

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL ESTADO DE PARÁ: LOS DILEMAS PARA LA ATENCIÓN A LAS PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Jones Nogueira Barros¹
Carmen Pineda Nebot²

RESUMEN

El objetivo de nuestra investigación es describir a partir de las directrices de la política pública como está siendo implementada la educación inclusiva en el Estado de Pará, especialmente la dirigida a la atención de personas con el Trastorno del Espectro Autista. Específicamente, el estudio toma como referencia la atención prestada en las escuelas estatales de la USE 5/SEDUC. La investigación fue realizada mediante entrevistas a los directores y profesores de escuelas que dependen de la USE, vía formulario elaborado en el Google Forms. A partir de ello podremos conocer mejor la atención dada a los alumnos con trastorno del espectro autista en las escuelas de la USE 5, los problemas y dificultades a las que se enfrentan y las acciones y medidas que el gobierno estadual ha tomado para conseguir una mejora de la calidad de vida de estas personas y su inclusión en la sociedad. Para ello utilizamos un enfoque cualitativo de carácter documental, descriptivo y exploratorio. Los resultados indican que estos alumnos son atendidos en los SAEE – Servicios de Atención Educativa Especializada, pero que afrontan dificultades por la falta de cuidadores, formación continuada específica para los profesores y falta de material adaptado y recursos pedagógicos tecnológicos. La investigación también muestra que entre las acciones que podrían hacerse para mejorar la atención a los alumnos con TEA en las escuelas de la USE están: la contratación de cuidadores con formación específica, inversiones en formación profesional y recursos didácticos y tecnológicos y la realización de concursos para profesionales multidisciplinares.

Palabras claves: Educación inclusiva. Trastorno del Espectro Autista. Atención Especializada

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DO PARÁ: OS DILEMAS PARA O CUIDADO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é descrever, com base nas diretrizes da política pública, como está sendo implementada a educação inclusiva no Estado do Pará, especialmente aquela voltada para o atendimento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Especificamente, o estudo toma como referência a atenção prestada nas escolas estaduais da USE 5/SEDUC. A investigação foi realizada por meio de

¹ Profesor del Programa de posgraduación en Administración en la Universidad del Amazonas (PPAD). Doctor en Administración por la Universidad del Amazonas, Master en Gestión y Desarrollo Regional por la Universidad de Taubaté. Especialista em Estudios Culturales por la Universidad Federal de Pará, Especialista en Gestión Escolar por la Universidad del Amazonas y Graduado en Ciencias Sociales por la Universidad del Amazonas. Actualmente ejerce la función de Gestor de Unidad Gestora de la Secretaria de Estado de Educación de Para. Es miembro del grupo de Investigación em Gestión Social y Desarrollo Local (GESDEL), donde discute la temática de desarrollo de políticas públicas enfocadas en la acción pública y la gestión social. Desarrolla investigaciones sobre participación social en espacios urbanos y rurales. E-mail: jonesbarros1@hotmail.com.

² Licenciada en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid y Licenciada em Ciencia Política y de la Administración por la Universidad Autónoma de Madrid. Consultora Independiente de Administraciones Públicas. Coordinadora de Investigación del Grupo de Trabajo “Espaços Deliberativos e Governança Pública” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) 2016-2019, miembro del grupo de Investigación en Gestión Social y Desarrollo Local (GESDEL) y de otros Grupos de Investigación Brasileños. Coautora del libro Participatory Budgeting World Atlas 2019. Especialista en temas de Participación y Presupuesto Participativo. Autora de más de cien capítulos de libros y artículos sobre participación ciudadana, gestión social y presupuesto participativo. Participando en innumerables congresos y reuniones en los que se trataban estos temas tanto en España como en otros países. Ha puesto en marcha y evaluado experiencias de participación en varias ciudades españolas y ha participado en asociaciones y grupos que tenían como objetivo impulsar la participación como mecanismo de mejora de la democracia y las políticas públicas. E-mail: carmenpinedanebot@hotmail.com.

entrevistas com os diretores e professores das escolas que dependem da USE, por meio de um formulário elaborado no Google Forms. A partir disso, foi possível entender melhor a atenção dada aos alunos com transtorno do espectro autista nas escolas da USE 5, os problemas e dificuldades que eles enfrentam e as ações e medidas que o governo estadual tem tomado para conseguir uma melhoria da qualidade de vida dessas pessoas e sua inclusão na sociedade. Para tal, utilizamos uma abordagem qualitativa de caráter documental, descritivo e exploratório. Os resultados indicam que esses alunos são atendidos no SAEE – Serviço de Atendimento Educacional Especializado, mas que enfrentam dificuldades devido a falta de cuidadores, formação continuada específica para professores e falta de materiais adaptados e recursos pedagógicos tecnológicos. A pesquisa também mostra que entre as ações que poderiam ser realizadas para melhorar o atendimento aos alunos com TEA nas escolas da USE estão: contratação de cuidadores com formação específica, investimento em capacitação profissional e recursos didáticos e tecnológicos e realização de concursos para profissionais multidisciplinares.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Atendimento Especializado

INCLUSIVE EDUCATION IN THE STATE OF PARÁ: THE DILEMMAS FOR THE CARE OF PEOPLE WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

ABSTRACT

The objective of the sample research is to describe, based on the guidelines of public policy, how inclusive education is being implemented in the State of Pará, especially that aimed at the care of people with Autism Spectrum Disorder. Specifically, the study takes as a reference the care provided in the state schools of the USE 5/SEDUC. The research was carried out through interviews with the directors and teachers of schools that depend on the USE, via a form prepared in Google Forms. From this we will be able to better understand the attention given to students with autism spectrum disorder in USE 5 schools, the problems and difficulties they face and the actions and measures that the state government has taken to achieve an improvement of the quality of life of these people and their inclusion in society. For this we use a qualitative approach of a documentary, descriptive and exploratory nature. The results indicate that these students are cared for in the SAEE - Specialized Educational Care Services, but that they face difficulties due to the lack of caregivers, specific ongoing training for teachers and lack of adapted material and technological pedagogical resources. The research also shows that among the actions that could be taken to improve care for students with ASD in USE schools are: hiring caregivers with specific training, investing in professional training and educational and technological resources, and holding competitions for multidisciplinary professionals.

Keywords: Inclusive education. Autism Spectrum Disorder. Specialized care.

Data de submissão: 21.07.2022

Data de aprovação: 28.02.2023

INTRODUCCIÓN

Según Couto y Delgado (2015), la inclusión de la salud mental infantojuvenil en la agenda de las políticas públicas nacionales se ha producido tardíamente, incluso en el campo de la salud mental, factor que contribuye a la comprensión de los dilemas que se afrontan actualmente en relación a la red de cuidados ofertada por el SUS para los autistas. En el campo educativo existe un reconocimiento, por parte de muchos autores, de que las escuelas tienen un papel muy importante en los temas de salud mental durante la infancia (FARIA y RODRIGUES, 2020).

El 27 de diciembre de 2012, fue sancionada la Ley nº 12.764, que “estableció la Política Nacional de Protección de los Derechos de las Personas con Trastorno del Espectro Autista”. Además de reconocer a las personas con trastorno del espectro autista (TEA) como “persona

con deficiencia, a todos los efectos legales” (BRASIL, 2012, § 2o), produce repercusiones en diversos campos, como en el ámbito asistencial, político/gestor, científico/académico, así como en el campo de los derechos básicos (OLIVEIRA, 2015).

