



JULIENY QUAGLIA MARIANO

**AUTISMO NA ESCOLA: OS DESAFIOS DOS
PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS E
PARTICULARES**

Sinop/MT

2022

JULIENY QUAGLIA MARIANO

**AUTISMO NA ESCOLA: OS DESAFIOS
DOS PROFESSORES DE ESCOLAS
PÚBLICAS E PARTICULARES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Avaliadora do departamento de Psicologia, do Centro Educacional Fasipe – UNIFASIPE–, como requisito final para obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

Orientador (a): Prof.^a. Carla Florido

**Sinop/MT
2022**

JULIENY QUAGLIA MARIANO

**AUTISMO NA ESCOLA: OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DE
ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES**

Trabalho de Conclusão de Curso I apresentado à Banca Avaliadora do departamento de Psicologia, do Centro Educacional Fasipe – UNIFASIPE–, como requisito parcial para aprovação na disciplina.

Aprovado em:

CARLA FLORIDO

Professora Coorientadora
Departamento de Psicologia - UNIFASIPE

Professor (a) Avaliador (a)

Departamento de Psicologia - UNIFASIPE

Professor (a) Avaliador (a)

Departamento de Psicologia - UNIFASIPE

ANA PAULA PEREIRA CESAR

Coordenadora do Curso de Psicologia
Departamento de Psicologia - UNIFASIPE

DEDICATÓRIA

Ao meu namorado, Pablo, que durante quatro anos me apoiou, incentivou e acreditou no meu potencial, mesmo nos momentos de dificuldades permaneceu ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

- Gratidão a Deus pelo dom da vida e pelas oportunidades que concedeste a minha existência.
- Ao meu namorado, Pablo, que com muito amor, dedicação e paciência sempre auxiliou na minha trajetória acadêmica, compreendeu minha ausência no cotidiano e nunca permitiu que eu desistisse da graduação.
- Às minhas irmãs que acompanharam todo o processo da graduação de Psicologia, pela paciência e compreensão.
- Às minhas amigas, Gabrielly, Jessica e Karynni que estiveram comigo durante toda graduação de Psicologia, pelo companheirismo, pelos estudos e pela amizade.
- A todos que participaram da pesquisa, pela colaboração e disposição no processo de obtenção de dados.
- À minha professora e orientadora Marli Chiarani, por compartilhar o seu conhecimento com excelência e doçura.
- À minha professora e orientadora Carla Florido Bertocco que por meio de seus conhecimentos, me inspirou e me motivou a ser uma profissional de sucesso.

MARIANO. Julieny, Quaglia. **Autismo na escola: os desafios dos professores de escolas públicas e particulares.** 2022. 31. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro Educacional Fasipe – UNIFASIPE.

RESUMO

A inclusão da criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista vai além da matrícula na escola regular. A inclusão é a adaptação do ambiente, profissionais e material, para assim o discente se sentir pertencente a instituição escolar. Quando a inclusão ocorre verdadeiramente, ela resulta em benefícios para a criança com diagnóstico, auxilia na sua interação com o meio, o cognitivo é desenvolvido, a coordenação motora e todos os processos de ensino, bem como gera aprendizado para toda equipe educacional. Esse estudo teve por objetivo verificar as lacunas enfrentadas pelos docentes, no processo de inclusão de crianças diagnosticadas com TEA, em escolas regulares, públicas e particulares de Sinop-MT. O trabalho foi realizado por livros e artigos de 1997 devido à história do Autismo até 2020, durante março, abril e maio do ano de 2022 e contou também com a coleta de dados primários, sendo aqueles obtidos diretamente do pesquisador com a utilização de seus devidos instrumentos e experiência. Essa pesquisa contou com 20 docentes, que atualmente trabalham com crianças diagnosticadas tanto no Ensino infantil e Fundamental. Os dados primários foram coletados, por meio de um questionário online, a pesquisadora entrou em contato com os professores via mensagem eletrônica e disponibilizou o link para responder questões objetivas. Esse questionário contou com o sigilo, não sendo necessário identificar o nome e escola em que trabalha, visando à ética profissional. Ao final da pesquisa foi possível perceber que as lacunas apresentadas pelos docentes na promoção da inclusão são diversas, os dados obtidos na pesquisa de campo se similiarizam com as teorias estudadas.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Inclusão escolar. Professores. Psicologia. Transtorno do Espectro Autista.

MARIANO. Julieny, Quaglia. **Autism at school: the challenges of public and private school teachers.** 2022. 31. Completion of course work – Educational Center Fasipe – UNIFASIPE.

ABSTRACT

The inclusion of children diagnosed with Autism Spectrum Disorder goes beyond being enrolled at a regular school. Inclusion is the adaptation of the environment, professionals and material, so that the student feels that he/she belongs to the school institution. When inclusion truly occurs, it results in benefits for the child that was diagnosed, it helps in their interaction with the environment, cognitive is developed, motor skills and all teaching processes, and also it generates learning for the entire educational team. This study aimed to verify the gaps faced by teachers, in the process of inclusion of children diagnosed with ASD, in public and private regular schools in Sinop-MT. The work was carried out through books and articles from 1997 due to the history of Autism until 2020, during March, April and May of the year 2022 and included the collection of primary data, which are those obtained directly from the researcher within the use of their proper instruments and experience. This research involved 20 teachers, who currently have children that were diagnosed, both in Kindergarten and in Elementary School. Primary data were collected through an online questionnaire, the researcher contacted the teachers via electronic message and provided the link to answer objective questions. This questionnaire was confidential, and it was not necessary to identify name and workplace, aiming at professional ethics. At the end of the research, it was possible to perceive that the gaps presented by the teachers in the promotion of inclusion are diverse, the data obtained in the field research are close to the studied theories.

KEYWORDS: Children. School inclusion. Teachers. Psychology. Autistic Spectrum Disorder.

LISTA DE SIGLAS

AT	Acompanhamento Terapêutico
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
NFE	Necessidades Educativas Especiais
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Há aluno com diagnóstico de TEA em sala de aula atualmente?	37
Gráfico 2- Faixa etária das crianças diagnosticadas com TEA em sua sala de aula.....	38
Gráfico 3- Teve suporte da instituição, por cursos, para saber como lidar com essa criança em sala de aula?.....	39
Gráfico 4- Tem alguma especialização/formação para trabalhar com criança diagnosticada com (TEA)?.....	39
Gráfico 5- Essa criança, hoje, encontra-se na instituição incluída ou inserida?.....	43

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista.....	21
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Distribuição da amostra, segundo as características sociodemográficas.....	35
Quadro 2- Entendimento sobre Transtorno do Espectro Autista.....	36
Quadro 3- Maior medo, quando soube que teria uma criança diagnosticada com TEA na sua sala de aula?	40
Quadro 4- Atualmente, qual sua maior dificuldade com essa criança?	41
Quadro 5- Diferença entre inclusão e integração.....	42
Quadro 6- inclusão correta de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista, atualmente?.....	44

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	13
1.1	Justificativa	15
1.2	Problematização	16
1.3	Objetivos	17
1.3.1	Objetivo Geral	17
1.3.2	Objetivos Específicos	17
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1	História do Autismo e seus Níveis	22
2.2	Inclusão escolar de crianças com TEA	22
2.3	Preparação dos docentes para lidar com a inclusão do TEA	24
2.4	As Necessidades das Crianças com TEA no Ensino Regular	27
2.5	Contribuições Possíveis do Psicólogo no Enfrentamento das Lacunas na Inclusão de TEA	29
3.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	32
3.1	Tipo de Pesquisa	32
3.2	População e Amostra	33
3.3	Coleta de dados	34
3.4	Instrumento	34
4.	RESULTADOS E DISCUSSÃO	35
4.1	Análise dos dados	35
4.1.1	Características Sociodemográficas	35
4.1.2	Entendimento sobre Transtorno do Espectro Autista	35
4.1.3	Autista em sala de aula	35
4.1.4	Suporte da instituição	35
4.1.5	Os medos para lidar com TEA em sala de aula	35
4.1.6	Inclusão no âmbito escolar.....	41
4.1.7	Inclusão de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista	43
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
	ANEXO	53
	APÊNDICE	57

1. INTRODUÇÃO

Apesar de existir uma grande apreensão de todos (corpo docente, familiares e população) por uma escola de assiduidade para todos, este é um trabalho dificultoso. Há uma imensa demanda de reforma na conduta pedagógica, porém até o momento se percebe relutância para tal ação, na associação de aquisição/progresso, considerando uma ampla compreensão em relação às lacunas na aprendizagem e que o homem é um indivíduo singular e incomparável.

A representação da escola extensiva é uma didática voltada para o currículo. Tornando-se apto a qualificar qualquer criança, englobando aqueles que disponham de alguns prejuízos. Deste modo, seja qual for o indivíduo com demandas educativas especiais, ela tem a permissão de expor seus interesses em relação a seu ensino escolar.

Na contemporaneidade, existe uma visão moderna em volta dos indivíduos com premências educacionais especiais e mostra o quanto eles são competentes, desde o momento em que sejam respeitados, reconhecidos em suas desigualdades e lhes conceder oportunidades.

É com a chegada da instituição extensiva que os discentes com necessidades educativas especiais (NEE) começam a ser vistos como pessoas com direitos como os demais indivíduos. Em contrapartida, na escola convencional, os discentes com NEE eram direcionadas a fim de passar por avaliações de especialistas e dirigiam-se para colégios específicos.

A instituição escolar extensiva, deseja integrar o aluno no meio habitual da instituição e sobretudo conceber uma escola para todos em que tenham respeito pela dessemelhança e se gera uniformidade de perspectiva para todos os alunos, existindo ou não necessidades especiais. O primordial é respeitar a necessidade de aprendizagem de cada discente.

Nesse âmbito, cumpre destacar que a inserção de discentes com deficiências na educação contínua, proporciona um local rico pela diversidade social e facilitador da

evolução de todos os discentes. Conforme a Constituição Federal de 1988 e no ECA (Estatuto da Criança e do adolescente), no seu artigo 54 parágrafo III, ordena a garantia de assistência especializado aos portadores de deficiência, de preferência na rede regular de educação. A didática pedagógica de uma criança portadora de Transtorno do Espectro Autista, retrata, certamente, uma dificuldade para todos os profissionais da Educação.

Autistas demonstram, de forma ecumênica, adversidade para compreender o que observam, em dar significado além do literal, em relacionar palavras ao seu conceito, em assimilar a comunicação falada, figuras de linguagem, ironias, conceitos abstratos, em usar a fala com finalidade comunicativa e em desenvolver a aprendizagem. Quaisquer dessas demandas, com a baixa emissão de brincadeira simbólica ou de faz-de-conta, estão claramente associadas com as alterações na linguagem e sugerem as limitações que esses aspectos podem trazer para a vida das pessoas com autismo e das que com elas convivem (APA, 2002).

A singularidade e o desconhecimento sobre a síndrome nos conduzem por caminhos diferentes e desconhecidos a respeito da forma em que o processo de aprendizagem dessas crianças seja significativo e como as intervenções podem resultar positivamente. Léo Kanner, em 1943, começou a esclarecer a síndrome (TEA), quando afirmou ser preciso mostrar humildade e cautela diante da temática. Para entender o autismo, requer-se, ainda, aprendizado constante, exame de nossas crenças, valores e conhecimento sobre o mundo e o mais importante, sobre nós mesmos. (BAPTISTA E BOSA, 2002, p. 93).

Os propósitos principais do tratamento e da didática de uma criança com autismo são conter comportamentos mal adaptativos e proporcionar o aprendizado, especialmente a aquisição de linguagem, do autocuidado e de habilidades sociais. (MARTINS, 2003).

A referência aos capacitados da educação no modelo de mediação faz pensar sobre a demanda da permanência dos alunos diagnosticados com TEA na escola, com intuito de que em local inclusivo ou não inclusivos, essas crianças possam crescer a partir de uma perspectiva educacional. No entanto, a integração escolar de crianças especiais, em particular o autismo, está avançando lentamente.

A inclusão é um assunto muito falado, na maioria das vezes de forma errônea de que inclusão e integração escolar seriam expressão de sentido semelhante. De fato, a integração insere o sujeito na escola, numa expectativa de adaptação ao ambiente escolar já organizado, enquanto a inclusão escolar implica em direção das estruturas físicas da escola, atitudes e percepções de educadores, adaptações curriculares, dentre outros.

