Qualis A1
Arte | Educação | Filosofia | História |
Interdisciplinar | Linguística | Literatura

V. 63, N. 63 (2025)
ISSN 2319-0868

ACOMPANHAMENTO ESCOLAR DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PERSPECTIVAS DO PSICÓLOGO ESCOLAR, PEDAGOGO E FAMÍLIA

SCHOOL MONITORING OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: PERSPECTIVES OF THE SCHOOL PSYCHOLOGIST, TEACHER AND FAMILY

SEGUIMIENTO ESCOLAR DE NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: PERSPECTIVAS DEL PSICÓLOGO ESCOLAR, PEDAGOGO Y FAMILIA

Renata Costa
Faculdade da Amazônia - FAAM, Ananindeua/PA, Brasil

Renan Mota Silva
Faculdade da Amazônia - FAAM, Ananindeua/PA, Brasil
)

Resumo

O artigo tem como objetivo aprofundar a análise e a compreensão do processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas redes de ensino público e particular na região metropolitana de Belém-PA. O foco recaiu sobre educandos com idades entre oito e dez anos por meio de entrevistas semiestruturadas, aliadas a uma abordagem qualitativa, que se sustentou na escuta ativa dos participantes. Três categorias analíticas foram identificadas: o fluxograma pedagógico, a sobrecarga dos profissionais e a disponibilidade de recursos didáticos. A conclusão deste estudo ressalta a evidente carência de debates e pesquisas aprofundadas sobre o acompanhamento escolar de crianças com TEA, evidenciando, assim, a pertinência deste artigo.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Criança com Transtorno do Espectro Autista; Educação Especial.

Abstract

The article aims to deepen the analysis and understanding of the inclusion process of children with Autism Spectrum Disorder (TEA) in public and private school systems in the metropolitan region of Belém-PA. The focus was on students aged between eight and ten through semi-structured interviews, combined with a qualitative approach, which relied on the active listening of the participants. Three analytical categories were identified: the pedagogical flowchart, the overload of professionals, and the availability of teaching resources. The conclusion of this study highlights the clear lack of debates and in-depth research on the educational support of children with ASD, thus underscoring the relevance of this article.

COSTA, Renata; MOTA SILVA, Renan. ACOMPANHAMENTO ESCOLAR DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PERSPECTIVAS DO PSICÓLOGO ESCOLAR, PEDAGOGO E FAMÍLIA. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, V. 63, N. 63, p. 1-21, Março, 2025. Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

REVISTA DA FUNDARTE

V. 63, N. 63 (2025)
ISSN 2319-0868

Keywords: School Psychology; Children with Autism Spectrum Disorder; Special Education.

Resumen

El artículo tiene como objetivo profundizar el análisis y la comprensión del proceso de inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en los sistemas escolares públicos y privados de la región metropolitana de Belém-PA. El enfoque se centró en estudiantes de entre ocho y diez años a través de entrevistas semiestructuradas, combinadas con un enfoque cualitativo, que se basó en la escucha activa de los participantes. Se identificaron tres categorías analíticas: el diagrama de flujo pedagógico, la sobrecarga de profesionales y la disponibilidad de recursos didácticos. La conclusión de este estudio destaca la clara falta de debates e investigaciones en profundidad sobre el apoyo educativo a los niños con TEA, lo que subraya la relevancia de este artículo.

Palabras clave: Psicología Escolar; Niños con Trastorno del Espectro Autista; Educación Especial.

Inspiração e origem da pesquisa

A discussão proposta neste estudo recai sobre acompanhamento escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Considerando que, atualmente, onde se discute sobre inclusão e/ou educação inclusiva, é pertinente analisar para compreender como está ocorrendo a escolarização das crianças com TEA no Educação Básica. Para responder esse questionamento, a pergunta que norteia este estudo compreendeu investigar se existem práticas pedagógicas diferenciadas para atender os alunos e como é realizado o acompanhamento escolar destes em diferentes aspectos. Delineou-se o termo “criança com TEA”, considerando-se a preferência dos responsáveis que participaram da pesquisa sobre a forma mais adequada de se referir aos seus filhos, evitando rótulos, equívocos e constrangimentos.

Um dos principais conhecimentos científicos que trata do assunto é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007), que busca atender ao movimento mundial de educação para todos. Em consonância com essa política, que aborda ações de cunho cultural, social, político e pedagógico, defende-se e reafirma-se o direito de todos os alunos

V. 63, N. 63 (2025)
ISSN 2319-0868

aprenderem e participarem juntos das atividades, sem discriminação, de modo a evitar casos de exclusão dentro e fora do ambiente escolar.

À luz dessa problemática, convém destacar que de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), aproximadamente 1% da população apresenta TEA. Sob essas circunstâncias, cabe frisar que, é necessário tirar o assunto da invisibilidade e debater estratégias capazes de fazer com que haja adequação e adaptação do ensino para todos, haja vista que a inclusão da criança com TEA é uma necessidade amparada por Lei. Cumpre salientar, nesse sentido que, apesar da frustração e do sentimento de "despreparo" por parte de alguns profissionais da educação com relação às demandas que a inclusão traz, o acesso de alunos com TEA na educação básica tem se tornado cada vez mais frequente no país, haja vista que a Lei nº 12.764 (Brasil, 2012), formalmente, reconhece o autismo como deficiência e proíbe a recusa de matrículas para sujeitos com esse transtorno.