Notoriamente las políticas públicas se convierten en marcos legales que las definen y que establecen directrices, desde el nivel macro, en el ámbito de la Unión, hasta el micro, de los estados y municipios.

Entre los derechos que tienen las personas con espectro autista está la educación inclusiva, la cual es un gran desafío para los diversos sistemas de enseñanza: municipal, estadual y federal, que consiste en la integración de estas personas en el sistema regular de educación con el fin de promover su aprendizaje (GOMEZ y TORAN, 2014; CUNHA, 2014; SILVA, 2012). Objetivo de aprendizaje que solo se consigue cuando la escuela asume que las dificultades de algunos alumnos no son únicamente de ellos, sino que son también causa del sistema de enseñanza, pues no solo los niños con deficiencia son excluidos, sino que también lo son aquellos que tienen algún problema en el proceso y no consiguen superarlo (RIBEIRO, 2020).

Considerando los desafíos y las atribuciones para el desarrollo e implementación de la educación inclusiva de los entes federados es cuando nos surge la siguiente pregunta: ¿la educación inclusiva implementada por el gobierno del Estado de Pará garantiza la atención a los TEA?

El objetivo de nuestra investigación es describir a partir de las directrices de la política pública como está siendo implementada la educación inclusiva en el Estado de Pará, especialmente las dirigidas a la atención del Trastorno del Espectro Autista. Específicamente, el estudio toma como referencia la atención prestada en las escuelas estaduais de la USE 5/SEDUC. La investigación fue realizada mediante entrevistas a los directores y profesores de escuelas que dependen de la USE, vía formulario elaborado en el Google Forms. A partir de ello podremos conocer mejor cual es la situación de las personas con trastorno del espectro autista en el Estado de Pará, los problemas y dificultades a las que se enfrentan y las acciones y medidas que el gobierno estadual ha tomado para conseguir una mejora de la calidad de vida de estas personas y su inclusión en la sociedad.

Para ello utilizamos un enfoque cualitativo de carácter documental, descriptivo y exploratorio. La investigación documental nos permite investigar de forma indirecta, por medio del estudio de los documentos y datos producidos sobre el tema, entre los cuales destacamos: a) Documentos internacionales (Declaración de los Derechos Humanos, el Estatuto de las Personas con Deficiencia y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Deficiencia (6.949/2000)); b) Documentos nacionales (Constitución del 88, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, la ley 13.146/2015 de inclusión de las personas con deficiencia, la ley 12.764/2012, Ley 13145/2015 de inclusión); c) Documentos estaduais (la Política Estadual de Protección de los Derechos de las Personas con Trastorno del Espectro Autista (Peptea) - Ley nº 9.6061, que creó el Sistema Estadual de Protección de los Derechos de los Autistas y la Ley Estadual 9.214/21); Estadísticas de educación nacionales y del Estado de Pará y en las plataformas de información IBGE, DEEPASK, INEP. Además, las entrevistas con actores de las escuelas nos permitirán desvelar y describir la atención a los alumnos.

1 MARCO TEÓRICO O REFLEXIONES SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA

La inclusión en Brasil es reciente, no habiéndose iniciado hasta los años 90. Siendo fruto de un contexto histórico en el que se rescata a la escuela como lugar de ejercicio de la ciudadanía y de garantía de derechos. Confundiéndose hasta entonces la inclusión con la integración. La inclusión no consiste solamente en que un alumno con deficiencia se incorpore a una escuela,

sino que es necesario que la escuela se estructure a las necesidades de estos alumnos tanto en sus necesidades físicas como con métodos pedagógicos adecuados para ellos y que eso sea una labor colectiva de todo el cuerpo de profesores. Como señala Cavaco (2014, p. 31, traducción de los autores):

Incluir no es solo integrar [...] no es estar dentro de una clase donde la inexistencia de concienciación de valores y la aceptación no existen es aceptar integralmente e incondicionalmente las diferencias de todos en una valoración del ser en cuanto semejante con igualdad de derechos y oportunidades y más que desarrollar comportamientos es una cuestión de concienciación y de actitudes.

La inclusión escolar se produce cuando personas con necesidades educativas especiales son incluidas en la enseñanza regular por medio de una interacción con otras personas que no son sus familiares. Por medio de ello la persona pasa a tener una vida en sociedad y puede desarrollar su potencial cognitivo y social, que muchas veces se encuentra restringido por falta de información. La educación inclusiva debe ser un espacio para todos los alumnos, garantizando la calidad, considerando las diferencias y valorando la diversidad (FIGUEIREDO, 2002).

La educación inclusiva es una forma efectiva de garantizar el derecho de los niños con alguna deficiencia a una educación de calidad y a una vida autónoma. Contribuyendo también a la educación de los demás alumnos, en la medida en que rompe prejuicios, incentiva la convivencia con personas distintas y estimula el aprendizaje mutuo (BARROS, 2018). En la actualidad, la educación inclusiva se entiende, también, como un imperativo judicial y moral (KEFALLINO *et al.*, 2020) y un reflejo de una sociedad más justa (SIMÓN *et al.*, 2019), por lo que no debía requerir ninguna justificación adicional, especialmente, si los derechos establecidos a partir de marcos legales fuesen de hecho cumplidos o las políticas públicas implementadas de modo que garantizaran la verdadera inclusión.

La educación inclusiva es un gran reto para el sistema educativo en su conjunto, al tener que incorporar importantes adaptaciones. Estas adaptaciones pasan por cambios en los currículos, reformulaciones de los espacios físicos de las escuelas, de los aspectos lingüísticos, de aumento de los recursos económicos y humanos y modificaciones en las estrategias didácticas. Todo ello pensando en las necesidades y características de cada sujeto, para que así puedan además de tener acceso al conocimiento condiciones para un desarrollo escolar. Además de las adaptaciones necesarias la educación inclusiva requiere del apoyo de todos los actores, y la familia es uno de estos actores fundamentales (PORTER y TOWELL, 2019; UNESCO, 2020), en el sentido de incidir ante el poder público, para que, de hecho, integre la agenda de los gobiernos en los diferentes niveles, municipal, estadual y federal, que hagan posible las adaptaciones y cambios que la educación inclusiva requiere.

Estos cambios que se producen al incorporar a alumnos con discapacidad en las clases, en el caso de los profesores puede implicar la implementación de mejoras en su práctica docente que, en última instancia, pueden beneficiar a todos los alumnos de la clase (HEHIR *et al.*, 2016). Tales mejoras pueden estar relacionadas con una mayor colaboración entre los profesores de la escuela, lo que influye positivamente no solo en las prácticas en la clase sino también en el bienestar emocional de los profesores (DROSSEL *et al.*, 2019). Los profesores experimentan un crecimiento profesional, una mayor satisfacción personal y una mejor autopercepción de sus competencias profesionales. Además, los datos disponibles muestran que la inclusión de estudiantes con discapacidad tampoco tiene impacto en el rendimiento académico de sus compañeros o, si hay un impacto, este es positivo (HEHIR *et al.*, 2016; SZUMSKI *et al.*, 2017). En el caso de los alumnos con discapacidad se han apreciado importantes impactos positivos a nivel académico y social (OH-YOUNG y FILLER, 2015), con un mejor rendimiento en

lenguaje y matemáticas y relaciones más positivas con los demás alumnos, sobre todo, en alumnos con TEA.

