



ESPAÇOS FORMATIVOS E DE INTEGRAÇÃO DE SABERES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: contribuições para a escolarização de estudantes com transtorno do espectro autista

Chiara Maria Seidel Luciano Dias¹

Edna Lopes Hardoim²

Rafael Arruda³

RESUMO

O presente artigo se apresenta como um recorte de uma pesquisa de doutoramento que identificou indicadores qualitativos na escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação inclusiva. A Educação Inclusiva se estende para além das escolas como um projeto multidimensional e contínuo, e ao compreendermos suas dimensões, como nos aponta Booth e Ainscow (2002), Echeita Sarrionandía e Ainscow (2011), Humphrey e Lewis (2008), UNESCO-OIE (2018) e Silva e Garcez (2019), nos dedicamos a evidenciar neste texto, a tônica dos espaços formativos aliados aos atendimentos multiprofissionais como contribuição à escolarização dos estudantes autistas. Estes espaços se tornam espaços formativos e de integração de saberes multidisciplinares, interligando políticas de Educação, Saúde e Assistência Social. Sendo assim, trazemos algumas discussões sobre as contribuições e possibilidades para a organização destes espaços.

Palavras-chave: Dimensões da Educação Inclusiva. Integralidade. Inclusão e equidade. Políticas públicas.

¹ Doutorado em Educação em Ciências e Matemática (UFMT). Professora da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Docente do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) e do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Científica, Crítica, Rica e Inclusiva (EduCRI). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3047-8035>. E-mail: chiara.maria@unemat.br

² Doutorado em Ciências (UFSCar). Professora Aposentada Pesquisadora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (REAMEC/UFMT), de Ensino de Ciências Naturais e de Ensino de Biologia (UFMT). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Científica, Crítica, Rica e Inclusiva (EduCRI). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2327-6731>. E-mail: hardoimel@gmail.com

³ Doutorado em Ciências Biológicas (Ecologia) pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA). Laboratório de Quiropterologia Neotropical. Instituto de Ciências Naturais, Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Sinop – MT. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2869-5134>. E-mail: rafael.arruda@ufmt.br

TRAINING SPACES AND INTEGRATION OF KNOWLEDGE IN THE INCLUSIVE EDUCATION CONTEXT: contributions to the schooling of students with autism spectrum disorder

ABSTRACT

This article presents itself as an excerpt from a PhD research that identified qualitative indicators in the schooling of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the context of inclusive education. Inclusive Education extends beyond schools, as a multidimensional and continuous project and when we understand its dimensions, as Booth and Ainscow (2002), Echeita Sarrionandía and Ainscow (2011), Humphrey and Lewis (2008) UNESCO-OIE (2018) and Silva and Garcez (2019). We are dedicated to highlighting in this text the tone of training spaces combined with multidisciplinary case as contribution to the schooling of autistic students. These spaces become training and integration spaces for multidisciplinary knowledge, interconnecting Education, Health and Social Assistance policies. Therefore, we bring some discussions about the contributions and possibilities for the organization of these spaces.

Keywords: Dimensions of Inclusive Education. Completeness. Inclusion and Equity. Public policy.

ESPACIOS DE FORMACIÓN E INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: aportes para la escolarización de estudiantes con trastorno del espectro autista

2

RESUMEN

Este artículo se presenta como un extracto de una investigación doctoral que identificó indicadores cualitativos en la escolarización de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el contexto de la educación inclusiva. La Educación Inclusiva se extiende más allá de las escuelas, como un proyecto multidimensional y continuo y cuando entendemos sus dimensiones, como nos indica Booth y Ainscow (2002), Echeita Sarrionandía y Ainscow (2011), Humphrey y Lewis (2008), UNESCO-OIE (2018) y Silva y Garcez (2019), nos dedicamos a resaltar en este texto la tónica de los espacios formativos aliados a la atención multidisciplinaria como aporte a la escolarización de los alumnos autistas. Estos espacios se convierten en espacios de formación e integración de saberes multidisciplinarios, vinculando las políticas de Educación, Salud y Asistencia Social. Por eso, traemos algunas discusiones sobre los aportes y posibilidades para la organización de estos espacios.