Diante disso, ganham relevância que o número de crianças com TEA incluídas nas escolas tende a aumentar por força de Lei e por maior abrangência da acessibilidade e inclusão educacional. No Brasil, dados do *Center of Deseases Control and Prevention* (CDC), publicado pelo Canal do Autismo (2023), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, existe hoje um caso de autismo a cada 110 pessoas o que totaliza, aproximadamente dois milhões de brasileiros possuem TEA. Surge, então, a questão: a educação brasileira está preparada para incluir esses indivíduos?

Ao trazer essas reflexões, pode-se expor como exemplo aspectos voltados para a educação inclusiva e indagar se há recursos, metodologias e práticas que possibilitem a aprendizagem de todos, (des)continuando a inclusão apenas no campo da utopia e da idealização e a trazendo para a praticidade do dia a dia das escolas. Frente à discussão estabelecida, percebe-se que a educação inclusiva (Brasil, 2007) não deve tratar somente de aceitar que o aluno com transtorno do espectro autista seja matriculado na escola regular, conforme exige o capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), que aborda a educação especial. Ou seja, é fundamental garantir que esse ingresso seja realizado com qualidade, responsabilidade, comprometimento, segurança, proteção, ética e suporte. Além da LDB, a Constituição Federal (Brasil, 1988), a

V. 63, N. 63 (2025)
ISSN 2319-0868

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e o Plano Viver Sem Limites (Brasil, 2011), também asseguram o acesso e a inclusão ao ambiente escolar.

Em síntese, a principal questão discutida é que as dificuldades enfrentadas diariamente em diversos ambientes na escolarização de Pessoas com Deficiência (PcD), são, frequentemente, atribuídas à falta de conhecimento. Portanto, é crucial promover uma maior conscientização e capacitação para superar essas barreiras e garantir uma inclusão efetiva.

Questão de Pesquisa, Objeto de Estudo e Objetivo

Dadas as lacunas na escolarização de crianças com TEA e as dificuldades que envolvem o processo de inclusão, é essencial considerar os aspectos biopsicossociais envolvidos. Isso se deve ao fato de que, junto à essas crianças, estão seus responsáveis e familiares, que, frequentemente. enfrentam frustrações devido à falta de resultados satisfatórios no ensino-aprendizagem. Dentro desse quadro, torna-se proeminente refletir: Quais são os sentimentos que afetam essas famílias? Quais são suas principais queixas? Quais sensações e emoções permeiam o ambiente familiar, quando se trata da escolarização de crianças com TEA?

Examinar esse contexto ajuda a compreender a urgência no desenvolvimento de políticas públicas com relação ao ensino de crianças com TEA e a formação continuada dos professores, pois a escola não é um mundo à parte da sociedade; seus integrantes estão submersos na sociedade e em todos os seus âmbitos. Ou seja, considerar o contexto social dos alunos é olhar para eles com humanidade, empatia e respeito, tendo em conta que sua evolução ou decrescimento impacta direta ou indiretamente em suas famílias.

Conforme discutido por diversos estudiosos, o insucesso na inclusão faz com que haja o crescimento da evasão escolar de milhares de crianças. Essa subterfúgio é um fenômeno multideterminado e onde a presença de uma equipe multiprofissional no espaço escolar pode atenuar essa problemática. A formação continuada dos profissionais de educação e a implementação de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos com TEA são essenciais para

V. 63, N. 63 (2025)
ISSN 2319-0868

garantir uma inclusão efetiva e significativa no ambiente escolar. Isto posto, este artigo que traz a baila a reflexão sobre o acompanhamento escolar de crianças com TEA vem ressaltar a necessidade de que os educadores recebam capacitação constante para lidar com as especificidades desse público.

Em face disso, realça-se que, torna-se cada vez mais indispensável e obrigatório o cumprimento da Lei Brasileirra de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015) e da, Lei que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica (Brasil, 2019), com vistas a atuar junto aos familiares, aos docentes, aos alunos e à equipe técnica da instituição de ensino, visando o desenvolvimento dos alunos, das relações dentro e fora da sala de aula, bem como a qualidade e eficiência das demandas educacionais.

Para avançar nessa direção, as políticas públicas, como LBI (Brasil, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007), defendem a formação continuada como um pilar essencial para o sucesso da inclusão. No entanto, é crucial, não apenas treinar os professores, mas, também, integrá-los em equipes multidisciplinares que incluam psicólogos, pedagogos e acompanhantes terapêuticos. Esses profissionais trabalham em conjunto para desenvolver estratégias que promovam a participação ativa e a aprendizagem inclusiva.