Para que se produzca una verdadera inclusión de los alumnos con TEA en las escuelas es necesario que el profesor de la clase a la que asista conozca los métodos pedagógicos y psicológicos que le permitan resolver cualquier eventualidad que el alumno necesite y que exista una colaboración estrecha entre él, los padres y la escuela. Esa inclusión no significa solo que el alumno con TEA este en la clase con otros alumnos sin ese trastorno, sino que debe producirse su interacción al ambiente escolar como un todo, en que este se estructure a las necesidades de esos alumnos tanto desde el aspecto físico como pedagógico (GOMES y OLIVEIRA, 2021).

Los alumnos con TEA requieren para su aprendizaje una atención continua y persistente, porque la imprevisibilidad en cada momento es grande y sin certezas, por ello se necesitan profesionales que apoyen el trabajo de los profesores y de materiales específicos y recursos.

Si todas estas condiciones es difícil conseguirlas en grandes centros urbanos y capitales, más difícil es cuando nos alejamos de ellas (PRIETO, 2006). Sobre todo, si tenemos en cuenta que la mayor parte de las escuelas brasileñas no están preparadas para recibir y enseñar a los alumnos con deficiencias, al no tener ni infraestructuras ni equipos preparados para ello.

Las leyes brasileñas sobre inclusión son muy avanzadas, pero como ocurre también en otros campos la implementación de ellas presentan muchas dificultades, al no ser capaz de llegar ni a todos los territorios ni a todas las aulas.

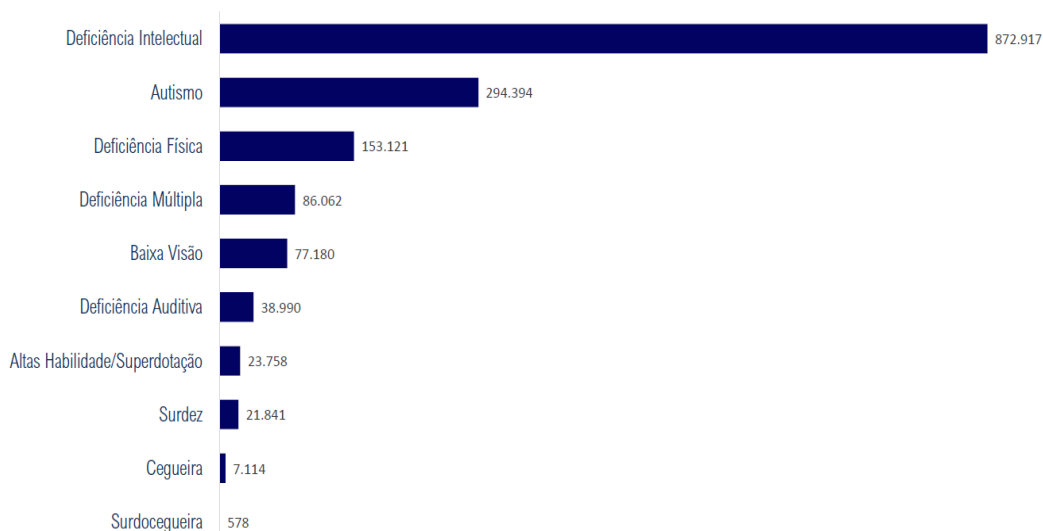
Por ello no debemos olvidar lo que señalaba Werneck (1997, p. 56): “evolucionar es darse cuenta que incluir no es tratar igual, pues las personas son diferentes! Alumnos diferentes tendrán oportunidades diferentes, para que la enseñanza alcance los mismos objetivos. Incluir es abandonar estereotipos”.

2 EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LAS PERSONAS CON TEA EN BRASIL

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por alteraciones importantes en la comunicación, en la interacción social, en el comportamiento, en la motricidad, siendo perceptibles en edades muy tempranas (GOMES y OLIVEIRA, 2021). Las causas del TEA todavía son un enigma para la ciencia, habiéndose especulado según Campos y Piccinato (2019) con muchas cuestiones como: los malos hábitos durante el embarazo, el alcohol, razones ambientales, etc. Y aunque no se conoce todavía cura sus síntomas, muy variados según cada persona, pueden mitigarse mediante estímulos adecuados durante toda la vida.

Diversos estudios hablan sobre la prevalencia del autismo e indican que el número de personas afectadas por este trastorno es superior al del Síndrome de Down, que hay cerca de 5,9 casos por cada 10.000 personas o un caso por cada 1.695 personas (MANTRY *et al.*, 2008).

Si vemos los datos del gráfico 1 se puede apreciar que en 2021 el autismo supone el segundo tipo de deficiencia por número de matrículas en la educación especial, por detrás de la deficiencia intelectual.

Gráfico 1 - Matriculas en la educación especial por tipo de deficiencia en 2021.

Fuente: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2021.

En el caso de las políticas públicas dirigidas al TEA existen varias leyes, como la Constitución Federal de 1988, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, la ley 13.146/2015 que es la ley brasileña de inclusión de las personas con deficiencia. En este sentido, la ley 12.764/2012, también conocida como Ley Berenice Piana³, define al autista como una persona con deficiencia y con derecho a un acompañante especializado, siendo así, incluida en la Ley Brasileña de Inclusión, Ley 13145/2015.

La incorporación en Brasil al sistema educativo de las personas con deficiencia, se garantiza por primera vez en la Constitución Federal Brasileña de 1988, que em sus artículos 206 y 208, incisos I, III garantiza el acceso digno y de calidad a cualquier sujeto, en todos los niveles de enseñanza, condiciones de acceso y la garantía de atención educativa especializada en la escuela o en otra institución con la guía de un profesional especializado (BRASIL, 1988).

Brasil además ajustó sus políticas en este tema a las propuestas establecidas en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca en 1994. Adaptando el documento final del congreso a la terminología educativa brasileña, para ello, entre otras cosas, se sustituyó la expresión “integrada” o “integradora” por “inclusiva”.

Con posterioridad se fueron promoviendo debates, eventos, documento y leyes, como la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) nº 9394/96, que buscaban garantizar a estas personas una inclusión educativa efectiva, proporcionando espacios para la Atención Educativa Especializada (AEE) en la escuela, así como el uso de materiales didácticos adaptados, profesores capacitados para atender las necesidades de cada alumno con deficiencia, síndromes y/o trastornos (BRASIL, 2015).