Palabras clave: Dimensiones de la Educación Inclusiva. Integralidad. Inclusión y Equidad. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

O presente texto socializa parte de uma pesquisa de doutorado que apontou um conjunto de indicadores qualitativos na escolarização de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA), no contexto da

educação inclusiva. Tais indicadores foram organizados considerando-se seis dimensões: Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem, Gestão Escolar, Família, Ambiente, Parcerias Intersetoriais Articuladas e Estruturas de Organização Inclusiva e as Políticas Públicas (DIAS, 2022).

Estas dimensões seguiram de uma releitura do que propuseram Booth e Ainscow (2002), Echeita Sarrionandía e Ainscow (2011), Humphrey e Lewis (2008), UNESCO-OIE (2018) e Silva e Garcez (2019), considerando o contexto pertinente ao público de estudantes com TEA.

A identificação e organização dos indicadores qualitativos, anteriormente mencionados, foi obtida a partir de uma combinação plural de diferentes sujeitos envolvidos neste processo. Estes sujeitos foram denominados colaboradores da pesquisa e foram dispostos em grupos de acordo com a função ou o papel que desempenham (SAMPIERI et al., 2013), sendo assim representados:

- **Grupo G:** Constituído por diretores de unidades escolares de Sinop - MT e também por assessores pedagógicos de municípios do estado de Mato Grosso. Participaram da pesquisa 18 colaboradores alocados neste grupo e os questionários destinados ao Grupo G foram identificados como QG.

Este grupo de colaboradores nos indicou elementos relacionados à gestão escolar. Neste contexto, aprofundamos a compreensão sobre em que medida os posicionamentos dos gestores educacionais locais podem ser projetados para as práticas docentes.

- **Grupo P:** Constituído por professores de unidades escolares de Sinop - MT. Neste grupo foram alocados 23 colaboradores e os questionários destinados ao Grupo P foram identificados como QP.

A escolha destes professores se deu em consonância com os seguintes critérios em cada unidade escolar: um (a) professor(a) responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), um(a) professor(a) da área de Linguagens, um(a) professor(a) da área de Matemática e suas tecnologias, um(a) professor(a) da área de Ciências da Natureza e um(a) professor(a) da área de Ciências Sociais, conforme as áreas de atuação estabelecidas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Este grupo possibilitou

compreendermos aspectos do processo inclusivo no âmbito das práticas docentes.

- **Grupo F:** Constituído por familiares de estudantes com TEA matriculados em unidades escolares do município de Sinop-MT. Este grupo contou com a participação de sete colaboradoras e o questionário referente ao Grupo F foi identificado como QF.

- **Grupo AM:** profissionais da saúde e de atendimento multidisciplinar: médicos(as), fonoaudiólogos(as), terapeutas ocupacionais, psicólogos(as), psicopedagogas. Este grupo contou com a participação de seis colaboradoras e o questionário referente ao Grupo AM foi identificado como QAM.

- **Grupo A:** Constituído por pessoas com TEA (autistas) que frequentaram a escola regular. Este grupo contou com a participação de sete colaboradoras e o questionário referente ao Grupo A foi identificado como QA.

A justificativa para a composição do grupo constituído pelos estudantes com TEA se fortalece pela mensagem trazida pelo lema “Nada sobre nós, sem nós”. Nesta perspectiva, Sasaki (2007a, 2007b) aponta que nenhuma lei, política pública ou estratégia a respeito de pessoas com deficiência deve ser elaborada sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência, pois, por melhor que seja a intenção da pesquisa, se ela não se consolida com a participação plena, então ela não estará em consonância com seu objetivo central, que é o de contribuir com o grupo na qual ela se dedica.

Entendendo as dimensões que compõem esse todo chamado inclusão, a questão central deste artigo é apontar a importância dos espaços formativos, aliados aos atendimentos multiprofissionais como contribuição à escolarização dos estudantes autistas. Dessa forma, apresentamos aqui, apenas os recortes da pesquisa que atenderam a esta temática específica.

Nesse sentido, deixamos esclarecido que, embora a pesquisa tenha contado com a participação de 61 colaboradores alocados nos grupos descritos anteriormente, em algumas discussões sobre os espaços formativos

com integração de saberes, traremos apenas os dados produzidos por meio dos questionários que forem pertinentes a esta questão.

