

## A PSICOEDUCAÇÃO COMO RECURSO CONTRIBUTIVO PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM TEA

Thais Emanuele Silva Galdino<sup>1</sup>  
Séfora Lima de Figueiredo<sup>2</sup>  
Hellen Ramos Oliveira<sup>3</sup>

### RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por acarretar ao sujeito dificuldades na interação social, comunicação e padrões de interesses restritivos e repetitivos. É um diagnóstico que se insere na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva quanto ao direito ao acesso e adaptações escolares necessárias para a efetivação educacional inclusiva. Contudo, a contemplação na política nacional não necessariamente materializa ações inclusivas no âmbito educacional. A preparação dos pais e educadores se faz fundamental para a sua efetivação, contribuindo para a permanência e promoção de uma educação de qualidade para todos, como citado na Constituição Federal Brasileira de 1988. Este estudo, pois, buscou investigar o conhecimento das mães de crianças com TEA acerca do processo educacional inclusivo de seus filhos vivenciado em confronto ao que tange a legislação vigente no Brasil. Trata-se de um relato de experiência no campo da Educação Inclusiva, fruto de estudos vinculados ao componente curricular Psicologia e Educação Inclusiva do Curso de Psicologia da Unifacisa. Foram escutadas livremente quatro mães atípicas. Os resultados obtidos revelaram que as principais barreiras para uma inclusão efetiva são: o pouco conhecimento sobre a legislação vigente no Brasil nos termos da inclusão; a desinformação sobre o TEA; e o despreparo quanto aos manejos metodológicos no âmbito escolar para as adaptações necessárias inclusivas; culminando em fatores contributivos à segregação e exclusão destas crianças. Diante o exposto, faz-se imprescindível investir na construção e disseminação de materiais psicoeducativos que contribuam para uma efetiva educação inclusiva

**Palavras-chave:** Inclusão, TEA, Normativas, Psicoeducação.

### INTRODUÇÃO

O autismo clássico, considerado por Leo Kanner em 1943, como distúrbio autístico do contato afetivo, passa a ser classificado após análise de onze casos com condições graves e singulares. Sintomas como ecolalia e estereotipia, comportamentos obsessivos e inabilidade ao contato afetivo, foram as primeiras expressões diagnósticas elencadas por Kanner para esta

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Psicologia do Centro Universitário Unifacisa, [thais.galdino@maisunifacisa.com.br](mailto:thais.galdino@maisunifacisa.com.br);

<sup>2</sup> Professora do curso de Psicologia da UNIFACISA. Mestre em Psicologia da Saúde pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Saúde da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - [sefora.figueiredo@maisunifacisa.com.br](mailto:sefora.figueiredo@maisunifacisa.com.br);

<sup>3</sup> Graduanda do Curso de Psicologia do Centro Universitário Unifacisa, [hellen.oliveira@maisunifacisa.com.br](mailto:hellen.oliveira@maisunifacisa.com.br);

classificação. Esta primeira configuração apresentou indicadores ambíguos sobre a gênese do autismo, vinculando-o, ao que há época se chamou de distúrbio, a fatores referentes à personalidade dos pais e às relações parentais instituídas entre eles e as crianças. Ao longo dos anos, esta temática passou a ser de interesse por outros estudiosos e sofreu algumas mudanças diagnósticas, avançando-se os estudos acerca desta temática.

Com esta amplitude do interesse científico, a primeira metade do século XXI foi marcada mundialmente pela instituição de diversas conferências destinadas a discutir os transtornos mentais, dentre eles, o distúrbio autístico. A literatura passou expressivamente a ser compilada e, ao mesmo tempo, propagada no meio científico, como método de pesquisa sobre o tema. Vários foram os grupos de trabalho que se destinaram aos estudos. Fruto destes, lançou-se a quinta edição do DSM — Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014), o qual confere ao distúrbio autístico a denominação de Transtorno do Espectro Autista (TEA), enquadrando-o na classificação de transtorno do neurodesenvolvimento, com critérios diagnósticos envoltos por características de dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. Observou-se, com isto, uma grande evolução conceitual demarcada pela academia científica às pessoas com TEA.