El derecho y la importancia de un acompañante especializado ha sido adoptado en muchos estados de Brasil, lo cual es un elemento muy positivo. Este acompañante tiene la función de acompañar al alumno y ayudar al profesor a realizar las adaptaciones necesarias, realizando su labor hasta que el alumno consiga su autonomía en el espacio escolar. Es, por tanto, un elemento importante tanto para el alumno como para el profesor e incluso para los padres, ya que les da seguridad el que su hijo este acompañado cuando se le presenten dificultades (SILVA; FRANÇA y SOBRAL, 2019). Esta persona debe ser un profesor con formación inicial que lo habilite para el ejercicio de la docencia y formación específica para la educación especial (FÁVERO, 2004). Según Cunha (2014. p. 55, traducción de los autores)

³ Esta ley ha recibido el nombre de la madre de un Autista, Berenice Piana, que pasó por muchas dificultades y sufrió mucho al intentar incluir a su hijo en el ambiente escolar regular.

El alumno con autismo no adquiere la autonomía necesaria, es importante que el permanezca bajo el auxilio de un profesional capacitado o un psicopedagogo para que de soporte al profesor en el aula. En la escuela inclusiva es muy difícil para un único educador atender a una clase entera con diferentes niveles educativos y además facilitar una educación inclusiva adecuada. Todo lo que sea construido en el ambiente escolar debe tener el gene de la calidad.

Saldanha (2014) ya manifestaba la inestabilidad del trabajo docente con alumnos con TEA. Otros autores como Rodrigues y Cruz (2019) señalaron en su investigación como uno de los desafíos más importantes para la integración de estos alumnos el gran número de alumnos por clase, lo que dificultaba mucho la aplicación de estrategias didácticas. Gomes y Oliveira (2021) aprecian además la incomodidad que causan las salas inclusivas a los profesores, debido a la complejidad del espectro autista. En el modelo tradicional de clase que existe en la mayoría de los colegios brasileños el profesor tiene dificultades para romper con ese modelo habitual de clases homogeneizadoras, lo que acaba frustrando, muchas veces, a los profesores, además de hacer aún más difícil el proceso de enseñanza y aprendizaje y requerir más energía y habilidades del profesor. Todo ello hace que centralizar el proceso educativo del alumno autista solo en la figura del profesor, no es suficiente para alcanzar un desarrollo satisfactorio de estos alumnos.

El profesor que trabaje con estos alumnos debe desarrollar metodologías de aprendizaje para que el alumno autista consiga comunicarse y desarrollarse. El contenido del programa de un niño autista debe estar en consonancia con su desarrollo y potencial, de acuerdo con su edad y su interés; la enseñanza es el principal objetivo a alcanzar, y su continuidad es muy importante, para que ellos se vuelvan independientes. Trabajar con estos alumnos exige prácticas y estrategias pedagógicas que acojan a todos y respeten las diferencias. “La incapacidad de desarrollar una relación interpersonal se demuestra en la falta de respuesta al contacto humano y en la falta de interés por las personas, asociada a un problema en el desarrollo del comportamiento normal, de conexión o contacto” (PRAÇA, 2011, p.16). Este comportamiento, muchas veces, no es comprendido por la comunidad escolar, llevando incluso al rechazo.

Por desgracia en la mayoría del territorio brasileño, las escuelas no se encuentran totalmente preparadas para recibir a esos alumnos y, en algunos casos, la solución ha sido colocar tutores para acompañarlos, tutores que muchas veces no poseen ni los estudios ni la preparación suficiente para ayudarles:

Como muchas veces los equipos gestores no están preparados para desarrollar un plan pedagógico con los niños autistas, es normal que ellos estén acompañados por un orientador terapéutico lo que, en opinión de la coordinadora de la ONG Autismo e Realidade, Joana Portolese, es un error. ‘No se debe promover la sustitución. Cuando se entiende que un profesional de esa clase es necesario en una escuela, el trabajo debe ser complementario, sin que por eso disminuya la responsabilidad del profesor’ (BASÍLIO y MOREIRA, 2014).

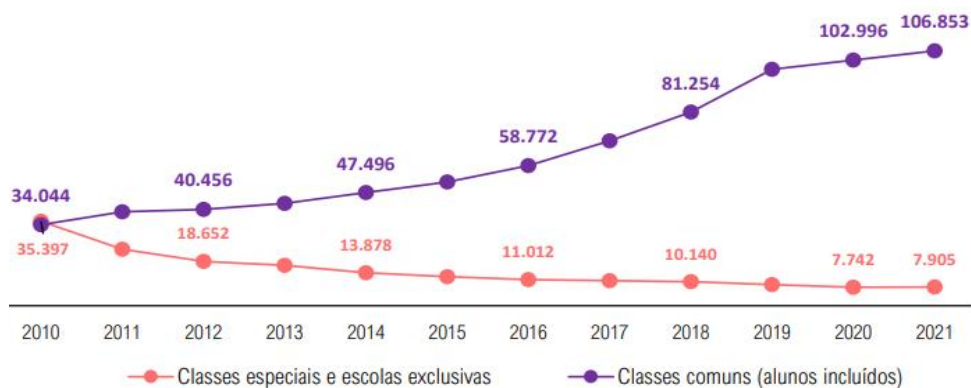
Otro problema al que se enfrenta la educación especial y la educación inclusiva es la ausencia de este enfoque en los cursos de licenciatura en Brasil, apenas el 5% de estos cursos, según Candau (2011), poseen estas disciplinas en su matriz curricular y cuando lo hacen suelen ofertarse como optativas, no siendo cursadas por todos los alumnos. Y ello es más grave cuando se ve que ese pequeño porcentaje solo se da en la región sur del país, estando ausente en las demás zonas de Brasil. Sin preparar, formar e informar a los profesores acerca de los procesos socio-histórico-político y culturales de estos grupos es difícil su inclusión en las escuelas (FREITAS y SOUZAS, 2021).

La ley de Inclusión establece el derecho de los autistas a un diagnóstico precoz, tratamiento, terapias y medicación por el Sistema Único de Salud, el SUS. Además de eso, el

acceso a la educación y la protección social, la igualdad de oportunidades en el trabajo y servicios. Las personas con TEA están protegidas por leyes específicas como el Estatuto de las Personas con Deficiencia y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Deficiencia (6.949/2000) y por la Ley Federal nº 13.977, de 8 de enero de 2020, denominada “Ley Romeo Mion”, que altera la Ley nº 12.764, de 27 de diciembre de 2012 (Ley Berenice Piana), y la Ley nº 9.265, de 12 de febrero de 1996 (Ley de la Gratuidad de los Actos de Ciudadanía).

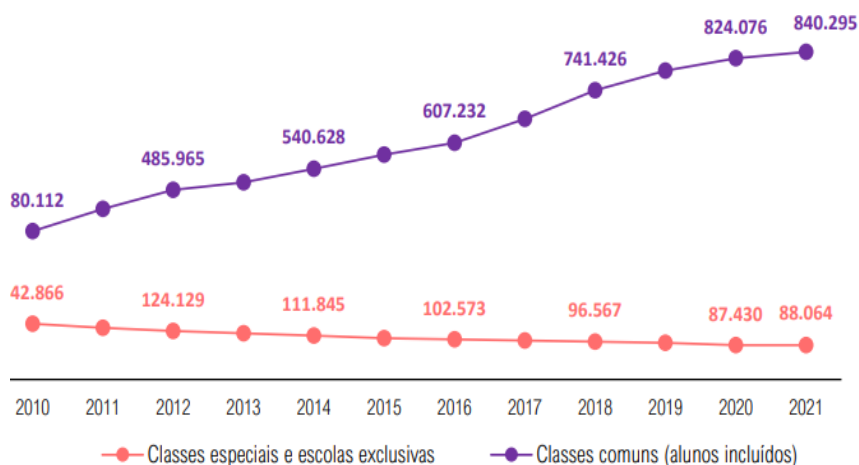
El número de alumnos con TEA matriculados en clases normales en Brasil en todos los niveles de enseñanza ha aumentado mucho en estos últimos años, como se puede ver en los gráficos 2, 3 y 4 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2021).