Para uma questão de organização, denominamos para cada colaborador um código. Por exemplo, se o colaborador foi o quinto a responder o questionário do Grupo G então ele foi denotado por QG05. Esta representação se fará presente nos próximos quadros. A pesquisa recebeu aprovação do Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), obtendo parecer favorável por meio do Parecer Consubstanciado de número 3.779.689.

Os processos e espaços formativos trazem a possibilidade de problematizar, aprofundar e fortalecer as práticas e as culturas inclusivas nos sistemas educacionais. Neste sentido, abordamos aqui a perspectiva da contribuição de espaços formativos e compartilhamento de saberes com a escolarização de estudantes com TEA no contexto da Educação Inclusiva.

O CUIDADO INTEGRAL À PESSOA AUTISTA

5

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é categorizado como um transtorno do neurodesenvolvimento. Numa perspectiva atual e não mais categórica, porém dimensional, é considerado enquanto espectro do autismo por apresentar variações nos níveis de severidade das questões comportamentais e da sociocomunicação.

O cotidiano de famílias de pessoas com TEA e os caminhos delineados por estas famílias anunciam o seu fortalecimento na elaboração de políticas públicas dedicadas ao público autista, em especial, podemos citar a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista.

A formação da identidade deste grupo de famílias se fortalece em diversos aspectos que vão desde as experiências de discriminação, segregação e invisibilidade social até a construção e a apropriação de espaços para a vida cotidiana, bem como na junção das forças neste processo de busca da cidadania plena e autônoma.

Sejam individuais ou coletivas, as identidades se organizam a partir de vínculos e condições que reúnem indivíduos considerando-se algum traço em comum. Neste contexto, Faria (2017, p. 70) ao mencionar que as identidades também se organizam a partir da ideia de diferença, pois “a diferença estabelece limites para identidade. Esses limites podem ser bastante fluidos, transformando-se de acordo com a/s experiências do indivíduo, suas reflexões e suas trajetórias de vida” (apud Sá Martino e Marques, 2015, p. 103).

Desde o diagnóstico à rotina de cuidados, os desafios e preocupações das famílias de pessoas com TEA são inúmeros e os sentimentos no ambiente familiar são variáveis. O processo de escolarização e a relação estabelecida pelo estudante com TEA com todos os atores escolares (diretores, professores, funcionários e pares) é um dos aspectos relacionados aos cuidados e também desafios para as famílias de pessoas com TEA (DIAS, 2021).

[...] os alunos e alunas com autismo têm direito a frequentar a escola comum e ter suas especificidades em termos de aprendizagem atendidas. É a partir da convivência com outras crianças na escola inclusiva que o aluno com autismo ampliará seu repertório por meio do contato e da exposição aos modos de fala e linguagem de seus pares etários e uma rotina escolar, o que o ajudará a se comunicar e se organizar. (SILVA; GARCEZ, 2019, p. 51).

Silva e Garcez (2019) também são incisivas ao destacarem que a inclusão de estudantes com TEA se inicia a partir de uma tomada de decisão de enfrentar os desafios pedagógicos de maneira coletiva, intencional e planejada.

A necessidade de um serviço integrado, público e de qualidade torna-se urgente. A construção de centros de atendimento multiprofissionais especializados vem sendo fundamental à medida que estes serviços se configuram enquanto rede de apoio, de modo a fortalecer potenciais mudanças nos espaços vividos por pessoas com TEA (DIAS, 2021).

Esta rede de cuidados compartilhados é um indicador de qualidade na inclusão, à medida que auxilia na potencialização de habilidades dos estudantes com TEA e o apoio às famílias, de maneira que se sintam informadas, acolhidas e orientadas.

Um bom diagnóstico para programas públicos deve contemplar o levantamento de indicadores sobre as características do público-alvo a atender, as condições sociais do contexto em que vivem, as potencialidades e fragilidades da base econômica local e regional (que pode criar condições melhores ou mais desafiadoras para o programa), os condicionantes ambientais (que restringem certas estratégias de desenvolvimento e potencializam outras) e o nível de participação da sociedade (que pode garantir maior controle social dos recursos e dos resultados dos programas) (IBGE, 2017, p. 30).

Entendemos que há necessidade de diálogo em relação às políticas intersetoriais, em particular, Educação, Saúde e Assistência Social, além da necessidade do fortalecimento de ações e iniciativas inclusivas. Estas são apenas algumas linhas para se pensar a relação entre os formatos atuais dos sistemas educativos e as possibilidades que podem ser construídas para alcançarmos realidades educacionais mais inclusivas com o apoio destes profissionais.

