



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE**

**HELEN CRISTINA DE SOUZA**

**TEA, PSICOLOGIA ESCOLAR E INCLUSÃO:  
CLARIFICANDO PAPÉIS**

**ARIQUEMES-RO  
2016**

**HELEN CRISTINA DE SOUZA**

**TEA, PSICOLOGIA ESCOLAR E INCLUSÃO:  
CLARIFICANDO PAPÉIS**

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Psicologia da Faculdade de Educação e Meio Ambiente – FAEMA, como requisito parcial a obtenção do grau de bacharelado em Psicologia.

Prof. Orientadora: Me. Eliane Alves Almeida Azevedo

**Helen Cristina de Souza**

**TEA, PSICOLOGIA ESCOLAR E INCLUSÃO:  
CLARIFICANDO PAPÉIS**

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Psicologia da Faculdade de Educação e Meio Ambiente – FAEMA, como requisito parcial a obtenção do grau de bacharelado em Psicologia.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Orientadora Me. Eliane Alves A. Azevedo  
Faculdade de Educação e Meio Ambiente-FAEMA

---

Esp. Kize de Oliveira da Silva  
Secretaria Municipal de Educação – Psicóloga Escolar

---

Esp. Keiko Almey Hachiya Hashimoto  
Psicóloga Escolar

Ariquemes, 21 de Novembro de 2016.

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária Vanessa de Fátima Chaves Leal  
CRB11/551, na Biblioteca “Júlio Bordignon”, da Faculdade de Educação e Meio  
Ambiente – FAEMA em

Ariquemes/RO.

A Ana Maria Araújo Alcântara, por ser meu eterno anjo azul. A meus avós por serem meu porto seguro sempre.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu irmão Niclaudo, pois sem ele nada disso seria possível.

Aos meus avós e tia Bina, por serem as pessoas mais incríveis que eu já conheci e por serem meu lugar de refúgio nas horas difíceis dessa caminhada.

A minha mãe e meus irmãos, por sempre me apoiarem e acreditarem que eu conseguiria concretizar meu sonho.

A Maria, Ceará, Ana Maria e Chicão, por serem minha segunda família e me socorrerem sempre.

Aos meus amigos Romilto, Renata e Murilo por se fazerem meu ambiente suficientemente bom.

A Milca Aires por me socorrer em todos os meus momentos de completa angústia com esse meu lindo trabalho de conclusão.

A Gabriele Pacheco Santos por ser uma das pessoas mais incríveis no decorrer dessa caminhada, por ser minha “terapeuta” particular e sempre atender minhas ligações de madrugada.

A Maila Beatriz Goellner por sua dedicação enquanto caminhou comigo.

A Eliane Alves Almeida Azevedo por ser brilhante enquanto professora, orientadora, supervisora e por sempre estar disposta a um novo desafio.

*Encerrado no teu mundo  
perfeito e impenetrável  
onde é difícil entrar  
e interpretar os sinais,  
desvendar os teus mistérios,  
poder contigo brincar.*

*Crias rotinas de vida  
Que não deixas partilhar.  
E finges que nem me vês.  
No autismo dos teus sonhos  
és um menino diferente...  
Criança tão especial!*

*Conheces bem os seus sons  
e respondes aos seus estímulos  
com um sorriso rasgado  
e captas as vibrações,  
sabes sua linguagem,  
com ele te comunicas.  
A mim tu não te revelas,  
sou só um simples mortal!*

*Fernanda Esteves*

## RESUMO

Este é um trabalho bibliográfico que tem por objetivo apresentar as intercorrências no processo de atuação do psicólogo na inclusão de crianças com TEA, trazendo assim a definição do autismo, da inclusão e uma apresentação da necessidade de um olhar voltado para o ambiente escolar onde é imprescindível não apenas uma aceitação do laudo da criança, mas repensar a inserção da mesma nesse ambiente, de forma inclusiva e igualitária, sendo que para que isso ocorra, é fundamental que primeiro se tenha um longo caminho de conhecimento sobre autismo, inclusão e possibilidades, onde todos (instituição educacional e família) devem trabalhar juntos para que ocorra um processo proveitoso tanto para a criança a ser incluída quanto para quem a inclui. Mesmo sabendo de todos os desafios que permeiam a inclusão, faz-se de muita valia falar sobre o tema.

**Palavras chave:** Autismo; Psicologia escolar; Inclusão e Inclusão de autistas.



## **ABSTRACT**

This is a bibliographical work that aims to present the interferences in the process of the psychologist's role in the inclusion of children with ASD, thus bringing the definition of autism, inclusion and a presentation of a need for a look at the school environment where it is essential, not only to accept child's report, but also to rethink the insertion of her in this environment, in an inclusive and egalitarian way, and for this to happen, it is fundamental that we first have a long way to learn about autism, inclusion and possibilities, where everyone (educational institution and family) must work together so that a beneficial process, both for the child to be included and for the child to be included, happen. Even knowing all the challenges that permeate inclusion, it is very much worth talking about the topic.

**Keywords:** Autism; School Psychology; Inclusion; Autistic inclusion.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CID	Classificação Internacional de Doenças
DSM-V	Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PEPSIC	Periódicos Eletrônicos de Psicologia
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TEA	Transtorno do Espectro Autista

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 OBJETIVOS</b> .....	13
2.1 OBJETIVO GERAL .....	13
2.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS .....	13
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	14
<b>4 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	15
4.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SUAS CARACTERÍSTICAS... ..	15
4.2 O TEA E A INCLUSÃO.....	17
4.3 A PSICOLOGIA ESCOLAR.....	20
4.4 A INCLUSÃO NA PRÁTICA.....	26
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	33
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	33
<b>ANEXOS</b> .....	41

## INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) vem sendo diagnosticado com mais frequência, independentemente da classe social, etnia ou raça a qual a criança pertença. Por comprometer a interação social, a comunicação e o desenvolvimento, uma das áreas com mais dificuldade de lidar com o autismo é a escolar, onde o indivíduo necessita de um ambiente acolhedor e que o compreenda como ser biopsicossocial, entendendo o autismo e suas características, que são únicas, como por exemplo, estereotípias, ecolalias, comprometimento na comunicação, incapacidade de socialização, independência e autocontrole, entre outras, e as crianças acometidas por ele possuem cada uma sua maneira de desenvolver essas características, nunca em um ambiente escolar uma criança autista será igual a outra criança autista, cada indivíduo possui a sua subjetividade e cabe a escola estar preparada ou se preparar para receber essas crianças.

Frente a isso esse trabalho vem apresentar a necessidade de um olhar voltado para o ambiente escolar, onde é necessária não apenas uma aceitação do laudo da criança, mas uma inserção da mesma nesse ambiente, de forma inclusiva e igualitária, oferecendo um ambiente estável e suficientemente bom para que a criança se sinta segura. Falaremos também sobre o papel do psicólogo neste processo de inclusão, dentro do ambiente escolar, pois há uma necessidade de se ter tal profissional na equipe pedagógica/multidisciplinar, construindo ou fomentando conhecimento sobre as necessidades de aprendizagem dessa criança a ser inserida, assim como os recursos com estratégias de ensino e aperfeiçoamento dos profissionais.

A inclusão escolar, mesmo com suas dificuldades e limitações, é uma das estratégias de direito mais adequada para se lidar com o autismo no ambiente escolar, onde devem ser analisadas as características da criança, seus comprometimentos, suas necessidades e o seu grau de desenvolvimento, para que assim faça-se um trabalho adequado de inclusão, onde a criança só venha a ganhar. Para que isso ocorra, há a necessidade de se ter uma equipe multidisciplinar, onde os profissionais trabalhem com ética, respeito e dedicação. Sabe-se que uma boa inclusão só ocorre com um bom trabalho, isso envolve todas as partes, desde quem fornece recursos até quem trabalha diretamente com a criança, e muitas vezes por

mais que os profissionais queiram trabalhar, não há condições para se desenvolver quaisquer atividades com os alunos, o trabalho vem ressaltar alguns pontos sobre a inclusão escolar, de forma a mostrar a necessidade de mudança que ainda temos.