Gráfico 2 - Evolución de las matrículas de educación especial en la educación infantil, por lugar de atención 2010 – 2021 en Brasil



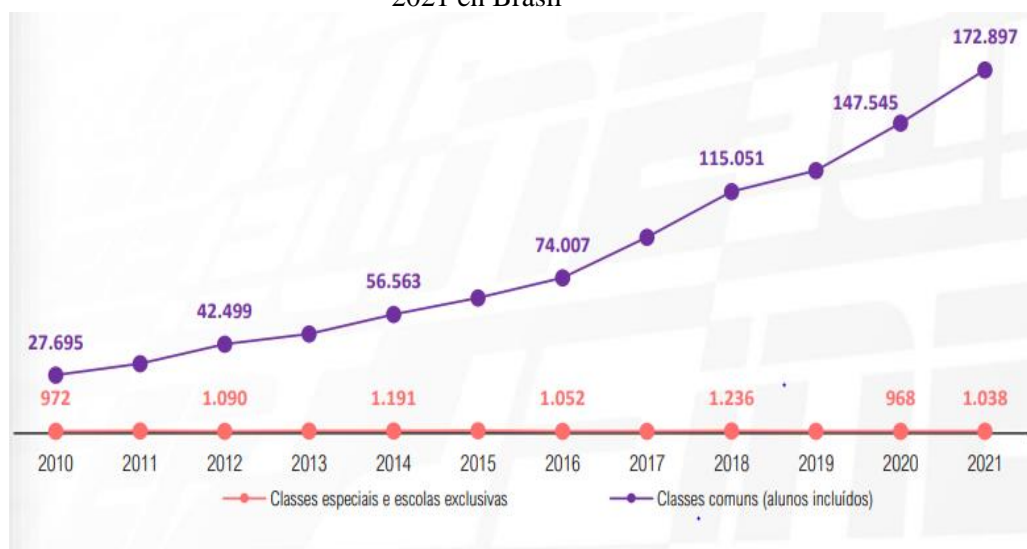
Fuente: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2021.

Gráfico 3 - Evolución de las matrículas de educación especial en la enseñanza básica, por lugar de atención 2010 – 2021 en Brasil



Fuente: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2021.

Gráfico 4 - Evolución de las matrículas de enseñanza media, por lugar de atención 2010 – 2021 en Brasil



Fuente: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2021.

En los gráficos se puede ver la gran evolución que ha tenido la enseñanza inclusiva en la educación infantil, la enseñanza fundamental y la enseñanza media. Siendo en la educación básica donde el aumento ha sido mayor seguida por la enseñanza media y la infantil. Lo que demuestra que esta educación está ganando cada vez más espacio en el sistema educativo, permitiendo atender a los niños y jóvenes que tienen necesidades especiales.

Los datos de los gráficos no significan que estos alumnos estén en realidad aprendiendo, sino que revelan la reducción de clases o escuelas especiales y el creciente número de clases o escuelas comunes, con alumnos incluidos, lo que demuestra lo necesario que son inversiones y políticas públicas dirigidas a mejorar las redes de enseñanza en todos los niveles: infantil, fundamental, media y también superior

3 EDUCACIÓN INCLUSIVA EN PARÁ A LAS PERSONAS CON TEA

El Consejo Estadual de Educación del Estado de Pará (CEE-PA) aprobó el 5 de enero de 2010, la Resolución nº 001, que establecía las directrices curriculares para las escuelas del estado, tomando como base la Educación Inclusiva:

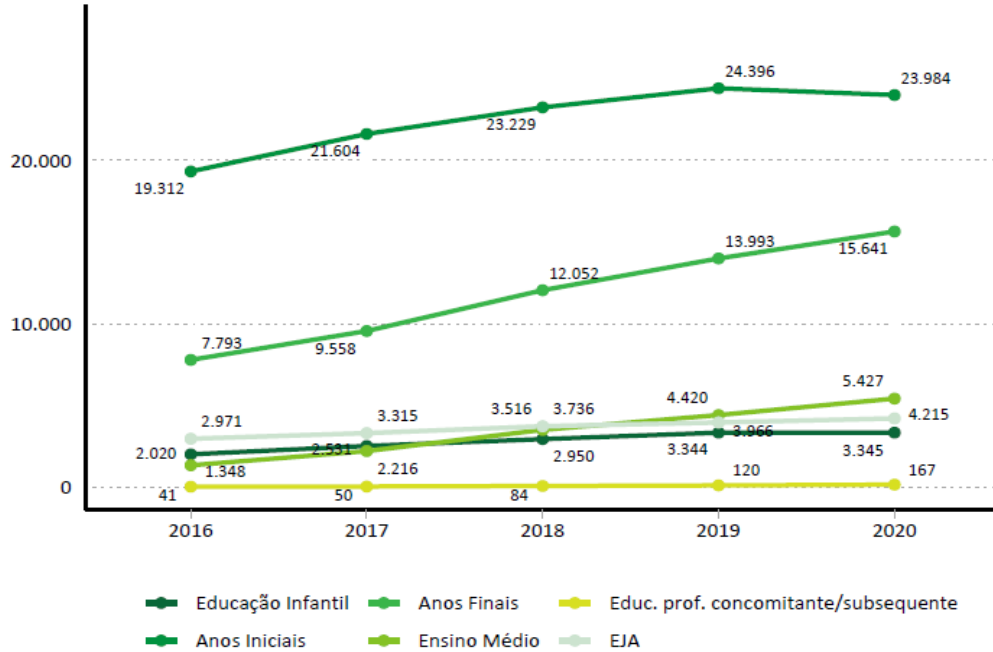
Se entiende por educación especial, a los efectos de esta Resolución, la modalidad de educación escolar, ofrecida preferentemente en la red regular de enseñanza, en la modalidad de educación inclusiva, para alumnos con necesidades especiales, trastornos globales de desarrollo o altas habilidades, buscando el ejercicio pleno de su ciudadanía y garantizando metodologías y alternativas de atención diferenciadas, de servicios y recursos coincidentes con las necesidades de cada alumno (CEE-PA, 2010, art. 80).

En el artículo 9º de la Resolución se destaca que la escuela debe tener apoyo técnico y especializado para trabajar con niños especiales: el servicio pedagógico especializado se realizará en espacios destinados a ello con apoyo para actividades educativas, incluyendo recursos didácticos, equipamientos y materiales diversificados, teniendo en cuenta el desarrollo del alumno, individualmente o en grupo, supervisado por un profesor especializado (PARÁ, 2010).

El número de matrículas de educación especial en Pará es, según datos de 2020, de 52.779, un aumento del 57,6% en relación a 2016. El mayor número de matrículas, como se

puede ver en el gráfico 5, está en los años iniciales de educación, que concentra el 45,4% de las matrículas da educación especial.