Datado dezembro de 2012, outra grande conquista foi obtida por estas pessoas. A instituição da Lei de nº 12.764, passou a garantir, para todos os fins legais, os mesmos direitos das pessoas com deficiência para as pessoas com TEA. Notou-se por consequência disto, que outras conquistas passaram a surgir (Brasil, 2012). A sua inserção na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), foi uma delas. Este feito, estimula a existência do compromisso educacional com o desenvolvimento e o progresso do conhecimento e das lutas sociais neste campo, objetivando a construção de outras políticas públicas que visam promover educação de qualidade a todos os alunos, sem distinção e/ou discriminação.

A educação inclusiva, pois, visa superar a exclusão e segregação de pessoas com deficiência, garantindo acesso e permanência na escola através da matrícula em classes regulares e ao atendimento educacional especializado (AEE) como recurso suplementar. Assim o sendo, as antigas práticas educacionais que eram organizadas em padrões homogêneos, dentro de um modelo excludente, onde as diferenças não eram respeitadas e os alunos com deficiências eram separados dos demais, precisaram ser rompidas, e novas práticas educacionais apreendidas. A instituição do documento, Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, destaca o compromisso com a inclusão como sendo de todos (Brasil, 2008).

Nesse viés, a escola exerce um importante papel sobre a inclusão, como pontua Garcia, Bacarin e Leonardo (2018), ela possui o compromisso do atendimento à diversidade humana. É necessário que haja adaptação às necessidades individuais de seus alunos a fim de não excluir aqueles que são julgados como diferentes. Destarte, a função do corpo docente, pois, faz-se cada vez mais requisitante da utilização de ferramentas pedagógicas que atendam e incluam a todos indistintamente, inclusive os com deficiência, levando em consideração suas habilidades e limitações.

Crianças com o TEA podem vivenciar a inclusão quando são aceitas, têm acesso a adaptações necessárias e oportunidades de interação social. E a preparação dos educadores é de grande contribuição para a efetivação da inclusão escolar. A exclusão ocorre quando enfrentam estigmatização, discriminação, dificuldades de comunicação, falta de compreensão e apoio. As atitudes e ações daqueles que as cercam desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão e na redução da exclusão. O suporte da família e da escola — como representante do Estado —, é essencial para criar um ambiente inclusivo para crianças com autismo, além de ser um dever, conforme o artigo 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Diante o exposto, faz-se imperiosa a análise dos diversos fatores que contribuem para a segregação e exclusão educacional da criança com TEA. Por isso, este estudo buscou investigar o conhecimento das mães de crianças com TEA acerca do processo educacional inclusivo vivenciado por seus filhos em confronto ao que tange a legislação vigente no Brasil. Trata-se de um relato de experiência no campo da Educação Inclusiva, fruto de estudos vinculados ao componente curricular “Psicologia e Educação Inclusiva” do Curso de Psicologia da Unifacisa, no qual foram ouvidas livremente quatro mães atípicas .

Com os dados obtidos neste estudo, notou-se que há uma carência de suporte, treinamentos e capacitações para instruir e auxiliar os professores e os profissionais de apoio escolar, de crianças com TEA na sala de aula regular, resultando em despreparo quanto aos manejos metodológicos no âmbito escolar para as adaptações necessárias inclusivas a eles; o pouco conhecimento das legislações vigentes nos termos da inclusão; a falta de informação dos educadores, pais e responsáveis, têm culminado para a existência de fatores contributivos

à segregação e exclusão destas crianças, ficando evidente a necessidade de ações interventivas que promovam o cumprimento das propostas de educação inclusiva no Brasil.