Em termos práticos, pode-se citar um exemplo relevante: em junho de 2022, durante uma sessão ordinária na Assembleia Legislativa do Pará (ALEPA), um representante político solicitou a aplicação e regulamentação da Lei nº 13.935 (Brasil, 2009). O objetivo era reforçar a necessidade de cuidado em saúde mental e fortalecer a importância da prestação de serviços de psicologia e serviço social nas escolas públicas de educação básica.

No que tange às pesquisas de Ferreira (2021), vê-se por ocasião da realização do trabalho de pesquisa na interface psicologia escolar e execução do atendimento educacional especializado em uma escola pública na cidade de Belém, demonstrou a relevância que esse campo de saber possui para garantia de direitos das crianças com deficiência, bem como representa um movimento de pesquisa em psicologia escolar importante na atualidade. O diálogo estabelecido com a Lei nº 13.935 (Brasil, 2019) revelou a necessidade de implementar melhorias na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Isso pode ser

V. 63, N. 63 (2025)
ISSN 2319-0868

alcançado com a participação ativa da comunidade escolar, bem como na mediação das relações institucionais e sociais.

Por isso, considerando a extrema relevância da boa atuação das equipes multiprofissionais, tornou-se válido explanar brevemente sobre a abordagem construtivista, a qual consiste em enfatizar que há métodos necessários para a construção do conhecimento, e que esta se dá em conjunto entre educador e educando. Nessa linha pedagógica, o professor é um mediador no processo de aprendizagem (Silva, 2023; 2023a; 2024), criando alternativas por meio das quais o próprio aluno constrói saberes e obtém vivências. Para o Piaget (1967), precursor dessa abordagem, a principal forma de aquisição do conhecimento se trata da interação entre o indivíduo e o meio, em que o conhecimento repousa em todos os níveis sobre a interação entre o sujeito e os objetos, mesmo quando o conhecimento toma o sujeito como objeto, há construções de interações entre o sujeito-que-conhece e o sujeito- conhecido.

O intercâmbio de ideias na proposta do construtivismo é a formação de salas com menos alunos, para que haja a possibilidade de um acompanhamento mais intenso e específico por parte do educador para com seus alunos, de modo a este conseguir compreender e identificar as habilidades, potencialidades, dificuldades e complexidades de cada um, contribuindo de perto e intervindo conforme as necessidades.

Neste sentido, o construtivismo afirma que a educação tem o dever de possibilitar ao aluno seu pleno desenvolvimento em todos os estágios descritos por Piaget (1967), que acontecem desde o nascimento até o início da adolescência do indivíduo e que servem de parâmetro para saber se uma criança necessita ser encaminhada para a equipe de acompanhamento psicopedagógico e/ou se ela precisa do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com vistas a garantir o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos que complementem ou suplementem a formação dos discentes no ensino regular, provendo acesso, participação e aprendizagem aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

É interessante acrescentar que a meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) se refere à universalização do acesso à educação para a

V. 63, N. 63 (2025)
ISSN 2319-0868

população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa meta visa garantir o atendimento educacional especializado, através de um sistema educacional inclusivo, com salas de recursos multifuncionais e serviços especializados, públicos ou conveniados.

Sob essa perspectiva, a escola deve promover situações que incentivem a participação ativa do aluno no processo educativo, por meio da elaboração de atividades desafiadoras, didáticas e, quando necessário, adaptadas. Isso se deve ao fato de que, na aplicação das teorias construtivistas, a aprendizagem não ocorre de forma passiva por parte do educando.

Na esteira das considerações apresentadas Garcia (2022), em uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas DataFolha, foi revelado que em dois anos de pandemia, um em cada dez alunos com deficiência não tiveram acesso às aulas e que 29% deles não receberam ou pouco receberam materiais/recursos pedagógicos. Além disso, 59% dos responsáveis afirmaram que os estudantes nunca ou raramente tiveram suporte do AEE. Em consonância com a literatura, fica denibstrado que além das barreiras arquitetônicas, há também barreiras comunicacionais, educacionais e de gestão escolar, que foram tornadas mais intensas no período da pandemia.

Além disso, é sabido que essa dificuldade não se limita à Educação a Distância (EaD). Nas salas de aula convencionais, ainda há um despreparo significativo para lidar com as especificidades das crianças com deficiência, o que provoca frustração nas famílias e, consequentemente, um aumento considerável dos casos de evasão escolar.

Indo além do que afirmou Novaes (1980), o psicólogo escolar, dentro deste contexto, pode ser considerado como um agente de mudanças, um elemento catalizador de reflexões e conscientizador das funções dos componentes da instituição educacional. Esse profissional pode intervir em queixas comumente encontradas na instituição-escola, como: problemas na relação professor-aluno, desatenção, baixo rendimento, desinteresse, agressividade, apatia, fraco desempenho, rebeldia, dispersividade, dificuldades de convivência e barreiras familiares. Além de ações interventivas, o psicólogo escolar também possui funções preventivas, à medida que se compromete com a construção de

V. 63, N. 63 (2025)
ISSN 2319-0868

procedimentos de ensino diversificados, com a garantia da boa interação dos sujeitos envolvidos no contexto escolar e com o cumprimento dos papéis destes.