7

ESPAÇOS FORMATIVOS E DE INTEGRAÇÃO DE SABERES

O envolvimento e o conhecimento dos pressupostos da inclusão escolar ou, de modo mais categórico, da Educação Inclusiva, que subsidia aspectos para além do educacional no movimento de participação e aprendizagem de todos os estudantes no mesmo ambiente, estão intimamente ligados aos processos formativos dos diversos atores educacionais.

Dadas as diversas possibilidades de caracterização destes espaços, esclarecemos que, para a presente pesquisa, os mesmos são compreendidos enquanto lugares/momentos pensados para se entender aspectos específicos do TEA e suas complexidades, nos diversos ambientes sociais e, em particular, no contexto escolar.

O termo integração de saberes se refere à produção e trocas colaborativas de conhecimento de diversos atores educacionais e atores externos. Neste modelo, então, temos pessoas que atuam em contextos educacionais e não educacionais mobilizadas em contribuir com seus

conhecimentos no processo de escolarização de estudantes com TEA (DIAS, 2021).

No entanto, antes de ampliarmos a ideia de formação para atores externos à escola, trataremos inicialmente, da perspectiva da formação docente para a Educação Inclusiva, em especial, no que diz respeito ao TEA no contexto escolar. O processo de formação docente envolve uma série de elementos que vão desde a formação (inicial e continuada) de conhecimentos de ordem científica e práticas pedagógicas, até aspectos que envolvem variáveis pessoais do professor.

A formação inicial e continuada do educador deve constituir a capacitação para atuar orientado por condutas profissionais intencionalmente realizadas, direcionado por conhecimentos científicos e não apenas com base em experiências vividas por ele mesmo ou por reações meramente expressas como resultado do acaso. Para isso, é necessário que o professor tenha acesso a esse conhecimento e possa a partir dele fundamentar sua prática. (BRITO; MISQUIATTI, 2013, p. 196).

A partir das respostas apresentadas na pesquisa pelos assessores pedagógicos (Grupo G), apresentamos na Figura 1 a frequência dos termos expressos nas respostas da Questão 1, visualizada por gráfico do tipo “nuvem de palavras”. O tamanho da fonte em que a palavra é apresentada na nuvem é função direta da frequência da sua ocorrência no texto. A Figura foi construída em ambiente R (R CORE TEAM, 2019), com o pacote wordcloud (FELLOWS, 2018).

O enunciado da presente questão é o seguinte:

- **Questão 1 (QG):** As atividades de desenvolvimento profissional propiciam aos profissionais da rede de ensino do Estado de Mato Grosso possibilidades de respostas positivas ante 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 alunos/alunas? Em que sentido?

FIGURA 1 – Nuvem de palavras para a Questão 1 do questionário aplicado aos assessores pedagógicos (QG).



Fonte: Elaborado pelos autores.

A palavra 'Formação' se destacou nas respostas dadas a esta questão. Ao retornarmos aos questionários, buscamos compreender em que sentido as formações possibilitam respostas positivas ante ao TEA no contexto escolar, seja complementando a formação continuada ou suplementando-a. Algumas respostas trouxeram reflexões interessantes. Dentre elas, apresentamos as duas que manifestam e expressam de modo integral as demais respostas. São elas:

- **QG08:** “Há uma grande dificuldade em relação à formação continuada voltada para o TEA, pois esse tipo de formação ainda é escasso em nosso estado, geralmente quem recebe esse tipo de formação é a professora da sala de recursos, no entanto este não é o único profissional que atende ao aluno com TEA. A maioria dos profissionais da Educação não sabe lidar com alunos autistas; portanto, é necessário fortalecer e ampliar a oferta de formação continuada voltada para essa questão.”.

- **QG07:** “Sempre é feita reflexão sobre Educação Especial, mas, não é o suficiente para resolver e orientar os professores que sempre buscam capacitação via EAD para suprir as necessidades encontradas.”.

Outras respostas também abordaram que as formações para possibilitar e oportunizar conhecimentos específicos não são suficientes ou inexistem para seu município. Neste sentido, o olhar aos processos formativos dos professores da rede se expressa num quesito (podemos chamar de indicador) muito importante a colaborar com as práticas inclusivas no ambiente escolar.