A motivação para a realização deste estudo foi de cunho pessoal, após exercer a função de “cuidadora” de uma adolescente autista no ambiente escolar por dois anos, onde foi percebido na prática que existem falhas no processo de inclusão e esse processo nem chega a existir em alguns casos, o que se tem (muitas vezes) é uma interação social, onde a criança vai à escola apenas para socializar.

## 2 OBJETIVOS

### 2.1 OBJETIVO GERAL

Apresentar as intercorrências no processo de atuação do psicólogo na inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar.

### 2.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Definir o autismo e suas características;
- Conceituar inclusão escolar;
- Clarificar a importância do psicólogo escolar no processo de inclusão;
- Diferenciar a teoria, no que se refere as questões de inclusão, da prática;

### 3 METODOLOGIA

Este trabalho é o resultado de uma Revisão Bibliográfica, que, segundo Gil (2010), desenvolve-se baseada em material já elaborado, especialmente livros e artigos científicos referentes ao tema.

Os artigos referenciados foram indexados e publicados nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico; *Scientific Eletronic Library Online (Scielo)*; Livros provenientes da biblioteca particular da acadêmica; Revistas Científicas. Para os critérios de seleção, optou-se por publicações em periódicos na Língua Portuguesa, no período de 1985 a 2016, sendo o ano inicial o marco das publicações utilizadas sobre o autismo. O critério de inclusão incidiu sobre referências que fazem menção a inclusão escolar e inclusão especificamente de autistas, que compreendesse tanto a parte teórica quanto a prática, e artigos que retratam a psicologia escolar e sua participação na inclusão, quaisquer outros artigos que não se encaixassem nos requisitos já citados, foram excluídos, foram utilizados como descritores: autismo, psicologia escolar, inclusão e inclusão de autistas.

## 4 REVISÃO DE LITERATURA

### 4.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SUAS CARACTERÍSTICAS

Entende-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA), como uma inadequação no desenvolvimento que se apresenta de maneira grave durante toda a vida. É comum o diagnóstico nos três primeiros anos de vida. Como características do autismo o indivíduo apresenta certa incapacidade de socialização, independência e autocontrole. Um distúrbio que acomete mais homens que mulheres e que não se tem causas específicas para seu aparecimento. Seus sintomas variam entre os graus de leve e muito graves e se apresentam através de: gestos repetitivos (estereotípias), reclusão, comportamentos agressivos, a fala e linguagem podem se apresentar de formas atrasadas ou até ausentes, habilidades físicas reduzidas e um relacionamento anormal frente a objetos, eventos ou pessoas (GAUDERER, 1985; SCHWARTZMAN, 2003).

Segundo o Vocabulário Contemporâneo de Psicanálise, autismo foi uma expressão inicialmente utilizada por Bleuler, que caracterizava um dos sintomas de esquizofrenia, com o decorrer do tempo e das pesquisas o termo autismo passou a indicar um grave comprometimento do psiquismo da criança, onde elas ficam voltadas unicamente para si (auto), desligando-se de modo geral do mundo externo “elas olham, não para as pessoas, porém através delas” (ZIMERMAN, 2001). Já para o Psicanalista Winnicott, o autismo é nada menos que uma consequência de falhas no ambiente ofertado ao bebê, onde não existe qualquer evidência de deficiência ou enfermidade neurológica (ABRAM, 2000).

A Classificação Internacional de Doenças (CID) categoriza o autismo como um transtorno invasivo do desenvolvimento, apresentando comprometimentos na interação social, na comunicação e no desenvolvimento que se manifestam antes dos três anos de idade. Comportamentos focalizados e repetitivos também fazem parte do quadro, por vezes acompanhado de fobias, perturbações do sono e da alimentação, birra e agressividade (seja dirigida ao outro ou a si mesmo). (CID-10, 1993).

Em discordância, Perissinoto (2003) apresenta que o diagnóstico não é comum antes dos três anos, porque os sintomas não são claramente identificados.



Algumas características são: Ausência de contato com a realidade externa e dificuldade na interação social; Prejuízos na comunicação e distúrbios da linguagem; Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades; Necessidade de manter inalterado o ambiente habitual; Não manter contato visual.

No Sudeste da Inglaterra, é comum o diagnóstico aos 18 meses de idade, onde é realizada uma checagem, através de uma lista de características do autismo, posteriormente é realizada uma revalidação do laudo. O que nos leva a pensar no atraso que adquirimos ao não fazer uma checagem do que a criança apresenta já no início da vida, o que podemos entender como uma relutância em aceitar que a criança possua algo (BARON-COHEN, 1996).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V) as características diagnósticas são:

[...] prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário. O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo *espectro*. O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. (DSM V, 2014, p.53)

Podendo ser diagnosticado em qualquer configuração familiar ou classe social a qual pertençam, não há nada que comprove causa psicológica ou ambiental, apresentam como sintomas presentes nos indivíduos (ocasionados pelas disfunções físicas do cérebro) algumas características, tais como: Distúrbios no ritmo de habilidades físicas, sociais e linguísticas; Reações anormais às sensações, alterações na visão, audição, tato, dor, equilíbrio, olfato, gustação e maneira de manter o corpo; Fala ou linguagem ausente ou atrasada e certas áreas específicas do pensar, presentes ou não (ALVES, LISBOA e LISBOA, S/N).

Ferrari (2007) apresenta que no século XIX o autismo era tido, assim como toda patologia mental da criança, como resultado de um desenvolvimento deficiente da inteligência. Atualmente, segundo Bordini e Bruni (2014), sabe-se que a causa do

autismo é complexa e depende de diversos fatores, alguns estudos apontam que 90% das manifestações clínicas podem ter causas genéticas e o restante aponta para causas ambientais externas (como intercorrência no parto ou durante a gestação), e como hipótese mais aceita para o desenvolvimento do autismo tem-se a genética com fatores ambientais de risco e de proteção.

Na área psicológica, há ainda as divergências sobre as causas e melhor acompanhamento do autismo. Segundo Coll, Palácios e Marchesi (1995), uma das maiores dificuldades para a compreensão psicológica do autismo infantil se caracteriza pelo fato de que a grande maioria das pessoas autistas não são capazes de contar ou descrever suas experiências de vida, sendo assim, são dependentes de alguém que narre suas vidas e que por vezes tenham que adivinhar seus sentimentos. É complicado para um autista demonstrar em suas feições o que está sentindo. Para Gauderer (1997), essa reclusão se dá por viverem em um mundo confuso, se apegam a poucas coisas, e são elas necessariamente as que eles conseguem entender, se apegam com mais facilidade a objetos/brinquedos que são sem atrativos para outras crianças. São essas características que fazem de cada autista, único, havendo assim a necessidade de uma forma específica de inclusão para cada um, abrangendo cada particularidade.

#### 4.2 O TEA E A INCLUSÃO

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, propõe que a qualidade de ensino deve ser voltada para o sucesso de todos os alunos. Através disso há a necessidade do desenvolvimento de uma escola inclusiva que consagre princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades e que apresente uma estrutura capaz de se desenvolver atendendo à diversidade de características das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008). Já no ano de 2012, no mês de dezembro, foi sancionada a Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, essa lei dá ao autista direito ao acesso “à educação e ao ensino profissionalizante”, porém essa lei ainda não foi regulamentada, devido questionamentos quanto à concepção de autismo (OLIVEIRA et al. 2015).

