



Centro Universitário de Brasília – CEUB
Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES

**Transformando Percepções: A Eficácia da Capacitação
sobre Autismo em Professores do Ensino Médio**

Luíza Villarouca Bento

Brasília

Dezembro de 2024

Transformando Percepções: A Eficácia da Capacitação sobre Autismo em Professores do Ensino Médio

Luíza Villarouca Bento

Monografia apresentada a
Faculdade de Ciências da
Educação e Saúde – FACES
para obtenção do grau de
bacharel em Psicologia.
Orientadora: Profa. Dra.
Adriana Satiko Ferraz

Brasília

Dezembro de 2024

Resumo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição atípica do desenvolvimento neurológico caracterizada por dificuldades nas habilidades de interação social e comunicação, além de comportamentos repetitivos e interesses restritos. A manifestação dos sinais pode variar em intensidade e combinação. Indivíduos neurotípicos frequentemente não compreendem certos comportamentos, como os movimentos repetitivos, o que pode resultar em estigmatização das pessoas com TEA. A presente pesquisa visou comparar a percepção de estigma e o conhecimento sobre autismo entre professores do ensino médio de Brasília antes e após participarem de uma capacitação específica. A capacitação teve como objetivo principal proporcionar uma compreensão mais ampla das necessidades dos alunos autistas e fomentar um ambiente escolar mais inclusivo. Para isso, os professores interessados foram convidados a preencher questionários antes e depois da capacitação. A participação foi voluntária e todas as informações coletadas foram tratadas de forma a garantir o anonimato dos 23 participantes. O método utilizado foi um delineamento quase-experimental com pré e pós-teste para comparar a percepção de estigma e o conhecimento sobre autismo entre professores do Ensino Médio na cidade de Brasília. Os instrumentos incluíram um questionário sociodemográfico desenvolvido pela pesquisadora e as versões adaptadas para o Brasil da Escala de Conhecimento do Autismo e da Escala de Atitudes sobre o Autismo. Foram realizadas análises estatísticas comparativas para examinar mudanças nos escores de estigma e conhecimento, utilizando testes *t de Student* pareados e o método de reamostragem *Bootstrap*. Analisando os resultados das duas escolas, instruiu-se que, apesar da capacitação, não ocorreram mudanças significativas nas atitudes e no conhecimento dos professores sobre o autismo. Esse efeito pode estar relacionado ao alto nível de conhecimento dos professores no início da pesquisa. Na primeira escola, o valor de $p = 0,904$ para o pré-teste e $p = 0,905$ para o pós-teste (*teste t* pareado), enquanto na segunda escola, o valor de $p = 0,372$ para o pré-teste e $p = 0,960$ para o pós-teste (*teste t* pareado) sugeriram a ausência de modificações substanciais. Contudo, observou-se um crescente interesse e engajamento dos professores sobre o tema. A pesquisa sugere que capacitações mais longas e personalizadas são necessárias para promover mudanças significativas nas atitudes e no conhecimento sobre o autismo entre os professores.

Palavras-chave: estigma; conhecimento; autismo; professores; ensino médio

Sumário

Agradecimentos.....	3
Introdução.....	4
Referencial Teórico.....	9
Objetivos	12
Método.....	12
Capacitação.....	16
Resultados e Discussão.....	19
Considerações Finais.....	23
Referências.....	24
Apêndices.....	29

Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de agradecer a *Deus* e aos *meus guias espirituais*, que, quando eu achava que não conseguiria continuar e que não iria dar conta, seguraram minha mão e não me deixaram cair. Agradeço também aos meus professores que cruzaram meu caminho, em particular à minha orientadora, *Adriana Satiko*.

Sou imensamente grata à minha família, em especial à minha avó *Edna*, que sempre esteve ao meu lado, investindo em mim, em toda a minha trajetória acadêmica, me apoiando e principalmente acreditando no meu potencial. Agradeço também à minha mãe, *Valéria*, que sempre se preocupou, esteve perto de mim, me dando forças, teve paciência nos dias difíceis e de grande demanda, mas, acima de tudo, me levantando com sua sensibilidade.

Quero agradecer aos meus padrinhos/tios *Dulce e André*, que foram grandes apoiadores nas minhas escolhas. Agradeço também aos meus primos/irmãos, *Rafa*, que inclusive me ajudou com estatística, uma área na qual sempre tive dificuldade, e ao *Deh*.

