

EQUIPE DE PROFISSIONAIS INDISPENSÁVEIS AO ATENDIMENTO DE INDIVÍDUOS COM AUTISMO: O Olhar do Professor

Rebeca de Campos Silva (IC) e Marina Monzani da Rocha (Orientador)

Apoio: PIVIC Mackenzie

RESUMO

Apesar da existência de políticas de inclusão escolar, a escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda é controversa, com poucos estudos empíricos que debatam com profundidade as ações necessárias para que a real inclusão ocorra. Neste cenário, o presente estudo se propõe a compreender quais profissionais são vistos como indispensáveis ao atendimento de indivíduos com TEA sob o olhar dos professores e outros profissionais da educação. Foi levado em consideração as variáveis que podem interferir nos resultados da pergunta inicial, como a experiência e convivência com o TEA. Participaram do estudo 130 professores e 10 profissionais que atuam na educação, de ambos os sexos, de escolas públicas e privadas de municípios da grande São Paulo. Foram utilizados dois questionários, um com aspectos de identificação e experiências com autismo e o outro que verifica o conhecimento do professor sobre o autismo e quais profissionais são indispensáveis, ao olhar do professor, para atender as crianças com autismo. Os resultados evidenciaram que os profissionais vistos como indispensáveis estão em áreas que possuem relação direta com a comunicação, ensino e aprendizagem. Por outro lado, os menos indicados atuam em áreas específicas da saúde. Conclui-se que ainda faz-se necessário mais informações sobre o autismo, suas características e necessidades especiais, para ampliar a compreensão dos professores sobre o transtorno e o trabalho interdisciplinar que deve ser realizado para favorecer a inclusão das crianças que apresentam o transtorno.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Professores.

ABSTRACT

Despite the existence of policies of school inclusion, the schooling of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) is still controversial, with few empirical studies that deeply discuss the actions necessary for the real inclusion. In this scenario, the present study aims to understand which professionals are seen as indispensable to the care of individuals with ASD under the eyes of teachers and other education professionals. Variables that may interfere with the results of the initial question, such as the experience and familiarity with ASD, were considered. Participants were 130 teachers and 10 professionals of both sexes, who work in public and private schools of municipalities of the greater São Paulo. Two questionnaires were used, one with aspects of identification and experiences with autism,

and one that verified the teacher's knowledge about autism and which professionals are indispensable in the care of children with autism. Results showed that the professionals seen as indispensable are in areas that have a direct relationship with communication, teaching and learning. On the other hand, the less indicated ones act in specific areas of health. It is concluded that there is still need for more information about autism, its characteristics and special needs, to broaden the understanding of the teachers about the disorder and the interdisciplinary work that must be done to favor the inclusion of the children who present the disorder.

Keywords: Autism. Inclusion. Teachers.

1. INTRODUÇÃO

Estudos que envolvam saúde, educação e o Transtorno do Espectro Autista (TEA) são considerados importantes na atualidade, especialmente em função da prevalência do autismo na população. Estima-se que mundialmente haja 52 milhões de casos de TEA, o que corresponde a um caso a cada 132 crianças (BAXTER et al., 2015). Esse dado de prevalência foi confirmado em um estudo mais recente, realizado no México por Fombonne et al. (2016), com crianças de oito anos. Os autores constataram a prevalência de autismo em 0,87% da população, sendo em torno de 1 caso a cada 115 crianças. Diante desses valores, estudos que busquem compreender quais são os trabalhos, terapias e adaptações necessárias para a inclusão da criança com TEA parecem ser essenciais para promover a independência funcional e melhoria na qualidade de vida dessa significativa parcela da população. Essa afirmação é verdadeira, especialmente se considerarmos que a inclusão de crianças com TEA nas escolas e avanços na terapia tendem a aumentar o número de pessoas com autismo que se inserem no mercado de trabalho (LEOPOLDINO, 2015) e que podem, dessa forma, ter uma vida mais independente.

O acesso à educação é direito de todo cidadão, garantido pela Constituição Federal Brasileira, artigo 205 (BRASIL, 2004). A partir da Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, o TEA foi reconhecido como uma deficiência e à pessoa com TEA foi garantido o acesso à educação e ao ensino profissionalizante (BRASIL, 2012). Ainda assim, o desafio da inclusão dos alunos com TEA parece longe de ser solucionado, com poucas escolas efetivamente conseguindo tornar o ensino de qualidade acessível a esses alunos (SILVA, 2016).

Compreender a perspectiva dos professores e cuidadores escolares no que se refere aos serviços de saúde e educação que complementam seus trabalhos e que contribuem para o desenvolvimento e a inclusão dos alunos com TEA parece ser uma tarefa fundamental. Os educadores encontram-se em uma perspectiva única para observar os comportamentos de seus alunos em função da experiência que possuem no trabalho com crianças. Além disso, são importantes no processo de avaliação de diferentes questões sobre a criança pela possibilidade de fornecerem informações sobre o funcionamento geral da família, sob seu ponto de vista, e sobre os métodos educacionais aplicados.

O presente projeto se insere diante da necessidade de compreensão das variáveis envolvidas no processo de inclusão escolar de crianças com TEA e considerando a importância do professor na avaliação do desenvolvimento infantil. Diante da avaliação do que os professores acham necessário ao cuidado das crianças com TEA, é possível verificar o que esses profissionais conhecem sobre o transtorno, e isso é de extrema importância no âmbito escolar.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Há grande diversidade na intensidade de habilidades sociais e de comunicação em indivíduos com TEA, portanto, deve-se levar em consideração os diversos modos e características do transtorno (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004). De qualquer forma, os indivíduos que se enquadram no espectro autista apresentam déficits no repertório comportamental e devem receber atenção especial para ter garantido seu desenvolvimento físico, comportamental e cognitivo.