Após a apresentação dessas discussões, constata-se a relevância social de abordar a temática deste artigo, especialmente no contexto da educação infantil, que ainda é pouco explorado na academia (Silva, 2024). A análise evidencia a importância de compreender as ressonâncias e os desafios vividos por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seus familiares, grupo que representa uma minoria social e que necessita receber todo o suporte necessário em aspectos fundamentais como alimentação, saúde, moradia, segurança, lazer e, sobretudo, educação. O papel dos acompanhantes terapêuticos, em especial, destaca-se nesse processo, garantindo o apoio individualizado e a adaptação das práticas pedagógicas desde os primeiros anos de escolarização. Esses são direitos básicos de toda criança, incluindo as crianças com TEA, que devem ter garantido o acesso a um ambiente educacional inclusivo e acolhedor.

Ademais, toda criança portadora de necessidades especiais tem direito ao atendimento adequado para que tenha um bom tratamento e ao acesso a oportunidades para que possam ser incluídas na sociedade de forma mais efetiva (Brasil, 1980), o que vai ao encontro dos objetivos do texto que perpassou em realizar investigação da experiência de escolarização de crianças com TEA na faixa etária de oito a dez anos, tanto em escolas públicas quanto em escolas da rede privada de ensino na cidade de Belém-PA.

(Des)caminhos e estratégias de pesquisa

No âmbito metodológico, optou-se por utilizar uma investigação por meio da entrevista semiestruturada, por ser um modelo de diálogo que dá ao respondente a oportunidade de flexibilidade mesmo com o roteiro elaborado previamente, e ao entrevistador a possibilidade da escuta ativa. Quanto à observação, por considerá-la um método adequado, decidiu-se pela definição de Triviños (1987): a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são de acordo com as teorias e hipóteses que têm ligação com o tema da pesquisa, pois as problemáticas poderiam gerar novas hipóteses a partir das respostas dos informantes; o foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador.

V. 63, N. 63 (2025)
ISSN 2319-0868

Com respaldo nos estudos prévios conduzidos pelo autor (Triviños,1987), denota-se que a entrevista semiestruturada favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado aos participantes antes do início das entrevistas, garantindo o consentimento para a coleta de informações e seu uso para fins acadêmicos. A entrevista foi o método escolhido para a obtenção dos dados da pesquisa, com gravações de 30 a 45 minutos, realizadas em um ambiente acessível, o que assegurou sigilo e privacidade. Esse formato de entrevista foi considerado mais adequado pelos autores, pois permitiu a obtenção de detalhes significativos e abriu espaço para um debate mais amplo sobre o tema.

Para a consolidação do estudo, utilizou-se também a história oral, que consiste nos relatos de cada sujeito sobre suas vivências, experiências e percepções cotidianas relacionadas à temática (Silva, 2023). Esse método amplia a voz dos sujeitos invisibilizados, permitindo que se expressem e exponham seus pontos de vista, além de favorecer reflexões sobre os contextos históricos, sociais, culturais e econômicos nos quais estão inseridos.

As entrevistas foram realizadas com as famílias nas quais há crianças com TEA no recorte de idades selecionado para a escrita deste artigo, abrangendo crianças matriculadas tanto no ensino público quanto em instituição privada. Vislumbrou-se compreender o funcionamento da rotina de estudos de cada uma das crianças, com foco direcionado aos relatos e percepções do cuidador/responsável, do pedagogo que a acompanha em sala de aula e do psicólogo responsável pelas demandas de sua escola.

Para a análise das informações coletadas nas entrevistas, foi realizado comparativos e distinções entre as realidades, com relação a acessibilidade, a estrutura e ao acompanhamento pedagógico, cuja finalidade foi compreender e mensurar quais as dificuldades/facilidades encontradas na rotina escolar de crianças com TEA, tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino.

Em termos de abordagem, a pesquisa adotou uma perspectiva qualitativa considerado o mais coerente e eficaz, haja vista que as informações levantadas

V. 63, N. 63 (2025)
ISSN 2319-0868

são de caráter subjetivo e envolvem fenômenos sociais e o comportamento humano, pois o relato de cada indivíduo é de extrema relevância para a construção do trabalho, tendo em vista que possibilita reflexões acerca da temática.

A seleção dos participantes foi eleita por meio do ambiente laboral dos autores, ou seja, com a *práxis* no atendimento de crianças com TEA e outros transtornos globais do desenvolvimento. Os profissionais fazem parte da rotina escolar dos sujeitos os quais a pesquisa envolveu.

Para a análise dos dados, foi realizada uma tabulação com seis eixos, sendo eles: estrutura física/acessibilidade, recursos/materiais didáticos, fluxograma do trabalho, frustração e sobrecarga de trabalho, acompanhamento socioeducativo e dinâmica escolar. Conquanto, após (re)análises decidiu-se por utilizar tão somente três categorias: fluxograma do trabalho, frustração e sobrecarga de trabalho e recursos/materiais didáticos.