Agradeço à minha tia *Elvira*, que mesmo morando longe, sempre manteve o coração por perto, torcendo por mim, e me acalmando quando era preciso.

Não posso deixar de agradecer à minha companheira *Maria Julia*, que esteve ao meu lado, acompanhando meu dia a dia, e oferecendo suporte emocional quando eu mais precisei. Ela me ensinou muito sobre a psicologia; rimos juntas em bons momentos, e também compartilhamos angústias. "ps: Então, o Robert não é o sujeito?" kkk

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos meus filhos de estimação. Muitas vezes, nós, seres humanos, acreditamos que eles não nos entendem, quando, na verdade, somos nós que não os entendemos. Muito obrigada, *Mimi, Guguinha, Jazz e Lobinha*.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição atípica do neurodesenvolvimento, que se caracteriza por déficits persistentes nas áreas de comunicação e interação social, bem como por padrões restritivos e repetitivos de interesses, comportamentos e atividades. Tais déficits devem estar presentes desde o início do desenvolvimento, considerando que os sinais podem mudar com o passar do tempo, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios (APA, 2023). O presente trabalho tem como objetivo verificar se a oferta de capacitação, centrada no conhecimento específico sobre autismo e fundamentada no conceito de neurodiversidade, exerce um impacto notável na diminuição do estigma entre os professores do ensino médio em Brasília.

Historicamente, o termo autismo foi introduzido por Eugen Bleuler em 1911, para descrever o que então era compreendido como um tipo de esquizofrenia infantil caracterizada pela desconexão da realidade experimentada pelo indivíduo (Ferreira, 2018). Foi somente em 1943 que a condição foi reconhecida como uma entidade clínica distinta, graças ao trabalho de Leo Kanner, que, após estudar 11 casos de crianças com características semelhantes, diferenciou o autismo da esquizofrenia, enfatizando o início precoce do primeiro (Kanner, 1943/1997, como citado em Júlio-Costa & Antunes, 2017). Atualmente, uma distinção importante entre o TEA e a esquizofrenia se dá pelo fato de o primeiro poder ser detectado precocemente, em crianças com 24 meses de idade.

Enquanto Kanner conduzia suas pesquisas sobre o autismo, em 1944, Hans Asperger publicou sua tese sobre "personalidades autísticas", descrevendo casos similares aos observados por Kanner (Asperger, 1944/1991, como citado em Júlio-Costa & Antunes, 2017). Ele identificou crianças que conseguiam compensar suas dificuldades devido a um alto nível de habilidades cognitivas, linguísticas e intelectuais, o que posteriormente foi denominado como Síndrome de Asperger (Ferreira, 2018). É importante notar que, enquanto o trabalho de Kanner foi amplamente disseminado devido ao seu idioma de publicação em inglês, a tese de Asperger permaneceu restrita por décadas ao público alemão e holandês, possivelmente devido ao contexto da Segunda Guerra Mundial. Foi Lorna Wing, uma pesquisadora e mãe de uma criança com TEA, quem desempenhou um papel fundamental ao divulgar a tese de Asperger no cenário científico internacional e ao associá-la ao conceito de autismo de Kanner, contribuindo para a concepção do autismo como um espectro de condições, caracterizado por uma tríade de desafios (Wing, 1991, como citado em Ferreira, 2018).

Atualmente, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM 5-TR (American Psychiatric Association [APA], 2023), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica atípica, caracterizada por déficits persistentes na comunicação e interação social, juntamente com padrões restritos e repetitivos de interesses, comportamentos e atividades. Além disso, é comum a ocorrência de transtornos do processamento sensorial, que podem ser descritos como dificuldades do sistema nervoso em regular, discriminar, organizar e coordenar as sensações de maneira adequada (Souza & Nunes, 2019).

Um aumento significativo no número de diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido observado, um fenômeno comumente referido como "epidemia do autismo" com viés pejorativo. Sugere-se que esse aumento se deve à maior visibilidade dada ao TEA (com aumento do conhecimento dos profissionais a esse respeito) e à expansão dos critérios diagnósticos (Rios et al., 2015).