Para tanto, o resultado desse trabalho foi a construção de uma cartilha psicoeducativa, a qual aborda de forma lúdica o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os direitos concedidos às crianças diagnosticadas, com a finalidade de instruir, conscientizar e auxiliar pais, educadores e a sociedade em geral acerca do TEA, tendo em vista que investir na construção e disseminação de materiais psicoeducativos é contributivo para uma efetiva educação inclusiva. Espera-se com isto, que toda a comunidade escolar, envolvendo os pais e educadores, estejam cada vez mais psicoeducados acerca da legislação vigente no Brasil sobre a inclusão educacional e desenvolvam estratégias inclusivas aos alunos com TEA.

## **METODOLOGIA**

Este artigo se trata de um relato de experiência no campo da Educação Inclusiva, fruto de estudos vinculados ao componente curricular Psicologia e Educação Inclusiva do Curso de Psicologia da Unifacisa. Teve como propósito investigar o conhecimento das mães de crianças diagnosticadas com TEA acerca do processo educacional inclusivo vivenciado por seus filhos em confronto ao que tange a legislação vigente no Brasil. Foram abordadas e ouvidas livremente quatro mães de crianças com o diagnóstico de TEA, as quais serão identificadas na análise e discussão dos resultados como mãe (A), (B), (C) e (D), a fim de lhes preservar a privacidade.

Inicialmente foi contactada uma mãe de uma criança com TEA inserida no sistema educacional de ensino básico para um diálogo livre sobre a inclusão educacional de seu filho, que indicou a segunda e, assim, sucedeu-se até a quarta mãe. Com posse de diário de bordo e um roteiro de entrevista semiestruturado, obteve-se informações que contribuiriam para a análise sobre o paradoxo existente entre a legislação que está em vigor no Brasil para com a inclusão escolar concreta que se efetiva à criança com TEA neste país.

Após a coleta e análise dos dados obtidos nos relatos experienciais das quatro mães atípicas, observou-se a importância da elaboração de materiais psicoeducativos que consigam instruir, conscientizar e auxiliar pais e educadores sobre o TEA e sobre as normativas inclusivas brasileiras para este público, a fim de diminuir a lacuna existente entre a legislação e as práticas educativas atuais presentes nas escolas regulares. O estudo resultou, pois, em uma cartilha psicoeducativa com este fim.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo o DSM-5, o Transtorno do Espectro do Autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza por déficits na comunicação, interação social, além de padrões restritos e repetitivos de interesse e comportamento. Os primeiros sinais do autismo podem ser observados a partir dos 12 meses de vida, podendo ser identificados antes, caso os atrasos no desenvolvimento sejam graves (APA, 2014). Os indivíduos com autismo podem enfrentar desafios em suas experiências de vida, uma vez que a sociedade é atravessada por estigmas e concepções equivocadas a respeito do transtorno e suas características. A educação, por sua vez, é uma ferramenta de transformação social que proporciona a inclusão e respeito às necessidades individuais de cada sujeito, além da valorização de habilidades. Através das políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva, há a garantia dessas oportunidades igualitárias.

As discussões acerca da inclusão educacional no Brasil tem por marco inicial a Constituição Federal de 1988, quando em seu artigo 208, afirma ser dever do Estado garantir a efetivação das práticas educativas através do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente inseridos na rede regular de ensino. Datado de 9 de janeiro de 2001, a Lei 10.172, corrobora o citado na Constituição, ao estabelecer o Plano Nacional de Educação instituindo que as unidades educacionais brasileiras atendam à diversidade humana, afirmando-se em espaços que promovam a inclusão (Brasil, 2001). Conferindo, pois, avanço da educação nesta perspectiva inclusiva que vinha a ser complementada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001.

A partir desta normativa, em seu artigo 2º, os sistemas de ensino além de matricular todos os alunos, tendo deficiências ou não, precisam se organizar para que o atendimento garanta condições necessárias ao alcance da educação de qualidade para todos, fornecendo aos educandos atendimento especializado aos que necessitam de práticas educacionais adaptadas (MEC/SEESP, 2001).