Gráfico 5 - Número de matrículas de educación especial por etapa de educación en Pará 2016-2020.



Fuente: Censo de Educación Básica, 2020.

También aumento el porcentaje de alumnos matriculados en clases comunes en todas las etapas de la enseñanza, llegando en 2020, como se puede ver en el gráfico 6, al 100% en la enseñanza media y la enseñanza profesional y casi al 100% (99,7%) en la educación infantil y la educación básica. Datos muy positivos, aunque con algunas pequeñas oscilaciones, que demuestran el esfuerzo realizado en el Estado de Pará.

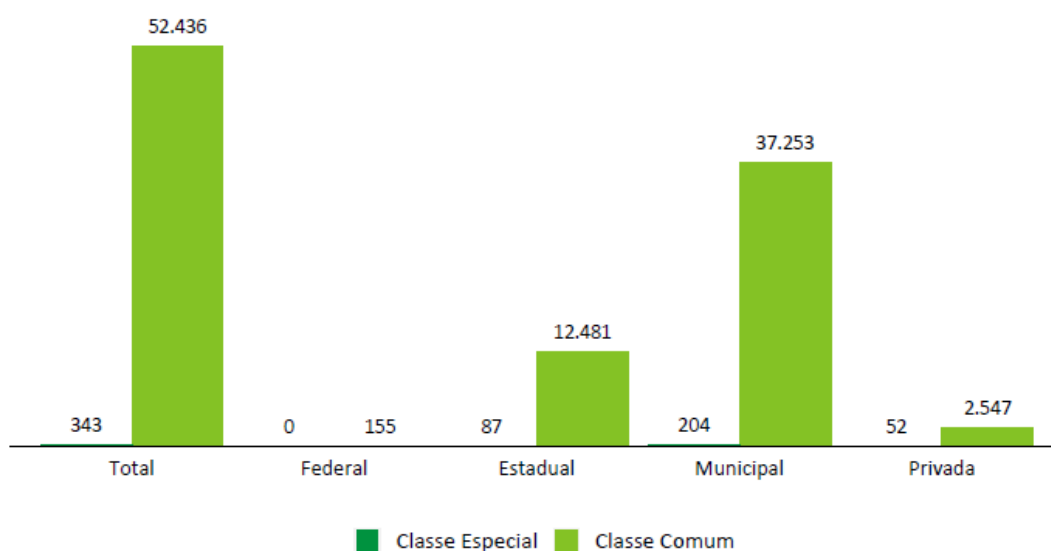
Gráfico 6 - Porcentaje de alumnos con necesidades especiales incluidos en clases comunes según la etapa de educación. Pará 2016-2020.



Fuente: Censo de Educación Básica, 2020.

En cuanto a que red (federal, estadual, municipal o privada) es la que se encarga de cubrir las necesidades de la educación especial en el estado de Pará podemos ver, en el gráfico 7, que la mayoría (70%) está cubierta por la red municipal, seguida por la red estadual (23%). También vemos que la escolarización se da fundamentalmente en clases comunes, es decir compartiendo estos alumnos las aulas con los demás alumnos.

Gráfico 7 - Número de matrículas de alumnos con necesidades especiales en 2020 en Pará por dependencia administrativa y tipo de clase

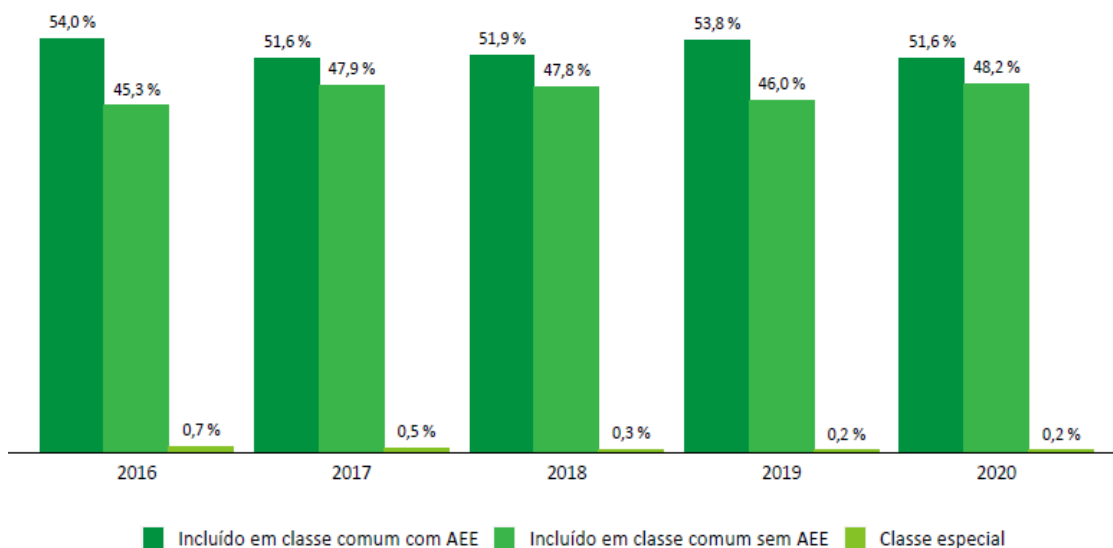


Fuente: Censo de Educación Básica, 2020.

Destacar que el importante número de alumnos con necesidades especiales en la Red Municipal se da por el hecho de que es la educación básica la que concentra el mayor número de matrículas y está estar municipalizada en el Estado.

Por último, veremos si se cumple en el estado de Pará la meta 4 del Plan Nacional de Educación (PNE) que habla de universalizar, para la población de 4 a 17 años, la atención escolar en la red regular para aquellos estudiantes con necesidades especiales. En el gráfico 8 podemos ver el porcentaje de alumnos incluidos (con y sin atención educativa especializada (AEE)) en aulas comunes desde 2016 a 2020. Como se puede apreciar el porcentaje de alumnos incluidos en clases comunes y que tienen acceso a los grupos de atención educativa especializada (AEE) bajó en este periodo, pasando del 54,0%, en 2016 al 51,6% en 2020. Pudiéndose deducir que la reducción de alumnos se debe a la pandemia de Covid19 o a la ausencia de informaciones en el Censo escolar, especialmente, por parte de los sistemas de enseñanza municipales. Aunque si vemos series más amplias se percibe el esfuerzo que se ha hecho de inclusión de los alumnos con dificultades en las clases comunes. En lo que respecta a las clases especiales vemos que son porcentajes mínimos y que se van reduciendo con los años.

Gráfico 8 - Porcentaje de alumnos de 4 a 17 años que asisten a clases comunes (con y sin AEE) o clases especiales exclusivas en Pará 2016-2020.



Fuente: Censo de Educación Básica, 2020.

En el Estado de Pará, según las informaciones de la COEES/SEDUC – Coordinación Estadual de Educação Especial de la Secretaria de Estado de Educação de Pará, en 2019 el número de alumnos matriculados en las escuelas estatales con TEA era de 1.100 alumnos. Cabe resaltar que esos datos son solo de las escuelas de la red estadual, luego ese número es mucho más significativo, ya que la enseñanza básica en el Estado está municipalizada.

