvimento () Iniciante () Inexistente

12. Como você avalia a importância que a escola e os familiares têm para estimular o estudante com TEA a participar das atividades socioculturais da escola (gincanas, feiras de ciências, dia da família, apresentações entre outras).

Exemplar Em desenvolvimento Iniciante Inexistente

13. Como você avalia a atuação de áreas multidisciplinares, a fim de contribuir com definições de elementos macro estruturantes e micropolíticas educacionais inclusivas que qualifiquem o atendimento a estudantes com TEA.

Exemplar Em desenvolvimento Iniciante Inexistente

14. Como você tem utilizado seus conhecimentos profissionais específicos para contribuir no processo de escolarização de seus estudantes com TEA na perspectiva da educação inclusiva?

15. Como você avalia a política de integração com outros atendimentos/serviços multiprofissionais, tais como saúde e assistência social com vistas à dinâmica de serviços prestados aos estudantes de escolas públicas com TEA e seus familiares? Acha pertinente esta integração enquanto indicador de qualidade de inclusão escolar? O quanto? Por quê?

16. Você apontaria alguma adequação ou modificação no ambiente físico da escola onde atua para melhor acolhimento e adaptação de estudantes com TEA? Se sim, quais?

17. Considerando os princípios para a construção de políticas educacionais que se relacionem com políticas de saúde com o intuito de contribuir para o alcance de uma educação pública com qualidade social em sua prática na educação básica, indique desafios, entraves (limites) e perspectivas.

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS GESTORES EDUCACIONAIS

QUESTÕES SOCIO-DEMOGRÁFICAS:

Estado civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Divorciado(a) () Viúvo ()

E-mail: _____

Filhos: () Sim () Não

Se sim, quantos? _____

Idade: () Menos de 25 anos () De 25 a 30 anos () De 31 a 35 anos () 36 a 40 anos () Mais de 40 anos

Possui outro vínculo de trabalho? () Particular () Não possui () Estadual () Federal

Situação funcional na escola: () Efetivo () Contratado () Prestação de serviço

Carga horária que trabalha (SEMANAL): () Até 25h () 30h () 40h () Mais de 40h

Tempo de atuação docente (ANOS): () 1 a 3 anos () 4 a 6 anos () 7 a 25 anos () 25 a 35 anos () 35 a 40 anos

Sua formação inicial é em: () Licenciatura () Bacharelado

Caso seja bacharelado possui formação pedagógica para licenciatura plena? () Sim () Não

Possui pós-graduação? () Especialização () Mestrado () Doutorado () Não tenho

Qual é a área da sua pós-graduação _____

Possui cursos de capacitação para atuar com estudantes com TEA? () Sim () Não

QUESTIONÁRIO:

Cargo/função ocupado(a) atualmente: _____

Tempo de serviço no cargo como diretor(a): _____

Enquanto educador, teve alguma formação específica na educação inclusiva ou educação especial? () Sim () Não

Se sim, pode especificá-la, por gentileza? _____

1. As atividades de desenvolvimento profissional propiciam aos profissionais da rede de municipal de Castanhal possibilidades de respostas positivas frente ao TEA no contexto escolar, ou seja, as ações de formação continuada, o conjunto de cursos, palestras e capacitações ajudam no processo de atender às necessidades sociais, comunicativas, sensoriais e acadêmicas destes estudantes? Em que sentido?

2. Nesta perspectiva, considerando seu cargo de gestão atual, o quão satisfeito(a) você está em relação ao conjunto de ações de formação oferecidas pelo município de Castanhal que atendam às finalidades citadas na questão anterior?

() Insatisfeito () Medianamente satisfeito () Satisfeito () Extremamente satisfeito

3. O município de Castanhal oferece formação específica? Se sim, com que regularidade? Se não, aponte quais os desafios ou limites estruturais e organizacionais que não possibilitam que estas ações sejam ofertadas?

4. Conforme sua experiência profissional, o quanto considera, que os profissionais da educação do município de Castanhal possuem enquanto boa compreensão sobre o TEA? Justifique sua resposta.

5. Organização da escola de modo que os estudantes com TEA possam transitar com autonomia e segurança.

() Exemplar () Em desenvolvimento () Iniciante () Inexistente

6. Como você avalia o seu entendimento em relação à educação inclusiva, influenciando o corpo docente a promover atitudes favoráveis ao desenvolvimento do estudante com TEA no espaço escolar.