Em 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, colaborando com as matrizes legais apresentadas em 09 de Julho de 2008, quando o senado estabelece o decreto Legislativo nº 186 afirmando em seu art. 24 que “as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem” (Brasil, 2008). No ano de 2009, o Decreto lei de nº. 6.949 ratificou a Convenção

da ONU de 2006 sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência conferindo forma à Emenda Constitucional, quando solidifica o paradigma da educação inclusiva no Brasil (Brasil, 2009). Sendo, portanto, através da Resolução de nº. 4/2009 que o Conselho Nacional de Educação institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade assim denominada de Educação Especial (Brasil, 2009). Conforme se pode verificar na construção sócio-histórica brasileira sobre a inclusão educacional, os direitos assegurados para a pessoa com deficiência objetivam promover a inclusão, de modo que os sujeitos tenham acesso a condições equitativas e possam ser ativos e protagonistas na sociedade. Essas normas têm a função de estabelecer um paradigma que entenda as diferenças. Assim, é possível garantir diversos direitos fundamentais às pessoas com deficiência.

Após o constructo dessa base legal acerca da inclusão no Brasil, outras normativas surgiram como complementares, ao saber, tão importantes como as já mencionadas. A Lei 13.146 de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) que assegura a educação inclusiva, em seu artigo de nº 28, responsabiliza e incube o Poder Público o treinamento e acompanhamento dos profissionais de apoio escolar (Brasil, 2015) ; a Lei Berenice Piana (12.764/12), garante o direito a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde; o acesso à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades (Brasil, 2012); a Lei 8.899/94 que garante a gratuidade no transporte interestadual à pessoa com autismo que comprove renda de até dois salários mínimos (Brasil, 1994); e, dentre outros, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) que tem como objetivo construir políticas públicas que promovam educação de qualidade.

Observa-se que estas normativas conferem ao Ministério da Educação, por força das matrizes legais apresentadas, a obrigatoriedade na oferta de um sistema educacional que esteja pautado na inclusão em todos os níveis de ensino, garantindo que pessoas com deficiência não sejam excluídas do processo de ensino/aprendizagem desenvolvido nos equipamentos educacionais. Tais leis devem ter resultados práticos, que assegurem o acesso pleno à educação, através de ambientes acolhedores que potencializam o desenvolvimento social, emocional e acadêmico das pessoas com deficiência. Contudo, para que esses postulados teóricos se materializem de forma empírica, faz-se necessário a participação das secretarias de educação, do corpo docente, dos conselhos de educação, da gestão escolar, das organizações da sociedade civil, dos operadores do direito e demais órgãos envolvidos na promoção da inclusão educacional.

Assim o sendo, quando se trata especificamente da inclusão escolar de crianças com TEA, transtorno este categorizado como do neurodesenvolvimento, nota-se o quão mobiliza todo o cenário escolar para a efetivação inclusiva. A sua complexidade comportamental conferida pelo próprio espectro nas características de dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos, conforme o DSM-5-TR (APA, 2022), requisita práticas pedagógicas coletivas e assertivas quanto ao compreender e ao acolher. Portanto, faz-se imprescindível que todos os atores educacionais envolvidos estejam conscientes deste processo a fim de que se construam práticas educativas verdadeiramente inclusivas (Ferraioli & Harris, 2011).