Grande parte do tempo das crianças é passado na escola. Isso não é diferente para as crianças com autismo e, por isso, seria ideal que alguns profissionais que favorecem o desenvolvimento dessas crianças atuem em ambiente escolar, auxiliando e impulsionando um maior amadurecimento. No entanto, esta é uma realidade distante, já que para que se obtenha sucesso na inclusão: *“[...] são necessários gestores e docentes compromissados, moralmente e efetivamente, com essa proposta de reforma educacional, com a reestruturação e com a renovação de suas unidades de ensino.”* (FONSECA-JANES; BRITO; JANES, 2012, p. 17). Muitas vezes os profissionais indispensáveis ao tratamento das crianças com TEA, como os profissionais da saúde e da educação, não interagem entre si (GLAT et al., 2006).

Sabe-se que com a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que segundo a lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, no parágrafo único do art. 3º, é garantido o direito a acompanhante especializado nos casos onde há comprovação de necessidade (BRASIL, 2012). E sendo o TEA considerado uma deficiência pela lei brasileira, segundo a lei de nº 13.146, de julho de 2015, é assegurado a eles educação, de forma que alcancem o desenvolvimento máximo dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, de acordo com as características individuais, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015). Além disso, o artigo 28, inciso II, garante oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras para promover a inclusão plena (BRASIL, 2015). Percebe-se então que:

Apesar dos avanços nos processos de educação inclusiva, observa-se ainda uma inclusão que busca se adequar aos moldes legislativos, definidos pelos professores como “lindo e perfeito no papel”, mas que, na prática, tem se apresentando de modo fragmentado em diferentes instâncias da atenção à criança com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento (SILVA; MOLERO; ROMAN, 2016, p.114).

O professor é o precursor do processo de inclusão, mas muitos não se sentem preparados e apoiados pela escola e por outros profissionais, além de que alguns não entendem a importância do incluir, já que muitos acreditam que não há como essas crianças

aprenderem e se desenvolverem (BRIANT; OLIVER, 2012; CAMARGO; BOSA, 2009; PIMENTEL; FERNANDES, 2014; SANT'ANA, 2005; SILVA, 2016; SILVA; MOLERO; ROMAN, 2016).

Pimentel e Fernandes (2014) realizaram um estudo com 51 professores de escolas regulares e especiais cujo objetivo foi investigar as dificuldades e o valor dado ao trabalho com crianças com autismo. Os autores afirmam que os docentes de educação infantil que trabalham com inclusão ressaltam que o espaço físico, os recursos materiais e humanos e os relativos à sua própria formação são as principais dificuldades (PIMENTEL; FERNANDES, 2014).

Em um estudo conduzido por Sant'Ana (2005) com dez professoras e seis gestores (três diretores e três vice-diretores) de escolas estaduais do interior paulista, cujo objetivo foi investigar como esses profissionais compreendem a inclusão escolar, foi encontrado que os professores afirmam que precisam de auxílio no processo de inclusão e que não recebem formação suficiente no que se refere a práticas educacionais para lidar com as diferentes demandas do dia a dia. Segundo o autor, os profissionais trabalham muito próximos as crianças e consideram ser imprescindível o apoio de profissionais especializados, da família e de toda a comunidade (SANT'ANA, 2005).

Dessa forma, verifica-se que os professores afirmam que a formação que recebem é insuficiente e os cursos que realizaram sobre essa temática foram informativos ou então, muito técnicos, com pouca prática. Assim, faz-se necessário melhorar o processo de formação, tanto inicial, como continuada, para que se sintam mais seguros para o trabalho em sala de aula (BRIANT; OLIVER, 2012).

Briant e Oliver (2012) verificaram que a percepção da diversidade, ou ainda, que as atitudes dos professores que prevalecem em relação aos alunos com deficiência, são aquelas relacionadas à necessidade de cumprimento legal da matrícula desses alunos e à sua aceitação forçada no ambiente escolar baseada na lei. No trabalho dos autores, os professores indicaram vislumbrar poucas possibilidades de aprendizagem para esses alunos. Essas reflexões são importantes, pois a atitude e a posição que o professor ocupa frente à diversidade cultural, biológica, psicológica ou social de seus alunos tem papel decisivo em sua prática cotidiana. (BRIANT; OLIVER, 2012).

O presente estudo parte do pressuposto de que os professores possuem uma formação deficitária de acordo com a revisão da literatura apresentada (BRIANT; OLIVER, 2012; CAMARGO; BOSA, 2009; PIMENTEL; FERNANDES, 2014; SANT'ANA, 2005; SILVA, 2016; SILVA; MOLERO; ROMAN, 2016), e assim, muitos docentes não compreendem que possuem um papel importante na inclusão de crianças com necessidades educacionais

especiais, enquanto que outros entendem sua valia, mas não se sentem capacitados a exercer todas as suas potencialidades que são necessárias no processo de inclusão de uma criança com TEA. Assim, entende-se que um docente sem conhecimento necessário para realizar o trabalho de inclusão escolar poderá não entender a importância do trabalho multidisciplinar para o desenvolvimento de crianças incluídas.

Essa questão foi encontrada em um estudo realizado em Teresina, no Piauí, no qual quatorze professores de duas escolas da rede particular foram entrevistados. Percebeu-se que o psicólogo no ambiente escolar era visto ou como "o salvador da pátria", aquele que é capaz de solucionar os problemas que surgem, ou como alguém que trabalha para o diretor da escola, com a função de supervisionar os demais, assim atrapalhando no trabalho docente (GOMES; MEIRELES, 2007). Ou seja, da forma como o processo ocorre, os diferentes profissionais que atuam na escola podem não ser vistos como uma equipe de apoio mútuo voltada para melhorar as condições de ensino e de vida das crianças, mas sim como concorrentes, superiores, ou como substitutos.