À medida que são realizadas formações específicas para o tema Transtorno do Espectro Autista, os professores vão incorporando às suas práticas o conhecimento acerca das características do transtorno e suas necessidades. Estas ações propiciam compreensão e orientação, tendo em vista as peculiaridades do espectro. Diante disso, entendemos a formação continuada de professores, que agregue temas específicos, como um dos indicadores qualitativos centrais na qualidade da inclusão dos estudantes com TEA (DIAS, 2021).

Obviamente, algumas questões também são limitantes para o ideal destas formações. Neste sentido, podemos visualizar na Figura 2 alguns aspectos retratados nas respostas relativas à Questão 2. O tamanho da fonte em que a palavra é apresentada na nuvem é função direta da frequência da sua ocorrência no texto. A Figura foi construída em ambiente R (R CORE TEAM, 2019), com o pacote wordcloud (FELLOWS, 2018).

- **Questão 2 (QG):** A Secretaria Estadual da Educação do Mato Grosso 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?

Os dados produzidos pela pesquisa indicaram que estas formações não se caracterizam enquanto específicas para o tema e que, por vezes, o processo de formação esbarra em alguns limites estruturais tais como a própria distância entre as cidades ou de cidades que possuem potencial para oferecer as formações.

O Quadro 1 apresenta respostas do grupo AM sobre a contribuição de seus conhecimentos nos processos de escolarização de estudantes com TEA. Sendo a inclusão um movimento que nos remete não apenas a pensar em questões de acesso, mas também da qualidade dos processos educativos, as ações em torno dos estudantes com TEA vêm exigindo novas perspectivas para o suporte às necessidades específicas deste público. Nesta paisagem educacional, especialidades como fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, neurologia, psiquiatria e terapia ocupacional podem contribuir nos espaços escolares.

- **Questão 3 (QAM):** Como você tem utilizado seus conhecimentos profissionais específicos para contribuir no processo de escolarização de seus pacientes com TEA na perspectiva da Educação Inclusiva?

QUADRO 1 – Respostas dos profissionais do atendimento multiprofissional sobre suas contribuições com o processo de escolarização de seus pacientes com TEA.

Código do entrevistado	Questão 3 (QAM): Como você tem utilizado seus conhecimentos profissionais específicos para contribuir no processo de escolarização de seus pacientes com TEA na perspectiva da Educação Inclusiva?
QAM01	"Visitando a escola, observando o aluno em sala de aula regular, sala de recurso, oferecendo formação aos professores (formação específica, planejamento adaptado e individualizado). Faço parte do Conselho municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, cuja proposta é articular ações que discutam e promovam a inclusão, também sócia fundadora da Associação dos Deficientes Visuais e Amigos de Sinop – ADEVAS, mecanismo que me envolve ao meio dos deficientes."
QAM02	"Desde que iniciei minha carreira como educadora venho participando desse processo, iniciou com o movimento da APAE Educadora perpassando nas salas de recurso, AEE, Universidade e ultimamente nos atendimentos específicos psicopedagógicos, onde além dos atendimentos com a criança, faço orientações com pais, há a escola onde se orienta prof. ^ª sobre comportamento da criança, bem como as adequações físicas, curriculares e manejo efetivo devem ser realizadas."
QAM03	"Tenho me colocado à disposição, instruindo, realizando visitas escolares, palestras, apresentando materiais específicos que produz conhecimento. Compartilhando experiências."
QAM04	"Fazendo laudo com diagnóstico e solicitação do atendimento inclusivo na escola, do acompanhamento do monitor e acompanhamento na sala de AEE, para que possam usufruir dos direitos relativos ao aluno com TEA. Tentando esclarecer, onde é possível, um <i>feedback</i> com a escola, explicando os comportamentos e os sintomas apresentados, auxiliando no processo de compreensão do aluno."

QAM05	"Tenho proporcionado palestras para os educadores da rede pública além de cursos de formação; reunião com educadores de escolas as quais atendo os alunos inclusos para definirmos o melhor plano terapêutico e trocas de informações com a equipe multidisciplinar que tenda o menor."
QAM06	"O sujeito precisa ser entendido em sua singularidade e em suas particularidades. O profissional especialista, através do seu olhar, pode auxiliar nesse entendimento e no encaminhamento e direcionamento de ações mais efetivas com cada sujeito individualmente."