A Inclusão Escolar é uma política social, que objetiva inserir no ambiente escolar os alunos com NEE, e segundo a Declaração de Salamanca<sup>1</sup> UNESCO (2003, p.17-18) pode-se entender que:

O princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguística e outras. Devem acolher crianças com deficiência ou bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

Para que se ocorra uma inclusão acertada, o ambiente deve ser apropriado e as condições devem ser adequadas à inclusão, caso isso não ocorra, os ganhos da criança incluída não acontecem, o que passa a existir é então um prejuízo. Caso ocorra a inclusão adequada, mesmo com as deficiências cognitivas apresentadas e dificuldade de internalizar conteúdos, a criança incluída ainda é beneficiada com a troca de experiências sociais (VIEIRA, BALDIN e FREIRE, S/N)

Criar e educar um autista representa um grande desafio para pais, familiares, educadores e pessoas à sua volta, principalmente porque há uma grande necessidade de uma abordagem adequada e eficiente para que estes possam se desenvolver, mesmo que de forma lenta (MANTOAN, 1997).

De acordo com Camargo e Bosa (2009) há um número pequeno de crianças autistas incluídas, considerando as com outras deficiências/síndromes. Isso advém da falta de conhecimento a respeito do autismo e de preparo das escolas/equipe pedagógica para atender à demanda da inclusão.

Apesar da tríade de comprometimentos do aluno com autismo, sua escolarização é possível. O aluno com autismo pode ser escolarizado quando lhe são oferecidas oportunidades para que esse processo ocorra, com um professor que tenha conhecimento sobre os aspectos do autismo e sobre os programas e métodos educacionais mais adequados para ensiná-lo (BOETTGER, LOURENÇO e CAPELLINI, 2013, p. 387).

---

<sup>1</sup> A **Declaração de Salamanca** é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança e da Declaração sobre Educação para Todos. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70.

No que diz respeito ao aspecto educacional da pessoa com autismo, Nilsson (2003) apud Boettger, Lourenço e Capellini (2013) afirma que é preciso usar algumas estratégias visuais, como: Programação diária individual; Um sistema de trabalho individual; Atividades adaptadas individualmente para o trabalho independente; Obrigações diárias apresentadas visualmente; Atividades recreativas e atividades motoras, dando suporte adicional com a orientação visual do modo como a sala é mobiliada e usada.

A diferença do resultado durante o processo de ensino e aprendizagem da criança com autismo está na proposta da abordagem utilizada e falta ao autista uma abordagem educacional que não se reduza ao treinamento de habilidades de comunicação e sim que esteja aberta à sua constituição enquanto sujeito, a partir do desenvolvimento de linguagem, da interação social e de sua contextualização histórica (ORRÚ, 2007).

Ellis (1996) em seu livro “Autismo” nos traz a questão da criança autista e o período em que a mesma se encontra em idade escolar, o que diverge muito, uma vez que nem sempre estão no mesmo ritmo. Na análise da autora, é improvável que haja um atendimento especializado disponível em cada escola e que nem sempre o atendimento especializado é a opção preferida/disponível. Há ainda a questão de que as crianças que apresentam um grau leve de autismo podem ter mais a ganhar em uma escola que reconheça que ela possui grau leve, mas que trabalhe isso de maneira igualitária. Um problema maior, considerando o manejo do professor em sala de aula e os outros alunos, são as crianças autistas com grau grave que não obtiveram reconhecimento de suas necessidades e não estão incluídas devidamente, isso acaba afetando o desempenho tanto do professor quanto do aluno autista em questão.

Martins (2012) afirma que para educar crianças com autismo, não basta conhecer a técnica e saber aplicá-la, primeiro é necessário entender o ser autista, no que consiste, como é a realidade, saber exatamente do que se trata e com isso, a tarefa de educar que pode ser dura e exigente, pode se tornar apaixonante, ser encarada como um desafio, e vir a enriquecer o educador.

O autismo requer do sistema educacional duas coisas importantes: Diversidade e Personalização. Os sistemas homogêneos e os modelos pouco individualizados não dão conta de atender as necessidades das crianças que o modelo de desenvolvimento se afasta do padrão de desenvolvimento humano. É

necessário analisar cada caso para poder intervir adequadamente, a solução encontrada não precisa ser permanente, basta acompanhar a fase de desenvolvimento da criança (COLL, MARCHESI e PALÁCIOS, 2004).

Com isso, ponderamos que a escola deve/precisa acreditar que é possível fazer a intervenção em crianças com autismo, depositando sua confiança em pessoas capazes, potentes, os enxergando além do laudo. Alguém que tem o direito de ter oportunidades e de estar num ambiente escolar e com isso aproveitar de todas as oportunidades oferecidas pela instituição onde foi inserido (CORREIA e VICTOR, 2015).

Segundo o Portal Brasil as estatísticas indicam que em 2014 havia um número de 698.768 estudantes especiais matriculados em classes comuns. Em 1998, havia cerca de 200 mil pessoas matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns. No ano de 2014, eram quase 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns (BRASIL, 2015).

“Se considerarmos somente as escolas públicas, o percentual de inclusão sobe para 93% em classes comuns”, explicou a diretora de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, Martinha Clarete dos Santos (BRASIL, 2015).

Os números reafirmam a importância da inclusão, e mesmo que não digam como é o resultado dessa inclusão, já é um ponto positivo o fato de todas essas crianças receberem vagas nas escolas. É importante que o número aumente, uma vez que o índice de crianças especiais vem aumentando cada vez mais e com isso, é imprescindível que o processo de inclusão seja realizado de forma coerente e que essas crianças continuem nas escolas.

#### 4.3 A PSICOLOGIA ESCOLAR

A psicologia escolar no Brasil veio caminhando a passos lentos, primeiramente era responsável por medir a inteligência do aluno, as habilidades e classificá-los quanto sua capacidade de aprender e progredir, o que seria conhecido por modelo psicométrico (LIMA, 2005). Posteriormente desempenharia o papel de avaliar as crianças e indicar quais áreas apresentavam dificuldades, realizavam um

desenvolvimento de questões clínicas dentro do ambiente escolar onde o aluno era então o “culpado” por apresentar problemas educacionais e os fatores externos (sociais, econômicos, políticos, institucionais, históricos, pedagógicos e ambientais) eram completamente ignorados, esse modelo é conhecido como o modelo clínico (BOCK, 2003; GUZZO, 2002; SOUZA, 2007; CASSINS et al. 2007; TEIXEIRA, 2003; DIAS, PATIAS e ABAID, 2014; LIMA, 2005). O psicólogo escolar, segundo Bock (2003), apresentava um caráter de consertador, onde a criança era o objeto a ser consertado e adaptado novamente ao ambiente escolar e as falhas eram consideradas apenas dos alunos, uma vez que a culpa pelo fracasso era apenas e totalmente deles ou de suas famílias.

A Psicologia Escolar após os modelos psicométrico e clínico, passou a seguir um modelo preventivo, onde as influências ambientais passaram a ser notadas, mas o mais específico fator influente foi o desajuste familiar, o que deu espaço a orientação familiar, que seria a prevenção dos problemas de aprendizagem e de atribuição de rótulos. Os profissionais de saúde mental (psicólogos) deveriam se adiantar aos problemas e ter o controle sobre eles e para que isso ocorresse as crianças deveriam ser qualificadas (LIMA, 2005).

Essas práticas psicoeducacionais ainda estão presentes nos dias de hoje em muitas instituições de ensino no nosso país, e têm sido denunciadas por vários autores, direta ou indiretamente. Pode-se vê-las nos Serviços de Orientação Educacional e Psicologia Escolar, por meio de atendimentos individuais aos alunos frente a questões que dizem respeito ao cotidiano escolar, em encaminhamentos a psicopedagogos de crianças com problemas de aprendizagem, etc (LIMA, 2005, p.20).