No entanto, nem todas as pesquisas evidenciam essa perspectiva. Segundo Silva, Molero e Roman (2016), em um estudo com oito professoras de três escolas da rede municipal de Santos, no estado de São Paulo, foi encontrado que o trabalho da equipe multidisciplinar é importante, só que limitado, já que não há muitas conexões entre eles, visto que os campos da saúde e educação ainda estão sobremaneira distantes (SILVA; MOLERO; ROMAN, 2016). O trabalho de Silva, Molero e Roman (2016) sustenta que o educador físico promove satisfatoriamente o desenvolvimento físico, habilidades esportivas, de socialização e de inserção em jogos cooperativos, portanto, para alunos inclusivos é de importância grande. Mas, salvo algumas exceções, esses profissionais não adequam suas práticas de modo a contribuir para todos os alunos, são incapazes de fazê-lo pelo despreparo, e, portanto, excluem os alunos de inclusão, apresentando uma dicotomia. Ainda, cinco entrevistadas consideram o trabalho do fisioterapeuta na escola como auxiliar no aspecto postural, viabilizador de adaptações físicas e materiais na escola para atender melhor alunos com dificuldades motoras. Mesmo sabendo que raramente os fisioterapeutas trabalham em ambientes escolares, os professores conseguem vislumbrar o potencial benefício (SILVA; MOLERO; ROMAN, 2016).

O papel feito pela pelos profissionais de nutrição, segundo os relatos obtidos com as professoras no estudo de Silva Molero e Roman (2016), não é de grande relevância para a educação inclusiva, já que se limita ao espaço da cozinha, na instrução as merendeiras. A Terapia Ocupacional (TO) é vista como uma área que auxilia as professoras no que tange às adaptações de rotinas para alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento e na compreensão com relação a seu próprio aluno. Somente uma das

professoras entrevistadas pelos autores não conhecia muito adequadamente o trabalho do profissional de TO, mesmo tendo alunos que faziam tratamentos com esse tipo de profissional. A opinião dos docentes sobre os psicólogos foi de que seria muito facilitador se ele atuasse na própria instituição escola, pois nela já se faria identificação e diagnósticos dos casos, não demandando os alunos ao atendimento público da rede municipal e não tendo o dispêndio de esperar o retorno dos resultados (SILVA; MOLERO; ROMAN, 2016).

Diante disso, entende-se que há uma necessidade de participação mútua e íntima entre cada um dos profissionais que atuam em prol da qualidade de vida das crianças com deficiências. Os profissionais não devem trabalhar com uma mesma criança sem levar em consideração suas diversas facetas, tanto questões biológicas, genéticas, comportamentais, psicológicas, quanto escolares. Por isso, é preciso conhecer as áreas de atuação de cada um, levando em consideração sua importância.

Conforme Glat et al. (2006), a educação inclusiva com participação de equipe multidisciplinar afeta a aprendizagem e o desenvolvimento global, mas profissionais da saúde e professores não interagem entre si no que diz respeito a prestação de serviços, quanto às políticas públicas ou à formação acadêmica e profissional. Além disso, a ausência de diálogo entre a Saúde e Educação é também sentida, intensivamente, em termos sistêmicos na formulação das políticas e ações governamentais, que se apresentam, muitas vezes, desconectadas, replicadas ou até mesmo superpostas (FONSECA-JANES; BRITO; JANES, 2012). Esses mesmos autores indicam que:

[...] destaca-se aqui a importância do enfoque multidisciplinar e colaborativo na análise e na construção de uma educação efetivamente inclusiva, em que os envolvidos assumam sua responsabilidade e cultivem o respeito e a cooperação frente aos colegas, no desenvolvimento de melhor qualidade diante das complexas situações encontradas no sistema educacional atual, que dificilmente seriam desenvolvidas isoladamente (FONSECA-JANES; BRITO; JANES, 2012, p.28).

Portanto, é necessário que os educadores levem em consideração os aspectos individuais de cada criança, com uma formação ampla, capaz de identificar padrões comportamentais, por exemplo, compatíveis ou não com o esperado para a faixa etária. A criança com TEA pode apresentar problemas de comportamento, como hiperatividade, dificuldades atencionais, impulsividade, comportamentos agressivos, autodestrutivos, perturbadores e destrutivos, além das estereotípias, repetições e padrões típicos. Assim, em sala de aula o professor pode suspeitar de que algo não é comum e recorrer a auxílio interno ou externo, como psicólogo escolar, coordenação (escola), e aos pais que podem procurar ajuda.

Os professores precisam de fato, compreender a importância do seu trabalho em diálogo e parceria com outras áreas essenciais no amparo à criança inclusiva. Nos diversos estudos encontrados na revisão bibliográfica (e.g. GLAT et al., 2006; FONSECA-JANES; BRITO; JANES, 2012; SILVA; MOLERO; ROMAN, 2015), é possível ver que várias barreiras impedem o trabalho em conjunto entre Saúde e Educação. Levando em consideração a vida e o futuro de indivíduos com TEA, é preciso que as barreiras sejam transpostas, para que se chegue ao lugar desejado, que é o da promoção de sua saúde em seus diversos aspectos. No tocante a compreensão, deve-se ter um entendimento profundo das possibilidades dos sujeitos, suas dificuldades, seus comportamentos, sua individualidade e peculiaridades, fazendo com que os docentes criem novas formas de inter-relação.