() Exemplar () Em desenvolvimento () Iniciante () Inexistente

7. Avalie a sua postura em zelar para que a relação estabelecida com o estudante com TEA e os demais profissionais da educação (porteiro, merendeira, zeladores e secretários escolares) seja harmoniosa/atenciosa.

() Exemplar () Em desenvolvimento () Iniciante () Inexistente

8. Como você considera a necessidade de ajustes, aprimoramentos ou novas elaborações nos currículos para fortalecer a qualidade da inclusão dos estudantes com TEA.

() Exemplar () Em desenvolvimento () Iniciante () Inexistente

9. Como você considera o ambiente escolar, como oferta ao estudante com TEA, sendo um espaço com menos estímulo/sobrecarga sensorial para autorregulação.

() Exemplar () Em desenvolvimento () Iniciante () Inexistente

10. Existência, por parte da gestão escolar, de busca por parcerias com outros profissionais (universidades, projetos e profissionais de saúde) quando necessário, a fim de contribuírem no esclarecimento de possíveis dúvidas sobre o TEA e possibilitar adaptação por parte dos estudantes, bem como orientar ou proporcionar auxílio para com os familiares dos estudantes.

() Exemplar () Em desenvolvimento () Iniciante () Inexistente

11. Estímulo e oportunidade, por parte da gestão escolar, de ações e iniciativas de qualificação de todos os profissionais da escola para práticas docentes (e não docentes) que entendam as particularidades do estudante com TEA.

() Exemplar () Em desenvolvimento () Iniciante () Inexistente

12. A escola apresenta estratégias para estimular a presença, participação e êxito de todos os estudantes pertencentes a sua comunidade.

() Exemplar () Em desenvolvimento () Iniciante () Inexistente

13. Como você percebe a integração dos atendimentos especializados, a proposta da escola e a família dos estudantes com TEA?

14. Você apontaria alguma adequação no ambiente físico da escola para melhor acolhimento e adaptação dos estudantes com TEA? Se sim, quais?

APÊNDICE D

TRANSCRIÇÕES DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES DO AEE

QUESTÃO 1: Como você tem utilizado seus conhecimentos profissionais específicos para contribuir no processo de escolarização de seus estudantes com TEA na perspectiva da Educação Inclusiva?

PEE1: Repensando sempre as estratégias pedagógicas para conscientização de todos os profissionais do âmbito escolar, como auxiliares nesse processo de escolarização desse estudante. Ressaltando que a existência de forma significativa dessa escolarização numa perspectiva inclusiva, deve-se ocorrer partindo de todos que estão como colaboradores da instituição.

PEE2: Realizo momentos de escuta para poder traçar estratégias que visem melhorar a participação e o trabalho colaborativo dos profissionais que acompanham os estudantes com TEA.

PEE3: Procuo estar sempre informada e quando possível realizar cursos, capacitação para melhorar minha prática e possibilitar as famílias atendidas melhor intervenção.

PEE4: Estratégias, criatividade, carinho, estímulos psicológicos, paciência e amor como contribuição no processo de escolarização.

PEE5: Através de orientações aos profissionais e familiares, a fim de favorecer a participação dos estudantes com TEA, bem como na produção de recursos que auxiliem sua aprendizagem em sala de aula comum.

PEE6: Com orientações quanto as estratégias pedagógicas para atender os estudantes considerando suas diversidades e características de aprendizagem.

PEE7: Primeiro construindo vínculo para então, possibilitar a elaboração de estratégias de ensino.

PEE8: Procuo conhecer o aluno, traçar um plano de atendimento dentro das especificidades do aluno.

PEE9: O aluno com TEA precisa de muitos estímulos, nesse sentido estamos trabalhando na perspectiva de incentivar as suas habilidades.

QUESTÃO 2: Como você avalia a política de integração com outros atendimentos/serviços multiprofissionais, tais como saúde e assistência social com vistas à dinâmica de serviços prestados aos estudantes de escolas públicas com TEA e seus familiares? Acha pertinente esta integração enquanto indicador de qualidade de inclusão escolar? O quanto? Por quê?