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme o Quadro 1, percebemos que os colaboradores do Grupo AM já vêm dando suas contribuições em aspectos que transitam desde visitas às escolas, compartilhamento de experiências, apresentação de palestras, até a participação em conselhos municipais e associações. No entanto, o que nos parece é que estas ações são isoladas, de iniciativa dos próprios profissionais ou ocasionalmente a convite de algumas instituições.

O que defendemos aqui é que estas iniciativas podem ser articuladas, programadas e estruturadas para se tornarem programas de espaços formativos e compartilhamento de saberes, almejando sempre a qualidade de vida e de aprendizagem do estudante com TEA no contexto escolar.

Desse modo, compreendemos que algumas ações vão se fazendo necessárias para garantir a qualidade no processo de escolarização de estudantes com TEA. No contexto na Educação Inclusiva e neste cenário podemos destacar: a formação de professores; a organização de espaços formativos e de redes de apoio multidisciplinar para compartilhar (e integrar) saberes; a participação dos familiares e o fortalecimento do AEE enquanto articulador de ações que envolvam todos os atores educacionais para a promoção de políticas, práticas e culturas inclusivas.

Estas são algumas linhas para se pensar a relação entre os formatos atuais dos sistemas educativos e as possibilidades que podem ser construídas para alcançarmos realidades educacionais mais inclusivas, em particular, para os estudantes com TEA, pois as análises nos descrevem que para o fortalecimento de ações e iniciativas inclusivas há necessidade de diálogo em relação às políticas intersetoriais, em particular, Educação, Saúde e Assistência Social.

INTEGRAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS NO FORTALECIMENTO DA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS

Percebemos que a relação da escola com a comunidade atendida reflete os tipos de vínculos cidadãos que se tecem na contemporaneidade, mais especificamente, os vínculos que nos levam à atenção ao exemplo, respeito às diversidades e a aproximação de grupos historicamente marginalizados. Desta forma, é sempre interessante repensar os arranjos institucionais e neste sentido, o amplo debate da Educação Inclusiva pode nos revelar muito acerca das políticas, práticas e culturas vigentes, ao passo que nos atualizam sobre de que modo e em que medida as diversidades são entendidas e atendidas.

Sendo assim, em consonância com os achados da pesquisa, passamos a descrever reflexões sobre o aspecto da integração das políticas de Educação, Saúde e Assistência Social e de que modo tal dinâmica pode contribuir na escolarização dos estudantes com TEA.

Entendendo que o processo inclusivo é um sistema que se move através do tempo, percebemos que na atualidade vários componentes se fazem necessários na constituição deste processo, enquanto um projeto multidimensional que garanta a qualidade da educação a todos os estudantes.

É diretriz da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo o acesso a condições de uma vida digna, por meio da oferta pública de um conjunto de ações intersetoriais e articuladas de atenção à saúde, acesso à educação, ao ensino profissionalizante, ao trabalho e à assistência social, entre outros serviços no território que promovam o desenvolvimento da autonomia das pessoas com transtorno do espectro do autismo e ofereçam apoio às famílias. (BRASIL, 2015, p. 130).

Nessa direção, trazemos ao texto uma das perguntas para o grupo de gestores (G).

- **Questão 4 (QG):** 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 alunos/alunas com TEA e seus familiares? Acha pertinente esta integração enquanto indicador de qualidade de inclusão escolar? O quanto? Por quê?

Em linhas gerais, os gestores anunciaram como relevante a participação destes atores numa atuação colaborativa no processo de inclusão. Neste sentido, poderíamos já nos questionar sobre quais maneiras e mecanismos poderiam oportunizar e/ou potencializar a cooperação entre os cargos de gestão (assessores pedagógicos e SEDUC-MT) e os demais atores. Assim, apresentamos no Quadro 2 algumas respostas à Questão 10 (QG) sobre a política de integração com outros atendimentos/serviços multiprofissionais.

QUADRO 2 – Respostas dos assessores pedagógicos sobre como avaliam as políticas de integração com outros atendimentos/serviços multiprofissionais.