Dessa forma, o presente trabalho propõe-se a contribuir com esse diálogo necessário a partir do questionamento aos professores sobre quais são os serviços fundamentais para o desenvolvimento de uma criança com autismo. Ele deve fornecer informações para que trabalhos de conscientização e ampliação de conhecimento sobre o TEA sejam realizados com esses profissionais. A partir da avaliação de quais são os profissionais indicados pelos professores, será possível discutir quais áreas são identificadas como mais deficitárias nos indivíduos com TEA por aqueles profissionais que estão trabalhando diretamente na inclusão escolar e aqueles que ainda não tiveram nenhuma experiência nesta área.

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem quantitativa, do tipo exploratória transversal, tendo como universo o ensino infantil e fundamental. Participaram do estudo 130 professores e 10 profissionais que atuam na educação, de ambos os sexos, que atuam em escolas públicas e privadas de municípios da grande São Paulo. O trabalho é um recorte de um estudo maior que foi aprovado pelo comitê de ética da instituição, cujo número de inscrição é 1.517.121. Todos os participantes assinaram o TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido) para participar da pesquisa, e os dados foram coletados com a devida permissão das instituições de ensino.

Para a realização da pesquisa, foi elaborado um questionário com perguntas que abordam aspectos de identificação e formação dos educadores, bem como de suas experiências com inclusão e caracterização do ambiente de trabalho no que se refere à presença de equipe multidisciplinar, trabalho com crianças com autismo e preparação para processos de inclusão. Além disso, foi aplicado um questionário elaborado por Amato, Varanda e Molini-Avejonas (2018) para verificar o conhecimento do professor sobre o

autismo e quais profissionais são indispensáveis ao olhar do professor para atender as crianças com autismo.

Inicialmente, foi realizado contato com escolas públicas e particulares de cidades da grande São Paulo solicitando a permissão para que os professores participassem do estudo. Com a autorização da instituição de ensino, a pesquisadora abordou os professores na própria instituição e pediu para que eles respondessem os questionários. Os professores assinaram o TCLE indicando concordância com a participação no estudo.

Os dados coletados foram analisados com técnicas estatísticas descritivas para verificar as respostas dos profissionais às diferentes questões apresentadas. Além disso, foi empregado o teste qui-quadrado de Pearson para comparar as respostas dadas pelos participantes em função de suas experiências prévias. Para a comparação de médias, foi utilizado o teste t de Student. As análises foram realizadas utilizando o software *Statistical Package for Social Sciences* e o índice de significância $p < 0,05$ foi adotado.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

4.1. Caracterização da Amostra

Ao todo foram entrevistados 130 (92,9%) professores e 10 (7,1%) outros profissionais da área da educação. A amostra foi composta majoritariamente por mulheres (92,1%), brasileiras (95%), sendo que a maioria possui formação em nível superior completo (82,7%). A maior parte, também, se enquadra na faixa etária de 40 a 49 anos (29,7%), e a renda majoritária é de R\$3.000,00 a R\$6.000,00 (83,7%). A distribuição da amostra no que se refere idade, renda e formação é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1. Caracterização da amostra

	Amostra (N)	Porcentagem
Idade		
18 a 29 anos	31	22,5%
30 a 39 anos	39	28,3%
40 a 49 anos	41	29,7%
50 anos ou mais	27	19,6%
Renda		
De R\$1.000,00 a R\$3.000,00	9	7%
De R\$3.000,00 a R\$6.000,00	108	83,7%
>Do que R\$6.000,00	12	9,3%
Formação		
Superior incompleto	7	5%
Superior completo	115	82,7%
Pós-graduação	17	12,2%

4.2. Conhecimento sobre o Autismo

Foram feitas questões sobre como os participantes entraram em contato com o autismo. A maior parte dos profissionais da educação entrevistados (89%) relataram que conhecem alguma coisa sobre o autismo, além de que 97,8% disse já ter ouvido o termo autismo. Considerando a alta prevalência do TEA (BAXTER et al., 2015; FOMBONNE et al., 2016), esse resultado era esperado. Ainda assim, ele não indica que os professores sabem como agir quando recebem uma criança com autismo em sua sala de aula. A distribuição das respostas sobre os ambientes nos quais eles ouviram falar sobre o autismo é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2. Ambientes nos quais os participantes ouviram falar sobre o autismo.

Onde ouviu o termo autismo?	Número	Porcentagem
Televisão	49	35,3%
Trabalho	78	56,9%
Família	24	17,3%
Conhecido	60	43,2 %
Internet	69	49,6%
Outros	59	42,4%

O trabalho foi o ambiente no qual os participantes mais ouviram falar sobre o autismo (56,9%), seguido pela internet (49,6%) e por conversas com conhecidos (43,2%). Apenas 17,3% dos participantes ouviu falar sobre autismo na família. Esses dados confirmam a importância do ambiente escolar estar preparados para lidar com esse público, de maneira a favorecer o desenvolvimento das crianças, visto que o professor é peça chave no ensino e aprendizagem e no processo de inclusão dentro das unidades de ensino (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014), bem como de oferecer o direito garantido pela Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 2004; BRASIL, 2012) de educação para todos, incluindo pessoas com deficiências, como aquelas com TEA.

Na Tabela 3 são apresentados os motivos do contato dos participantes com pessoas com autismo.

Tabela 3. Motivo do contato com indivíduos com autismo.

Contato com o autismo	Amostra (N)	Porcentagem
Família	7	5%
Profissão	69	68,3%
Convívio no Trabalho	32	31,7%
Conhece Indivíduo	34	24,8%

Sobre o contato com pessoas com autismo, uma grande parte disse que tem contato no ambiente profissional (70,5%). Destes, 68,3% trabalha diretamente com o autismo, enquanto que outros 31,7% disseram que convivem com o autismo no ambiente de trabalho.