PEE1: Acredito sim na importância dessa integração, porém que ocorre de forma pouco eficaz. Salienta-se que os avanços desse estudante se dão de forma mais efetiva, a partir do momento que tenha uma equipe multiprofissional estimulando suas potencialidades e eliminando suas dificuldades, mas os serviços são precários quanto a profissionais qualificados e locais que prestem esses atendimentos fora do contexto escolar.

PEE2: SIM, integração com outros atendimentos e serviços multiprofissionais é crucial para garantir uma inclusão escolar de qualidade para estudantes com TEA. Quanto mais efetiva for essa integração, maior será a capacidade do sistema educacional em atender às necessidades diversificadas desses alunos, promovendo assim uma verdadeira inclusão e oportunidades equitativas de aprendizado e desenvolvimento.

PEE3: Percebo que esse item necessita avançar. Porém é necessário ampliar essa oferta, a integração desses profissionais de modo que as crianças atendidas, elas possam desfrutar de processos de estimulação na medida de suas necessidades.

PEE4: Acho que precisa melhorar muito, pois a carência é grande em toda a cidade. O governo precisa disponibilizar mais profissionais como psicólogos, TO, neurologista, fonoaudiólogo para atender as necessidades dos alunos inclusos.

PEE5: O serviço ao estudante com TEA na rede pública de saúde ainda é insuficiente para a demanda atual. Muitos alunos da escola estão há anos em longas filas de espera, sem previsão de atendimento clínico, o que compromete a qualidade da inclusão escolar, visto que esse aluno apresenta dificuldade em seguir comandos, permanecer na postura de aprendiz, assim como apresenta comportamento disruptivo, hetero e auto lesivo, que seriam melhor manejados caso o estudante recebesse suporte adequado de equipe multiprofissional.

PEE6: É de suma importância estabelecer comunicação com os outros serviços prestados aos estudantes com TEA, pois é dessa forma que podemos trocar informações e acompanhar o desenvolvimento e orientações de outros profissionais.

PEE7: Sim, muito pertinente. Pois seria uma disponibilidade de acessibilidade, oportunidade e condições de estímulos para o estudante com TEA, facilitando o processo de ensino -aprendizagem por conseguinte melhor inclusão.

PEE8: Precisa de mais interação, trabalho em conjunto.

PEE9: A escola não pode dar um diagnóstico para os alunos, portanto é importante a parceria entre estes profissionais e serviços do setor de saúde pública.

QUESTÃO 3: Você apontaria alguma adequação ou modificação no ambiente físico da escola onde atua para melhor acolhimento e adaptação de estudantes com TEA? Se sim, quais?

PEE1: Sim. A reestruturação do espaço escolar em geral, tais como: menos recursos visuais nas salas de aula e auxílio com *cards* para as atividades de vida diária no refeitório e banheiro. Seria benéfico para os discentes em geral.

PEE2: SIM, em alguns espaços da escola como: Salas de Recursos Sensoriais, Sinalização visual e um espaço para que o aluno permanecesse em momentos de crise.

PEE3: Nossa escola não é climatizada em todas as suas salas. Funcionamos em um prédio alugado eu creio, o mesmo necessita de muita adequação, que vão desde o telhado, que possui telhas de metal, quando chove amplia os ruídos da chuva. Algumas crianças têm que usar abafadores, elas têm medo da chuva.... Acredito

que se tivéssemos um prédio da prefeitura, ele seria de melhor qualidade. Porém há um grande esforço para torná-lo acessível.

PEE4: Precisa de recursos diferenciados, pois muitos recursos pedagógicos foram elaborados na escola. Pois sinto falta de materiais para circuito para as crianças.

PEE5: Construção de quadra de esportes, que possibilitasse a prática esportiva em ambiente mais adequado. Readequação dos banheiros, com portas e mobiliário adequado.

PEE6: Nos banheiros principalmente. Precisamos de espaço adequado para as atividades de educação física e ajustes na sirene da escola.

PEE7: Construção de rampa, piso tátil e armários adequado.

PEE8: Não.

PEE9: Para os alunos com TEA, estamos em andamento, pois precisamos de mais recursos como os jogos pedagógicos.

QUESTÃO 4: Considerando os princípios para a construção de políticas educacionais que se relacionem com políticas de saúde com o intuito de contribuir para o alcance de uma educação pública com qualidade social em sua prática na educação básica, indique desafios, entraves (limites) e perspectivas.