Código do entrevistado	Questão 4 (QG): 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 alunos/alunas com TEA e seus familiares? Acha pertinente esta integração enquanto indicador de qualidade de inclusão escolar? O quanto? Por quê?
QG09	"A escola caminha sozinha, seria de suma importância essa integração."
QG14	"Ainda é necessário construir esta política de integração para que esta dinâmica aconteça de fato."
QG08	"Essa integração seria o ideal, pois assim a escola teria um suporte para ajudá-la, pois sem esse suporte a escola não consegue realizar um atendimento de qualidade ao aluno com TEA."

Fonte: Elaborado pelos autores.

Refletir sobre as possibilidades de intervenção das assessorias pedagógicas, num sentido colaborativo com setores da saúde e assistência social, requer pensar sobre direcionamentos necessários, mas também, em alguns quadros limitadores que podem não se adequar tão bem às realidades educacionais, pois os diferentes setores não se tornam colaborativos e/ou participativos num estalar de dedos, ou seja, estas estruturas de engajamento e relacionamentos estão diretamente influenciadas por decisões políticas.

Sobre o olhar e a participação dos profissionais da saúde em pesquisas que tenham enquanto *lócus* o ambiente escolar, Brito e Misquiatti (2013)

destacam que a integração com estes profissionais pode proporcionar ações colaborativas que venham a contribuir com o trabalho docente e vice-versa. Os mesmos autores, também destacam o ambiente escolar como um contexto no qual crianças e adolescentes com TEA têm a oportunidade de generalizar e ampliar o repertório de habilidades comunicativas e sociais.

Por isso, diante da perspectiva destes profissionais no auxílio de estudantes com TEA em habilidades necessárias para a participação na comunidade escolar, entendemos que este grupo pode nos oportunizar contribuições importantes para o processo inclusivo.

- **Questão 5 (QP):** 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 alunos/alunas com TEA e seus familiares? Acha pertinente esta integração enquanto indicador de qualidade de inclusão escolar? O quanto? Por quê?

Ao considerarmos as frequências e ao retornarmos às respostas dos questionários, observamos que as respostas dos professores possuem convergências com as respostas dos assessores pedagógicos, analisadas no capítulo anterior, em relação à relevância da participação de outros atores na elaboração de processos inclusivos nos ambientes escolares. De modo geral, consideram pertinente esta integração enquanto indicador de qualidade de inclusão escolar.

A Figura 4 representa por meio de gráfico tipo “nuvem de palavras” a frequência de palavras que emergiram das respostas no Grupos P. O tamanho da fonte em que a palavra é apresentada na nuvem é função direta da frequência da sua ocorrência no texto. A figura foi construída em ambiente R (R CORE TEAM, 2019), com o pacote wordcloud (Fellows, 2018).

QP03	"Sim, esses atendimentos, além de conhecer e entender os direitos e garantias que são assegurados às crianças e adolescentes com autismo deve intervir no campo das relações sociais para concretizar a efetivação e a consolidação desses direitos, trabalhando em conjunto com a equipe na qual ele está inserido, com a família e com a sociedade."
------	--

Fonte: elaborado pelos autores

Evidenciamos nos Quadros 2 e 3 o anseio pela construção de um projeto que estabeleça a integração das políticas. A escola necessita desta rede de apoio, bem como as famílias dos estudantes e, para, além disso, percebemos que a segmentação de ações e serviços talvez não seja tão eficaz no atendimento às demandas quanto seria se estes estivessem bem articulados.

Em relação aos próprios profissionais da saúde, no que diz respeito às intervenções no ambiente escolar, Brito e Misquiatti (2013) destacam que a intervenção do profissional em fonoaudiologia, num direcionamento colaborativo e conjuntamente com a comunidade escolar, pode contribuir nas propostas que favoreçam a construção de contextos sociais inclusivos, acolhedores e colaborativos na escola.

A atuação do fonoaudiólogo junto ao meio social da escola que intervém especialmente em aspectos comunicativos e sociais de seus membros é ainda restritamente explorada na educação escolar brasileira e pode ocupar importante papel para melhorar o aproveitamento escolar de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem, as condições de trabalho do professor e a interação com familiares dos alunos e com a comunidade em geral. (BRITO; MISQUIATTI, 2013, p. 190).

Sob esta perspectiva, a escolarização de estudantes com TEA num cenário de Educação Inclusiva, requer uma abordagem em múltiplas perspectivas que convirjam para o bem-estar e a qualidade de ensino para este público nos contextos escolares.