Os outros dois ambientes de contato com pessoas com autismo foram família (5%) e conhecidos (24,8%).

4.3. Profissionais necessários para o atendimento de um indivíduo com autismo

Na Tabela 4, a seguir, são listados os profissionais que poderiam ser escolhidos como essenciais para o atendimento de pessoas com autismo e a porcentagem de profissionais de educação que indicou aquele profissional como essencial para o cuidado de crianças com TEA.

Tabela 4. Distribuição das respostas dos educadores sobre quais são os profissionais essenciais para o atendimento de pessoas com autismo.

Profissionais Essenciais	Amostra (N)	Porcentagem
Professor Especializado	123	87,9%
Fonoaudiólogo	118	84,3%
Psicopedagogo	96	68,6%
Neurologista	93	66,4%
Psicólogo	82	58,6%
Neuropediatra	78	55,7%
Terapeuta Ocupacional	77	55,0%
Psiquiatra	75	53,6%
Pediatra	74	53,6%
Psicomotricista	63	68,6%
Fisioterapeuta	46	32,9%
Nutricionista	38	27,1%
Geneticista	31	22,1%
Dentista	31	22,1%
Educador Físico	27	19,3%

No que se aos profissionais mais indispensáveis ao cuidado da criança com autismo, os professores da presente amostra indicaram: o professor especializado (87,9%), o fonoaudiólogo (84,3%) e o psicopedagogo (68,6%). Entende-se, que, ao pensar nas crianças com TEA, as áreas percebidas como mais deficitárias pelos profissionais da educação são aquelas que se relacionam aos aspectos da fala, de aprendizagem e práticas dentro de sala de aula.

O fato do professor com especialização na área de autismo estar em primeiro lugar como profissional fundamental para o trabalho com crianças com TEA em uma lista feita por profissionais de educação não é de se estranhar. Em diferentes estudos foi encontrado que os professores não se sentem preparados para lidar com o autismo ou avaliam sua formação deficitária (BRIANT; OLIVER, 2012; CAMARGO; BOSA, 2009; PIMENTEL; FERNANDES, 2014; SANT'ANA, 2005; SILVA, 2016; SILVA; MOLERO; ROMAN, 2016). Segundo Pimentel e Fernandes (2014), o professor deve receber suporte, além de "(...)

manter-se informado, participando de ações de formação contínua e precisa receber suporte de equipes multidisciplinares e da instituição” (PIMENTEL; FERNANDES, 2014, p.172).

O psicopedagogo também foi indicado como profissional essencial para o trabalho com crianças com autismo pelos educadores participantes do presente estudo. Segundo Lopes (2011):

O profissional psicopedagogo tem muito a acrescentar na instituição escolar: auxiliando na formação continuada de professores; repensando práticas pedagógicas; sugerindo atividades e metodologias no planejamento de aulas e em outros momentos pedagógicos; esclarecendo dúvidas de professores a respeito de alunos ou atividades; informando a comunidade escolar sobre temas relacionados à inclusão; entre outras contribuições. Uma perspectiva que intervém e modifica a escola como uma totalidade é fundamental para tornar a escola mais humana, interessante, inclusiva e participativa (LOPES, 2011, p.6).

A partir da descrição de Lopes (2011), é possível hipotetizar que a indicação do psicopedagogo como profissional fundamental para o atendimento de crianças com autismo se dá justamente pela elaboração de atividades e metodologias voltadas para as necessidades individuais que devem favorecer o aprendizado e auxiliar o professor em sua formação continuada para lidar com as diferentes dificuldades apresentadas pelas crianças com necessidades educacionais especiais em sala de aula.

O acompanhamento fonoaudiológico também foi indicado pela maior parte dos participantes como um serviço essencial ao cuidado de crianças com TEA. De fato, *“É significativo notar que todas as descrições de crianças autistas incluem alterações importantes de linguagem, especialmente no que diz respeito a seu aspecto funcional”* (SILVA; LOPES-HERRERA; DE VITTO, 2007, p.323). Essa dificuldade na comunicação, que está dentre os critérios para o diagnóstico do TEA (APA, 2014), deve ser sentidas em sala de aula pelos professores, que percebem a necessidade de parceria com fonoaudiólogos para favorecer a inclusão e a aprendizagem das crianças com autismo.

Por outro lado, o nutricionista (27,1%), geneticista (22,1%), dentista (22,1%) e educador físico (19,3%) foram os profissionais com menor número de educadores indicando a necessidade de atendimento específico para indivíduos com autismo. Esses resultados podem indicar áreas que precisam ser mais exploradas nas informações fornecidas aos professores sobre o tema, como a seletividade alimentar apresentada por muitas crianças com TEA, visto que *“[...] pais de crianças autistas relatam que seus filhos são altamente seletivos e com um repertório alimentar limitado a um máximo de cinco alimentos”* (LIMA,

2018, p. 21). Além disso, a origem genética do transtorno, ou a necessidade de avaliação genética para exclusão de outros potenciais diagnósticos que explicariam alguns dos sintomas apresentados, pode ser uma área com a qual os professores têm pouco contato. No entanto, as evidências científicas atuais nos levam a acreditar que “*presumivelmente, os TEAs têm uma etiopatogenia multifatorial resultante de uma interação muito complexa entre fatores genéticos e ambientais*” (POSAR; VISCONTI, 2016, p. 112). De qualquer forma, nota-se que os profissionais menos frequentemente indicados como fundamentais para o cuidado de crianças com TEA são aqueles que não afetam diretamente o cotidiano de sala de aula experienciado pelas professoras.