Conforme Freitas e Pereira (2007) mencionam, ser incluído é muito mais do que uma presença física: é um envolvimento e uma prática mútua de pertencimento na escola, a criança deve sentir que ela pertence à escola e a escola sentir-se responsável por ela.

Para algumas instituições, a ocasião de matricular a criança especial já caracteriza de certa forma uma inclusão, quando de fato, não é assim que deve ser chamado. A fim de ocorrer uma inclusão é indispensável que exista aprendizagem, e isso traz a demanda de rever os conceitos sobre currículo. Ao falar sobre esse assunto é importante lembrar da importância da formação acadêmicas dos professores que vão atuar com essas crianças especiais.

As técnicas pedagógicas eficientes e pertinentes as pessoas com algum tipo de deficiências, são fundamentais para o desenvolvimento dos discentes. O docente possuirá o dever de promover um ambiente benéfico ao progresso do trabalho cooperativo. Se preciso, redefina o espaço da classe, com a finalidade de que ajude as interações sociais e isso o educador só conseguira preparar e progredir no momento em que recebe o referencial teórico e o auxílio pedagógico pertinentes.

Tendo em vista as lacunas escolares, é importante verificar se existe alguma diferença quando esse ensino é proporcionado por professores de escola pública e quando é ofertado de escola particular. Segundo Pimentel e Fernandes (2014) os professores, com a prática, aprendem a lidar com o discente com deficiência, porém, não contam com conhecimento teórico que apoie essa prática. Quando questionados, os docentes pontuam a falta de materiais adequados para trabalhar com crianças especiais.

A escolarização de alunos com demandas didáticas especiais, provoca uma extensa reforma das escolas habituais. É de todos a responsabilidade da idealização de um novo sistema, uma escola ampla. A ideologia da inserção resguarda uma didática eficiente para todos, fundamentada em que as escolas, como sociedades educativas, precisam corresponder as demandas de quaisquer os discentes, sejam quais forem as suas peculiaridades individuais, psicológicas ou sociais.

1.1 Justificativa

A inclusão resulta em uma escola para todos, com uniformidade de direitos e oportunidades, considerando o indivíduo e a diversidade de cada um. De acordo com Silva (2015) a integração escolar consiste em receber o aluno sem o diferenciar pelas suas circunstâncias físicas ou psicológicas e dar-lhe acesso ao aprendizado com todos os outros, para que se desenvolvam realizando suas

capacidades e exercendo seu direito a uma educação de qualidade, considerando suas peculiaridades e dificuldades.

Contudo, existem muitas adversidades que acabam impossibilitando a inclusão dessa criança com transtorno do espectro autista nas escolas atualmente. É fundamental que não somente os professores, mas sim, funcionários da instituição e familiares se comuniquem no espaço escolar, a fim de oferecer situações de inclusão, gerando práticas recíprocas entre as crianças e escola de modo a reforçar o sentimento de “pertença” desse discentes. Porém, uma das dificuldades relatadas por profissionais da educação é a inexistência de preparo acadêmico para os pedagogos durante a formação, para trabalhar com esse público adequadamente.

Neste sentido, no contexto da inclusão, o TEA vem provocando apreensão, visto que o aluno com o transtorno do espectro autista se depara com muitos desafios e dificuldades ao ser inserido na escola regular. Os professores, em contrapartida, encontram dificuldades em incluí-los nas aulas, entretanto esses profissionais precisam buscar conhecer as características destes alunos, compreendendo seus potenciais e dificuldades para então dedicar-se a ajudá-los a transpor seus desafios (SILVA, 2018).

No entanto, os professores e demais profissionais da área de educação escolar parecem não ter uma preparação e nem motivação para dedicar-se ao aprendizado dos alunos com TEA em suas salas de aulas, como também a família destes alunos não demonstra interesse em colaborar e auxiliar a sua interação neste contexto (SILVA, 2015). Desta forma, isso dificulta ainda mais o aprendizado dos alunos com este tipo de limitações.

Deste modo, é significativa a investigação das lacunas enfrentadas pelos docentes, no ensino de crianças com Transtorno do espectro autista. É uma abordagem que atinge até mesmo as políticas públicas, tendo em vista que os diagnósticos com o TEA vêm aumentando progressivamente mais, logo, causando um aumento na demanda escolar também.

1.2 Problematização

Crianças com o diagnóstico de TEA, muitas vezes são consideradas incapazes de se incluírem em um ambiente escolar, tendo em vista suas limitações intelectuais. Porém, conforme é previsto na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do

adolescente, no seu artigo 54 parágrafo III, tem-se a garantia de atendimento especializado aos portadores de deficiência, referencialmente na rede regular de ensino.

Conforme o artigo, as escolas assumem as responsabilidades de inclusão do discente com diagnósticos de autismo, porém os professores não são preparados especificamente para essa função, quando deparam com a situação, não sabem como fazer essa inclusão. Os docentes encontram obstáculos na inclusão dessas crianças especiais, pois não é somente incluir esse discente na sala de aula, mas sim, saber como vai aplicar as atividades, sabendo que a dificuldade de aprendizagem, muitas vezes, é maior que as dos demais ou apresenta particularidades que devem ser entendidas.

Diante isso, as perguntas a serem respondidas atualmente são inúmeras, pois incluir não significa apenas aceitar a matrícula dessas crianças diagnosticadas com TEA, mas sim, proporcionar o avanço em sua aprendizagem também. Portanto, elabora-se a seguinte problematização: Como educadores podem proporcionar uma educação adequada que responde às demandas educativas especiais, garantindo, assim, aperfeiçoamento e permanência das crianças no ambiente escolar?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Verificar as dificuldades que impossibilitam uma educação adequada enfrentadas no ambiente escolar referente à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista

1.3.2 Objetivos específicos

1. Conceituar TEA e apresentar seu histórico;
2. Discorrer sobre os enunciados nos documentos oficiais acerca de inclusão para crianças com TEA;
3. Investigar se os docentes estão sendo preparados adequadamente para lidar com a inclusão do TEA;
4. Dissertar a respeito das demandas das crianças com TEA no ensino regular;
5. Discutir as contribuições, possíveis do psicólogo no enfrentamento das lacunas identificadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 História do Autismo e Seus Níveis

O transtorno do espectro autista (TEA) é um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início precoce, caracterizado por comprometimento das habilidades sociais e de comunicação, além de comportamentos estereotipados. (GRIESI-OLIVEIRA, SERTIÉ, 2017.) A corporação Autism Society of American (ASA) de 1978, conhecida no Brasil como Associação Americana de Autismo, define a disfunção como:

[...] uma inequívocidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida. É inabilidoso e aparece tradicionalmente nos três primeiros anos de vida. Aflige cerca de 20 entre cada 10 mil nascidos e é quatro vezes mais habitual no sexo masculino do que no feminino. É identificado em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu até agora comprovar qualquer causa psicológica no meio ambiente dessas crianças que possa justificar a doença (GAUDERER, 1997, p.22).

O autismo, também conhecido como transtorno autista, autismo infantil precoce e autismo da infância, foi inicialmente minuciado pelo Dr. Leo Kanner, em 1943. O médico explanou sobre 11 crianças portadoras do que denominou “um distúrbio inato do contato afetivo”; ou seja, essas crianças vinham ao mundo sem o entusiasmo habitual nas outras pessoas e no contato com o ambiente social (KLIN 2016).

O Dr. Kanner fez uma explicação cuidadosa e minuciosa, dos comportamentos incomuns que esses casos exibiam. Expôs que essas crianças exibiam “resistência à mudança” e as distinguiram como portadoras de uma “insistência nas mesmas coisas”. Por exemplo, essas crianças podiam exigir sempre o mesmo caminho de ida para casa ou mercado, caso não acontecia, ficavam muito irritados e perturbados, ou se alguma coisa estivesse fora do lugar do seu quarto, podiam entrar em pânico. Esse termo de resistência

de mudança foi usado também para se referir aos estereótipos, comportamentos motores aparentemente sem propósitos (KANNER, 1971).

Em seu relato original, Kanner julgava haver duas coisas primordiais para um diagnóstico de autismo – primeiro, o isolamento social e segundo os comportamentos anormais e a insistência nas mesmas coisas. Nesta condição, há um comprometimento permanente acentuado na interação social, alterações na comunicação e interesse limitados ou estereotipados. Anormalidades funcionais em cada uma dessas áreas devem estar vigentes até os três anos (KANNER, 1971).

Em um artigo nomeado “Autistic Disturbances of Affective Contact”, Kanner citado por Pereira, (1999, p.12), expõe que:

[...] Desde 1938, têm chegado à nossa atenção um número de crianças cuja condição difere tão marcada e unicamente de qualquer coisa referida até hoje, que cada caso merece – e eu espero que eventualmente receba – uma consideração detalhada das suas peculiaridades fascinantes (KANNER 1999).

Também Hans Asperger, em 1944, divulgou diversos artigos, e, como Kanner, definiu o Transtorno do Espectro Autista. Enfatizando às lacunas de comunicação e de adaptação social, aos movimentos estereotipados e repetitivos e a excelente capacidade intelectual em áreas restritas (COELHO, 2003).

Segundo Marques, citado por Coelho, (2003, p.4), a palavra grega “Autos”, cujo significado é “próprio” ou “eu”, em conjunto com “Ismo”, que traduz uma orientação ou estado, deram origem ao vocábulo Autismo. A partir desse significado, pode afirmar-se que o indivíduo com Autismo é uma pessoa que está absorvido em si.

Foi, precisamente, a característica que a palavra grega, “Autos”, potencia, que “Kanner e Asperger quiseram fazer destacar, ou seja, a de um enclausuramento que o indivíduo manifesta, difícil de se verificar uma entrega à troca e participação social.” (Pereira, 1996, p.10)

Conforme definições por autores, podemos concluir que, o indivíduo com autismo é um ser que existe em obrigação apenas do seu exclusivo eu, parecendo centrar-se, apenas e simplesmente, em si, como se andasse sozinho pelo mundo, encontrando em si todos os nutrientes fundamentais para sua sobrevivência.

A nova edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição (DSM-5) traz modificações que facilitam o diagnóstico e, o autismo passou a pertencer à categoria denominada Transtornos de Neurodesenvolvimento. Assim, como TEA foram reunidos os transtornos que compartilham características do autismo, como:

Asperger, Transtorno Infantil Desintegrativo e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra Especificação, e as diferenças diagnósticas descritas, conforme o nível de gravidade em relação à interação social e à comunicação (DSM-5, APA, 2014).

As características do espectro são prejuízos persistentes na comunicação e interação social, bem como nos comportamentos que podem incluir os interesses e os padrões de atividades, sintomas que estão presentes desde a infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2014).

Os fatores que exemplificam a complexa síndrome do Espectro do Autismo têm tornado alvo de uma enorme procura, desde a sua identificação, em 1943. Trata-se de uma temática controversa, pois nela se entrecruzam aspectos de natureza biológica e psicológica. (Pereira, 1996, p.23)

Segundo o DSM-V 2014, o grau de autismo é avaliado pela gravidade do comprometimento. A maioria das pessoas com TEA têm algum nível de atraso de desenvolvimento global e o grau varia de leve (nível 1) até severo (nível 3), passando pelo moderado (nível 2), conforme Tabela abaixo:

Figura 1. Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 "Exigindo apoio"	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-V (2014, p. 52)

Um instrumento muito utilizado em diversos países, validado e adaptado para o português do Brasil com a finalidade de auxiliar no diagnóstico do TEA e o nível da gravidade, conforme demonstra na tabela a cima, é o Childhood Autism Rating Scale (CARS) (PEREIRA; RIESGO; WAGNER, 2008, p. 18).

Ele foi criado e validado pela *Diagnosis and Statistical Manual of Mental Disorders III* (DSM-III) corresponde a uma entrevista estruturada de 15 itens (podendo ser aplicada em 30-45 minutos) com os pais ou responsáveis de uma criança autista maior de 2 anos. A cada um dos 15 itens, aplica-se uma escala de sete pontos, o que permite classificar formas leve-moderadas ou severas de autismo, bem como diagnosticá-lo com o TEA diferenciando das crianças com retardo mental. (CHAGAS, 2016.)

Pesquisas sobre a prevalência do autismo apontam para um crescimento significativo do número de casos diagnosticados. Estudos norte-americanos, por exemplo, sugerem que para cada 68 crianças nascidas, uma possui esse transtorno (WINGATE et al. 2014).