Na década de 70 houve mais alterações nos modelos de atuação e assumiu-se um modelo compensatório, o que havia de alegação para dar início a esse movimento era o fato de que as crianças de “classe social pobre” não possuíam os mesmos recursos que as crianças de “classe social privilegiada” e com isso conseguiram Programas de Educação Compensatórios. Com essa consideração das diferenças culturais, a Psicologia tenta considerar os aspectos sociais como influenciadores nos processos de aprendizagem, mesmo que ainda houvesse a desconsideração das dimensões. O psicólogo passou então a trabalhar no diagnóstico das deficiências causadas pela carência e diante disso a detectar as incapacidades das crianças, procurando junto com outros profissionais, maneiras de se trabalhar e possibilitar a aprendizagem das mesmas (LIMA, 2005). Segundo a

autora a psicologia sempre esteve presente na educação, seja criando critérios de classificação para as crianças, seja procurando meios de incluírem-na e fazer com que o processo de aprendizagem dê um resultado satisfatório.

A partir dos anos 80 um movimento de análise crítica deu início ao modelo crítico, a respeito da atuação do psicólogo escolar, os problemas de aprendizagem passaram a ser estudados de forma geral, como algo constituído socialmente e que abarca inúmeras influências no processo de aprendizagem, além disso, houve o início do rompimento com o modelo clínico de atuação, criando assim espaços de reflexões envolvendo todos os grupos que fazem parte da escola, considerando a realidade escolar como um todo (LIMA, 2005).

Com o passar dos anos, ainda vemos um quadro parecido com os citados anteriormente, mas em processo de mudança, como apresenta Tada, Sápia e Lima (2010) em uma pesquisa realizada com 38 psicólogos no estado de Rondônia, onde a formação do psicólogo prioriza de certo modo a clínica e com isso contribui para uma atuação clínica nas escolas. As autoras apresentam que é necessário que os cursos de Psicologia rompam com a formação clínica e garantem que mudanças estão ocorrendo, devido à realização de pesquisas na área escolar, com isso ressaltam a importância de formação continuada, uma vez que enquanto graduandos os alunos não conseguem uma formação de todo qualificada para atuação escolar. Os dados apresentados na pesquisa mostram que o interesse pela área escolar tem decaído:

Vale lembrar que, na SEDUC, está ocorrendo um declínio no número desses profissionais em 2006, eram 97 psicólogos escolares e, em 2009, são 27. Outro fato que merece destaque é com relação ao concurso da SEMED, de 2006, em que não houve candidatos suficientes para preenchimento das vagas (TADA, SÁPIA E LIMA, 2010, p.337).

Libâneo (2015) vem discordando dos critérios utilizados por Tada, Sápia e Lima na pesquisa para qualificar a atuação dos mesmos como clínica baseando-se apenas nos instrumentos utilizados por eles, sendo que os instrumentos não são a princípio, apenas clínicos. A autora ainda faz menção ao fato de que na pesquisa, ao questionarem sobre o embasamento teórico não questionaram sobre a forma como os participantes os utilizavam em sua prática, fazendo assim uma ligação com o fato de terem tido uma formação tradicional ao fato do possível atendimento clínico

realizado pelos participantes, e por não apresentarem como base de leitura autores da Psicologia Escolar Crítica.

Martinez, em um de seus trabalhos, vem apresentando que não é fácil analisar o papel de uma ciência dentro de um compromisso com uma realidade social, como se pode ver no caso da psicologia escolar, com os psicólogos que exercem suas funções dentro do ambiente educacional, a evidência de seus compromissos com a educação pode dar-se de diversas formas, como por exemplo, sua demonstração de compromisso com a transformação dos processos educativos, com a participação na efetivação das transformações necessárias para melhoria da qualidade da educação. Além disso, a autora levanta as seguintes questões: O compromisso social é da psicologia? Ou é dos psicólogos? E acaba por fim respondendo que é o psicólogo no fazer a ação, quem se compromete com o social, pois ele é quem exerce a ciência e é através dela que eles expressam seu compromisso com a transformação social, com isso, o fato de atribuir ao indivíduo a responsabilidade de exercer o compromisso social o torna mobilizador da própria ação, sendo assim, “os psicólogos que atuam no campo da educação na sua condição de sujeitos revelam-se [...] como o elemento central na análise do compromisso da psicologia com a educação brasileira” (MARTINEZ, 2009).

A mesma autora destacou ainda a existência de duas formas de atuação em Psicologia Escolar: Tradicionais e Emergentes. Como práticas tradicionais, a autora classifica: (a) Avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; (b) Orientação a alunos e a pais; (c) Orientação profissional; (d) Orientação sexual; (e) Formação e orientação de professores; (f) Elaboração e coordenação de projetos educativos específicos (à violência, ao uso de drogas, à gravidez precoce, ao preconceito, etc.). Entre as ações emergentes, a autora destacou as práticas de: (a) Diagnóstico, análise e intervenção a nível institucional; (b) Participação na construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola; (c) Participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica e no processo de avaliação dos resultados do trabalho; (d) Contribuição para a coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica; (e) Coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos; (f) Contribuição para a caracterização da população estudantil com o objetivo de subsidiar o ensino personalizado; (g) Realização de pesquisas diversas com o objetivo de aprimorar o processo educativo



e (h) Facilitação na implementação das políticas públicas, de forma crítica, reflexiva e criativa (MARTINEZ, 2009).

Em outro trabalho, Martinez apresenta o que considera como conceito de Psicologia Escolar, que é um campo de atuação e de produção científica do psicólogo e que tem como característica a utilização da Psicologia no ambiente escolar, tendo o objetivo de não só contribuir como otimizadora do processo educativo como também em ter um trabalho comprometido com o mesmo. O objetivo da psicologia escolar é contribuir sempre para a otimização dos processos educativos (MARTINEZ, 2003).

Com tudo o que foi apresentado por Martinez (2009), pode-se dizer que cabe ao profissional psicólogo trabalhar com compromisso pessoal com a mudança, com criatividade e inovação, para que não seja apenas mais uma ilusão, para que a prática da Psicologia junto com a educação tenha sentido e resultado. O papel do psicólogo é exercer aquilo que ele acredita ser o caminho da mudança para uma melhora na educação, e ela mesma levanta questões como: Até que ponto somos sujeitos de uma ação científico-profissional transformadora? Tendo em conta as dificuldades que as mudanças implicam, qual o esforço pessoal que estamos dispostos a fazer, inclusive em relação a mudanças em nós mesmos, para um exercício profissional criativo e inovador? Em quais condições poderíamos nos constituir em minorias ativas promotoras de influências para a transformação da educação nos contextos em que atuamos? São perguntas que cabem a cada profissional responder, e as respostas nos levam ou não a um exercer diferente da profissão. A ideia central pode parecer romantizada, onde cabe a um indivíduo a função de fazer diferente para fazer melhor, porém é uma ideia que nos mostra que as mudanças só acontecem quando alguém tem a iniciativa de mudar, de fazer diferente.

Para Libâneo (2015), existia uma cultura do fracasso, onde o foco do psicólogo escolar eram as incapacidades individuais do sujeito que os culpabiliza por sua não aprendizagem, já na perspectiva do sucesso passaram a ser evidenciadas as possibilidades, os êxitos e as superações, de modo que, no interior da escola, relações e processos potencializadores de desenvolvimento e de bem-estar foram construídas e estão sendo mantidas.

O Conselho Federal de Psicologia, no ano de 2007, ressaltou sobre o papel do psicólogo escolar (como pertencente ao corpo docente ou ao meio administrativo)

em conjunto com a equipe, colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais. No âmbito administrativo, contribui na análise e intervenção no clima educacional, buscando melhor funcionamento do sistema que resultará na realização dos objetivos educacionais (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2007).