Foram realizadas análises comparativas dos profissionais indicados como essenciais para o atendimento de indivíduos com autismo em função das variáveis: contato prévio com pessoa com autismo, ter ouvido falar sobre o autismo no trabalho e ter contato com o autismo no trabalho. Além disso, verificou-se se havia diferença entre as respostas das pessoas que trabalham diretamente com o autismo e daquelas que convivem com o autismo no ambiente de trabalho. Os resultados dessas análises são apresentados nas tabelas 5 a 8 a seguir.

O teste qui-quadrado evidenciou que os entrevistados que já possuem ou possuíram algum tipo de contato com indivíduos com autismo indicam com mais frequência que há necessidade de um pediatra e de um psicopedagogo no atendimento aos casos. Em média, não houve diferença no número de profissionais indicados como essenciais ao cuidado de tais crianças em função do contato prévio do respondente com pessoas com o TEA.

Tabela 5. Profissionais necessários em função do contato com autismo

	Nunca teve contato (n=28)	Já teve contato (n=111)	p
Psiquiatra	57,1%	52,3%	0,402
Fonoaudiólogo	85,7%	83,3%	0,532
Pediatra	37,0%	58,2%	0,039**
Terapeuta Ocupacional	57,1%	54,1%	0,469
Fisioterapeuta	39,3%	31,5%	0,286
Neurologista	64,3%	66,7%	0,488
Neuropediatra	53,6%	56,8%	0,462
Psicólogo	64,3%	56,8%	0,308
Psicopedagogo	53,6%	73,0%	0,042**
Psicomotricista	50,0%	43,2%	0,332
Educador Físico	21,4%	18,9%	0,474
Dentista	25,0%	21,6%	0,437
Professor Especializado	92,9%	86,5%	0,288
Geneticista	21,4%	21,6%	0,603
Nutricionista	35,7%	24,3%	0,163
Número total de profissionais – M (DP)	7,6 (2,8)	7,5 (2,9)	0,889

Legenda: * p<0,1; **p<0,05

É compreensível que aqueles que convivem diariamente com TEA notem suas dificuldades e facilidades, portanto levam em consideração as limitações que o transtorno

acarreta, como impedimentos motores, de fala e de interação. Além disso, em função do contato diário, esses professores podem ter mais informações sobre os serviços de educação e saúde frequentados por seus alunos que apresentam o transtorno, o que faz com que indiquem mais profissionais ao listar aqueles que são fundamentais para o desenvolvimento das crianças com TEA.

Na Tabela 6 são apresentados os resultados da comparação entre as respostas dos profissionais que ouviram e que não ouviram falar sobre TEA no trabalho.

Tabela 6. Profissionais necessários em função de ter ouvido sobre o TEA no trabalho.

	Ouvir sobre TEA no Trabalho (n=78)	Não ouviu sobre TEA no Trabalho (n=59)	p
Psiquiatra	56,4%	47,5%	0,193
Fonoaudiólogo	85,9%	83,1%	0,411
Pediatra	61,5%	43,9%	0,031**
Terapeuta Ocupacional	48,7%	62,7%	0,072*
Fisioterapeuta	29,5%	37,3%	0,218
Neurologista	71,8%	61,0%	0,126
Neuropediatra	51,5%	54,4%	0,086*
Psicólogo	61,5%	57,6%	0,387
Psicopedagogo	73,1%	64,4%	0,183
Psicomotricista	46,2%	42,4%	0,395
Educador Físico	25,6%	10,2%	0,018**
Dentista	20,5%	23,7%	0,403
Professor Especializado	92,3%	83,1%	0,081*
Geneticista	23,1%	22,0%	0,527
Nutricionista	26,9%	25,4%	0,501
Número total de profissionais – M (DP)	7,7 (0,3)	7,3 (2,7)	0,343

Legenda: * p<0,1; **p<0,05

Os professores que ouviram sobre autismo no trabalho, em comparação a aqueles que não ouviram, relatam mais frequentemente que há necessidade do educador físico e do pediatra para o atendimento da pessoa com autismo. Além disso, eles tendem a apresentar com mais frequência o professor especializado como profissional fundamental. Por outro lado, os participantes que não ouviram falar sobre o autismo no trabalho tendem a indicar o terapeuta ocupacional como fundamental para o atendimento da pessoa com autismo com maior frequência que aqueles que ouviram falar (62,7% x 48,7%).

Tabela 7. Profissionais necessários em função de trabalhar com TEA

	Trabalha com indivíduos com autismo (n=98)	Não trabalha com indivíduos com autismo (n=41)	p
Psiquiatra	56,1%	48,8%	0,272
Fonoaudiólogo	88,8%	73,2%	0,023**
Pediatra	50,5%	60,0%	0,205
Terapeuta Ocupacional	61,2%	41,5%	0,026**
Fisioterapeuta	36,7%	24,4%	0,112
Neurologista	60,2%	82,9%	0,007**
Neuropediatra	57,1%	51,2%	0,324
Psicólogo	59,2%	56,1%	0,440
Psicopedagogo	72,4%	61,0%	0,129
Psicomotricista	50,0%	31,7%	0,036**
Educador Físico	21,4%	14,6%	0,249
Dentista	23,5%	19,5%	0,393
Professor Especializado	90,8%	80,5%	0,082*
Geneticista	23,5%	19,5%	0,393
Nutricionista	29,6%	22,0%	0,240
Número total de profissionais – M (DP)	7,8 (2,9)	6,9 (2,7)	0,075*

Legenda: * p<0,1; **p<0,05

Comparando o que foi afirmado pelos participantes que trabalhavam com TEA com o que foi dito por aqueles que não trabalhavam, percebe-se que há uma tendência a um maior número de indicação de profissionais necessários por parte daqueles que possuíam experiência de trabalho com indivíduos autistas (média = 7,8 x 6,9 profissionais). Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional, Psicomotricista e Professor Especializado foram indicados com mais frequência pelos docentes que atuavam com TEA, enquanto que o Neurologista foi indicado com mais frequência por aqueles que não atuavam com TEA. Assim, mais uma vez é identificado que quem possui mais contato diário com o transtorno percebe mais necessidade de auxílio dos profissionais que atuam no desenvolvimento de habilidades necessárias para a realização de atividades cotidianas, que envolvem o ambiente escolar e o processo de aprendizagem. Por outro lado, os professores que não trabalham diretamente com o TEA indicam como fundamental o profissional responsável pelo diagnóstico, não pelas terapias.