No Brasil, o estudo epidemiológico de Paula et al. (2011) indica que cerca de 600 mil pessoas tenham TEA (0,3% da população), sendo está quatro vezes maior em meninos do que em meninas. Esses autores deixam claro que, considerando os casos ainda não diagnosticados e o cruzamento de outros dados internacionais, essa estimativa pode ser maior ainda.

2.2 Inclusão escolar de crianças com TEA

Conforme o artigo 54 parágrafo III, da Constituição Federal de 1988 e do ECA, é exigido a garantia de suporte especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Apesar do direito legal de acesso à educação, a presença desse aluno na classe comum permanece um desafio aos educadores (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013).

A família é muito importante para essa inclusão escolar, conforme Correia (2011) explana, a primeira referência que qualquer criança tem é a família, mesmo tratando-se de uma criança com Autismo. Desse modo, o envolvimento da família torna-se muito importante para o desenvolvimento e educação da mesma. É necessária a colaboração entre todos os membros da família, para que o bem-estar prevalece e para que o bom desenvolvimento da criança seja possível.

Portanto, proporcionar às crianças autistas oportunidades de socialização com pessoas da mesma faixa etária, ajuda a estimular suas interações, evitando assim o isolamento contínuo. Além disso, implícito a definição de competência social, está a noção de que as habilidades sociais são adquiridas pelas transferências que acontecem no procedimento de aprendizagem social (CAMARGO 2020).

A inclusão escolar é um movimento que transcorre mundialmente e se desenvolveu internacional e nacionalmente nos anos 90, desde leis e diretrizes governamentais, havendo maior exposição nas últimas décadas. No entanto, a inserção escolar de indivíduos com TEA ainda representa uma adversidade para os profissionais da saúde e da educação.

A inclusão no meio social, principalmente no ambiente escolar na primeira infância, é fator de grande trabalho e luta por parte de instituições de apoio ao autista. Monteiro (2020, p. 4) conclui que “os colégios brasileiros andam a passos lentos para se adaptar ao novo cenário e responder às demandas dos alunos e da sociedade a respeito da inclusão escolar de estudantes com limitações.” E Fernandes (2020, p. 7) reforça:

Trabalhar com o autista é optar pelo não standard, é recusar modelos fixos, rígidos, é ser receptivo às surpresas e às contingências que essa prática oferece. É também respeitar as escolhas que faz o autista, fazer um bom manejo da sua solidão. É escutar, é apostar na palavra (se ela se colocar), mas também acolher o seu silêncio. É fazer bom uso de sua vulnerabilidade, no sentido de entrar em seu universo, mas para acolher suas afinidades.

As escolas que desejam proporcionar protótipos educativos inclusivos, segundo David Rodrigues (2003), deverão adquirir cinco tipos de mudanças:

1. “assumir, como quesito de início, as práticas e conhecimentos existentes;
2. olhar as dessemelhanças como possibilidades para conhecimento;
3. utilizar os recursos à disposição a fim de apoiar a aprendizagem;
4. Produzir uma linguagem ligada à prática;
5. elaborar circunstâncias que orienta consentir com riscos.” (Rodrigues, 2003, p.96).

Assim sendo, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) apresentam que, perante uma inclusão apropriada, mesmo que um aluno apresente déficits cognitivos significativos e apresente adversidade em relação aos conteúdos do currículo da educação escolar, como pode ser o caso do autismo, ela consegue se favorecer das vivências sociais.

O propósito do conhecimento de coisas, habitual do dia-a-dia, seria de tornarem essas crianças mais autônomas e insubmissos possíveis, podendo adquirir seu lugar na

comunidade, escola e família. Desta forma, visto que esses “conteúdos” vão sendo progressistas e compreendidos por esses alunos, torna-se possível a entrada de outros conteúdos, da alfabetização, da matemática, etc.” (ZILMER, 2003).

Isso exige, como indica a diretriz do inciso VII, que deve haver “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento a alunos com TEA (transtorno do espectro autista), da mesma forma que pais e responsáveis” (BRASIL, 2012, n.p.). É necessário um engajamento de todos os profissionais envolvidos para acolher o acadêmico com TEA.

Diante dessas ponderações, é inegável que indivíduos com progresso típico, supre, entre outros aspectos, protótipos de convívio para as crianças autistas, ainda que a cognição social destas últimas seja difícil (MARTINS, 2007). A oportunidade de relacionamento com outras pessoas é a base para o seu progresso, como para o de qualquer outra criança. O desenvolvimento advém essencialmente das inúmeras interações que a criança possa ter.

Em uma revisão de bibliografia acerca das distintas intervenções que têm sido utilizadas no tratamento do autismo, Bosa (2006) destaca as evidências de que a provisão precoce de educação formal, a partir dos dois aos quatro anos, aliada à integração de todos os profissionais envolvidos, tem obtido bons resultados.

Desse modo, é possível que a convivência compartilhada da criança com TEA no ambiente escolar, desde sua inclusão no ensino comum, possa proporcionar as interações sociais e enriquecer não só o seu desenvolvimento, como também das demais crianças, tendo em vista que estes alunos típicos convivam e aprendam com as diferenças.

2.3 Preparação dos docentes para lidar com a inclusão do TEA

No seu estudo sobre o autismo, Jordan (2005) enfatiza a necessidade de orientar os professores, pois é a insuficiência de conhecimento sobre o transtorno do espectro autista, que os impede de distinguir de forma correta às demandas de seus alunos com TEA. Visto que o indivíduo é percebido somente sob o ângulo de suas insuficiências, a crença na sua educação e possibilidades de progresso estará associada à incapacidade de permanência deste sujeito em local como o ensino comum.

De fato, um estudo exploratório sobre as expectativas dos professores frente à possibilidade de inclusão de alunos com autismo em suas classes, Goldberg, Pinheiro e Bosa (2005, p. 59) comprovou que os professores expressaram uma tendência a

concentrar suas apreensões em fatores pessoais como, por exemplo, medo e ansiedade frente à sintomatologia, mais do que à criança em si.

O intrigante é que entre os principais receios, foi mencionado a dificuldade em como enfrentar a hostilidades desses discentes (Goldberg, Pinheiro e Bosa, 2005, p. 68). Este resultado é estúrdio, porque a agressão não é uma conduta de protótipo do autismo, aparecendo em uma diversidade de outras circunstâncias.

De acordo com Rodrigues (2003), quando os docentes são indagados sobre as barreiras à inclusão, mencionam corriqueiramente três fatores:

- a inexistência de formação dos professores para empreender práticas inclusivas;
- a escassez de recursos e;
- o absentismo de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações.

A carência de entendimento, dá em lacunas na formação inicial e continuada e, especificadamente, percepções romantizadas do autista, como um ser confinado a um mundo próprio e inacessível, parecem negativamente impactar a prática pedagógica dos professores (ALVES, 2005; CAMARGO; BOSA, 2009; MARTINS, 2007).

A baixa expectativa acadêmica associada à ideia de escola como “espaço para a socialização” do educando parece limitar o acesso dessa população ao currículo regular (GOMES; MENDES, 2010; MARTINS, 2007).

Nessa perspectiva, os professores raramente fazem ajustes aos currículos ou realizam adaptações curriculares adequadas (GOMES; MENDES, 2010; MARTINS, 2007). Adicionalmente, alguns estudos salientam que os docentes enfatizam a aprendizagem de habilidades funcionais, em detrimento de conteúdos formais (GOMIDE, 2009). Como resultado, muitos educandos encontram-se defasados academicamente (GOMES & MENDES, 2010; RODRIGUES, MOREIRA, & LERNER, 2012).

As decorrências dos estudos sobre autismo, certificam que os professores expõem ideias distorcidas a respeito do mesmo, especialmente quanto à (in) capacidade de comunicação. Não surpreendentemente, esses pareceres parecem induzir as práticas pedagógicas e as expectativas acerca da educabilidade desses discentes (PIMENTEL, FERNANDES, 2014). Os obstáculos dos educadores, geralmente, se mostraram no aspecto de ansiedade e divergência ao tratar do desigual.

Para uma inclusão eficiente, é fundamental a atuação do professor, o preparo dele como mediador e o papel da escola como o espaço propício para isso. São diversos os aspectos que necessitam ser melhorados para que a educação de alunos com TEA se torne mais efetiva. Um desses aspectos envolve uma rede

específica de apoio aos professores, a presença de monitores ou professores, adaptações curriculares e medidas para facilitar a comunicação e o trabalho entre os profissionais envolvidos. (PIMENTEL, FERNANDES, 2014, p. 171)

Contudo, é importante ressaltar que o educador, assim como quaisquer envolvidos com a educação, sejam inteirados da síndrome e de suas particularidades subjetivas que servirão para as estruturações das condutas a serem desenvolvidas e executadas no ambiente escolar (BRASIL, 2000).

Nessa perspectiva constante, é o discurso de que os educadores não estão hábeis para a integração. É imprescindível, portanto, indagar a respeito da formação do corpo docente das instituições, uma vez que a elaboração do preceptor se dará com consequência por meio de sua graduação.

[...] a formação principiante como elaboração profissional tem atribuição crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação [...] (BRASIL, 2000, p.13).

É notável que a formação incipiente não tem dado conta de sustentar substancialmente os pedagogos para enfrentar a diversidade da conjuntura educacional e no caso particular do autismo. Tendo isso, o Bereohff (1993) expressa:

A preparação desses professores tem sido feita através de alguns cursos de especialização em Educação Especial e/ou estágios supervisionados nas instituições que oferecem esse atendimento. É fundamental que esses professores tenham conhecimento de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e sejam orientados para uma atuação adequada nos graves distúrbios de comportamento que apresentam esses jovens. Faz-se necessária a criação pelas universidades de cursos de pós-graduação, para garantir uma formação de profissionais alicerçada coerentemente entre a experiência prática e a busca de dados científicos metodologicamente. (BEREOHFF, 1993, p. 23)

Conforme as ponderações de Mizukami et al. (2002), a formação do professor deve ser entendida como um continuum, palavra grega, que significa contínuo. Além disso, se a formação de docente não for ponderada e adequada nos contextos educacionais, que vêm se delineando na atualidade, continuaremos enfrentando grandes adversidades para construir efetivamente instituições democráticas e inclusivas (ANTUNES; GLAT, 2011, p.198).

Para tal propósito, o Plano Nacional de Educação - PNE-, Lei nº10. 172/01 (BRASIL, 2001) além de determinar a formação inicial, enfatiza que é indispensável que o pedagogo valorize o progresso de continuidade de formação, dessas crianças diagnosticadas com algum tipo de deficiências.

Iniciando o primeiro contato com o estudante no âmbito escolar, o educador torna-se

o principal responsável por efetivar ou não o método de inclusão, constatando ser sua obrigação idealizar possibilidades de desenvolvimento para todos, adequando sua estrutura metodológica as insuficiências singulares dos alunos.

2.4 As Necessidades das Crianças com TEA no Ensino Regular

É difícil imaginar que até recentemente não havia no Brasil uma estrutura legal que, no mínimo, reconhecesse que os autistas são portadores de necessidades especiais. (HUGUENIN, 2016). Foi apenas em dezembro de 2012, com a publicação da Lei 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a Lei Berenice Piana. O nome da legislação é uma homenagem à militante e ativista brasileira Berenice Piana. Coautora da lei, é mãe de três filhos, o mais novo diagnosticado com Transtorno de Espectro Autista.

A Lei Berenice Piana exigiu mudanças de diversos âmbitos e investimentos significativos do poder público. Este ponto está esclarecido no inciso VI, no qual expõe que “a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações” (BRASIL, 2012, n.p.) está assegurada na lei.

De acordo com Santos (2008) “O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo.” As circunstâncias causadoras pelas adversidades de conhecimento desse público também são bem retratadas nas bibliografias: dificuldades sensoriais, hiper foco, rigidez do pensamento, pensamento visual e cegueira mental, esses são algumas possíveis atribuições encontradas pelo estudante autista (CAMARGOS JR, 2013).

As insuficiências envolvidas abrangem dificuldades organizacionais, distração, problemas em sequenciar e carência na habilidade em generalizar. Um ponto a levar a consideração é que, devido à heterogeneidade das pessoas com o transtorno, a identificação das necessidades particulares do estudante deve ser atendida por equipe multidisciplinar, bem como a família do estudante (MELO, 2013).