Diante o exposto, fica cada vez mais explícita a real necessidade de propagação informacional acerca do TEA, bem como dos paradigmas legais inclusivos do Brasil, para a sua efetivação. Assim o sendo, a psicoeducação, que por sua origem relaciona ferramentas da psicologia e da pedagogia para a ampliação informacional sobre os quesitos envoltos à saúde (Cole & Lacefield, 1982), confere lugar contributivo quando se trata do campo educacional. Quanto maior se der a conscientização acerca desta temática, mais proximidade se faz à concretização inclusiva.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A inclusão escolar se faz por um movimento com vistas a garantir que todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou necessidades, tenham acesso à educação de qualidade em um ambiente que respeite suas diferenças. Esse movimento ganhou força especialmente a partir da década de 1990, com a implementação de leis e diretrizes governamentais tanto em âmbito nacional quanto internacional. Estas medidas se puseram como essenciais para a promoção da igualdade de oportunidades e da diversidade nas escolas, garantindo que crianças com diversas necessidades, inclusive aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), possam se desenvolver plenamente em ambientes inclusivos (Fernandes *et. al* 2020). No entanto, é notório que a inclusão escolar de crianças com TEA continua sendo um desafio significativo para os pais e para os profissionais da educação, conforme os relatos de experiências coletados e analisados neste estudo.

Os resultados obtidos revelaram três principais barreiras para uma inclusão efetiva, sendo a primeira: o pouco conhecimento dos pais e educadores sobre a Lei Brasileira de Inclusão, considerando os relatos das quatro mães escutadas. Três delas não possuíam segurança para falar sobre as leis basilares, e nem citar os direitos normativos fundamentais

das crianças com deficiência, em especial quando se trata do TEA. Duas delas, as mães (A) e (B), mães atípicas e também educadoras, a mãe (C) e a mãe (D), pontuaram semelhantemente a importância da busca de conhecimento, pois só a partir deste recurso conseguiram dar um suporte maior às necessidades dos seus filhos. Desse modo, compreende-se a necessidade de materiais funcionais e de fácil acesso que permitam a disseminação do conhecimento sobre a temática, a fim de contribuir para a efetivação da inclusão das crianças atípicas. Essas informações podem auxiliar a organizar um ambiente que esteja preparado para as necessidades do aluno, e a adequar o conteúdo didático, favorecendo o aprendizado desses indivíduos (Cypel, 2009).

A segunda barreira encontrada foi o pouco saber quanto ao TEA. As entrevistadas compartilharam as suas experiências. Suas falas complementaram o dito sobre a falta de informação sobre o transtorno dos seus filhos antes do diagnóstico, afirmando o quanto isso gerou prejuízos para eles. A mãe (A) destacou que castigava o seu filho porque acreditava que ele estava fazendo birra, a mãe (B) comentou do seu estresse por ele não ficar quieto e nem prestar atenção no que ela falava, enquanto a mãe (C) falou a respeito do seu constrangimento e vergonha frente aos comportamentos do filho, julgando ser falta de educação, e, por fim, a mãe (D) confessou evitar sair de casa e levar o seu filho junto com receio de ser julgada pelos hábitos peculiares dele e os olhares julgadores das pessoas. Diante o exposto, fica evidente os custos danosos que a falta de informação acarreta para as crianças com TEA.

A terceira barreira descoberta foi a desinformação e despreparo nos manejos metodológicos no âmbito escolar. As crianças com TEA frequentemente necessitam de abordagens pedagógicas personalizadas e apoio especializado, o que demanda uma preparação específica dos educadores e uma infraestrutura adequada nas escolas, uma vez ser assegurado pela Lei 13.146/2015, que no seu artigo de nº 28, responsabiliza e incube o Poder Público de treinar e acompanhar os profissionais de apoio escolar (Brasil, 2015). Todavia, conforme os relatos apresentados neste estudo, essas medidas não têm se reverberado com ênfase na prática nos âmbitos escolares.