Os referidos déficits devem ser observados desde as fases iniciais do desenvolvimento, embora os sinais possam ser “disfarçados” por mecanismos compensatórios ao longo do tempo. Dessa forma, durante a avaliação psicológica, é crucial conduzir uma análise detalhada da história prévia do indivíduo e verificar se a apresentação atual dos sintomas causa impacto significativo para atender aos critérios diagnósticos estabelecidos. Além disso, é importante ressaltar que os sinais clínicos podem não ser imediatamente perceptíveis até que as demandas do ambiente ultrapassem as capacidades internas de adaptação do indivíduo (APA, 2023).

Considerando as disposições da Lei Berenice Piana - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (LBP, Lei nº 12.764/12) e da Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei nº 13.146/15), os indivíduos autistas no Brasil são reconhecidos como pessoas com deficiência para todos os fins legais. A LBP estabelece diversos direitos, incluindo a garantia de atendimento abrangente às necessidades de saúde da pessoa autista, com ênfase no diagnóstico precoce e na assistência multiprofissional, bem como o estímulo à capacitação de profissionais especializados no atendimento a essa população e o apoio à pesquisa científica, com prioridade para estudos que busquem compreender a dimensão e as características da população com TEA no país.

No entanto, autistas adultos têm enfrentado desafios significativos para acessar o diagnóstico e, conseqüentemente, garantir seus direitos em diversas partes do mundo, incluindo o Brasil, onde as desigualdades sociais e a interseccionalidade entre diferentes marcadores sociais acentuam essas dificuldades. Assim, é necessário considerar o impacto

das interações com os ambientes sociais na experiência de pessoas autistas (Silva et al., 2019).

Os fundamentos teóricos desta pesquisa abordam o modelo social de deficiência e o paradigma da neurodiversidade. Conforme o Modelo Social de Deficiência, a deficiência não é inerente ao indivíduo, mas é construída socialmente por meio de processos de exclusão e opressão. Nesse sentido, a deficiência é considerada uma categoria de análise relevante nos estudos de psicologia social, devendo-se observar sua interação com outras categorias, como gênero, raça, orientação sexual, idade e classe social. Esse modelo critica os processos de normalização e homogeneização impostos às pessoas com deficiência, enfatizando a importância da interseccionalidade e da busca pela equidade. Portanto, ele se apresenta como um arcabouço teórico apropriado para compreender o autismo sob a ótica dos direitos humanos (Gesser et al., 2012; Silva et al., 2019).

O paradigma da neurodiversidade, ao contrário do modelo médico, que vê o autismo como uma psicopatologia, aborda o autismo como uma expressão de variações naturais no desenvolvimento neurológico (Singer, 1998, conforme citado em Pellicano & Houting, 2022). Abordar o autismo sob o paradigma da neurodiversidade pode trazer vantagens significativas para a prática clínica e científica no âmbito da psicologia. Isso inclui um foco maior nas habilidades dos indivíduos autistas, não apenas em seus déficits, e na identificação das adaptações necessárias para garantir sua plena participação social. Além disso, promove a inclusão mais ampla de pessoas autistas na pesquisa acadêmica e busca traduzir os resultados da pesquisa em mudanças na realidade social, levando em consideração as necessidades da comunidade autista (Pellicano & Houting, 2022). Por um lado, o sentimento de solidão e exclusão enfrentado por pessoas com TEA e seus familiares devido à sua diferença em relação à maioria, muitas vezes leva à busca pela cura da condição. Por outro lado, os esforços em favor da inclusão, refletidos em políticas e movimentos sociais abrangentes, questionam os conceitos de normalidade e promovem transformações sociais (Júlio-Costa & Antunes, 2017).

O movimento da neurodiversidade teve início no final do século XX e início do século XXI, propondo uma abordagem alternativa à tradicional divisão entre “normalidade” e “anormalidade”, questionando os modelos médicos e os discursos de eugenia então predominantes. No contexto do TEA, a neurodiversidade reconhece as características individuais desses sujeitos como parte intrínseca de sua identidade (Kapp et al., 2013).

Essa abordagem também influenciou uma mudança na compreensão da etiologia do autismo, movendo-se de explicações psicogênicas, que frequentemente culpavam os pais,

para uma perspectiva biológica e neurocientífica. Ademais, o surgimento do movimento da neurodiversidade coincidiu com avanços na tecnologia computacional e no entendimento do processamento da informação, contribuindo para uma melhor compreensão do funcionamento cerebral das pessoas com TEA (Ortega, 2009).