Fluxograma de pesquisa

A pesquisa foi realizada em dois ambientes diferentes, apontando diversos aspectos a serem questionados. Nas escolas, havia equipes compostas por pedagogos e psicólogos, porém, não havia constância no fluxo de informações acerca do trabalho. O psicólogo escolar atendia diversos alunos com deficiência, sendo inviável, na maioria das vezes, realizar a orientação individual de cada caso com o professor. A somar, o pedagogo responsável não tinha acesso aos materiais inclusivos que poderiam ser usados com as crianças com TEA, sendo necessário produzir e improvisar para desenvolver o trabalho de maneira que fosse proveitoso e eficiente para todos os alunos.

Verificou-se, também, que um responsável por um aluno da rede pública de ensino relatou a recusa da matrícula de seu filho em diversas escolas, antes de conseguir uma vaga na instituição atual. Por diversas vezes, foi percebido o não consenso entre os professores e a coordenação no que diz respeito ao fluxograma do trabalho docente voltado para as crianças com TEA. Infelizmente, os profissionais da educação utilizavam dos seus numerários para arcar com os custos dos materiais inclusivos, o que vai de encontro a Política Nacional específica para pessoas com TEA (Brasil, 2012), Lei Berenice Piana nº 12.76410 (Brasil, 2012): “É direito da pessoa com autismo o acesso à educação e ao ensino

V. 63, N. 63 (2025)
ISSN 2319-0868

profissionalizante". Isto posto, é possível afirmar que a realidade vivida pelos sujeitos não condiz com a postura que essa lei exige das escolas, já que ela classifica as crianças com TEA como pessoas com deficiência as quais precisam de atenção integral às suas necessidades e ao atendimento multiprofissional de qualidade. Analiticamente, a inclusão de crianças dentro do transtorno do espectro autista exige um trabalho multidisciplinar, ou seja, por uma equipe composta por pedagogos, psicólogos e acompanhantes terapêutico que trabalhem juntos para desenvolver atividades e inserir as crianças no âmbito educacional.

O Resumo Técnico do Estado do Pará Censo da Educação Básica (Brasil, 2020) contabilizou um alto número de matrículas na educação especial, que chegou a 52.779; o que representa um aumento de 57,6% em relação a 2016. Porém, sinaliza que apesar da inserção desses estudantes estar acontecendo ainda que de forma gradativa, o percentual de alunos incluídos em classes comuns e que têm acesso às turmas de AEE caiu de 54,0% para 51,6% entre os anos de 2016 e 2020. Muitos professores ainda não estão preparados para receber este público; por isso, a meta 16 do PNE é formar, em níveis de pós-graduação, 50% dos docentes da educação básica até 2024 (último ano de sua vigência) e assegurar a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, de modo a atender às demandas atuais dos sistemas de ensino.

Nesse contexto, dar-se-á ênfase ao trabalho conjunto de psicólogos, professores e acompanhantes, fundamental para o desenvolvimento do aluno no ambiente escolar, tendo em vista que o processo de inclusão exige adaptações em diversas áreas, como no planejamento, na implementação de ações, na execução do que foi planejado, bem como na estrutura e na rotina escolar. Nessa mesma perspectiva, Santoro (2017) compreende que a inserção de uma equipe multidisciplinar na escola consiste em trabalhar perspectivas estéticas, políticas, tecnológicas e efetivas. No entendimento da autora, para que haja transformação em um sistema educacional, é necessário que todos os envolvidos no processo educativo se mostrem comprometidos e interessados; sendo que algumas questões sociais estão fora do alcance do professor.

Essa afirmação reforça a ideia de que a formação de uma equipe multidisciplinar é essencial para atuar de forma articulada, interventiva e mediadora

V. 63, N. 63 (2025)
ISSN 2319-0868

entre os alunos, a escola, a família e as políticas públicas. A presença de profissionais como professores, psicólogos, pedagogos e acompanhantes terapêuticos possibilita um atendimento mais completo e personalizado, essencial para a inclusão efetiva de crianças com TEA. No entanto, a falta de comunicação e/ou de consenso entre esses profissionais pode gerar sérios entraves na adaptação das práticas pedagógicas e no acompanhamento individualizado, dificultando a inserção e a permanência desses alunos no ambiente escolar de maneira plena e inclusiva.

Frustação e sobrecarga de trabalho

Em termos conceituais, observaram-se sinais de sobrecarga na fala dos professores de ambas as redes de ensino (pública e particular). No entanto, constatou-se uma maior sobrecarga entre os profissionais da escola pública, onde não havia facilitador ou estagiário para auxiliar em turmas com cerca de trinta alunos, incluindo duas crianças com transtorno do espectro autista. Segundo os docentes, o excesso de alunos dificulta a execução de atividades em grupo, pois o professor não consegue organizá-las e orientá-las de forma eficaz. Já na escola particular, embora também haja um número significativo de alunos por sala, há a presença de auxiliares de classe para dividir as tarefas entre as crianças típicas e atípicas, em colaboração com o professor.