La movilización social ha llevado al Gobierno Estadual a aprobar en mayo de 2020, en medio de la pandemia del Covid19, la Política Estadual de Proteção de los Derechos de las Personas con Trastorno del Espectro Autista (Peptea) - Ley nº 9.6061, que creó el Sistema Estadual de Proteção de los Derechos de los Autistas. Esta ley garantiza la protección de derechos, como: vida digna, integridad física y moral, libre desarrollo de la personalidad, diagnóstico precoz (aunque que no definitivo), atención multiprofesional, asistencia farmacéutica, educación, vivienda, incentivos para el acceso al mercado de trabajo e inclusión social. En febrero de 2021 se aprobó la Ley Estadual 9.214/21, una conquista para la garantía de derechos de las personas con autismo en Pará.

Un punto de referencia importante para el Estado de Pará, fue en octubre de 2020, cuando el gobierno puso en marcha la Tarjeta de Identificación de las Personas con Trastorno del Espectro Autista (Ciptea), emitida por la Secretaria de Estado de Salud Pública (Sespa). En el mes de marzo de 2021, fueron entregadas 300 tarjetas de identificación. Con el documento, las personas con autismo pasaran a tener prioridad en la atención de los servicios públicos y privados, en especial en las áreas de salud, educación y asistencia social. La entrega de este documento a las personas con TEA también le servirá al Gobierno estadual para la creación de la primera base de datos sobre autismo en Pará.

Otra de las acciones del Estado de Pará para garantizar la atención multiprofesional a los autistas fue la creación, en diciembre de 2020, en el Centro Integrado de Inclusión y Rehabilitación (CIIR) del Núcleo de Atención al Trastorno del Espectro Autista (Natea) en Belém. El centro se está consolidando como centro de referencia para todo Brasil al ofrecer procedimientos basados en evidencias científicas. Hasta marzo de 2021, se realizaron 3.017 consultas en el local, cuya meta es ofrecer 300 consultas mensuales más de las que ya existían (ESCOLA DE GOVERNANÇA PÚBLICA DO ESTADO DO PARÁ, 2020). Los resultados son tan positivos que el gobierno del estado está pensando extender el servicio a otros

municipios. También trabaja, la Coordinación Estadual de Políticas para el Autismo (CEPA), en la elaboración de manuales con orientaciones e informaciones y en la formación, por medio de un acuerdo de colaboración con la Escuela de Gobernanza Pública del Estado de Pará (EGPA), de empleados públicos en siete municipios paraenses.

La Universidad del Estado de Pará (Uepa) inició en 2020, la primera especialización en autismo del Estado de Pará, con 350 plazas. A lo largo de ese mismo año, la Universidad Federal Rural del Amazonia (Ufra) llevo a cabo la formación de profesores y familiares en siete municipios, y el Servicio Brasileño de Apoyo a las Micro y Pequeñas Empresas (Sebrae) ofreció formación dirigida al emprendedorismo de jóvenes y adultos con autismo, con el fin de estimular su ingreso en el mercado de trabajo.

Otro paso fue dado en 2021 con la incorporación de las personas con TEA como prioritarias en los espacios de atención pública. Algo muy importante porque, en muchos casos, las personas con TEA tienen una baja tolerancia a la espera y restricciones sensoriales y de comportamiento en determinados ambientes.

3.1 LA ATENCIÓN EN LAS ESCUELAS DE LA USE 5/SEDUC A LOS ALUMNOS CON TEA

La Unidad Seduc en la Escuela – USE 5, localizada en el Barrio de Terra Firme, en la periferia de la Capital del Estado de Pará, gestiona 10 escuelas de enseñanza básica y media y 01 centro de atención especializada, que atiende aproximadamente a 7.800 alumnos.

La atención a los alumnos con TEA en las unidades escolares de la USE se realiza por las SAEE – Servicio de Atención Educativa Especializada. De las 10 escuelas, 5 cuentan con SAEE, las cuales atienden a los alumnos de las demás escuelas que no tienen el servicio especializado.

La investigación fue realizada en todas las escuelas de la USE 5. Para ello fue elaborado un formulario vía Google Forms, por medio del cual se intentó conocer información de los directores de las escuelas y de los profesores que trabajan en los SAEE. Se trataba de conocer: si las escuelas atendían alumnos con TEA, cual o cuales son los desafíos a los que se enfrentan en la atención a los alumnos- as con TEA; qué políticas ha puesto en marcha el gobierno del Estado para mejorar la atención y lo que podría hacerse para mejorar.

En cuanto a la atención de alumnos con TEA en las escuelas, todas respondieron que atienden alumnos con ese trastorno.

Sobre los desafíos a los que se tienen que enfrentar en la atención a los alumnos con TEA, señalaron: la falta de cuidador, carencia de salas de SAEE, una formación continuada específica para el profesor titular y la escuela como un todo, ausencia de material adaptado y recursos pedagógicos tecnológicos y la participación de la familia en la escuela.

Con respecto a las políticas creadas por el gobierno del Estado para mejorar la atención del TEA, ellos señalaron que estas se centran más en una atención especializada con la puesta en marcha de centros especializados, faltando más atención a los SAEE en las unidades escolares que necesitan herramientas tecnológicas como televisiones, ordenadores, tabletas y juegos tecnológicos, recursos imprescindibles para el desarrollo del alumno con TEA. Según las personas que han respondido el cuestionario existe un incentivo para que en fechas específicas se movilicen para organizar actividades sobre el tema del TEA.

Acerca de lo que podría hacerse para mejorar la atención a los alumnos con TEA de las escuelas de la USE, indican la necesidad de: contratación de cuidadores con formación específica, apoyo pedagógico específico para las unidades escolares e implementación de salas de SAEE en más escuelas, inversiones en formación profesional y recursos didácticos y tecnológicos, realización de concursos para profesionales multidisciplinares.

4 CONSIDERACIONES FINALES

Las escuelas, incluso subsidiadas por un abanico de legislaciones que regulan y guían su desarrollo, todavía insisten en eximirse de abrir las puertas para lo nuevo, pues es más fácil continuar con lo viejo y tradicional, ya que lo nuevo requiere cambios en toda su estructura, ya sea física, organizativa, curricular, financiera o pedagógica. Yes ahí donde la legislación sobre Educación Especial choca con la realidad de las escuelas de educación básica.

Existe una gran distancia entre lo que se idealiza como una escuela inclusiva y lo que realmente ocurre en la práctica, que no es más que la vieja reproducción de las diferencias y las desigualdades, (re) afirmando que la escuela no es un espacio para todos (CANDAU, 2011).

Las familias deben conocer los beneficios que sus hijos pueden adquirir con los programas de inclusión. Es necesario, por tanto, trabajar en estrecha colaboración con los padres defensores de un entorno inclusivo para garantizar el éxito de este enfoque. Estos expresan su preocupación por la educación inclusiva cuando perciben que las escuelas no cuentan con los recursos, la infraestructura, los conocimientos y las capacidades necesarias. Por ello son importantes la información, los espacios de reflexión y sensibilización, y la implicación de las familias en los procesos de evaluación y mejora.