Nesse período, surgiram biografias de indivíduos autistas, como Temple Grandin e Donna Williams, que ofereceram novas perspectivas sobre a realidade vivenciada por essas pessoas, destacando que nem todas possuem transtorno do desenvolvimento intelectual como comorbidade, muitas delas sendo consideradas de “alto funcionamento”, termo que tem recebido críticas por parte da comunidade autista (Singer, 2017). Além disso, a neurodiversidade advoga pela inclusão e pelos direitos universais das pessoas que fazem parte desse movimento, promovendo e apoiando a implementação de políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência, incluindo aquelas relacionadas à inclusão escolar (Baker, 2011).

Pesquisadores destacam que o conhecimento detalhado e específico sobre uma determinada população, adquirido por meio de interações com grupos minoritários, têm o potencial de diminuir os preconceitos em relação a esse grupo. No entanto, quando o conhecimento é transmitido de maneira imprecisa ou distorcida, como frequentemente ocorre na mídia, isso pode causar danos à própria comunidade que apresenta o transtorno ou condição (Allport et al., 1954; Foster et al., 2018, como citado em Obeid et al., 2015). Vale ressaltar que a mídia desempenha um papel significativo como uma das principais fontes de informação sobre o TEA para o público em geral que não tem contato direto com pessoas autistas (Obeid et al., 2015).

O estigma provém de condições estruturais profundas, como o capitalismo, ideologias de individualismo e responsabilidade pessoal, e dos complicados legados do racismo e do colonialismo. As nossas concepções dinâmicas de doença mental acompanham as ondas de mudanças culturais mais amplas, e quando a ciência ou a medicina melhoram a vergonha do sofrimento, fá-lo como servos da cultura (Grinker, 2020).

O processo histórico de urbanização e industrialização no Brasil sofreu forte influência da cultura norte-americana. Assim, o ambiente escolar do século XX enfatizava perspectivas excessivamente tecnicistas e que buscavam a eficiência, em uma lógica de produção. Os currículos escolares eram portanto construídos visando alunos sem deficiência e não havia políticas de inclusão nesse sentido. Portanto, as pessoas com deficiência não tinham direito à educação e suas possibilidades de participação social eram muito reduzidas. Na verdade, parte dessa população era institucionalizada nos chamados manicômios e asilos

Viana e Manrique (2020).

Na década de 1970, há o surgimento da Educação Especial e percebe-se que as múltiplas diferenças presentes na diversidade eram desvalorizadas em prol da categorização e massificação dos alunos com deficiência, rotulados como "excepcionais" (Viana & Manrique, 2020). Ou seja, de modo geral, os estudantes neuroatípicos não tinham acesso ao currículo desenvolvido no ambiente educacional. É relevante notar que, embora diversas expressões tenham sido utilizadas para descrever a educação desses alunos, como “Pedagogia dos Anormais”, “Pedagogia Emendativa” ou “Pedagogia da Assistência”, tais abordagens enfatizavam mais o cuidado, a assistência e a terapia do que aspectos didáticos e pedagógicos, como era o caso no ensino regular (Mazzotta, 2011, como citado em Viana & Manrique, 2020).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) representam marcos importantes no processo de transição para um sistema educacional inclusivo. Essas legislações defendem que o ensino regular deve atender a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem de todos.

No entanto, apesar dos avanços legais e das políticas públicas implementadas nas últimas décadas, a inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar regular ainda enfrenta inúmeros desafios. Muitos deles estão relacionados à falta de preparo dos professores para lidar com as demandas específicas desses alunos, à ausência de recursos adequados nas escolas e à resistência por parte de alguns pais e educadores em relação à inclusão (Melo, 2019; Nunes et al. 2020).

A inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar regular requer não apenas adaptações curriculares e estruturais, mas também uma mudança importante das atitudes em relação à diversidade humana e às diferenças individuais. Isso envolve o reconhecimento e o respeito pela singularidade de cada aluno, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades de todos os estudantes (Mantoan, 2006; Ferreira, 2018).