O inciso IV da Lei Berenice Piana, elenca o direito ao “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, n.p.).

No que se refere ao acesso à educação, é preciso adequar a formação do professor e melhorar o investimento em infraestrutura. É comum na vida escolar das crianças com autismo o acompanhamento de uma mediadora ou assistente terapêutica. Na maioria das escolas privadas, este profissional é pago pelos pais, arcando também com o treinamento do profissional. Nas escolas públicas, nem todas as crianças neurotípicas tem o profissional para

o acompanhar, e quando estão presentes, é fornecido pelo governo, sem amparo profissional sobre como agir (HUGUENIN, 2016).

Acompanhamento Terapêutico (AT) é um método que a princípio está diretamente relacionado à desinstitucionalização dos pacientes asilados em hospitais psiquiátricos durante a reforma da saúde mental. Segundo Assali (2006), o trabalho do AT nas escolas regulares e particulares está pautado pela mediação, pois atua como um facilitador do processo inclusivo, ou seja, é uma ponte que permite que os personagens (professor, aluno com TEA e TGD), realizem encontros de qualidade durante as atividades pedagógicas. Além disso, o trabalho do AT auxilia a possibilita da entrada e a permanência da criança em classe e na escola.

Quando há no quadro escolar a existência do acompanhante terapêutico, este permanece na escola para auxiliar a criança nas atividades adaptadas pelos docentes. Assim, a disponibilidade e a implicação do AT, possibilita-lhe atuar como ponte entre a diferença relacional e o comportamento diferente dos alunos com TEA, que apresentam dificuldade em estabelecer contato com o mundo exterior (SIVA; CRISTINA 2018, p. 462). Segundo Gavioli, Ranoya e Abbamonte:

[...] o AT realiza a função de ser porta-voz do aluno diferente, indicando para ele e para os outros a possibilidade de ser reconhecido não só como aquele que "bagunça, atrapalha e detona", e colocando em palavras os atos bizarros e abruptos que a criança manifesta (2002, p.03).

O parágrafo único do Art.3º estabelece, contudo, que em “casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante” (BRASIL, 2012, n.p.). Isso garante que, se é direito e aprovado a necessidade, é obrigatório esse aluno diagnosticado com autismo ter um acompanhante no ambiente escolar, financiada pelo governo competente. O acesso à educação, seja qual for ela, é garantido por lei e no Art. 7º, é esclarecido as penalidades sobre os gestores que não consentirem com a matrícula de indivíduos com TEA.

Acredita-se que existam outras lacunas envolvidas no processo de inclusão, mesmo com a existência de políticas públicas, que garantem a inserção de pessoas que possuam deficiências na rede regular de ensino. (SCHMIDT et al. 2016, p. 222). Essas adversidades relacionadas à presença de crianças com autismo em sala de aula, são evidenciadas em alguns estudos brasileiros realizados com professores (ALVES, 2005; CAMARGO; BOSA, 2009; GOMES; MENDES, 2010; MARTINS, 2007; PIMENTEL; FERNANDES, 2014; RODRIGUES, MOREIRA; LERNER, 2012; SALGADO, 2012).

Dessa forma, mesmo que grande parte dos professores acredite que a inclusão seja favorável ao ensino, muitos ainda julgam inviável (SCHMIDT, 2016).

Como ponto facilitador, a não inclusão e a destreza em apenas deixar o autista em seu meio já acolhido, é conveniente. Monteiro (2020, p. 04) cita que:

“Atualmente, os alunos com deficiência estão no meio do caminho do processo educacional: parcialmente incluídos, à medida que são admitidos na escola regular, mas parcialmente excluídos, ao serem tratados como” especiais”, restringidos em seus direitos, anseios, e expectativas de cidadãos.”.

Entretanto, cabe ressaltar, mesmo mostrando um progresso desadaptado nessas áreas, essas crianças são competentes de extrair do meio linguístico algumas pistas e as internalizar, para contextualizar em sua vida social (PIMENTEL; FERNANDES, 2014).

2.5 Contribuições Possíveis do Psicólogo no Enfrentamento das Lacunas na Inclusão de TEA

Uma das áreas de atuação da psicologia que contribui com a inclusão de crianças com TEA na escola, é da psicologia escolar, esses profissionais contribuem com a equipe educacional empregando os princípios que advêm da ciência psicológica para propor diversas formas de intervenção, a partir da precisão de sua intencionalidade (MARINHO- ARAÚJO, 2014).

Segundo Marinho-Araújo (2014), o psicólogo escolar deve realizar uma intervenção preventiva, dinâmica, participativa e relacional. Baseada nesses pressupostos para atuação em Psicologia Escolar, Marinho-Araújo (2014) apresenta uma proposta de intervenção com origem em quatro dimensões: mapeamento institucional, espaço de escuta psicológica, assessoria sobre o trabalho coletivo e acompanhamento ao processo ensino-aprendizagem. Todos esses processos de intervenção, interferem na inclusão de uma criança autista, beneficiando medidas pedagógicas que contribuam para sua permanência no ambiente escolar de forma ativa e integral.

Para um melhor aumento das práticas de inclusão para estudantes típicos e atípicos, Marinho-Araújo (2016) afirma que, entre as ações que podem ser estruturadas pelo psicólogo escolar, devem constar:

- Elaborar com e entre os atores educativos um ambiente de interlocução e ação que privilegie, principalmente, o exercício da conscientização lúcida e intencional acerca das concepções de progresso e conhecimento que subjazem às suas práticas profissionais;
- Analisar a realidade institucional para mapear espaços, tempos, fazeres, crenças,

concepções, dinâmicas;

- Desenvolver uma sensibilidade para ouvir os discursos institucionais e das ‘vozes da escola’;
- Provocar resignificação das demandas e criar espaços para interlocução e circulação de falas dos sujeitos (p.51).

O psicólogo escolar, baseado em uma abordagem institucional, preventiva e relacional de atuação, pode atuar como um mediador do desenvolvimento para todos os indivíduos envolvidos na inclusão. Ao terem percepção e foco nas competências humanas, a partir de uma cultura de êxito acadêmico (GUZZO, 2005), os próprios atores (docentes, diretores, coordenadores, especialistas) poderão planejar com intencionalidade circunstâncias pedagógicas que aperfeiçoa o desenvolvimento psicológico, considerando a peculiaridade dos estudantes com autismo, suas formas, estilos e demandas de aprendizagem.

É de suma importância, que sejam reconhecidas e desenvolvidas as habilidades que a criança encontra em seu percurso de escolarização e o psicólogo escolar pode contribuir com a promoção de uma cultura de sucesso (MARINHO-ARAÚJO, 2010, 2014). A ênfase do papel do psicólogo escolar, tem de voltar-se para o desenvolvimento escolar do estudante com autismo, ajudando a escola nos processos de adaptação

Prováveis condutas do Psicólogo Escolar no método de inclusão de crianças com TEA na escola (GALVÃO, MATOS, ARAÚJO, 2018, p. 33):

- Contribuir para a cessação, de estereótipos e preconceitos que criam mitos sobre o público da educação especial;
- Promover formação teórico-conceitual à equipe técnico-pedagógica a partir do conhecimento da ciência psicológica;
- Fornecer apoio na adaptação do PEI (Plano Educacional Individualiza);
- Apoiar professores na adaptação de instrumentos de avaliação da aprendizagem (prova) e dos conteúdos escolares;
- Criar espaços de interlocução entre a equipe multiprofissional e a equipe escolar sobre as políticas de inclusão e direitos da pessoa com TEA;
- Acolher os professores em relação as suas dúvidas, receios, ansiedades, questionamentos e mobilizar autonomia docente para estratégias de inclusão;
- Assessorar o professor para que busque ampliar, revisar, resignificar e inovar sua didática de ensino para cada criança com especificidades atípicas do aprender;

- Promover clima de acolhimento à criança com necessidades educativas especiais;
- Acompanhar e avaliar o comportamento de crianças típicas em suas interações com as crianças atípicas, apoiando mediações do professor que valorize a diversidade humana.
- Propor ações de integração entre família e escola ante os conflitos, fortalecendo o espírito de coletividade dos pais na luta conjunta pela ampliação de ações e cultura inclusiva.

Essas são algumas das possíveis intervenções do psicólogo no método de inclusão. Contudo, não se findam nessa lista.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo abordará a metodologia aplicada na pesquisa, detalhando os diversos aspectos que nela serão incorporados.

3.1 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa foi desempenhada a fim de averiguar as dificuldades dos educadores com inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo e para isso, utilizou a técnica de pesquisa de campo quantitativa, com a finalidade de obter informações diretamente da realidade do objeto de estudo.

Segundo José Filho (2006, p.64) “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Segundo Gonsalves (2001) A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto.

A pesquisa, para diversos autores, pode ser vista como uma totalidade de processos científicos que se destinam a solução de problemas (KAUARK, MANHÃES e MEDEIROS, 2010). Já para Gil (2017), a pesquisa se define por meio de um caráter pragmático, sendo um processo racional e sistemático durante toda sua elaboração de método científico. Seu principal objetivo é conceder respostas para os problemas apresentados.

Segundo Gil (2002), a pesquisa se desenvolve através da junção de conhecimentos acessíveis e a aplicação cuidadosa de métodos e técnicas, e de vários outros procedimentos científicos. Ainda, a pesquisa envolve inúmeras passos, a partir da formulação adequada do problema até a apresentação convincente dos resultados. Existem diversos motivos para determinar a execução de um trabalho, de modo que, são divididos em dois grupos: as de ordem intelectual e as de razões de ordem prática.

Prodanov e Freitas (2013), enfatizam que a pesquisa se objetiva em entender cientificamente um ou mais fatores de um assunto específico. Por esse motivo, a pesquisa deve ser sistemática, metódica e crítica. De maneira que, a resultante dessa pesquisa deva contribuir para o crescimento do conhecimento humano. No meio acadêmico, a pesquisa se torna um estudo que visa estimular o espírito de investigação frente os trabalhos e problemas apresentados tanto pelos professores quanto orientadores.

A presente pesquisa trouxe como objeto verificar as lacunas enfrentadas pelos docentes das escolas públicas e privadas. Dessa forma, visou compreender para explicar a importância da qualificação dos mesmos, para fazer uma inclusão adequadamente com crianças com TEA.

Com base em tais objetivos, optou-se por uma pesquisa quantitativa que possibilita a leitura da realidade, pois, segundo Prodanov e Freitas (2013), refere a tudo aquilo que pode ser quantificável, podendo transformar em números informações e opiniões a fim de identificá-las e investigá-las. Para que isso aconteça, é preciso que haja o uso de técnicas e meios estatísticas como, porcentagens, médias, desvio-padrão, coeficiente de correlação, assim como, análise de regressão, etc.

Esta pesquisa se concebeu inicialmente de um esquema técnico de pesquisas bibliográficas para elaborar o projeto de pesquisa, fazendo-se uso de bancos de dados disponíveis, tais como Google Acadêmico, SciELO e livros.

Em segundo plano, por meio de técnica de pesquisa, foi realizado uma pesquisa em campo, em que ocorreu a pesquisa direta com o público a ser pesquisado, nesse caso, com professores de instituições públicas e particulares de Sinop-MT. A partir dos resultados obtidos pelo questionário de perguntas, os dados foram colocados em tabelas e gráficos, com verificação dos resultados associados à pesquisa bibliográfica desenvolvida.

3.2 População e Amostra

Essa pesquisa foi realizada com 10 professores de escolas públicas e 10 professores de escolas particulares de Sinop-MT, que tenham alunos diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista, do sexo feminino e masculino, do Ensino Infantil e Fundamental. As escolhas dos professores foram realizadas por clínicas que disponibilizam Acompanhantes Terapêuticas situadas em Sinop, para escolas, com a finalidade de acompanhar crianças diagnosticadas com TEA e tenham a necessidade e a concordância dos pais para esse acompanhamento. A definição foi através desse recurso, por facilitar a comunicação entre a pesquisadora com os discentes, tendo em vista, que os educadores estejam tendo esse contato

atualmente com essas crianças.