Outro aspecto a mencionar foi o sentimento de frustração por parte de alguns profissionais da educação entrevistados quanto à dificuldade de trabalhar de forma inclusiva, seja pela falta de tempo para “adaptar” /criar materiais ou pelo excesso de estudantes por sala (Silva, 2023). Os psicólogos escolares realizam, dentro do possível, orientações com os familiares acerca de como estes podem ajudar no trabalho em equipe, levando o ensino para além dos muros da escola.

A atuação no campo educacional envolve diversos desafios e responsabilidades, haja vista que o professor se vê em situações que vão além do ato de educar, como as sociais as quais cercam seus alunos, a exemplo da saúde, moradia, alimentação e autoestima (Silva, 2024). O docente possui um papel significativo na escolarização de crianças no que diz respeito ao seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social, porém é importante considerar como esse profissional está se sentindo frente a tantas demandas:

V. 63, N. 63 (2025)
ISSN 2319-0868

Pensando no modo como esse processo ocorre, cabe mencionar, também, que alguns profissionais reproduzem alguns conhecimentos sobre o transtorno do espectro autista, pois muitos pais são leigos no que se refere às características de tal transtorno: não têm acesso a informações, não têm condições de arcar com terapias especializadas ou ainda se encontram em fase de negação. Foi frequente o relato de que alguns responsáveis temem que seus filhos sofram discriminação e preconceito dentro do espaço escolar, o que faz com que haja evasão escolar ou baixa frequência.

Para avançar com a seguinte reflexão, tomar-se-á como foco a pesquisa publicada por Proença (2003) que disserta sobre o trabalho do psicólogo escolar e o quanto o papel deste profissional é crucial na mediação entre indivíduo e educação, buscando trazer para este sujeito um ambiente de qualidade social. A escolarização é um processo vigente na sociedade em que vivemos atualmente; sendo assim, a busca por métodos que facilitem e disponibilizem uma aprendizagem fidedigna é fundamental. A autora reafirma que, os psicólogos da área escolar podem optar por uma abordagem que compreenda os fatores psicológicos emitidos pelos determinantes sociais e históricos da sociedade. O conhecimento psicológico na área educacional é constantemente construído e revisado, na busca de respostas e soluções que possibilitem a formação do indivíduo na escola.

Ademais, Proença (2003) ressalta que o compromisso político do psicólogo na luta por uma escola democrática e de qualidade social se dá por meio do resgate da função social da escola, sob uma perspectiva histórico-crítica. Essa perspectiva remete à formação do pensamento científico, à construção de um cidadão crítico e à ampliação da socialização e difusão de valores na constituição de uma sociedade democrática. A autora afirma que as novas abordagens em Psicologia Escolar e Educacional devem priorizar a construção de referenciais teóricos que permitam uma prática psicológica que considere as dimensões históricas, sociais e individuais no processo de escolarização dos sujeitos.

Recursos e materiais didáticos

O responsável por uma criança matriculada na rede pública de ensino afirmou que não há “adaptações” adequadas nas provas e materiais pedagógicos,

V. 63, N. 63 (2025)
ISSN 2319-0868

conforme estabelece o Decreto 76.11 (Brasil, 2011) que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O professor, por sua vez, relatou que, devido à sua extensa carga horária, não dispõe de tempo suficiente para realizar as inclusões necessárias nas avaliações e nos recursos pedagógicos. Esse cenário é agravado pela falta de materiais inclusivos também em instituições de ensino particular. Ademais, as escolas investigadas não contam com salas de AEE, um espaço crucial para o desenvolvimento inclusivo. Como já mencionado anteriormente, os professores enfrentam dificuldades tanto pela escassez de materiais didáticos adequados quanto pela ausência de tempo para a criação de recursos pedagógicos que promovam a flexibilização curricular necessária.

Nas escolas particulares, psicólogos e professores, com frequência, solicitam materiais e mudanças na estrutura física, conforme as demandas específicas dos pais e as necessidades dos alunos. Tais solicitações, geralmente, são atendidas com relativa rapidez, devido à maior agilidade nos processos de decisão e execução. No entanto, nas escolas públicas, o processo é muito mais lento e gradual, em grande parte devido à burocracia envolvida. O professor, ao identificar uma demanda, encaminha-a à coordenação pedagógica, que por sua vez repassa à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), responsável por verificar a viabilidade das ações. Esse processo hierárquico, por vezes, retarda as intervenções e adaptações necessárias, prejudicando a resposta imediata às necessidades inclusivas dos alunos, especialmente aqueles com transtorno do espectro autista ou outras demandas educacionais específicas.

Os recursos flexibilizados desempenham um papel crucial no favorecimento do aprendizado de crianças autistas, promovendo sua verdadeira inclusão no contexto escolar. A efetividade do ensino dessas crianças tende a aumentar significativamente quando as ferramentas pedagógicas são adaptadas às suas necessidades e especificidades. Tais adaptações permitem que elas participem de maneira ativa nas atividades propostas, interajam de forma mais plena nas dinâmicas estabelecidas pelo professor e desenvolvam uma maior autonomia em sala de aula. Assim, esses recursos não apenas facilitam o aprendizado, mas também criam um ambiente mais inclusivo e participativo, no qual as crianças autistas podem explorar suas capacidades e potencialidades de maneira significativa e integrada à comunidade escolar.