Ainda de acordo com a Resolução 013/07 do CFP, cabe ao psicólogo escolar: Ocupar-se de um amplo leque de possibilidades que se referem diretamente ao âmbito do ensino-aprendizagem; Trabalhar os processos educacionais que acontecem tanto com crianças e adolescentes como com pessoas adultas ou mais maduras; Atuar junto a organizações não governamentais (ONGs), programas de treinamento em empresas, hospitais, associações comunitárias ou qualquer outro local onde ocorram esses processos de ensino e aprendizagem; Centrar seu foco de atenção nos processos educacionais, especialmente nas condições de ensino e aprendizagem, para que sua atuação não se confunda com a realizada por outros psicólogos que também atuam nestas instituições; Atuar de forma interdisciplinar, juntamente com a equipe que trabalha com os processos educacionais nas instituições de educação, como educadores especiais, pedagogos; Não pode se esquecer das questões econômicas e políticas envolvidas nesses processos de ensino-aprendizagem (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2007).

Cabe dizer aqui que existem três aspectos da Psicologia escolar que podem definir sua contribuição e são eles: A formação do psicólogo; A psicologia na formação do professor; E a pesquisa na psicologia. Contudo, a junção dos três só obterá sucesso se empregada em um ambiente interdisciplinar, onde vozes diferentes se pronunciam e se fazem ouvir, o psicólogo por sua vez é parte dessa equipe e conseqüentemente uma das vozes (DAZZANI, 2010). É necessário cada profissional saber o seu limite de atuação, como também respeitar a atuação do outro.

Sendo assim, ser psicólogo escolar estabelece que seja necessário que o psicólogo reconheça as necessidades das pessoas no que se refere aos processos educacionais; defender os direitos do indivíduo no atendimento de suas necessidades educacionais e promover seu desenvolvimento (sem promover discriminação ou intolerância); que seja o então responsável pelo acolhimento das angústias e frustrações dos professores; como também um auxiliador em como

manejar as situações que aparecessem (CASSINS et al. 2007; SOUZA, 2004). Para que isso ocorra, tem que haver um comprometimento de ambas as partes, em ajuda mútua, visto que um precisa do outro – professor e psicólogo – para um melhor desenvolvimento do aluno incluso. Poderá esclarecer a situação de cada aluno a ser inserido, depois de uma avaliação diagnóstica, pois cada aluno possui uma característica específica a ser atendida e é essencial levar em consideração a individualidade de cada um. De acordo com Souza (2004), com sua formação específica e bem definida, o psicólogo, deve estar inserido nesse contexto, sendo também um conhecedor do desenvolvimento humano normal para ter condições de detectar as áreas defasadas e comprometidas.

Braz-Aquino, Ferreira e Cavalcante (2016), apontam que é de fundamental importância que o psicólogo escolar trabalhe as resistências quanto ao respeito e aceitação das diferenças dentro da escola, na equipe e nos alunos.

Como toda profissão, a do psicólogo é permeada de desafios tanto profissionais quanto pessoais diante de portadores de deficiência e seus familiares, o que não nos deixa esquecer, que o psicólogo também possui sentimentos e emoções e que pode desenvolver afeto e que esses sentimentos podem sim influenciar no trabalho a ser realizado. Porém, cabe a ele reconhecer os seus limites e desafios, e trabalhá-los para que não interfiram nas questões profissionais (SOUZA, 2004).

Um importante papel do psicólogo em ambientes escolares deve ser trabalhar de maneira colaborativa com familiares, professores e outros profissionais no delineamento de intervenções preventivas que melhorem a qualidade de vida dos alunos, promovendo o aprendizado e o desenvolvimento deles no ambiente escolar. Para tanto, psicólogos podem auxiliar os professores a diversificar e aprimorar sua postura ao ensinar, a manejar a sala de aula para diminuir comportamentos inapropriados apresentados pelos alunos, e ensinar-lhes habilidades sociais, além de auxiliar familiares no desenvolvimento de práticas parentais mais positivas (SILVA e MENDES, 2012, p.54-55).

Mesmo com todos os avanços da Psicologia escolar, compete dizer aqui que ainda faz-se necessário que haja mais estudos na área, capacitação de profissionais enquanto graduandos, desenvolvimento de formação continuada e que ocorra uma valorização maior do trabalho. A Psicologia Escolar deve se diferenciar da prática clínica, uma vez que o ambiente de atuação requer outros meios de intervenção e cabe ao profissional da área reconhecer os limites entre uma e outra.

#### 4.4 A INCLUSÃO NA PRÁTICA

Foram consideradas pesquisas e levantamentos sobre a inclusão e a psicologia escolar no Brasil, e algumas serão apresentadas aqui, não de forma generalizada da realidade brasileira, mas como uma amostra do que ainda necessita ser mudado quanto ao processo de inclusão de nossas crianças no ambiente escolar.

De acordo com uma pesquisa realizada por Mendes (2006) existe no Brasil cerca de seis milhões de crianças e jovens com NEE, sendo que o número de matrículas gira em torno de 500 mil. Com isso, podemos considerar então que grande maioria dos alunos encontra-se fora de qualquer tipo de escola, o que conseqüentemente podemos dizer que é uma exclusão generalizada da escola, a despeito da anterior retórica da integração e/ou da recente proposta de inclusão escolar.

Vemos ainda, no mesmo artigo que as “mazelas” da inclusão não se limitam à falta de acesso. Os alunos que possuem acesso não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos. Além da predominância de serviços que envolvem, desnecessariamente, a segregação escolar, há evidências que indicam um descaso do poder público, uma tendência de privatização e uma lenta evolução no crescimento da oferta de matrículas, em comparação com a demanda existente (MENDES, 2006).

Por meio da pesquisa realizada por Ferreira (2015), podemos ter acesso a informações recentes, apresentadas por ela, faz-se destaque ao fato de que as escolas regulares têm apresentado dificuldades em enfrentar, no seu interior, o desafio de desenvolver propostas pedagógicas que envolvam todos os alunos de maneira geral, e com isso ocasionam um novo tipo de exclusão que acontece por dentro do sistema. Pode-se dizer então que o ideal de “educação para todos” é incompatível com a realidade existente, sendo necessário o surgimento de perspectivas contra hegemônicas às ideias de globalização, que realize uma revisão profunda da lógica única, visando à construção de caminhos próprios, adequados a cada realidade, a cada grupo, a cada indivíduo.

Nesse sentido, para um melhor desenvolvimento do aluno, ainda segundo a autora supracitada, se dá através da união família e escola – a família, que é o

primeiro ambiente do sujeito a ser inserido e a escola que é considerada um segundo ambiente muito importante para o desenvolvimento da criança - visto que uma irá complementar e apoiar a ação da outra. Isto se justifica pelo fato da escola ter um pequeno tempo com estes alunos, comparado ao tempo em que os pais convivem com seus filhos. Levando em consideração também o fato de que os pais são os que mais conhecem o processo de amadurecimento dos filhos, ambos os lados devem estar cientes de seu papel no desenvolvimento da criança, uma vez que cada um possui a melhor maneira de se trabalhar, há a necessidade de saberem trabalhar juntos.

Apesar de haver um consenso na literatura sobre a importância da parceria entre escola e família, as evidências têm apontado problemas na efetivação desta parceria, onde a família responsabiliza a escola e a escola acredita que é papel dos pais a responsabilidade pela educação do filho e com isso o prejuízo maior recai sobre a criança que necessita da interferência de ambas as partes nesse processo de inclusão (MENDES e SILVA 2008).