3.3 Coleta de dados

Esse trabalho científico valeu-se da coleta de dados secundários, que são, o grupo de referências que já foram recolhidos por outra pessoa no decorrer de um processo de pesquisa diferente, como, por exemplo, livros e artigos de 1997 por conta da história do Autismo até 2020, durante março, abril e maio do ano de 2022 e contou também com a coleta de dados primário, são aqueles obtidos diretamente do pesquisador com a utilização de seus devidos instrumentos e experiência.

Esses são obtidos com o propósito de expor o fenômeno do estudo. Os resultados primários costumam a ser mais complicados e vagarosos para efetuar do que os dados secundários. Os primeiros são utilizados para apurar o fenômeno que está sendo aprofundado no presente momento. Enquanto os dados secundários são apurados, especialmente para solucionar diferentes adversidades que poderiam aparecer no futuro.

3.4 Instrumento

Os dados primários foram coletados por meio de um questionário online elaborado pela própria pesquisadora, contendo 15 questões. A pesquisadora entrou em contato com os professores via mensagem eletrônica e disponibilizou o link para responder questões objetivas. Esse questionário contou com o sigilo, não sendo necessário identificar nome e escola em que se trabalha, visando à ética profissional.

O questionário com perguntas objetivas foi escolhido como o instrumento desse trabalho, por seus pontos positivos como, garante o anonimato, questões objetivas de acessível pontuação e facilidade de conversão dos dados para gráficos, conseguir alcançar os dados almejado pela pesquisa presente.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, serão apresentados os resultados da pesquisa a partir da análise dos dados coletados.

4.1 Análise dos dados

A análise dos resultados obteve-se através da interpretação das respostas, as quais são apresentadas em forma de quadros e gráficos para uma maior compreensão das diferentes perspectivas evidenciadas.

4.1.1 Características Sociodemográficas

No que se refere às características sociodemográficas, apresentadas no Quadro 1, pode-se verificar que a idade média da amostra equivale a 38,8 anos, apresentando diversas faixas etárias entre 21 e 57 anos.

Quanto ao sexo da população amostra, a participação foi 80% de mulheres e 20% de homens, todos com formação acadêmica em Pedagogia. Pode-se analisar que 50% estão atuando em escolas públicas e 50% em escolas particulares, o tempo médio de atuação em escolas equivale a 9,4 anos, mostrando diversas faixas etárias entre 1 e 20 anos de atuação no ambiente escolar.

Quadro 1: Distribuição da amostra, segundo as características sociodemográficas

Iniciais do nome	Sexo	Idade	Escola Pública Particular	Tempo de atuação	FORMAÇÃO ACADÊMICA
C.	Feminino	57	Pública	8 anos	Pedagogia
L.	Feminino	35	Particular	5 anos	Pedagogia
F.	Feminino	39	Pública	20 anos	Pedagogia
L.	Feminino	41	Pública	14 anos	Pedagogia
D.	Masculino	45	Pública	15 anos	Pedagogia
E.	Feminino	30	Pública	6 anos	Pedagogia
N.	Feminino	21	Particular	2 anos	Pedagogia
L.	Feminino	29	Particular	9 anos	Pedagogia
J.	Feminino	34	Pública	8 anos	Pedagogia
T.	Masculino	31	Particular	10 anos	Pedagogia
A.	Feminino	47	Pública	13 anos	Pedagogia
L.	Masculino	38	Particular	4 anos	Pedagogia

J.	Feminino	37	Particular	5 anos	Pedagogia
P.	Feminino	50	Pública	19 anos	Pedagogia
L.	Feminino	21	Particular	1 ano	Pedagogia
E.	Masculino	47	Pública	16 anos	Pedagogia
P.	Feminino	32	Particular	5 anos	Pedagogia
J.	Feminino	42	Particular	15 anos	Pedagogia
C.	Feminino	49	Particular	12 anos	Pedagogia
C.	Feminino	52	Pública	19 anos	Pedagogia

Fonte: Própria (2022).

4.1.2. Entendimento sobre Transtorno do Espectro Autista

No que concerne o entendimento acerca do Transtorno do Espectro Autista, conforme no Quadro 2, é evidente que as respostas foram manifestadas diferentes, mas o contexto a qual se referem é direcionado a um transtorno do desenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico e comprometimentos na comunicação e interação social.

O transtorno do espectro autista (TEA) é um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início precoce, caracterizado por comprometimento das habilidades sociais e de comunicação, além de comportamentos estereotipados. (GRIESI-OLIVEIRA, SERTIÉ, 2017.)

Conforme o DSM-5, 2014 o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. O Transtorno do Espectro Autista, TEA, tem essas três características essenciais para o diagnóstico. Ainda que os sintomas variam de caso a caso, esses elementos são determinantes para realizar o diagnóstico de autismo.

Quadro 2. Entendimento sobre Transtorno do Espectro Autista

Participantes	Idades	Respostas
C.	57	“TEA é um transtorno do desenvolvimento que leva a comprometimentos na comunicação e interação social, englobando comportamentos restritivos e repetitivos”.
L.	35	“Transtorno social em que a criança tem dificuldade de socialização, tem dificuldade em gerir sentimentos”.
F.	39	“É um transtorno do neurodesenvolvimento. Onde pode acarretar na comunicação, na fala, na interação social”.
L.	41	“São crianças que enxergam, interagem com o mundo de forma diferente”.
D.	45	“É dificuldade de aprendizagem e concentração com grau de transtorno”.
E.	30	“Um transtorno que faz com que a pessoa tenha particularidades muito específicas”.
N.	21	“É um transtorno comportamental da criança que afeta seu desenvolvimento cognitivo e social”.
L.	29	“Acredito ser relacionado ao neurodesenvolvimento, causando comportamentos repetitivos, dificuldade de comunicação e interação social, entre outros”.
J.	34	“É um distúrbio no neurodesenvolvimento”.
T.	31	“Distúrbio em uma região do cérebro, que é caracterizado pelo desenvolvimento atípico da criança e mudanças em seu comportamento, dentre outras coisas”.
A.	47	“Crianças com dificuldades de relacionamento. Alguns chegando a serem agressivos. Alguns com dificuldades de aprendizagem e outros que desenvolve muito bem”.
L.	38	“É um problema neuro do ser humano que acarreta alguns problemas em seu desenvolvimento”.

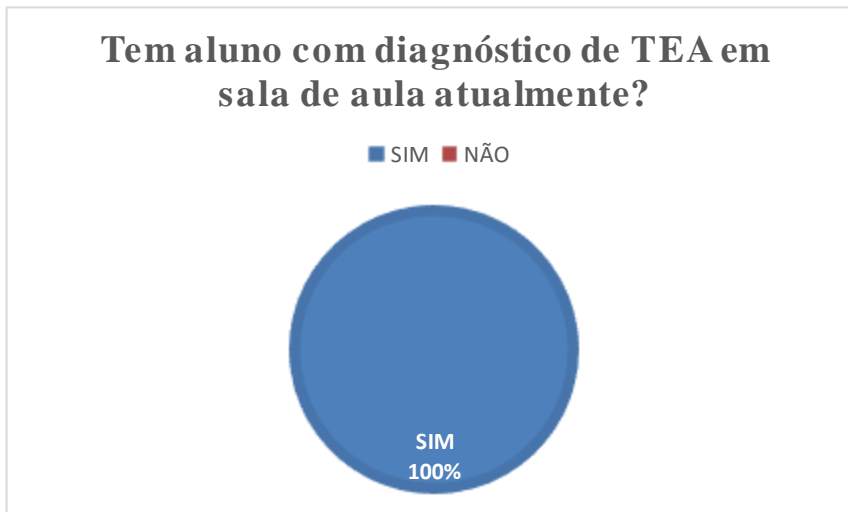
J.	37	“É um transtorno que gera déficit nas relações sociais, no comportamento e no aprendizado de forma geral”.
P.	50	“É um distúrbio neurodesenvolvimento”.
L.	21	“Para mim, TEA é uma forma diferente de se comportar e de entender o mundo”.
E.	47	“Um transtorno psíquico que alguns indevido possui, que traz para o indivíduo dificuldades de relacionamento e dificuldades na aprendizagem”.
P.	32	“Transtorno intelectual e social”.
J.	42	“A criança geralmente apresenta certa dificuldade em se relacionar, porém, pode apresentar altas habilidades em algumas áreas de conhecimento. Como ouvido absoluto entre outras mais. Algumas podem apresentar incômodo com certos ruídos ou agitações, costumam ser inteligentes e introvertidos”.
C.	49	“É um transtorno com dificuldade em se comunicar, interação social, socialização e limitações”.
C.	52	“Transtorno que deixa a criança com dificuldades de aprendizado, socialização, linguagem e rotinas”.

Fonte: Própria (2022).

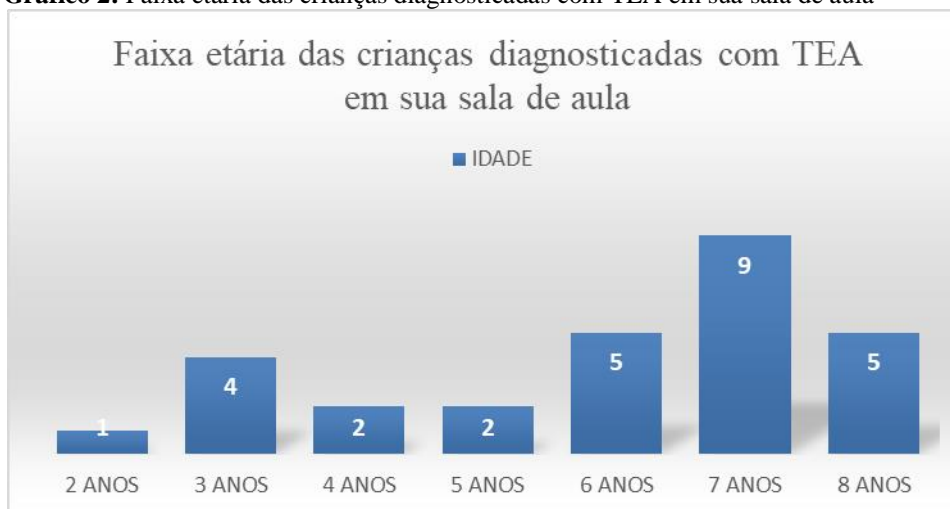
4.1.3. Autista em Sala de Aula

Conforme o Gráfico 1, todos os participantes da pesquisa tem pelo menos um aluno em sala de aula diagnosticado com TEA, a idade das crianças variam de 02 á 08 anos conforme Gráfico 2, prevalecendo a idade de 7 anos.

Gráfico 1: Há aluno com diagnóstico de TEA em sala de aula atualmente?



Fonte: Própria (2022)

Gráfico 2: Faixa etária das crianças diagnosticadas com TEA em sua sala de aula

Fonte: Própria (2022).

Pesquisas sobre a prevalência do autismo apontam para um crescimento significativo do número de casos diagnosticados. Estudos norte-americanos, por exemplo, sugerem que para cada 68 crianças nascidas, uma possui esse transtorno (WINGATE et al. 2014).

No Brasil, o estudo epidemiológico de Paula et al. (2011) indica que cerca de 600 mil pessoas tenham TEA (0,3% da população), esse número é quatro vezes maior em meninos do que em meninas. Esses autores deixam claro que, considerando os casos ainda não diagnosticados e o cruzamento de outros dados internacionais, essa estimativa pode ser maior ainda.

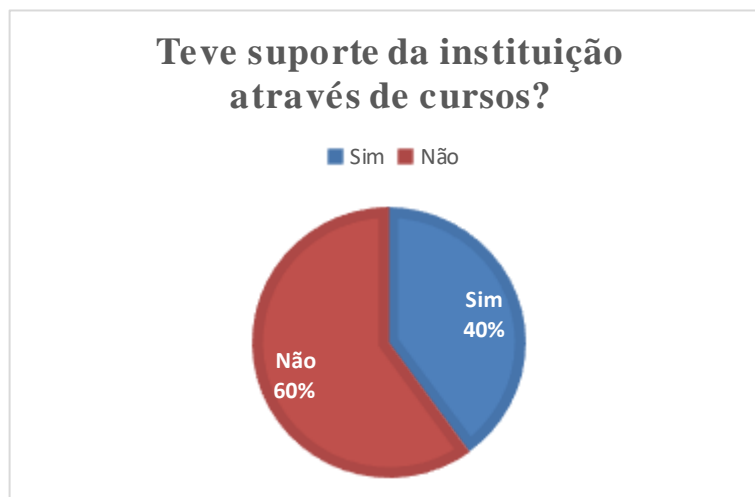
4.1.4. Suporte da instituição

Conforme exposto no Gráfico 3, 60% dos participantes não tiveram suporte por cursos das instituições com crianças diagnosticadas com TEA. O Gráfico 4, mostra ainda um dado mais alto, 80% não tem nenhuma especialização sobre essa temática. Conforme já discutido no trabalho, vários autores pontua a importância da capacitação desses profissionais, para trabalharem da melhor maneira com essas crianças. Jordan (2005) enfatiza a necessidade de orientar os professores, pois é a insuficiência de conhecimento sobre o transtorno do espectro autista, que os impede de distinguir de forma correta às demandas de seus alunos com TEA.