V. 63, N. 63 (2025)
ISSN 2319-0868

Há de se ressaltar que, o Ministério da Educação (MEC), em 2002, publicou um material de ajudas técnicas que contém um fluxograma para o desenvolvimento de equipamentos e materiais pedagógicos especiais para educação e recreação da pessoa com deficiência, enfatizando a importância desses recursos no processo de aprendizagem desta. Ele é composto por sete passos, desde entender a situação, gerar ideias, escolher alternativa, representar as ideias, construir o objeto, avaliar o uso até o acompanhamento para o uso.

Outro importantíssimo marco na inclusão foi o desenvolvimento de tecnologias assistivas (TA), as quais representam uma área do conhecimento com caráter interdisciplinar, que abrange produtos, recursos, estratégias, metodologias, práticas e serviços capazes de tornar mais participativas, funcionais, independentes e autônomas pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida. Isso representa uma forma da praticidade da Lei nº 10.098 (Brasil, 2000), que estabelece critérios e normas para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida nos espaços públicos, nos edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Considerações finais

O estudo sobre o acompanhamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tanto na rede pública quanto na particular, revelou-se de grande relevância ao proporcionar uma compreensão abrangente das ações necessárias para garantir a inclusão efetiva dessas crianças no ambiente educacional. Além disso, incentivou uma reflexão sobre a importância da participação de diferentes atores no processo de aprendizagem, como o psicólogo escolar, o pedagogo e a família, destacando a essencialidade do papel de cada um. A presença de profissionais de Psicologia nas escolas, conforme estabelecido pela Lei nº 13.935 (Brasil, 2019), foi enfatizada como um elemento fundamental para oferecer um suporte integral ao aluno, garantindo que suas necessidades emocionais e educacionais sejam atendidas de maneira adequada e eficaz.

O estudo investigou como tem ocorrido o processo de escolarização de alunos com TEA, tema que tem ganhado destaque em diversas áreas da sociedade. A cada semestre letivo, cresce o número de alunos com TEA nas

V. 63, N. 63 (2025)
ISSN 2319-0868

escolas, algo garantido por lei, representando um avanço significativo na educação inclusiva no Brasil. O PNE, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) são marcos importantes nesse contexto, assegurando direitos aos alunos com deficiência. Além disso, em 2008, a legislação brasileira incorporou diretrizes da Convenção das Nações Unidas, que asseguram a não exclusão de crianças com deficiência do ensino regular, com adaptações conforme suas necessidades e medidas de apoio individualizado.

No entanto, o estudo evidenciou falhas na fiscalização por parte do Estado quanto ao cumprimento dessas leis. Muitas escolas ainda se recusam a aceitar alunos com TEA, e, quando o fazem, muitas vezes não oferecem o suporte adequado para um acompanhamento escolar eficaz. A falta de capacitação de alguns profissionais para lidar com as especificidades do TEA também foi um ponto crítico, o que dificulta tanto o manejo adequado dos comportamentos quanto a garantia de um processo de aprendizagem inclusivo, respeitoso e empático.

A pesquisa também destacou a negligência no atendimento às necessidades desses alunos devido à ausência de acompanhantes terapêuticos, facilitadores ou estagiários, salas adaptadas, materiais didáticos e lúdicos adequados, além da falta de uma estrutura física acessível que promova autonomia e segurança. Dessa forma, reforça-se a necessidade urgente de desenvolver estratégias mais eficazes para a inclusão dos estudantes com TEA no ambiente escolar, de modo a atender às suas demandas emocionais, psicomotoras e cognitivas.

Devido às limitações de tempo, a pesquisa não pôde explorar o contexto da educação infantil para faixas etárias mais jovens. Além disso, não foi possível ouvir o relato do acompanhante terapêutico da criança de dez anos na escola particular, já que a instituição não o reconhece como parte integrante do processo de aprendizagem por ser um profissional externo, vinculado à clínica onde a criança realiza terapias especializadas.

Apesar das adversidades mencionadas, acredita-se que o constante incentivo à formação de profissionais que assessoram crianças com TEA, os avanços em pesquisas de psicologia escolar, o desenvolvimento de novas tecnologias assistivas e educacionais, e a mobilização da sociedade em defesa dos direitos fundamentais podem contribuir significativamente para a resolução ou,

V. 63, N. 63 (2025)
ISSN 2319-0868

pelo menos, para a minimização das lacunas no aprendizado e desenvolvimento dessas crianças.

Referências

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver Sem Limites. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/////_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 5 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Estado do Pará: Censo da Educação Básica 2020**. [s.l.], 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_para_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2014-2018/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm. Acesso em: 16 set. 2024.

REVISTA DA FUNDARTE

V. 63, N. 63 (2025)
ISSN 2319-0868

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. **Lei nº 8.0699**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília: MEC, 2007.