Na Tabela 8 são apresentados os resultados da comparação das respostas dos participantes em função da variável tipo de contato que possui com o autismo no ambiente de trabalho.

Tabela 8. Profissionais necessários em função do tipo de contato com o TEA no ambiente de trabalho.

	Trabalha com o TEA (n=69)	Convive com alguém que tem TEA no trabalho (n=32)	<i>p</i>
Psiquiatra	55,1%	59,4%	0,426
Fonoaudiólogo	94,2%	75,0%	0,009**
Pediatra	52,2%	51,6%	0,565
Terapeuta Ocupacional	60,9%	59,4%	0,528
Fisioterapeuta	39,1%	31,3%	0,296
Neurologista	63,8%	56,3%	0,306
Neuropediatra	55,1%	62,5%	0,315
Psicólogo	62,3%	53,1%	0,255
Psicopedagogo	69,6%	78,1%	0,259
Psicomotricista	53,6%	46,9%	0,338
Educador Físico	23,2%	15,6%	0,276
Dentista	23,2%	25,0%	0,514
Professor Especializado	95,7%	78,1%	0,011**
Geneticista	27,5%	12,5%	0,074*
Nutricionista	33,3%	21,9%	0,174
Número total de profissionais – M (DP)	8,1 (2,9)	7,3 (3,0)	0,183

Legenda: * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$

Ao comparar as respostas dos indivíduos que trabalhavam com autismo e com aqueles que somente conviviam com TEA no trabalho, nota-se que os primeiros indicaram com maior frequência a necessidade de: Fonoaudiólogo, Professor Especializado e Geneticista. Não foi encontrada diferença na indicação dos outros profissionais ou no total de profissionais indicados como indispensáveis.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo verificar, a partir do ponto de vista dos profissionais da educação, quais são os profissionais indicados como indispensáveis no trabalho com crianças com TEA. Diante dos resultados, pode-se concluir que os profissionais vistos pelos professores como indispensáveis para o trabalho com crianças com autismo estão em áreas que possuem relação direta com o âmbito da aprendizagem,

comunicação, práticas pedagógicas e o auxílio em sala de aula. Por outro lado, os menos indicados se inserem em áreas específicas da saúde.

Os professores que trabalham diretamente com alunos com TEA indicam mais profissionais indispensáveis do que aqueles que não trabalham com o transtorno, demonstrando que a experiência em sala de aula pode influenciar na visão do que é necessário para esse grupo. Eles também indicam mais profissionais que influenciam a prática dentro de sala de aula, que afetam diretamente o dia-a-dia da criança com TEA e, conseqüentemente, de seus professores. A partir do momento que os profissionais de educação entram em contato com o TEA, ou pelo que escutam falar sobre o transtorno, percebem que necessitam de auxílio dentro de sala de aula, já que muitos se sentem despreparados para lidar com esse transtorno, além de necessitarem de ajuda para a elaboração de atividades específicas para esse grupo. Assim, defende-se que há necessidade de trabalhos de formação que auxiliem os professores no processo de compreensão sobre o transtorno, as diferentes necessidades que as crianças apresentam e sobre como contribuir para o processo de inclusão e utilizar práticas educacionais para lidar com as diferentes demandas do dia a dia.

Os docentes também são profissionais importantes na identificação de crianças com desenvolvimento atípico, já que pela prática diária com os alunos podem identificar padrões não comuns no comportamento. Portanto, se indivíduos com transtornos ainda não identificados estiverem inseridos nesse contexto, ele pode incentivar a escola ou os pais a procurarem auxílio específico, como um pediatra, neurologista, psicólogo e psiquiatra, para realizar o diagnóstico e o tratamento. O fato dos professores da presente amostra indicarem diferentes profissionais como fundamentais no trabalho com crianças com TEA é um indício da compreensão da complexidade do quadro e da importância do trabalho em equipe multidisciplinar para favorecer o desenvolvimento do aluno que apresenta esse quadro.

É preciso que a escola, professores especializados, fonoaudiólogos, psicólogos, neuropediatras, terapeutas ocupacionais, nutricionistas, psicopedagogos, psicomotricistas, pediatras, entre outros profissionais que são de extrema importância para a saúde e bem-estar dos indivíduos com TEA, troquem suas experiências e conhecimentos das suas áreas de atuação e convivência com o transtorno. A grande dificuldade é que todos esses profissionais possam atuar juntos, e conversar mutuamente sobre os avanços e retrocessos do tratamento, ampliando a interação entre as áreas da saúde e educação (SILVA; MOLERO; ROMAN, 2016).