Nessa perspectiva, os professores raramente fazem ajustes aos currículos ou realizam adaptações curriculares adequadas (GOMES; MENDES, 2010; MARTINS, 2007). Adicionalmente, alguns estudos salientam que os docentes enfatizam a aprendizagem de habilidades funcionais, em detrimento de conteúdos formais (GOMIDE, 2009). Como

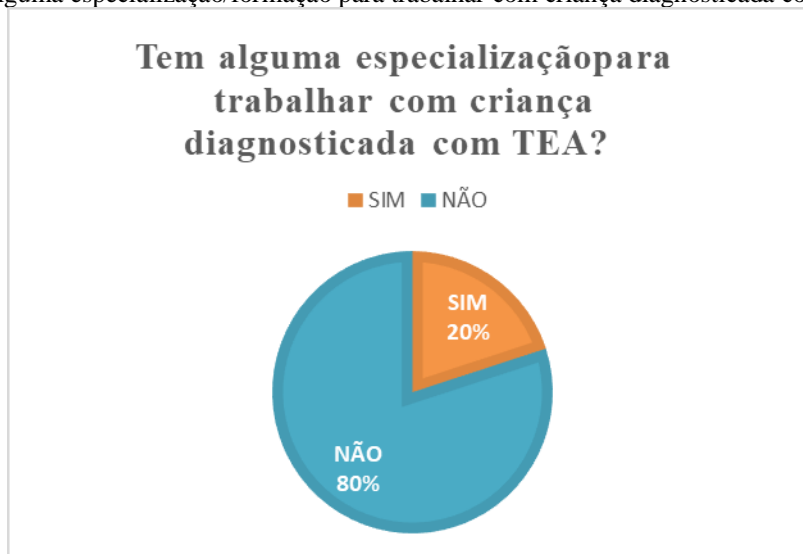
resultado, muitos educandos encontram-se defasados academicamente(GOMES & MENDES, 2010; RODRIGUES, MOREIRA, & LERNER, 2012).

Gráfico 3: Teve suporte da instituição, por cursos, para saber como lidar com essa criança em sala de aula?



Fonte: Própria (2022)

Gráfico 4: Tem alguma especialização/formação para trabalhar com criança diagnosticada com (TEA)?



Fonte: Própria (2022)

4.1.5. Os Medos para Lidar com TEA em Sala de Aula.

Conforme pontuado no decorrer do trabalho, quando os professores recebem a notícia que um aluno é autista, gera vários medos por falta de conhecimento. Como foi exposto nos Gráficos 3 e 4, os participantes não têm especializações sobre a temática e por isso gera os medos conforme mostra o Quadro 3. Por mais que houveram diversas respostas, entendeu-se que os docentes têm receio em não conseguir proporcionar um ensino de qualidade para esse aluno, conforme os demais, tendo em vista suas limitações e crises com agressividade, que

acaba impossibilitando a chegada do professor.

De acordo com Goldberg, Pinheiro e Bosa (2005, p. 59), por um estudo exploratório sobre as expectativas dos professores frente à possibilidade de inclusão de alunos com autismo em suas classes, comprovou que os professores expressaram uma tendência concentrar suas apreensões em fatores pessoais como, por exemplo, medo e ansiedade frente à sintomatologia, mais do que à criança em si. A pesquisa do presente trabalho afirmou a mesma questão que o estudo exploratório afirmou, mesmo se passando mais de 10 anos.

Conforme exposto no Quadro 4, já com o aluno em sala, as lacunas desses professores são outras. Foi possível obter várias respostas, mas é compreendido que o receio atual é a insegurança em proporcionar um ensinamento com qualidade para esses discentes, visto que, é necessário fazer adaptações nas matérias, porém não se sabe como fazer corretamente.

De acordo com Rodrigues (2003), quando os docentes são indagados sobre as barreiras à inclusão, mencionam corriqueiramente três fatores:

- 4.1.1 a inexistência de formação dos professores para empreender práticas inclusivas;
- 4.1.2 a escassez de recursos e;
- 4.1.3 o absentismo de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações.

Quadro 3: Maior medo, quando soube que teria uma criança diagnosticada com TEA na sua sala de aula?

Participantes	Idades	Respostas
C.	57	“Meu medo era que este aluno não deixasse que os outros focassem no conteúdo proposto”.
L.	35	“Como adaptar atividades para a criança com diagnóstico”.
F.	39	“Não tive medo. Porém, é um desafio diário”.
L.	41	“O momento de crise. Que pode ocorrer”.
D.	45	“De não conseguir atingir o nível de habilidade necessário”.
E.	30	“Errar nas intervenções, não compreender a necessidade da criança e suas especificidades”.
N.	21	“Não saber como cuidar, ensinar e aplicar as mesmas coisas (atividades, regras e afins) na criança e por conta de isso acabar fazendo com que a criança se sentisse excluída”.
L.	29	“Meu maior receio era não saber como aplicar as atividades de modo significativo para a criança e não saber quais adaptações seriam necessárias dentro de sala de aula”.
J.	34	“Iniciei o ano sem saber que a criança era autista, após 4 meses de aula fiz o encaminhamento e recebi retorno com o laudo neurológico”.
T.	31	Como proporcionar algo significativo que pudesse contribuir com o seu desenvolvimento cognitivo e aprendizagem de modo geral”.
A.	47	“O medo da criança não evoluir no aprendizado”.
L.	38	“Falta de preparo”.
J.	37	“De que ela não aprendesse os conteúdos e que eu não pudesse ajudá-la em seu desenvolvimento estudantil”.

P.	50	“Não tive medo”.
L.	21	“Não saber lidar com suas crises”.
E.	47	“Que não teria tempo hábil para descobrir como ele aprende”.
P.	32	“Como ensinar de forma efetiva”.
J.	42	“Nunca pensei desta forma, sempre acreditei que crianças com diagnóstico necessitam de maior estímulo ou mais estímulos específicos e personalizados, mas sempre acreditei que estes devem ser um trabalho em equipe e parceria com a família e equipe de profissionais envolvidos”.
C.	49	“De não seguir a rotina, dificuldade em permanecer em sala, descontrole emocional e comunicação”.
C.	52	“Nenhum, estou acostumada”.

Fonte: Própria (2022)

Quadro 4: Atualmente, qual sua maior dificuldade com essa criança?

Participantes	Idades	Respostas
C.	57	“Na execução de tarefas, leitura, escrita e principalmente a concentração”.
L.	35	A família com mudanças na rotina e não aceita o diagnóstico”.
F.	39	“É na comunicação. Porém, muita coisa já mudou. Eu o conquistei”.
L.	41	Encontrar atividades adaptadas sobre o conteúdo a ser trabalhado.
D.	45	“De ensino aprendizagem”.
E.	30	“Dos três autistas que estão em minha turma, dois são bem tranquilos, sendo que um deles faz acompanhamento em uma clínica particular, a que mais representa desafios para mim, é Lara ela apresenta autismo severo e tem muita dificuldade em lidar com a espera e dividir os brinquedos o que por vários momentos provocam crises de gritos e choro, no caso da divisão dos brinquedos geralmente ela morde para conseguir o que quer”.
N.	21	“Criança com o autismo confirmado - minha maior dificuldade é o atraso da fala, ele tem quase dois anos e ainda não fala”.
L.	29	“Penso que minha maior dificuldade é a comunicação na língua inglesa e adequação de algumas atividades”.
J.	34	“Planejar atividades que atendam às necessidades escolares dela”.
T.	31	“Fazer com que ela mantenha o foco por mais tempo em suas atividades e que ela se expresse na modalidade oral da língua”.
A.	47	“A família”.
L.	38	“Por passar pouco tempo com aluno conseguir identificar se está havendo alguma melhora”.
J.	37	“Interação no momento das atividades práticas e aprendizado”.
P.	50	“Nenhuma”.
L.	21	“Não saber lidar com suas crises”.
E.	47	“Trabalhar o conteúdo da mesma forma que os outros alunos e tempo de produzir a forma que eles aprendem e também esperar os feedbacks deles que as vezes demora”.
P.	32	“Comunicação e fazer com que algo seja interessante por mais tempo”.
J.	42	“Atenção e concentração”.
C.	49	“Comunicação verbal, permanência em sala, socialização e interação com os colegas”.
C.	52	“Ela tem acompanhamento desde bem pequena, terapias, parceria da família. Ela é tranquila, e seu grau de autismo é leve”.

Fonte: Própria (2022)

4.1.6. Inclusão no Âmbito Escolar

Conforme o artigo 54 parágrafo III, da Constituição Federal de 1988 e do ECA, é exigido a garantia de suporte especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Apesar do direito legal de acesso à educação, a presença desse

alunado na classe comum permanece um desafio aos educadores (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013).

É de direito, o aluno especial ser incluído na instituição de ensino regular. Entretanto, as leis não são cumpridas de forma que deveriam ser, fazendo essa criança apenas ser inserida na escola, esquecendo de incluir de fato. Conforme vários autores pontuam, a escola aceita essa criança, faz a matrícula e acredita que já fez o suficiente, esquecendo de capacitar o corpo docente para lidar com esse aluno.

Mediante a esse fato, foi questionado aos professores conforme Quadro 5 se eles sabiam a diferença entre incluir e inserir, conforme a interpretação das respostas dadas, todos entendem o que cada palavra significa. O Gráfico 5 mostra que 35% dos participantes acreditam que o aluno está apenas matriculado na escola e não incluído nas atividades, interações sociais entre outras demandas da instituição.

Quadro 5: Diferença entre inclusão e integração.

Participantes	Idades	Respostas
C.	57	“Incluir, a necessidade desse aluno teria que ser respeitada. Na minha opinião é uma tremenda falta de respeito, pois, o professor com 26,30 alunos fica a ver navios sem saber como agir com um autista na sala. Não é o meu caso específico no momento pois tenho uma clínica particular que me apoia”.
L.	35	“Inserir seria somente colocar a criança com algum transtorno no ambiente escolar e incluir é ter estratégias para que a criança com algum tipo de transtorno tenha o mesmo aprendizado que as outras levando em conta a sua capacidade cognitiva”.
F.	39	“Pode-se dizer que ambos são sinônimos. Onde eu preciso incluir, inserir o meu aluno no ambiente, no âmbito da sala de aula, nos grupos, evitando assim que ele seja ou sintá-se excluído”.
L.	41	“Inserir acrescentar; incluir é criar meios da criança participar da aula. Mesmo em nível de aprendizagem diferentes, para que ela seja acolhida, compreendida pelos colegas e pelo professor. Sendo valorizada. Confesso, não é nada fácil incluir”.
D.	45	“Inserir é estar na sala participando de atividades de aprendizagem ativamente e incluir é inclusão social do aluno autista na sala de aula comum sem a necessidade de um acompanhamento de auxiliar”.
E.	30	“Inserir é colocar a criança em sala de aula Incluir é fazer com que suas diferenças limitações não se sobressaiam no desenvolver das atividades ela vai realizar as mesmas atividades que todas as outras crianças e suas especificidades serão respeitadas”.
N.	21	Inserir é só colocar a criança especial junto dos demais, e incluir é trabalhar para que além de estar junto essa criança possa brincar interagir e aprender com e como as demais crianças também”.
L.	29	“Penso que inserir seja apenas colocar o aluno na escola sem que nenhuma alteração seja feita, e incluir é modificar o meio para que as necessidades do aluno sejam supridas”.
J.	34	“Inclusão é quanto o sujeito recebe educação de qualidade, respeitando suas peculiaridades”.
T.	31	“Inserir é o aluno estar na escola e incluir seria fazer com que as necessidades do aluno fossem adaptadas e respeitadas para que tivesse as mesmas possibilidades dos demais”.
A.	47	“Incluir sentir como igual a todos ao seu redor. Inserir continuar sendo diferente”.
L.	38	“Um apenas coloca o aluno uma escola o outro possibilita a dar condições adequadas a esse aluno”.
J.	37	“Inserir ao meu ver é colocar a pessoa naquele meio, mas não necessariamente ela

		seja participativa. Já incluir creio que ela pessoa faz parte do meio, sendo ativa naquela atividade”.
P.	50	“Inserida quando ela está inserida, incluir é quando ela está inclusa no processo de inclusão escolar. Exemplo: atividades adaptadas, planejamentos diferenciados”.
L.	21	“Para mim, inserido qualquer criança está a partir do momento em que se realiza a matrícula dela na instituição, já incluir é ter meios que façam essa criança interagir com a turma e com as atividades de forma suave e tranquila, sem causar estresse”.
E.	47	“Entendo inserir quando os trata como se fossem um número na sala de aula sem se preocupar com suas especificidades e incluir é saber que ele está ali e conhecer suas especificidades e auxiliar a atingir seus objetivos”.
P.	32	“Incluir é fazer todas as atividades juntos. Inserir é colocar em sala com alunos “normais”, porém não ter a atenção necessária para um desenvolvimento e não conseguir realizar as coisas q os outros alunos realizam
J.	42	“Inserir, nem sempre garantem a inclusão da criança. Incluir e a criança fazer parte do processo efetivamente com todos os seus direitos”.
C.	49	“Inserir deixar em sala, e não ter espaço de interação com a escola. Incluir e adequar o aluno dentro da escola, fazendo interação com toda escola”.
C.	52	“Inserir sempre estar junto no mesmo contexto ou lugar. Incluir é possibilitar que as crianças especiais tenham e participem das mesmas atividades”.