Analisando a escola de modo geral, insiro aqui algumas considerações a respeito do fracasso escolar apresentado por autores como Paro (2008), Esteban (2002) e Ferreira (2015) nos mostrando situações que podem favorecer a existência de alunos fracassados na escola, tais como: Má aparelhagem da escola; Métodos inadequados de ensino; Má formação dos professores; Elevado número de alunos por classe na escola pública brasileira; Sobrecarga da escola em suas funções; Construções escolares inacabadas e mal conservadas; Equipamentos em precária condição de uso; Baixos salários dos docentes; Formação e atualização continuada inexistente ou inadequada; Funcionamento escolar em regime de vários turnos; Pouco interesse governamental em promover parcerias com universidades públicas para respaldar o trabalho educativo dos docentes do ensino fundamental. Com isso podemos ver que apesar do ensino regular procurar incluir o aluno este mesmo ensino não promove a diminuição da rejeição e segregação, pois os alunos se deparam com todas as situações citadas.

Considerando as situações, no setor interno da escola deveriam ser realizadas algumas ações que favoreceriam o sucesso da aprendizagem de todos os alunos, em especial do aluno autista, tais como: Diminuição do número de alunos por classe; Aprendizado cooperativo; Elaboração de projeto pedagógico; Plano individual de ensino; Melhoria da formação profissional; Valorização do magistério;

Apoios centrados na classe comum com uma pedagogia centrada na criança que se baseie em suas habilidades e não em suas deficiências, que faça a incorporação de conceitos como a interdisciplinaridade, individualização, colaboração e conscientização/sensibilização. O professor deve ter à sua disposição material didático apropriado para trabalhar, assim como ajuda multiprofissional como de psicólogos, pedagogos e fonoaudiólogos (FERREIRA, 2015).

Neste mesmo passo, Gomes e Mendes (2010) desenvolveram uma pesquisa, onde entrevistaram trinta e três docentes da rede regular de ensino de Belo Horizonte/MG, que atuavam e mantinham contato direto com autistas. O intuito da pesquisa era descrever como se dava o processo de escolarização dessas crianças com as quais eles trabalhavam, e essa descrição era feita através do olhar dos próprios professores. Como resultado final, pode-se concluir que: Os alunos autistas quase não participavam das atividades escolares; Não tinham uma interação com os colegas de classe que fosse considerada saudável e proveitosa; Aprendizagem de conteúdos pedagógicos limitada, com isso vê-se que o propósito da inclusão não tem sido atingido.

Em uma pesquisa realizada por Gonçalves, Abrão e Manzato (2014) foram apresentadas como “dificuldades de inclusão”, segundo crítica dos professores, às limitações institucionais quanto aos recursos; o grande número de alunos em sala de aula que acaba inviabilizando o cuidado necessário ao aluno; formação quanto a assuntos relacionados à inclusão; ausência de incentivo quanto a melhorias na formação (se houver interesse, precisam buscar por conta). Já como “benefícios da inclusão”, os professores validam que incluir é importante tanto para quem é incluso quanto para as outras crianças; há o benefício da socialização; novos aprendizados e quebras de barreiras (como o preconceito).

Quanto às práticas psicológicas, Dazzani (2010) e Almeida (2011) referem que, dentro da escola, não trouxeram uma contribuição tão positiva quanto à esperada, uma vez que muitos psicólogos estão fazendo clínica dentro do ambiente escolar, o que por sua vez nos mostra que ainda há um profundo desconhecimento ou falta de definição teórica, por parte dos profissionais da psicologia, sobre a realidade dos processos e relações acometidos dentro da escola. Trabalham a individualidade do aluno e dificuldade de aprendizagem como subjetivos e não levam em consideração que a escola também compõe o processo psicológico do estudante.

Conceitos como *diferenças individuais* e *dificuldades de aprendizagem* lançam um olhar sobre processos individuais e subjetivos, mas não oferecem esclarecimentos sobre a instituição social da escola. Mas será que não compõe o processo psicológico do estudante o fato de que a escola teria *dificuldades de ensinar* ou produziria situações de sofrimento psíquico? (DAZZANI, 2010, p. 367).

O que o artigo nos apresenta, são ideias de vários autores que fomentam o debate sobre a importância da psicologia escolar, mesmo com todas as críticas apontadas no decorrer da história, a psicologia tem muito que contribuir com a área da educação, agindo diretamente nela. Segundo a ideia de Martinez, apresentada por Dazzani, o psicólogo deve se ater a interpretação da realidade educacional sem diminuí-la a um fato puramente psicológico, considerando o lado social e o político. O campo escolar deve ser considerado também como espaço de produção de conhecimento e investigação, fazendo com que haja cada vez mais pesquisas e conteúdos na área, para melhorar a teoria e a prática (DAZZANI, 2010).

Lessa e Facci (2011) trazem a mesma análise, levantando como crítica à psicologia escolar, um fator muito relevante que é o fato da escolarização da criança ser o foco e não a criança em si, seria como se ao fazer a análise da queixa ignorassem por completo toda a abrangência do processo e considerassem as crianças culpadas por não aprenderem ou se adaptarem ao ambiente. A queixa da criança é tida como algo estritamente individual, ou problemas familiares, e então a culpa é toda dela, é como se dissessem claramente que “não há falhas no ambiente escolar, no plano de ensino, no professor, na escola, na equipe, o único responsável pelo não aprendido é o aluno”. É preciso que se tenha uma visão abrangente dentro da escola, podendo sim ter um olhar clínico, mas lembrando-se que não é uma prática clínica.

Porém, ao se fazer a análise na atualidade, não podemos de forma alguma desconsiderar a sociedade em que vivemos e que é mantido de certa forma um padrão, onde mesmo que queiramos mudanças as condições histórico-sociais não nos permitem realizá-las de maneira rápida e continua produzindo “escolas esvaziadas de conhecimentos e psicólogos que vão culpabilizar os alunos, o professor e os pais” (LESSA e FACCI, 2011). O momento histórico que estamos vivendo, permeado por influências de novas expressões que são valorizadas e acabam sendo impostas às pessoas como moda e sendo usadas por serem “tendências” acaba mostrando o quanto a moda invadiu a Psicologia, como campo,

abordando-a sob uma “visão crítica e comprometida” a fim de se chegar a transformação, porém é visível o desconhecimento de uma base teórica que proporcione conhecimento geral de uma sociedade que esteja em transformação e permeada de contradições. Os profissionais, enquanto éticos, precisam ter clareza para discernir quando realmente estão atribuindo uma postura crítica de atuação, não anunciando apenas uma visão crítica, mas realizando na prática, transformando em ação. “É preciso estar atentos para não incorrerem no risco de simplesmente adotar o discurso da transformação sem alcançarmos a consistência teórica e filosófica necessária para concretizá-la” (MEIRA, 2000, apud LESSA e FACCI, 2011, p.138-139).

Para Cavallari (2010) ao partirmos do ponto principal da inclusão de que “todos são iguais” ou “que a igualdade é um ideal a ser alcançado”, praticamos uma educação inclusiva que visa anular as diferenças que deveriam ser olhadas, analisadas e trabalhadas como forma de superação. Igualamos todos os sujeitos e seus desejos, sem considerar suas individualidades, forçando-os a serem iguais, terem as mesmas práticas. Considera um ponto importante, onde aparentemente acreditam que estão praticando inclusão apenas por manter o “aluno diferente” dentro de sala de aula, dando a isso um ar hospitaleiro, porém o aluno foi inserido em sala de aula e não especificamente incluso.