PEE1: O principal desafio se torna a falta de investimento financeiro nas políticas públicas que garantam os direitos da pessoa com deficiência de forma integral. E por conseguinte, se alcance as perspectivas almejadas.

PEE2: Falta de integração entre os sistemas de educação e saúde, desigualdades socioeconômicas, falta de formação e capacitação e também a falta de empatia de alguns profissionais da área.

PEE3: É importantíssimo uma articulação desse trabalho com as públicas, que devem avançar na perspectiva de incluir profissional que possam atuar na intervenção terapêutica dessa paciente com TEA. Nossas crianças precisam, esperam em longas filas, para serem atendidas por profissionais, centros de tratamentos, terapias especializadas. Exames específicos e ainda esperam por diagnóstico do TEA. Nosso desafio será unir pontas entre políticas saúde e educação, para promover a garantia dos direitos de nossas crianças e adolescentes com TEA.

PEE4: Os desafios de alguns pais que ainda demonstram dificuldades em trazer as crianças para o atendimento, cerca de 2%. Tem muitos pais que não se atentam em procurar levar os filhos para fazer exames, pois existem crianças que não têm laudo na escola, devido os responsáveis não têm ido em busca.

PEE5: Os desafios vão desde a avaliação inicial por médicos que atendam bebês e crianças pequenas em unidades de saúde do serviço público, em identificar sinais precoces de possíveis transtornos e deficiências, perpassa pela fase de diagnóstico em idade adequada, e esbarra no tratamento terapêutico pós diagnóstico. Para se alcançar uma educação inclusiva de qualidade, com pleno desenvolvimento de habilidades e identificação de potencialidades para novos estímulos, é necessário ainda mais investimento e participação de todos os setores públicos ligados à promoção dos direitos humanos.

PEE6: Ainda é muito difícil o acesso das pessoas com TEA aos serviços básicos de saúde, incluindo encaminhamentos especializados e terapias, a fim de contribuir no desenvolvimento da escolarização. Com isso, a dificuldade para iniciar com os serviços de saúde para troca de parceria e informações específicas.

PEE7: Falta de atendimentos terapêuticos para estas crianças, medicação, acolhimento para família, formação profissional, dentre outros.

PEE8: Acho de suma importância essa interação.

PEE9: Os desafios existentes são o acesso ao atendimento da equipe multiprofissional para acompanhamento das crianças, a própria família se omite também dentro desse processo, além da questão econômica que muitos pais não possuem um poder aquisitivo, tendo em vista quando não há o atendimento no público devido a demanda.

APÊNDICE E

TRANSCRIÇÕES DE ENTREVISTA DOS GESTORES EDUCACIONAIS

QUESTÃO 1: As atividades de desenvolvimento profissional propiciam aos profissionais da rede de municipal de Castanhal possibilidades de respostas positivas frente ao TEA no contexto escolar, ou seja, as ações de formação continuada, o conjunto de cursos, palestras e capacitações ajudam no processo de atender às necessidades sociais, comunicativas, sensoriais e acadêmicas destes estudantes? Em que sentido?

GE1: Atende na parte formativa, ficando em carência a parte prática.

GE2: Sim. Ajudam no sentido de como o professor em sala de aula vai atuar com as crianças. As formações surgiram há pouco tempo, pois antes não existia formação voltada para essas crianças, na adaptação de atividades. O AEE é um suporte muito bom.

GE3: Sim. Tratamos com muita humanidade principalmente as mães, pois estão em processo de aceitação. Não se alcança os 100%, mas está em desenvolvimento.

GE4: Sim ajudam, mas deveria ser periódica. Os professores têm certa resistência em aceitar o aluno especial, porque parece que o aluno é do mediador e não da professora. As vezes ocorre que os professores se mantêm resistentes em participar de formação na escola, é visualizado essa situação mais presente com professores efetivos.

GE5: Sim. Na prática pedagógica.

GE6: Sim! Gera total benefício aos profissionais, pelo fato de estarem atuando junto aos alunos que necessitam desses professores, para que realmente possam ter uma atenção maior, bem como um suporte pedagógico capacitado e inclusivo por parte da escola, para atendimento dos alunos com TEA, demonstrando que o caminho a ser seguido é este com formação continuada, para melhor atendermos a nossa clientela na busca do desenvolvimento e avanço desse alunado que está conosco ao longo de todo o ano letivo.