En lo que respecta a la cuestión que motivó este estudio: ¿la educación inclusiva implementada por el gobierno del Estado de Pará garantiza la atención a los TEA? Se puede ver a partir de los datos e informaciones encontradas que el Gobierno del Estado de Pará creó el Sistema Estadual de Protección de los Derechos de los Autistas, la Tarjeta de Identificación de las Personas con Trastorno del Espectro Autista (Ciptea), el Centro Integrado de Inclusión y Rehabilitación (CIIR) del Núcleo de Atención al Trastorno del Espectro Autista (Natea). No obstante, en lo que respecta a la educación inclusiva implementada se echa en falta un mayor esfuerzo debido a las dificultades por la falta de cuidadores, formación continuada específica para los profesores y falta de material adaptado y recursos pedagógicos tecnológicos. La investigación también muestra que entre las acciones que podrían hacerse para mejorar la atención a los alumnos con TEA en las escuelas de la USE están: la contratación de cuidadores con formación específica, inversiones en formación profesional y recursos didácticos y tecnológicos y la realización de concursos para profesionales multidisciplinares.

REFERENCIAS

BARROS, Aline Sueli Soares da Silva. **A inclusão escolar de alunos dentro do espectro autista: possibilidades e limites da ação docente.** Trabajo Licenciatura. Universidade Federal de Paraíba (UFP). 2018.

BASÍLIO, Ana; MOREIRA, Jéssica. **Autismo e escola: os desafios e a necessidade de inclusão.** 2014. Disponible en: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/autismo-escola-os-desafios-necessidade-da-inclusao/> Acceso: 14 marzo de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764/2012**, de 27 de Dezembro de 2012, institui a política nacional de proteção dos direito da pessoa com transtornos do espectro Autista, Diário da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 de dezembro 2012.

BRASIL. **Lei nº 13. 146.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, DF, 2015.

CAMPOS, Viviane; PICCINATO, Ricardo. **Autismo: do diagnóstico ao tratamento; as melhores orientações sobre o universo autista**. Bauru, SP: Alto Astral, 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CAVACO, Nora. **Diagnóstico prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças Autistas e com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2014.

CONSEJO ESTADUAL DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE PARÁ (CEE-PA). Resolución nº 001 del 5 de enero de 2010.

COUTO, Maria Cristina Ventura; DELGADO, Pedro Gabriel Godinho. Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais. **Psicologia Clínica**, vol. 27, nº 1, p.17-40, 2015.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagoga prática educativas na escola e na família**. 5º Ed. RJ: Wak ed, 2014.

DROSSEL, Kerstin; EICKELMANN, Birgit; OPHUYSEN, Stefanie, y BOS, Wilfried. Why teachers cooperate: An expectancy-value model of teacher cooperation. **European Journal of Psychology of Education**, vol. 34, nº1 p. 187–208. 2019. Acceso: 14 marz 2022. OPNE <https://www.jstor.org/stable/48698011>

ESCOLA DE GOVERNANÇA PÚBLICA DO ESTADO DO PARÁ, 2020

FARIA, Nicole Costa; RODRIGUES, Marisa Consenza. Promoção e prevenção em saúde mental na infância: implicações educacionais. **Psicologia da Educação**, v. 51, p. 85-96, 2020. Disponible: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/51421> Acceso: 14 marz 2022

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. *In: Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs). Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

FREITAS, Sanary Dias; SOUZA, Pedro Ramón Pinheiro. Educação inclusiva de crianças autistas na rede pública de ensino regular. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.7, p. 65209-65227 jul. 2021. Disponible: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/32225>. Acceso: 14 marz 2022

GOMES, Tereza Helena Piedade; OLIVEIRA, Gláucia Caroline Silva. As estratégias didáticas com alunos autistas: as experiências de professores de Ciências e especialistas em educação especial. **REnCiMa**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 1-18, jul./set. 2021. Disponible: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2987>. Acceso: 14 marz 2022

GOMEZ, Ana María Salgado; TERAN, Nora Espinosa **Transtornos de aprendizagem e Autismo**. Cultural, S, A, 2014.

HEHIR, Thomas; GRINDAL, Todd; FREEMAN, Brian; LAMOREAU, Renée; BORQUAYE, Yolanda y BURKE, Samantha. **A summary of the evidence on inclusive education**. Alana-Abt, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2021.

KEFALLINO, Anthoula; SYMEONIDOU, Simoni y MEIJER, Cor J. W. Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. **Prospects**, vol. 49, p. 135–152, 2020. Disponível: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1278339>. Acesso: 14 marz 2022

MANTRY *et al.* The prevalence and incidence of mental ill-health in adults with Down syndrome. **Journal of Intellectual Disability Research**, v.52, p.141-155, 2008.

OH-YOUNG, Conrad y FILLER, John. A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. **Research in Developmental Disabilities**, vol. 47, p. 80–92, 2015. Disponível: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0891422215001353?via%3Dihub>. Acesso: 14 marz 2022

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro. **Análise das políticas públicas brasileiras para o autismo: entre a atenção psicossocial e a reabilitação**. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PORTER, Gordon y TOWELL, David. **Advancing school transformation from within**. Inclusive education Canada/centre for inclusive futures., 2019. Retrieved April 20, 2022 from <https://inclusiveducation.ca/wpcontent/uploads/sites/3/2013/07/Porter-and-Towell-Advancing-IE-2017-Online-FINAL.Pdf>

PRAÇA, E. T. P. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Neuton/Downloads/AUTISMO%20REGULAR.pdf>. Acesso: 11 de marzo de 2022.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér.; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

RIBEIRO, Jose Jailton. Educação inclusiva e os desafios para formação de docente. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84-95, jan./jun., 2020. Disponível: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/13316>. Acesso: 14 marz 2022

RODRIGUES, Amanda Séllos; CRUZ, Luciana Hoffert Castro. Desafios da inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino de Ciências e Biologia. **Revista**

Eletrônica Pesquiseduca, v. 11, n. 25, p. 413-425, 2019. Disponível:
<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/922>. Acesso: 14 marz 2022

SALDANHA, Ana. **O jogo com crianças autistas**. Lisboa: Coisa de Ler, 2014.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular – entenda o Autismo**, Rio de Janeiro. ED Fontana, 2012.

SILVA, Fabiana de Lima; FRANÇA, Aurenia Pereira; SOBRAL, Maria do Socorro Cecilio. Educação Inclusiva: O Autismo e os Desafios na Contemporaneidade. **Id on Line Rev.Mult. Psic.**, Dezembro/2019, vol.13, n.48, p. 748-762. Disponível:
<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2283>. Acesso: 14 marz 2022

SIMÓN, Cecilia; BARRIOS, Ángela; GUTIÉRREZ, Héctor y MUÑOZ, Yolanda. Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta?. **Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social**, vol. 8, nº 2, p. 17–32, 2019. Disponível: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2019.8.2.001>. Acesso: 14 marz 2022

SZUMSKI, Grzegorz; SMOGORZEWSKA, Joanna y KARWOWSKI, Maciej. Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. **Educational Research Review**, v. 21, p. 33–54, 2017. Disponível:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X17300131>. Acesso: 14 marz 2022

UNESCO. **Towards inclusion in education: Status, trends and challenges**. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on. UNESCO, 2020.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.