Estes espaços formativos, por meio de parcerias intersetoriais articuladas, podem contribuir à medida que estende as demandas do processo de escolarização a atores externos que apresentam conhecimento e práticas que podem proporcionar avanços neste mesmo processo. Desta forma, ao buscarmos analisar os contextos inclusivos em uma determinada

instituição escolar faz-se necessário, então, ampliarmos o olhar sob estas perspectivas.

Captar a realidade dentro deste espectro de um ideal inclusivo e de educação de qualidade requer pensar em espaços de integração de saberes que sejam possíveis dentro dos ambientes escolares. Esta colaboração tende a tecer contribuições significativas no processo de escolarização de estudantes com autismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num debate mais ampliado no que diz respeito a diretrizes de cuidados e atenção no contexto da integralidade, entende-se a pessoa com TEA como um sujeito integral, ou seja, é necessário pensar em uma rede de cuidados que se estabeleça a fim de responder integralmente às diversas demandas da pessoa. No caso particular dos estudantes, entendemos que a escola já não pode, nem deve mais, caminhar sozinha, como vimos no relato de QG09 no Quadro 2.

Sendo assim, buscar a integralidade ao bem-estar de estudantes com autismo equivale a lançar corresponsabilidade a serviços públicos distintos, considerando suas especificidades para a oferta das demandas emergentes deste público. Deste modo, percebemos que, a estruturação e o fortalecimento de espaços formativos que compartilhem saberes diversos podem contribuir para a escolarização de estudantes com TEA.

O engajamento de olhares multidisciplinares tende a amenizar barreiras e potencializar os processos escolares inclusivos. Ao comprometer outros setores como Saúde e Assistência Social com os espaços de formação, as ações se estendem e alcançam as dimensões do todo que denominamos de Inclusão e deste modo, a Educação Inclusiva se projeta para além dos ambientes escolares, evidenciando também, a forma como a sociedade organizada se relaciona e se dedica a garantir políticas, práticas e culturas inclusivas.

REFERÊNCIAS

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão – desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. Bristol: CSIE, 2002.

BRASIL, M. DA S. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do sistema único de saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRITO, M. C.; MISQUIATTI, A. R. N. **Transtornos do espectro do autismo e fonoaudiologia: atualização multiprofissional em saúde e educação**. Curitiba: CRV, 2013.

DIAS, C. M. S. L. **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, C. M. S. L.; HARDOIM, E. L.; CECCONELLO, M. S.; ARRUDA, R. Indicadores qualitativos na escolarização de estudantes com transtorno do espectro autista no contexto da Educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, v.35, 2022.

ECHEITA SARRIONANDÍA, G.; AINSCOW, M. La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. **Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, v. 12, p. 26–46, set. 2011.

FARIA, S. H. G. **Uma caracterização do conceito de identidade social a partir do paradigma da complexidade**. Dissertação (Mestrado em Filosofia)— Marília: Universidade Estadual Paulista (UNESP), 12 set. 2017.

FELLOWS I. 2018. **Wordcloud**: Word Clouds. R package version 2.6. Disponível em: <https://CRAN.R-project.org/package=wordcloud>. Acesso em 22 mai. 2022.

HUMPHREY, N.; LEWIS, S. What does 'inclusion' mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 8, n. 3, p. 132–140, 1 out. 2008.

IBGE, G. DE B. E A. E. **Indicadores sociais: passado, presente e futuro**. Rio de Janeiro: IBGE, v. 21, 2017.



R CORE TEAM. 2019. R: A language and environment for statistical computing. **R Foundation for Statistical Computing**, Vienna, Austria. Disponível em: <https://www.R-project.org/>. Acesso em 22 mai. 2022.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, v. X, n. 57, p. 8–16, 2007a.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão - Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, v. X, n. 58, p. 20–30, 2007b.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; BAPTISTA LUCIO, M. D. P. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, C. L.; GARCEZ, L. **Educação inclusiva**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019.

UNESCO-OIE, E. I. DE E.; OEI, O. DOS E. I. PARA A E. **Ibero-américa inclusiva: guia para garantir a inclusão e a equidade na educação na ibero-américa**. Brasília: UNESCO, 2018.

Recebido em: 23 de outubro de 2022.

Aprovado em: 26 de junho de 2023.

Publicado em: 11 de setembro de 2023.