As mães (A) e (B) que também são educadoras relataram a falta de treinamentos por parte das secretarias de educação, a sobrecarga na sala de aula regular, a falta de conhecimento e de metodologias específicas que contribuam para o desenvolvimento das crianças com TEA, e o sentimento de insegurança, considerando a falta de suporte técnico e de materiais instrutivos que abarque as demandas específicas e singulares. As mães descreveram ainda que os desafios enfrentados por elas e por seus filhos, no processo do ingresso escolar, onde algumas escolas não as acolheram, em decorrência da desinformação e



da falta e/ou despreparo de profissionais para lidar com os manejos. Outras instituições matricularam seus filhos, contudo, as experiências não foram satisfatórias, frente a um espaço escolar integrativo, porém com tratamento excludente e/ou assistencialista, onde eles eram tratados como especiais e coitadinhos. Conforme pontua Sasaki (2006), a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Na linguagem se expressa, voluntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiência. Em outros âmbitos escolares, eles eram aceitos/integrados, porém, eram socialmente isolados, não mantendo contatos com as outras crianças denominadas como “normais”. Isto posto, conforme afirma Fonseca (2008), a pessoa com deficiência deve ser compreendida para além dos aspectos físicos, sensoriais, intelectuais e mentais, destacando a conjuntura social e cultural em que a pessoa com deficiência está inserida.

A inclusão escolar, não é apenas sobre ser aceito/integrado, é sobre ser compreendido, acolhido, ajudado e incluído (Cabral, 2007). Em face ao exposto, dá-se a importância de materiais psicoeducativos, tendo em vista que a psicoeducação é uma ferramenta essencial no ambiente escolar, especialmente quando se trata da orientação sobre diversidade. Ela visa instruir toda comunidade escolar, fornecendo-lhes o conhecimento e as habilidades necessárias para lidar com as variadas formas de diversidade presentes nas escolas, o que é primordial para a quebra de paradigmas e preconceitos enraizados, que muitas vezes dificultam a criação de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo (Deoliva et al., 2022). No trabalho conjunto, educadores e psicólogos podem identificar e abordar questões de diversidade e necessidades específicas de maneira mais eficaz, ao entenderem melhor as diferentes realidades e necessidades dos alunos. Os profissionais da educação podem adaptar suas práticas pedagógicas, garantindo que todos se sintam valorizados e respeitados e posteriormente promover a disseminação do tema, por meio de cartilhas, infográficos, workshops, treinamentos e recursos educativos, endereçados a todos da comunidade escolar e também aos pais e responsáveis.

A psicoeducação fornece, pois, a instrumentalização de conhecimentos necessários para que esses profissionais possam criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor, promovendo a equidade e o respeito mútuo entre todos os seus membros. Desse modo, ela não apenas enriquece o ambiente escolar, mas também prepara os alunos para viverem em uma sociedade plural, onde a diversidade é vista como uma riqueza e não como um obstáculo.

No tocante à metodologia deste artigo, certificou-se a proficiência de estudos empíricos e qualitativos, no que tange às variáveis vivenciais circundantes à inclusão de crianças com TEA no sistema educacional brasileiro. As análises dos relatos permitiram

concluir que as mães que tinham maior conhecimento sobre o TEA e sobre as normativas que asseguram os direitos para as crianças sob essas condições, dispuseram-se em detrimento da conformidade e assim ofereceram uma rede maior de suporte para os filhos. Constatou-se também que ainda há barreiras e desafios a serem enfrentados e para isso é necessário o engajamento e o compromisso de todos: Estado, escolas, pais e sociedade. E que medidas simples como a promoção e disseminação de materiais psicoeducativos são alternativas contributivas para a efetivação da inclusão escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consolidada por leis e diretrizes nacionais brasileiras, a inclusão escolar é um tema de extrema relevância no cenário educacional contemporâneo. Dentre outras, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, marco importante para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, confere a prerrogativa de garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou emocionais tenham acesso igualitário ao ensino regular e uma educação de qualidade. Assim, promovendo a participação ativa, a aprendizagem efetiva e a continuidade dos estudos em níveis mais elevados, a fim de que todos os alunos alcancem o seu desenvolvimento pleno a partir do recebimento de práticas educativas permeadas por recursos adaptados às necessidades individuais.