GE7: Sim. As formações que os mediadores têm e orientações pelo CEES que sempre está presente ajudando.

QUESTÃO2: O município de Castanhal oferece formação específica? Se sim, com que regularidade? Se não, aponte quais os desafios ou limites estruturais e organizacionais que não possibilitam que estas ações sejam ofertadas?

GE1: Sim, bimestral.

GE2: Sim. Oferece com regularidade e a própria escola oferta ações, como uma semana dedicada ao projeto Sonho azul, que envolve todas as crianças. As crianças já entendem e são conscientizadas.

GE3: Sim. A CEES está sempre presente e a disposição para as capacitações.

GE4: Não existe formação específica voltado para o TEA.

GE5: Sim.

GE6: Sim! Oferece formação aos profissionais durante o ano letivo, com paradas nos 2 semestres tanto na escola quanto fora.

GE7: Sim. Todos os anos tem, principalmente quando está se aproximando a data de conscientização para o autismo em abril.

QUESTÃO3: Conforme sua experiência profissional, o quanto considera, que os profissionais da educação do município de Castanhal possuem enquanto boa compreensão sobre o TEA? Justifique sua resposta.

GE1: Possuem boa compreensão. Principalmente os que atendem alunos TEA.

GE2: Sim os professores já têm consciência, pois aqui na rede municipal é ofertado um profissional. A escola é muito procurada pelos pais de outros municípios para receber o atendimento.

GE3: Sim, por meio das divulgações, projetos, campanhas municipais, os pais estão mais informados sobre o TEA. Na escola é feito uma conscientização para os pais poderem lidar com as crianças em casa. Os professores participam dos momentos de formação.

GE4: Não considero que os professores estejam suficientemente informados, pois alguns não estão se interessando em buscar formações mesmo quando ofertado. Situação de comodismo.

GE5: Sim. O conhecimento razoável, pois ainda existe muitas dúvidas, apesar de todas orientações e capacitação dada pelo município.

GE6: Penso que esses profissionais estão habilitados sim para a função que desempenham, pelo fato de todos serem especializados naquilo que fazem.

GE7: Sim. Considero que quando tem a presença de um aluno autista os professores sempre buscam formações.

QUESTÃO4: Como você percebe a integração dos atendimentos especializados, a proposta da escola e a família dos estudantes com TEA?

GE1: Muitas vezes desconhecida, ocorre atendimento, faz-se o atendimento, mas imperceptível a dinâmica devido às demandas do cargo.

GE2: Tudo o que é realizado na escola, é articulado com todos os envolvidos no processo. Portanto, por meio do projeto todas as famílias são alcançadas.

GE3: É uma integração maravilhosa. Pois eles participam com frequência e estão em peso os momentos.

GE4: Somos referência no bairro, pois atendemos os alunos da Creche Sara e Cleomaxson. A integração acontece na escola.

GE5: De forma satisfatória.

GE6: Necessária e precisa.

GE7: Existente sempre um feedback entre as coordenações, professores responsáveis pelo AEE e direção.

QUESTÃO 5: Você apontaria alguma adequação no ambiente físico da escola para melhor acolhimento e adaptação dos estudantes com TEA? Se sim, quais?

GE1: As cores das salas, a iluminação, espaço de recreação e instrumentos pela área da escola que os alunos possam utilizar.

GE2: Sim. A questão de as salas de aulas ser climatizadas, pois os espaços da sala não são favoráveis, apenas uma sala é climatizada e fechada para amenizar o barulho externo.

GE3: Sim. Tudo é levado em conta na hora de lotação dos alunos em sala de aula. A dificuldade é das salas que não são climatizadas, pois durante a tarde esquenta muito as salas.

GE4: Poderia ter um ginásio na escola, troca do piso, banheiros que precisam de reforma, podendo ser mais adaptados para eles.

GE5: Não. A escola está bem estruturada.

GE6: Não.

GE7: No meu ponto de vista não apontaria nenhuma para o TEA. Porém se fosse para outra deficiência apontaria a questão do piso tátil que na reforma foi retirado para uma aluna com deficiência visual.