Proporcionar a criança um desenvolvimento que abarque ao máximo suas potencialidades é uma tarefa compartilhada por diferentes profissionais da educação e

saúde. Um possível impedimento para que isso ocorra é o despreparo dos profissionais de ensino, seja por capacitação acadêmica inadequada/insuficiente, falta de prática da profissão, ou até mesmo por desconhecimento sobre as potencialidades de alunos com desenvolvimento atípico, ou incompreensão sobre a importância do processo de inclusão (BRIANT; OLIVER, 2012; CAMARGO; BOSA, 2009; PIMENTEL; FERNANDES, 2014; SANT'ANA, 2005; SILVA, 2016; SILVA; MOLERO; ROMAN, 2016). Dessa forma, ações que ampliem o conhecimento dos profissionais de educação sobre o TEA e sobre a importância do trabalho integrado de diferentes profissionais para o desenvolvimento de crianças com TEA são fundamentais para que haja a escolarização e inclusão de pessoas com TEA em nossa sociedade.

Conclui-se, a partir desses resultados, que ainda faz-se necessário mais informações sobre o autismo, suas características e necessidades especiais, para que os professores possam compreender o que é necessário para esse grupo e assim adaptar suas práticas pedagógicas para que seja possível incluí-los, de modo a não deixá-los de fora do processo de aprendizagem.

6. REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5**. Artmed Editora, 2013.

BAXTER, A. J., BRUGHA, T. S., ERSKINE, H. E., SCHEURER, R. W., VOS, T., & SCOTT, J. G. The epidemiology and global burden of autism spectrum disorders. **Psychological Medicine**, v. 45, n. 3, p. 601–13, 2015.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 44 de 30 de Junho de 2004. Brasília, p.54, 2004.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em 01 de abril de 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 01 de abril de 2017.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, mar. 2012

CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicol. Soc.** Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, Apr. 2009.

CASSADY, Jennifer M. Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. **Electronic Journal for Inclusive Education**. v.2,n.7,p. 123, 2011.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenal, v. 2, nº 4, p. 01-13, Sem II, 2008.

FOMBONNE, Eric, et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorders in Guanajuato, Mexico: The Leon Survey. **J Autism Dev Disord**. California, v. 46, p. 1669–1685, 2016.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; BRITO, Maria Claudia, JANES, Robson. Educação Inclusiva em questão: aspectos teóricos e abordagem multidisciplinar. Em: FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; BRITO, Maria Claudia, JANES, Robson. (Orgs.) **A construção da educação inclusiva: enfoque multidisciplinar**. 3. ed. Marília: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-v3_colecao_fonscecajanes_brito_janes_2012-pcg.pdf>. Acesso em de 01 abril de 2017.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 80, n. 2, supl. p. 83-94, Apr. 2004.

GLAT, Rosana et al. Educação e Saúde no Atendimento Integral e Promoção da Qualidade de Vida de Pessoas com Deficiências: Education and Health: Whole Support and Promotion of a Better Quality of Life for People with Handicap. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p.1-17, abr. 2006.

GOMES, Sheyla Karoline da Silva; MEIRELES, Algeless Milka. A concepção dos professores a respeito da atuação do psicólogo nas escolas privadas/ensino fundamental-Teresina. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 11, set. 2007.

LEMOES, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMAO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, Mar. 2014.

LEOPOLDINO, C. B. Inclusão de autistas no mercado de trabalho: uma nova questão de pesquisa. **Revista Eletrônica Gestão & Sociedade**, vol. 9, n. 22. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/viewFile/2033/1112>>. Acesso em: 05 setembro 2017.

LIMA, Gabriela Bernardes Ferreira. A influência da nutrição em crianças com transtorno do espectro autista. 2018. 34 pág. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Nutrição – Universidade de Cuiabá, Cuiabá, 2018.

LOPES, Juliana Crespo. A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas. 2011. Trabalho Final de Curso (Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NARAD, Megan E. et al. Parent–teacher agreement on ADHD symptoms across development. **Psychological Assessment**, Washington D.C. v.27, n.1, 239–248, mar. 2015.

PARRA, Luciana Sime. **Atando laços e desatando nós**: reflexões sobre a função do acompanhamento terapêutico na inclusão escolar de crianças autistas. 2009. 153 f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiol., Commun. Res.** São Paulo, v. 19, n. 2, p. 171-178, jun. 2014.

POSAR, Annio; VISCONTI, Paola. Autism in 2016: the need for answers. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro. v 93, n. 2, p. 111-9, 2017.

RAMOS, Alice de Souza; ALVES, Luciana Mendonça. A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 2, p. 235-250, Aug. 2008.

RODRIGUES, Sônia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 33, n. 100, p. 86-97, 2016.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicol. estud.** Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, Aug. 2005.

HELPS, Sarah; NEWSON-DAVIS, I.C; CALLIAS, M. Autism: The Teacher's View. **Sage Journals**. London, v.3, n.3, p. 287-298, 1999.

SILVA, Carla Cilene Baptista da; MOLERO, Elaine Soares da Silva; ROMAN, Marcelo Domingues. A Interface entre Saúde e Educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva. **Psicol. Esc. Educ.** Maringá, v. 20, n. 1, p. 109-115, Apr. 2016.

SILVA, Micheline; MULICK, James A.. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009.

SILVA, Rubem Abrão da; LOPES-HERRERA, Simone Aparecida; DE VITTO, Luciana Paula Maximino. Distúrbio de Linguagem como Parte de um Transtorno Global do Desenvolvimento: Descrição de um Processo Terapêutico Fonoaudiológico. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**, São Paulo. v 12, n. 4, p. 322-8, 2007.

SILVA, Viviane Freitas. **A presença de alunos autistas em salas regulares, a aprendizagem de ciências e a alfabetização científica:** percepções de professores a partir de uma pesquisa fenomenológica. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências - Bauru, 2016.

Contatos: beca.campossilva@gmail.com e marina.rocha@mackenzie.br