Referencial Teórico

O estigma, originário do grego antigo e referindo-se a uma marca ou cicatriz feita com um instrumento pontiagudo, representa uma sombra indesejada lançada sobre uma pessoa quando a sociedade rejeita certas diferenças humanas. Tradicionalmente associado às feridas da crucificação de Cristo, o termo evoluiu para denotar estados físicos ou psicológicos considerados defeituosos. Indivíduos estigmatizados são frequentemente percebidos como incompetentes e responsáveis por seu próprio sofrimento e, no caso de pessoas com deficiência, tal fenômeno pode resultar na marginalização social caracterizada como "capacitismo" (Grinker, 2020).

No contexto do autismo, o estigma compreende estereótipos, preconceitos e discriminação que impactam negativamente a vida das pessoas autistas, afetando sua autoestima, saúde mental e oportunidades sociais e econômicas. Estereótipos generalizados, como a percepção de limitações sociais em todas as pessoas autistas, geram preconceitos que, por sua vez, resultam em comportamentos discriminatórios, dificultando a inclusão social e profissional. Para mitigar esses efeitos, é essencial promover a educação e a conscientização sobre o autismo, além de fomentar o contato direto e positivo com pessoas autistas. Políticas inclusivas e a participação ativa de pessoas autistas em decisões que as afetam são igualmente importantes para assegurar seus direitos e reduzir o estigma. A mídia também desempenha um papel crucial na formação de percepções públicas, sendo necessário que suas representações do autismo sejam precisas e diversificadas, contribuindo para uma compreensão mais ampla e inclusiva da condição.

Em um estudo recente conduzido por Araújo, et al. (2023), destaca-se que o estigma associado ao autismo está profundamente enraizado em contextos culturais e históricos, sendo influenciado por normas sociais estabelecidas e pela falta de interações significativas com pessoas neurodivergentes. Dentro do contexto educacional, é crucial desenvolver estratégias que promovam uma compreensão mais ampla e informada dos professores sobre o TEA, levando em consideração suas crenças e possíveis estigmas em relação aos alunos autistas. Além disso, observa-se que a prevalência persistente do modelo médico na caracterização do TEA contribui para a perpetuação de atitudes estigmatizantes e percepções distorcidas em relação aos indivíduos autistas. Nesse sentido, a compreensão dos movimentos pró-cura e pró-neurodiversidade se revela crucial não apenas para professores, mas também para estudantes de licenciatura, fornecendo ferramentas para uma compreensão mais profunda das identidades dos alunos com TEA Gillespie-Lynch et al. (2017).

Em uma análise mais recente, Viana e Manique (2020) observaram uma evolução na

compreensão do currículo para estudantes atípicos. Inicialmente, o currículo era visto como uma adaptação do padrão voltado para estudantes típicos, então a escola era idealizada como um ambiente para estudantes “eficientes”. Ainda segundo os autores, nas últimas décadas, no entanto, houve um avanço para a construção de um currículo que reconhece e incorpora as diferenças e particularidades de cada contexto. Este progresso é evidente nas propostas curriculares de Matemática encontradas pelos licenciandos durante o estágio. O estudo sublinha a importância de investir em diálogos, reflexões e formações nos cursos universitários, que abordam a evolução do cenário curricular e as dificuldades para sua implementação. Esses investimentos são fundamentais para promover um ensino de Matemática mais inclusivo, alinhado aos princípios do Desenho Universal.

Gray et. al (2019) conduziram um estudo que investigou as experiências educativas de crianças e jovens no espectro do autismo, que frequentemente enfrentam uma série de desafios, incluindo altas taxas de absenteísmo, evasão e exclusão escolar permanente. Essas dificuldades têm um impacto profundo no bem-estar e nos resultados educacionais e de vida desses alunos. O objetivo deste estudo foi examinar as experiências de não frequência e exclusão escolar de jovens autistas a partir das perspectivas de múltiplos informantes. Para isso, os pesquisadores recrutaram 12 alunos autistas que já haviam passado por evasão ou exclusão escolar, provenientes de uma autoridade local na Inglaterra, Reino Unido. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com esses jovens, além de conversas com dez de seus pais, oito de seus atuais professores e nove profissionais da autoridade local, incluindo psicólogos educacionais e professores especialistas em autismo. A análise temática reflexiva das respostas revelou uma série de fatores escolares que contribuíram para as experiências negativas e a não frequência escolar dos alunos. Também foram identificados fatores distais, como experiências educacionais fragmentadas e a luta dos pais contra um sistema burocrático complexo para assegurar uma educação adequada para seus filhos. Estes resultados sublinham a importância de considerar o contexto mais amplo em que os alunos autistas estão inseridos e demonstram que, com o apoio e cuidados adequados, esses alunos podem frequentar a escola e desfrutar de seu direito à educação.