Fonte: Própria (2022)

Gráfico 5: Essa criança, hoje, encontra-se na instituição incluída ou inserida?



Fonte: Própria (2022).

4.1.7. Inclusão Correta de Crianças Diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista

Conforme foi exposto no decorrer do trabalho, para inclusão ocorrer com êxito é necessário que os profissionais estejam capacitados para tal situação. As escolas que desejam proporcionar protótipos educativos inclusivos, segundo David Rodrigues (2003), deverão adquirir cinco tipos de mudanças:

- “assumir, como quesito de início, as práticas e conhecimentos existentes;
- olhar as dessemelhanças como possibilidades para conhecimento;
- utilizar os recursos à disposição a fim de apoiar a aprendizagem;
- produzir uma linguagem ligada à prática;
- elaborar circunstâncias que orienta consentir com riscos.” (Rodrigues, 2003, p.96)

A última questão da pesquisa feita com 20 professores, foi justamente sobre como seria feita uma inclusão correta atualmente, no ponto de vista de cada um. Uma porcentagem maior que 50% dos participantes pontuaram a questão da formação adequada de todos os profissionais do âmbito escolar que esta criança diagnosticada com TEA vai estar inserida, conforme mostra no Quadro 6.

Quadro 6: Inclusão correta de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista, atualmente?

Participantes	Idades	Respostas
C.	57	“Deve almejar, sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades para que as dificuldades sejam superadas”.
L.	35	“É difícil dizer, pois tem vários graus de autismo, então deve ser visto cada caso e trabalhar com a inclusão de cada um”.
F.	39	“Onde essa criança seja tratada como ela deve ser, com amor, respeito, com dedicação e principalmente receba todos os cuidados necessários para o seu desenvolvimento”.
L.	41	“Número reduzido de alunos na turma, o professor com direito a ter mais hora atividade remunerada. Mais recursos tanto financeiros quanto humano, para trabalhar com essas crianças. Algo que é bem diferente da realidade atual. Salas super lotadas, professor com a mesma carga horária que qualquer outro, com demandas muito mais específicas comparado com turma dito regular. Tendo em vista que já trabalhei com aluno que tinha muitos traços de Autismo, sem aceitação da família, sem tratamento e suporte. Acho que até hoje sem diagnóstico”.
D.	45	“Tornar a criança mais independente com atividades de inclusão social sem torná-lo dependente, mas com ajuda de um profissional que auxilie em seu crescimento”.
E.	30	“A inclusão correta seria com profissionais que tenham capacitação adequada para receber essa criança, desde o apoio escolar até professores coordenadores e diretores. O que sinto é que temos que buscar e pesquisar sozinhos para conseguir o mínimo de conhecimento sobre a causa, eu faço o máximo para agir da melhor forma em sala, é quando vamos para o pátio alguém da limpeza por exemplo chama atenção do meu aluno de forma errônea e todo o meu trabalho vai por água abaixo, então a capacitação deve ser para todos”.
N.	21	“Com muita relação/conversa entre o profissional especialista que acompanha a criança e o professor dessa criança, para que o professor possa entender melhor sobre ela e assim se sentir mais seguro da maneira que está trabalhando com a criança tanto o social o comportamento e o cognitivo dela”.
L.	29	“Penso que tanto os alunos como professores precisariam ter um acompanhamento mais de perto por profissionais da área dentro da sala de aula e que os professores deveriam ter mais estudo e preparo para fazer seu planejamento da melhor forma”.
J.	34	“Formação onde os profissionais de educação consigam aprender a adaptar materiais de acordo com as necessidades do aluno”.
T.	31	“Um trabalho individualizado e acompanhado por profissionais especializados, fazendo um programa adaptado com atividades que fizessem de fato o aluno estar incluído”.
A.	47	“Pensando como alfabetizadora, seria frequentar uma sala de aula com menos alunos, para ter um atendimento diferenciado, ter atendimento semanalmente com profissionais especializados (fono, psicólogo, neuro), atividades concretas específicas para o desenvolvimento intelectual da criança, atividades que os leve a serem independentes, atividades diárias de interação, materiais disponíveis. Lembrando que na sala de aula regular o atendimento fica a desejar, uma vez que, temos além do aluno específico outros alunos que precisam e merecem atenção, tem também a questão da indisciplina dos colegas que os incomoda muita”.

L.	38	“Capacitar quem vai lidar com essas crianças e proporcionar um acompanhamento individual desse aluno com um responsável além do professor”.
J.	37	“Ainda não tenho uma resposta concreta para esta pergunta, pois estou trabalhando recentemente com estes casos”.
P.	50	“Primeira aceita socializando num ambiente escolar no todo”.
L.	21	“Acho que incluir uma criança com TEA é a não obrigatoriedade dela, assim como de qualquer outra criança, em uma atividade na qual ela não se sente confortável em participar. Moldar as atividades para que caibam dentro da zona de conforto de cada um, sem forçar situações incomodas ou estressantes a ela. Ensinar de forma respeitosa para garantir que ela consiga absorver o conhecimento”.
E.	47	“Com o mesmo acolhimento dos demais, porem com avaliações diferentes, desde o sistema adotado pela mantenedora, pois o modelo de avaliação do sistema pede nota, quando deveríamos sondar sua evolução consigo e com o outro. elaboração de ensino aprendizagem voltado ao respeito e as regras, fazendo com eles sejam mais protagonistas de seus conhecimentos, sempre com regras claras. Uma vez que devemos promover mudanças como objetivos. os pais devem sempre trafegar nesse caminho com a escola, trazendo conforto no tempo e espaço escolar”.
P.	32	“Salas especiais para um atendimento individualizado de acordo com o nível de autismo de cada, para que realmente haja uma evolução e a atenção q eles merecem e precisam”.
J.	42	“A criança incluída é uma criança engajada no processo de aprendizagem com respeito, e a devida atenção”.
C.	49	“Muita compreensão, dedicação, carinho, paciência, tornar-se a escola como um ambiente familiar, atividades coletivas”.
C.	52	“É preciso sempre ter uma equipe de multiprofissionais em mesma sintonia e engajamento para atender e possibilitar uma educação de qualidade para todas as crianças”.

Fonte: Própria (2022)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente trabalho possibilitou uma compreensão a respeito das dificuldades enfrentadas por professores de escolas públicas e particulares, explorando por meio da pesquisa de campo a coleta e a análise dos dados obtidos, que se fazem relevantes para edificação deste trabalho.

Estar presente no processo de inclusão de crianças diagnosticadas com TEA em sala de aula atualmente demanda qualificação e determinação dos profissionais envolvidos. A amostra populacional estabelecida para a realização do trabalho considerou docentes e evidenciou características sociodemográficas quanto a escola que atuava atualmente, sendo que ficaram 50% em escolas públicas e 50% em escolas particulares, onde esse índice incide diretamente no resultado da pesquisa, pois a mesma questiona se existe diferença no processo de inclusão no ensino público ou particular e com o resultado da pesquisa, ficou nítido que existe carência no processo de inclusão independente do ensino.

Nesta perspectiva ficou evidente que segundo a análise dos dados, os professores presentes na pesquisa sabem o que é o Transtorno do Espectro Autista, mas apenas 40% da amostra da pesquisa confirmaram ter auxílio das instituições através de cursos e diálogo para colaborar no manejo no ensino pedagógico dentro da sala de aula com crianças diagnósticas com TEA. Em contrapartida, apenas 20% dos docentes confirmaram ter especialização voltada para essa demanda.

Em relação à inclusão, todos os participantes da pesquisa confirmaram distinguir incluir de inserir uma criança diagnosticada com TEA na escola, então quando questionados se o aluno que ele tem em sala está atualmente incluído ou inserido, 65% confirmaram que estão incluídos. Entretanto, na pergunta sobre as dificuldades que tinham com esse discente, todos pontuaram questões como, dificuldades em aplicar uma atividade, leitura, escrita, concentração do mesmo, mudanças na rotina e não saber lidar com uma crise dessa criança. Analisando tais pontos, entende-se que os professores não conseguiram compreender o que é

de fato uma inclusão, pois se existem várias adversidades ainda no processo de ensino, essa criança não está incluída e sim inserida.

O resultado da pesquisa em campo foi compatível com a pesquisa bibliográfica, a literatura nacional aponta que a maioria dos educadores não se sente preparada para as demandas exigidas pela inclusão escolar, demonstrando que a atuação do professor é fundamental para que a inclusão escolar ocorra de forma satisfatória (BOSA, 2006; SCHIMIDT et al., 2016). Além disso, para muitos professores, a possibilidade de inclusão de crianças com deficiências se refere àquelas que não necessitam que haja uma reestruturação e adaptação da escola (BOSA; CAMARGO, 2009), como as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Crianças com TEA se caracterizam pela presença de um desenvolvimento atípico na interação social e na comunicação e pela presença de comportamentos e interesses restritos e estereotipados (ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA, 2014). Ademais, comumente não são consideradas em suas habilidades educativas (BAPTISTA; OLIVEIRA, 2002). Devido às características peculiares, que variam de criança para criança, o processo de aprendizagem de alunos com TEA requer adaptações que confrontam os tradicionais métodos de ensino, já que impõem desafios aos professores e superação de barreiras para garantir o direito e a permanência dessas crianças no ensino comum (DUTRA, 2008).

Portanto, o estudo obteve resultados que evidenciam a falta de capacitação desses professores, independente do ensino, particular ou público. Por outro lado apresentaram estar preocupados, pois acreditam que para uma inclusão correta seria necessária formação adequada para todos da instituição. Por isso da importância de um psicólogo escolar, será a presença desse profissional na escola que irá expor as demandas essenciais de cada entidade educativa e que se coloca como objeto da intervenção psicológica. É por este preceito, que se defende o papel do psicólogo escolar, formando o quadro funcional da instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. D. **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, RS, Brasil, 2005.

ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os Cursos de Pedagogia em foco. In: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan (orgs.). **Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, RJ: Ed. Da UFRRJ, 2011. p. 188 a 2011.

ASSALI, Andréa Maia. **Inclusão escolar e acompanhamento terapêutico: possibilidade ou entrave?** In: PSICANALISE, EDUCAÇÃO E TRANSMISSÃO, 6. São Paulo, 2006.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** - Texto revisado. 4ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

BAPTISTA, C. R. e BOSA, C. **Autismo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BAPTISTA, C. R. & Oliveira, A. C. **Lobos e médicos: primórdios na educação dos “diferentes”**. In C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.), **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção** (pp. 93-109). Porto Alegre: Artmed, 2002.

BEREOHFF, Ana Maria. **Autismo: uma história de conquistas** 1993.