CANAL AUTISMO. **Prevalência de autismo: 1 em 36 é o novo número do CDC nos EUA**. Disponível em: https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/#google_vignette. Acesso em: 16 set. 2024.

FERREIRA, Evelyn Tarcilda Almeida. **Governamentalidade das práticas de educação inclusiva na unidade de educação inclusiva Profa. Yolanda Martins e Silva**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Pará. Belém: 137 f, 2021.

GARCIA, Amanda. **Estudantes com deficiência têm maior risco de evasão escolar, aponta estudo**. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/estudantes-com-deficiencia-tem-maior-risco-de-evasao-escolar-aponta-estudo/?amp/. Acesso em: 5 set. 2024.

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia escolar**. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque, 2006. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/pessoas-com-deficiencia/conferencia/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia. Acesso em: 16 set. 2024.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Tradução de Mário A. da Silva. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

PROENÇA, Marilene Rebello de. **Entrevista com a Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza**, 2003.

SANTORO, M. **A inserção de uma equipe multidisciplinar na escola: perspectivas estéticas, políticas, tecnológicas e efetivas**. In: Encontro internacional de educação do projeto de formação de professores da ufms, 3.,

V. 63, N. 63 (2025)
ISSN 2319-0868

2017, Campo Grande. Anais... Campo Grande: UFMS, 2017. Disponível em: https://epds.ufms.br/wp-content/uploads/anaisencontroiepds/pdfs/76385841120.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

SILVA, Renan Mota. **Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ: Educação, Ancestralidade e Decolonialidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 160. 2021. Acesso em 2out. 2024.

SILVA, Renan Mota et al . Há acesso para professores homens na Educação Infantil?. **Eccos Rev. Cient**., São Paulo , n. 66, e22845, jul. 2023 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782023000300103&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 16 set. 2024.

SILVA, Renan Mota; PASSARINHO REIS JÚNIOR, L. Transversalizando a prática do professor homem na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, [S. l.], v. 6, n. 20, p. 321–344, 2023a. DOI: 10.29327/2410051.6.20-14. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/15307. Acesso em: 16 set. 2024.

SILVA, Renan Mota; SILVEIRA LEMOS, Flávia Cristina. E eu não sou um educador? autoetnografia crítica sobre identidade e diferença de um professor "homem" na educação infantil. **Revista da FUNDARTE**, [S. l.], v. 59, n. 59, p. e1376, 2024. DOI: 10.19179/rdf.v59i59.1376. Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1376. Acesso em: 16 set. 2024.

SOARES, Wesley. **Um retrato do autismo no Brasil**. Disponível em: http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=um-retrato-do-autismo-no-brasil. Acesso em: 5 set. 2024.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas**. Campinas: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

Recebido em: 17/09/2024.
Aceito em: 03/10/2024.
Editor responsável: Júlia Maria Hummes.

V. 63, N. 63 (2025)
ISSN 2319-0868

Renata Costa
Bacharel em Psicologia (UNAMA). Graduanda em Pedagogia (FAAM). Tem experiência com crianças com autismo.
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-4676-9899
E-mail: renatavitoriaprof@gmail.com

Renan Mota Silva
Doutor em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Pará (IFCH/PPGP/UFPA) (2024) e Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRRJ) (2021). Possui Pós-Graduação Lato-sensu em Educação Quilombola (2019), Educação a Distância e Docência do Ensino Superior (2018), e Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil (2016) pela Faculdade Venda Norte do Imigrante (Faveni/ES). Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (UNESA/RJ) (2014). Atua como professor no curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade da Amazônia (FAAM) e é membro ativo em diversas iniciativas editoriais e de pesquisa, incluindo o Conselho Editorial Científico da Revista Acadêmico Mundo e a Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. É pesquisador nos grupos Transversalizando (UFPA), Grupo de Estudos Decoloniais (GED/UFRRJ), e Núcleo Integrado de Pesquisa em Administração e Multidisciplinaridade (UFPI). Seu trabalho acadêmico foi reconhecido internacionalmente, com publicações pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e citações pela Universidade da Coruña, Espanha. Atualmente, dedica-se à pesquisa sobre (des)colonialidades, dispositivos de subjetivação e gênero, com foco nas práticas pedagógicas do "homem" na Educação Infantil.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5855-5418
E-mail: renanmota16@hotmail.com



Creative Commons Não Comercial 4.0 Internacional de Revista da FUNDARTE está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional. Baseado no trabalho disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte. Podem estar disponíveis autorizações adicionais às concedidas no âmbito desta licença em https://seer.fundarte.rs.gov.br/

Qualis A1
Arte | Educação | Filosofia | História |
Interdisciplinar | Linguística | Literatura

V. 63, N. 63 (2025)
ISSN 2319-0868

REVISTA DA FUNDARTE

COSTA, Renata; MOTA SILVA, Renan. ACOMPANHAMENTO ESCOLAR DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PERSPECTIVAS DO PSICÓLOGO ESCOLAR, PEDAGOGO E FAMÍLIA. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, V. 63, N. 63, p. 1-21, Março, 2025. Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br