Sob esta ótica, e levando em consideração os relatos de experiências mencionados, foi possível observar que as aspirações propostas pela política mencionada acima, e a realidade brasileira sobre a inclusão educacional para crianças com TEA, confere disparidade. Não só são diferentes como se contrapõem em aspectos elementares para uma efetiva inclusão, o que resulta em impossibilidade da universalização desse direito constitucional, e contribui para o surgimento da marginalização, da segregação e da exclusão da pessoa com deficiência. Tornase, pois, visível que a falta de informação atua como um promotor de estigmas e preconceitos sobre este transtorno. Sendo este um dos principais fatores que contribuem para a segregação e exclusão da pessoa com deficiência, seguido pela falta de efetividade das políticas públicas.

Portanto, para que a inclusão da pessoa com deficiência seja amplamente efetivada, é necessário que as normativas constitucionais acerca desta temática sejam cada vez mais esclarecidas. A existência dela, por si só, não garante a inclusão integral da pessoa com deficiência na sociedade, tampouco no sistema educacional. Mesmo que seja certo que a sua

existência já principia o debate sobre a essencialidade da efetivação de direitos. Contudo, como posto, para que a inclusão de fato aconteça, faz-se necessário a conscientização e a colaboração de todas as partes: Estado, família e sociedade. Pois, as barreiras enfrentadas pela pessoa com deficiência não se limitam à natureza biológica, mas, se estende a barreiras psicossociais, arquitetônicas e estruturais, o que pode obstruir, prejudicar e/ou desabilitar a autonomia da pessoa com deficiência e sua participação plena e efetiva na sociedade.

Por fim, conclui-se este debate com a compreensão de que para combater essa disparidade entre a prescrição e a efetivação prática inclusiva, faz-se imprescindível que o Estado, os órgãos responsáveis, e todos os atores educacionais ampliem e fiscalizem as políticas públicas, promovendo o incentivo a produções de materiais psicoeducativos que visem a efetividade da educação inclusiva, como o proposto neste estudo: cartilha psicoeducativa.

## REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5 Porto Alegre: Artmed, 2014

\_\_\_\_\_. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM -5 -TR**. 5, texto revisado. Porto Alegre: Artmed Editora LTDA, 2022

ARAÚJO, A.J.; SILVA, M.A. DA.; ZANON, R.B. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. **Psicologia escolar e educacional**, v.27, p. 1-8, 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: Diário Oficial da União, 9 de jul. 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto Legislativo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, Brasília: Diário Oficial da União, 25 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto Legislativo nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Brasília: Diário Oficial da União, 27 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994**. Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual, Brasília: Diário Oficial da União, 30 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, Brasília: Diário Oficial da União, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, Brasília: Diário Oficial da União, 27 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília: Diário Oficial da União, 6 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (2008). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva.** Brasília. : MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

CABRAL, C.S. MARIN, A.H. **Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista:** uma revisão sistemática da literatura. Educação em revista, v.3, p. e142079, 2017.

COLE, H. P., LACEFIELD, W. E. **Theories of learning, development, and psychoeducational design:** Origins and applications in nonschool settings. *Viewpoints in Teaching and Learning*, 58(3),6-16, 1982

CYPEL, S. **Déficit de atenção e as funções executivas.** 4ª ed. Casa Leitura Médica, 2009

DEOLIVA, A.L.S, et al. **A importância da psicoeducação dos psicólogos e professores na diversidade e inclusão escolar.** Unifeob, São João da Boa Vista, SP, 2022.

FERNANDES, C.S.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELLI, V.R. **Diagnóstico de autismo no século XXI:** evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. Psicologia, USP, São Paulo, v. 31, 2020.

FERRAIOLI, S. J.; HARRIS, S. L. **Effective educational inclusion of students on the autism spectrum.** Journal of Contemporary Psychotherapy, [S.I.], v. 41, n. 1, p. 19-28, 2011.

FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. **Acessibilidade e permanência na educação superior:** percepção de estudantes com deficiência. Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, v. 22, n. esp., p. 33-40, 2018.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.