BOSA, C. A.; CALLIAS, M. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens**. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, v.13, p.167 – 177, 2000.

BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v.28, p.47-53, 2006.

BOSA, C. A. ; CAMARGO, S. P. **Autismo e inclusão: Possibilidades e limites**. In: GOMES, M. (Org.). **Construindo as trilhas para a inclusão**. 1 Ed. Vozes: Vozes, v.1, p. 90-215, 2009.

BRASIL. Decreto N° 6571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Lei No. 12.764/2012 – Lei Berenice Piana**, 2012.

CAMARGOS JR, W. **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo**. Belo Horizonte: Artesã Editora, 2013. 400p.

BUENO, J. G.S. **A Educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores:** algumas considerações. Em BICUDO, M.A e SILVA, J>C.A da (orgs). Formação do Educador e Avaliação Educacional: formação inicial e contínua. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMARGO, SÍGLIA PIMENTEL HÖHER et al. **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores.** Educação em Revista, v. 36, 2020.

CAMARGO, S. P. H., & Bosa, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura.** Psicologia & Sociedade, v.21, n.1, p.65 -74, 2009.

COELHO, Emília (2003). **Autista ou uma Forma Diferente de Compreender o Mundo.** Porto:Universidade Portucalense (Projecto de Investigação).

CHAGAS, FERNANDA. **Autismo: caracterização e classificação do grau de severidade dos alunos da associação maringense dos autistas (ama) com base no método cars.** 2016.

CONDE, P. S.; CRUZ, C.; OLIVEIRA, R. I. **Inclusão na educação infantil: tessituras de concepções e fazeres pedagógicos. Seminário** Capixaba de Educação Inclusiva: 10 anos de educação inclusiva no Espírito Santo. Anais, Vitória: UFES, 2006, p. 306

DE CASTRO, Laís Amaral; DE ARAÚJO ESPADA, Maria Flávia Fabbri. **Os desafios enfrentados pelos educadores diante da inclusão de crianças autistas no ambiente escolar.** Revista Inter Ciência-IMES Catanduva, v. 1, n. 8, p. 87-87, 2021.

DE FREITAS MUSSI, Ricardo Franklin et al. **Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades.** Revista Sustinere, v. 7, n. 2, p. 414-430, 2019.

DE MATTOS, Laura Kemp; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil.** Revista Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 129-141, 2011.

DO AUTISMO, A. **DESCOBERTA.** O que é autismo? 2017.

DUTRA, C. P. Colóquio. **Revista Inclusão**, v.4, n.1, p.18-32, 2008.

FABIANO, M. A. **Universitários autistas: considerações sobre a inclusão de pessoas com Teanias e sobre a figura do docente nesse processo** ROCHA, BR SOUZA, VLMMR 2 SANTOS, APR 3 TEODORO, DC 4. Revista Educação em Foco – Edição nº 09 – Ano: 2018

FERNANDES, M^a Cristina Maia de O. **Autismo, estigma e vulnerabilidade.** 2020

GALVÃO, Pollianna; MATOS, Daniel; ARAÚJO, C. X. **O psicólogo escolar no processo de inclusão da criança com autismo.** Universidade CEUMA, 2018.

GAVIOLI, C.; RANOYA, F.; ABBAMONTE, R. **A Prática do Acompanhamento Educacional na Inclusão Escolar: do Acompanhamento do Aluno ao Acompanhamento**

da Escola. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP: Psicanálise, Infância e Educação, São Paulo, 2002. Recuperado em 25 de setembro de 2010.

GOLDBERG, K., Pinheiro, L. R. S., & BOSA, C. A. **A opção do professor pela área de educação especial e sua visão acerca de um trabalho inclusivo.** *Perspectiva*, v.107, p.59 – 68, 2005.

GOMES, Camila Graciella Santos; VARELLA, André Augusto Borges; SOUZA, Deisy das Graças de. **Equivalência de estímulos e autismo: uma revisão de estudos empíricos.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 26, p. 729-737, 2010.

GOMES, C. G. S., & MENDES, E. G. **Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.16, n.3, p.375 -396, 2010.

GOMIDE, A. B. **A promoção do desenvolvimento do aluno autista nos processos educacionais.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil, 2009.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Andréa Laurato. **Transtornos do espectro: um guia atualizado para o aconselhamento genético.** *Einstein (São Paulo)* v. 15, p. 233-238, 2017.

GUZZO, R. **Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto.** Em Albertina Mitjans Martinez (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 17-29). São Paulo: Alínea, 2005.

HUGUENIN, Jose Augusto Oliveira et al. A lei da esperança. **AUTISMO: VIVÊNCIAS ECAMINHOS**, p. 1, 2016.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: guia prático.** Itabuna: Via Litterarum, 2010. p. 88.

KANNER, L. **Psiquiatria Infantil.** Buenos Aires: Paidós, 1971.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s3-s11, 2006.

LAGO, Mara. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor.** 2007.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. **Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar.** In R. S. L. *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-176). Campinas: Alínea, 2014.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. **Contribuições da abordagem histórico-cultural à psicologia escolar.** In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Eds.). *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 37-56). Campinas: Alínea, 2016.

MARTINS, L. A. R. **A inclusão escolar do portador da síndrome de Down: o que pensam os educadores?** Natal: Edit da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

MARTINS, M. R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas**

pedagógicas de professores regentes. Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, Brasil, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 21, p. 9-22, 2015.

MELO, F.R.L.V. **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais.** Natal: EDUFRN, 2013. 328p.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. **Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação.** São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MONTEIRO, Caroline P. R.; et al. **A atuação do psicólogo na inclusão escolar de pessoas com deficiência: uma revisão narrativa de literatura.** Brazilian Journal of Health Review, 2020.

NUNES, L. R., GLAT, R. FERREIRA e E. Mendes. **Atitudes e percepções familiares e profissionais.** In: Pesquisa em Educação Especial na Pós-graduação. (p. 48-54) RJ; Sete Letras, 1998.

ORTEGA, Francisco. **Deficiência, autismo e neurodiversidade.** Ciência & saúde coletiva, v. 14, p. 67-77, 2009.

PEREIRA, Edgar. **Autismo. Do Conceito à Pessoa.** Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, 1996.

PEREIRA, Edgar (1999). **Autismo. O Significado como Processo Central.** Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. **A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo.** Audiology-Communication Research, v. 19, p. 171-178, 2014.

PIANA, Maria Cristina. **A pesquisa de campo.** São Paulo: Editora Unesp, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** [recurso eletrônico] 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, I. D. B., MOREIRA, L. E. D. V., & LERNER, R. **Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar.** Psicologia: Teoria e Prática, v.14, n.1, p.70 -83, 2012.

RODRIGUES, D. **Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade.** Porto Editora: Porto, 2003.

RAOTA, Caliane. **Um estudo sobre a relação entre políticas públicas de comunicação e o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em famílias da região de Farroupilha/RS.** 2021.

SANTOS, A. M. T. dos. **Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem). Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2008.

SERRA, Dayse Carla Genero. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos.** Programa de pós-graduação em Educação. Centro de Ciências e Humanidades. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, I. A. S et al. **O papel do professor frente aos desafios da inclusão de aluno autista.** Brasília:UNB, 2015.

SILVA, M. T. **Educação inclusiva: a aprendizagem e educação do aluno autista (tea).** 2018.

SILVA, Edneusa Lima; CRISTINA, Vandressa. **Acompanhamento Terapêutico e Inclusão Educacional: Construindo Pontes para o Encontro entre o Diferente e a Diferença.** Revista Valore, v. 3, n. 1, p. 462-474, 2018.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. P.; PEREIRA, D. M.; OLIVEIRA, V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas.** Psicologia: teoria e prática, v.18, n.1, p.222-235, 2016.

SCHMIDT, Carlo et al. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas.** Psicologia: teoria e prática, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

TETZCHNER, S. V. et al. **Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando** Comunicação suplementar e alternativa. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 11,n. 2, p.151-184, mai./ago. 2005.

TEZZARI, M. & BAPTISTA, C. R. **Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose.** In C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.), Autismo e educação: reflexões e proposta de intervenção (pp.145-156). Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ZILMER P. **Reflexões sobre a prática: Escola ou clínica?** In M. S. Charczuk & M. N. Folberg (Orgs.), Crianças psicóticas e autistas: a construção de uma escola (pp. 27-38). Porto Alegre: Mediação, 2003.



ANEXO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Título do estudo: Autismo na escola: os desafios dos professores de escolaspúblicas e particulares

Pesquisador Responsável: Carla Florido

Telefone: (66) 99638-0890

Prezado (a) Senhor (a)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa científica. Caso você não queira participar, não há problema algum. Você não precisa me explicar porque, e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Você tem todo o direito de não querer participar do estudo, basta selecionar a opção correspondente no final desta página.

Para confirmar sua participação você precisará ler todo este documento e depois selecionar a opção correspondente no final dele. Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido). Nele estão contidas as principais informações sobre o estudo, objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras informações.

Este TCLE se refere ao projeto de pesquisa “AUTISMO NA ESCOLA: OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES”, cujo objetivo é analisar os desafios enfrentados dos docentes na inclusão dos autistas em sala de aula, profissionais da educação no município de Sinop-MT. Para ter uma cópia deste TCLE você deverá imprimi-lo, ou deverá gerar uma cópia em PDF para guardá-lo em seu computador. Você também poderá solicitar aos pesquisadores do estudo uma versão deste documento a qualquer momento por um dos e-mails registrados no final deste termo.

A pesquisa será realizada por meio de um questionário online, constituído por 15 (quinze) perguntas. Estima-se que você precisará de aproximadamente 10 (dez) minutos. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa. O questionário estará disponível para ser respondido entre os dias 14/08 e 21/08 de 2022.

Você não será remunerado, visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntária. Caso decida desistir da pesquisa, você poderá interromper o questionário e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição.

Atualmente a inclusão de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista é um assunto muito abordado, sendo assim, o presente estudo se faz relevante para a comunidade científica a medida que viabiliza dados qualitativos da preparação desses professores que hoje

estão participando da inclusão dessa criança no meio escolar.

Os pesquisadores garantem e se comprometem com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

É garantido a você o direito a ressarcimento em caso de despesas comprovadamente relacionadas à sua participação no estudo, bem como, ao direito a indenização em caso de danos nos termos da lei.

Para contatar um dos pesquisadores da pesquisa, você poderá encaminhar um e-mail, ligar ou mandar mensagem pelo WhatsApp para eles a qualquer momento:

Carla Florido, (66) 99638-0890 e-mail: caflorido@hotmail.com do Pesquisador Responsável

Julieny Quaglia Mariano, (66) 99929-2407 e-mail: jquagliamariano@gmail.com do

Pesquisador Assistente

Assinatura do participante:

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, concordo em participar voluntariamente do presente estudo como participante. O pesquisador me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, o que terei que fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. O pesquisador me garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação, e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade ou interrupção de meu tratamento.

Fui informado também que devo imprimir ou gerar um PDF do TCLE para ter a minha cópia do Tecele que posso solicitar uma versão dele via e-mail para os pesquisadores.

ACEITO PARTICIPAR

NÃO ACEITO PARTICIPAR



APÊNDICE

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

I

1. Qual a sua idade? _____

2. Qual seu gênero:

() Feminino

() Masculino

() Outro

3. Qual sua formação acadêmica?

4. Tempo de atuação na sua formação?

5. Tem alguma especialização/formação para trabalhar com criança diagnosticada com Transtorno de Espectro Autista (TEA)? Se sim, qual?

6. Atualmente você dá aula em escola de qual modalidade de ensino?

() Municipal

() Pública

() Particular

7. Na sua sala de aula, há crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista? Se sim, quantas?

() Sim. _____ () Não

8. Qual a faixa etária das crianças diagnosticadas com TEA em sua sala de aula?

9. Na sua opinião, o que é Transtorno do Espectro Autista?

10. Qual era o seu maior medo, quando soube que teria uma criança diagnosticada com TEA na sua sala de aula?

11. Atualmente, qual sua maior dificuldade com essa criança?

12. Teve suporte da instituição, por cursos, para saber como lidar com essa criança em sala de aula? Comente.

13. Explique como você entende a diferença entre “incluída e inserida”.

14. Essa criança, hoje, encontra-se na instituição:

() Incluída

() Inserida

15. Em sua opinião, como seria uma inclusão correta de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista, atualmente?