Há uma confusão entre integração e inclusão, onde os sujeitos são inseridos em sala de aula, mas acabam ficando às margens do processo educacional, muitas vezes ignorados ou taxados de ineducáveis. Ocupando apenas o espaço físico da escola. A educação e seu molde de “educação para todos” ou aprendizado em massa tenta de todo modo adaptar essas crianças à norma, como nem todos os lados desse molde estão fechados, elas acabam deslizando dele, por faltar ou sobrar algo, concretizando assim o fracasso. Segundo os autores, o autista pode ser percebido nesse contexto como sujeito por excelência, onde reivindica sua singularidade ao demonstrar sua inadequação quanto às normas, irrompendo em gritos na inútil tentativa de se fazer ouvir ou de apontar as vias de acesso. A escola deve ser, de maneira geral, o ambiente que ultrapassa os limites da transmissão de conteúdos, auxiliando os autistas nos seus interesses e incentivando-os, acreditando assim no que tem a dizer (FURTADO, ARAÚJO e SANTOS, 2014).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse aparato de material encontrado, a primeira pergunta que vem é a seguinte: Atualmente, sob a roupagem do politicamente correto, diz-se que essas crianças são incluídas, mas será que é possível falarmos realmente em inclusão? E logo em seguida, penso se o que acontece na prática quando um sujeito não se encaixa nos padrões e resiste aos processos de disciplinamento é realmente inclusão.

A inclusão escolar é foco de muitas críticas, uma vez que apresenta muitas falhas, porém ainda é um recurso cabível para nossas crianças se realizada de maneira correta. Vale ressaltar que alguns autores discutem a impossibilidade de inclusão para alguns autistas. Mesmo possuindo todas as variações de inteligência, é apresentado que nem todos estão aptos à inclusão escolar, que depende de vários requisitos, tais como as condições da escola, dos profissionais e a capacidade de desenvolvimento da criança. Em sua maioria, são inteligentes e acabam obtendo sucesso pedagógico, porém não conseguem se socializar, outros necessitam de escolas especializadas, por ter a inteligência comprometida (ALVES, LISBOA e LISBOA, S/N).

Diante do exposto, podemos levantar outro questionamento, seria realmente verdadeira a afirmação de que nem todos estão aptos ou que na realidade não há preparação para uma inclusão correta de todos? As escolas podem não apresentar condições, os profissionais podem não ser capacitados, a capacidade da criança pode não estar sendo trabalhada de forma correta. Sabemos que a tarefa de incluir não é fácil, porém quando há o comprometimento para tal, o processo pode sim ser uma conquista.

Pode-se levantar diversos questionamentos no que se refere a inclusão escolar. Uma questão é a necessidade de um profissional da área da Psicologia atuando junto com a equipe pedagógica, por ter formação específica na área de desenvolvimento humano e por ter condições de auxiliar a equipe na qual poderá estar inserido, considerando que a atuação seja feita dentro do modelo crítico, onde todos os possíveis influenciadores que acarretam em uma não aprendizagem sejam analisados, pois se faz necessário, antes de qualquer pensamento de inclusão, que se entenda a criança por completo, como ser biopsicossocial, e que enfrenta todos

os tipos de medos ao entrar em uma escola, juntamente com ela não se pode esquecer que entra um laudo, porém esse laudo não deve servir para representar a criança, ela é autista e vai continuar sendo autista, o que se espera é que não tentem lidar apenas com o autismo, o ambiente tem que incluí-la como um todo.

É importante lembrar aqui que para realizar uma inclusão, seja ela de autistas ou não, o ambiente de acolhimento desta criança deve estar preparado para todo e qualquer tipo de desafio. As características do autismo não o faz ser igual em todas as crianças, dado este fato, é importante que haja comprometimento e engajamento de todos os profissionais presentes na escola para um bom desenvolvimento do aluno. Uma vez que contando com uma equipe pedagógica multidisciplinar e que trabalhe em igualdade e respeito, o aluno possua mais chances de alcançar sucesso. Há conhecimento das dificuldades que se tem em conseguir incluir uma criança autista, sabemos que é necessário um comprometimento real da escola para que isso ocorra, um trabalho maior dos professores em planejar as matérias individualmente e isso infelizmente não se tem em todas as escolas ou com todos os professores.

Nesse contexto entra o trabalho do psicólogo escolar, com seu arcabouço teórico e prático. Incluir o autista no contexto escolar demanda por parte do psicólogo uma atuação, que até então não tem sido uma constante. O acompanhamento da instituição em suas ações junto à comunidade, acompanhamento e orientação aos professores durante o planejamento de sua ação pedagógica, como diversas outras já descritas nesse trabalho, é imprescindível para que a inclusão aconteça de forma correta e principalmente coerente. O compromisso pessoal com a mudança é o que faz com que ela não seja apenas mais uma ilusão. O psicólogo precisa exercer aquilo que acredita ser o caminho, de forma a ajudar a sociedade e a todos àqueles que necessitam em primeira mão de sua atuação como profissional provedor de saúde mental.

Considerando as dificuldades já apresentadas, sejam elas falhas no processo de inclusão, falta de conhecimento sobre o tema, falta de conhecimento sobre o TEA, falhas do governo, da escola, dos profissionais e dos pais, pode-se dizer que a prática só funciona se todos os envolvidos realmente quiserem fazer a diferença, porque por mais que alguns tentem sozinhos, o processo no todo é muito complexo para ser desenvolvido dessa maneira, e por haver poucas pesquisas na área, não

há um modelo certo a ser seguido, não há receita pronta, principalmente quando se trata de autistas.

Faz-se urgente não só a atuação do psicólogo dentro da escola, mas também de registros dessa experiência para posterior publicação de sua prática. Dessa forma outros profissionais poderiam enriquecer sua atuação dentro do ambiente escolar, como também mostrar à comunidade acadêmica exemplos de atuação exitosa. Vale ainda, ressaltar, a necessidade de mais pesquisas sobre o tema, pois, há escassez de material publicado referente à psicologia escolar e inclusão de autistas. A Psicologia escolar como campo de atuação precisa, ainda nesse tempo, mostrar seu potencial de atuação coerente com as necessidades dos atores que compõe a instituição e conseqüentemente utilizar o espaço que lhe pertence na garantia dos direitos de todo cidadão à uma educação digna e coerente com suas necessidades.

## REFERÊNCIAS

ABRAM, J. **A linguagem de Winnicott**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ALMEIDA, F. C. O psicólogo escolar e os impasses da educação: implicações da(s) teoria(s) na atuação profissional. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (Org), **Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida**. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2001.

ALVES, M. M. C.; LISBOA, D. O.; LISBOA, D. O. **Autismo e inclusão escolar**. IV Colóquio internacional Educação e Contemporaneidade. ISSN 1982-3657. Disponível em: <http://docplayer.com.br/1073272-lv-coloquio-internacional-educacao-e-contemporaneidade-issn-1982-3657.html>. Acesso em 18 de setembro de 2016.

BARON-COHEN, Simon et al. Psychological markers in The detection of autism in infancy in a large population. **The British Journal of Psychiatry**, v. 168, n. 2, p. 158-163, 1996. Disponível em: <http://bjp.rcpsych.org/content/168/2/158.short>. Acesso em 30 de Outubro de 2016.

BOCK, A. M. B. Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, M. A. M. (Orgs.), **Psicologia escolar: Teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BOETTGER, A. R. S.; LOURENÇO, A. C.; CAPELLINI, V. L. M. F.; O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. **Revista Educação Especial**. v.26, n.46, p.385-400. Santa Maria: 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5833>. Acesso em 12 de Outubro de 2016.

BORDINI, D.; BRUNI, A. R. Transtornos do espectro autista. In: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (Org.) **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Dados do censo escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência**, 2015. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculadas-de-alunos-com-deficiencia>. Acesso em 08 de Outubro de 2016.

BRAZ-AQUINO, F. S.; FERREIRA, I. R. L.; CAVALCANTE, L. A. Concepções e práticas de psicólogos escolares e docentes acerca da inclusão. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 36 n°2, 255-266, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v36n2/1982-3703-pcp-36-2-0255.pdf>. Acesso em 25 de setembro de 2016.

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, Porto Alegre: 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n3/a07v28n3.pdf>. Acesso em 25 de setembro de 2016.

CASSINS, M. et al. **Manual de Psicologia escolar-educacional**. Conselho Regional de Psicologia do Paraná. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007. Disponível em: <http://www.portal.crprr.org.br/download/157.pdf>. Acesso em 25 de setembro de 2016.

CAVALLARI, J. S. O equivoco no discurso da inclusão: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais. **RBLA**. v.10, n.3, p.667-680, Belo Horizonte: 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n3/a09v10n3>. Acesso em 25 de setembro de 2016.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação – Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2 ed. 3v. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação - Necessidades Educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

**CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA**. Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro nº 013/07, 2007. Disponível em: [http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao\\_CFP\\_nx\\_013-2007.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao_CFP_nx_013-2007.pdf). Acesso em 20 de setembro de 2016.

CORREIA, H. C.; VICTOR, S. L. O processo de inclusão de uma criança com autismo na educação infantil: análise das práticas pedagógicas, In: OLIVEIRA I. M. (Org.) **Autismo e inclusão escolar: percursos, desafios, possibilidades**. 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

DAZZANI, M. V. M. A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. **Psicologia, Ciência e Profissão**. v.30, n.2. p.362-375, 2010. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282021782011>. Acesso em 20 de setembro de 2016.

DIAS, A. C. G.; PATIAS, N. D.; ABAID, J. L. W. Psicologia escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. SP. v.18, n.1, p.105-111, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a11.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2016.

ELLIS, K. **Autismo**. Ed. Revinter: Rio de Janeiro, 1996.

ESTEBAN, M. T.; A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**, p. 129-172, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100011). Acesso em 20 de setembro de 2016.

FERRARI, P.; **Autismo infantil: o que é e como tratar**. Tradução Marcelo dias Almada. São Paulo: Paulinas, 2007.

FERREIRA, V. C. M. F.; **Avaliação escolar de alunos autistas: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém - Pará**. 2015, 181 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém. Disponível em: <http://www.ppged.com.br/arquivos/File/VIVIANNE2015.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2016.

FURTADO, L. A. R.; ARAÚJO, A. R. A.; SANTOS, S. F. P. O sujeito autista, a psicanálise e a educação inclusiva: um estudo a partir de relatos autobiográficos. In: FURTADO, L. A. R.; VIEIRA, C. A. L. (Org.) **O autismo, o sujeito e a psicanálise: consonâncias**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

GAUDERER, E. C.; **Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento – Guia Prático Para Pais e Profissionais**. 2ª ed. Revinter, 1997.

GAUDERER, E. C.; **Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento – Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais**. São Paulo: Sarvier, 1985.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, C. G.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de belo horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382010000300005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300005). Acesso em 20 de setembro de 2016.

GONÇALVES, L. P.; ABRÃO, J. L. F.; MANZATO, A. C. Contribuições da psicologia para inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista no município de Assis. **Colloquium Humanarum**, vol. 11, n. Especial, p. 1189-1197, 2014. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2014/suplementos/area/Humanarum/Psicologia/CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES%20DA%20PSICOLOGIA%20PARA%20INCLUS%C3%83O%20ESCOLAR%20DE%20CRIAN%C3%87AS%20COM%20TRANSTORNO%20DO%20ESPECTRO%20AUTISTA%20NO%20MUNIC%C3%8DPIO%20DE%20ASSIS.pdf>. Acesso em 05 de setembro de 2016.

GUZZO, R. *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*. São Paulo: Alínea, 2002.

LESSA, P. V.; FACCI, M. G. D. A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo. v.15, n.1, p. 131-141, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/14.pdf>. Acesso em 05 de setembro de 2016.

LIBÂNEO, L. C. **Práticas exitosas em psicologia escolar: indicadores da atuação na cultura do sucesso**. 2015, 172 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) Universidade de Brasília.

LIMA, A. O. M. N.; Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**. Curitiba. v. 23, n. 42 p.17-23, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997.

**MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: DSM-5**. [American Psychiatric Association; Tradução: NASCIMENTO, M. I. C.; et al.] Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.] 5ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARTINEZ, A. M. O compromisso social da Psicologia: desafios para a formação dos psicólogos. In. BOCK, A. M. (Org.) **Psicologia e Compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINEZ, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. vol.13, n.1, p.169-177, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572009000100020](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100020). Acesso em 05 de setembro de 2016.

MARTINS, C. P. **Face a face com o Autismo – será a Inclusão um mito ou uma realidade?** 2012, 255f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Escola Superior de Educação João de Deus. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2562/1/ClaudiaMartins.pdf>. Acesso em 22 de setembro de 2016.

MENDES, E. G.; A radicalização no debate sobre inclusão escolar no Brasil. Universidade Federal de São Carlos. **Revista Brasileira de Educação** v. 11, n.33, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em 22 de setembro de 2016.

MENDES, E. G.; SILVA, A. M. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 217-234, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382008000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000200006). Acesso em 08 de setembro de 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Especial: Manual de apoio à Prática**. DGIDC, Lisboa, 2008. Disponível em: <http://www.cedema.org.pt/docs/Manual%20ApoioDecretoLei3-2008.pdf>. Acesso em 08 de setembro de 2016.

OLIVEIRA, I. M. et al.; A educação de alunos com autismo e as práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva. In: OLIVEIRA I. M. (Org.) **Autismo e inclusão escolar: percursos, desafios, possibilidades**. 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10**.

ORRÚ, S. E.; **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

PARO, V. H. Educação como exercício do poder: implicações para a prática escolar democrática. **Revista Educação, Ciência e Cultura**. v. 15, p.1-5, 2008.



PERISSINOTO, J. **Conhecimentos essenciais para atender bem as crianças com autismo**. SP: Pulso, 2003.

SCHWARTZMAN, J. S.; **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 2003.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.18, n.1, p.53-70, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382012000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100005). Acesso em 08 de setembro de 2016.

SOUZA, J. C. et al. Atuação do psicólogo frente aos transtornos globais do desenvolvimento infantil. **Psicologia Ciência e Profissão**. vol.24, n.2, p.24-31, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v24n2/v24n2a04.pdf>. Acesso em 08 de setembro de 2016.

SOUZA, M. P. R. A Psicologia Escolar e o ensino de psicologia: Dilemas e perspectivas. **ETD – Educação Temática Digital** v.8, n.2, p.258-265, 2007. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/660>. Acesso em 08 de setembro de 2016.

TADA, I. N. C.; SÁPIA, I. P.; LIMA, V. A. A. Psicologia escolar em Rondônia: formação e práticas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. SP. v.14, n.2, p.333-340, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572010000200015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200015). Acesso em 08 de setembro de 2016.

TEIXEIRA, P. Psicólogo Escolar: esse desconhecido. **Revista Eletrônica de Psicologia**, v.2, p.1-4, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos/USP, 2003.

VIEIRA, N. M.; BALDIN, S. R.; FREIRE, R. S.; **Inclusão escolar de alunos com autismo: o que diz a literatura**. S/N. Disponível em: [http://midia.unit.br/enfope/2013/GT6/INCLUSAO\\_ESCOLAR\\_ALUNOS\\_AUTISMO\\_QUE\\_DIZ\\_LITERATURA.pdf](http://midia.unit.br/enfope/2013/GT6/INCLUSAO_ESCOLAR_ALUNOS_AUTISMO_QUE_DIZ_LITERATURA.pdf). Acesso em 20 de setembro de 2016.

ZIMERMAN, D. E. **Vocabulário Contemporâneo de Psicanálise**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

**ANEXOS**