Aubé et al. (2021) também conduziram um estudo que aborda o estigma público do autismo na escola, e o quanto atitudes são importantes. Com o objetivo de ampliar o entendimento sobre o estigma público e explorar mudanças nas atitudes ao longo da idade, eles investigaram o estigma público em relação a crianças autistas por parte de seus colegas em idade escolar, focando em atitudes explícitas e implícitas. Os participantes completaram uma medida explícita de estigma público e uma medida implícita de atitudes após assistir a

um vídeo comparando crianças com TEA e crianças com desenvolvimento típico. Ambas as medidas indicaram percepções mais negativas em relação às crianças com TEA em comparação às crianças neurotípicas. Apesar de as atitudes explícitas terem melhorado com a idade, as atitudes implícitas mantiveram-se consistentemente negativas. Esses resultados destacam a importância de abordar tanto as atitudes explícitas quanto as implícitas para promover um ambiente escolar mais inclusivo.

Ao longo da revisão de literatura realizada no presente estudo, observou-se que o tema do estigma sobre o autismo no contexto escolar tem sido ainda pouco investigado no Brasil, de modo que foi necessário embasar boa parte do referencial teórico na literatura internacional. Compreende-se, portanto, que é necessário fomentar mais estudos sobre essa temática no país.

Recentemente, o Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos (CDC, 2023) atualizou suas estatísticas sobre a incidência de TEA na população. Nos EUA, uma em cada 36 crianças de oito anos é diagnosticada com autismo, representando aproximadamente 2,8% dessa faixa etária. A atualização bienal do CDC, com base em dados de 2020, revelou um aumento de 22% em comparação com o estudo anterior divulgado em dezembro de 2021, que indicava uma taxa de um em 44 (com dados de 2018). Embora no Brasil ainda não haja estatísticas de prevalência do autismo disponíveis, se for aplicada a mesma proporção encontrada nos EUA à população brasileira, estima-se que haja cerca de 5,95 milhões de autistas no país (Paiva, 2023).

O conceito de deficiência vai além das limitações físicas, intelectuais ou sensoriais, abrangendo também as barreiras sociais que dificultam a plena integração das pessoas com deficiência na sociedade. Segundo Diniz et al. (2009), a deficiência é uma construção cultural que não pode ser reduzida apenas a um diagnóstico biomédico, refletindo as relações de poder presentes na sociedade. Nesse contexto, as leis brasileiras, como a Lei Berenice Piana - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (LBP, Lei nº 12.764/12) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei nº 13.146/15), reconhecem os autistas como pessoas com deficiência para todos os fins legais, garantindo direitos e promovendo a inclusão.

O paradigma da neurodiversidade, que reconhece e valoriza a diversidade dos padrões neurológicos, oferece uma nova perspectiva sobre as pessoas autistas. Pellicano e Houting (2022) destacam que as dificuldades associadas à deficiência podem ser melhor compreendidas como resultado de um ambiente que não oferece adaptações adequadas. Nesse sentido, a Psicologia, guiada pelo seu Código de Ética Profissional (CFP, 2005),

desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e no combate aos estigmas associados ao autismo.

Ao adotar uma abordagem centrada na neurodiversidade, a Psicologia reforça o respeito à autonomia, diversidade e dignidade dos indivíduos, contribuindo para uma prática profissional inclusiva e ética. Diante desse contexto, a capacitação dos profissionais da educação se torna essencial para promover a inclusão nas escolas e contribuir para a quebra dos estigmas relacionados ao autismo. Freire (1996) enfatiza o que chamava de “sujeitos dialógicos”, os quais devem ser capazes de dialogar e aprender a partir do respeito às diferenças e não na negação destas.

Assim, investir em conhecimento específico sobre o autismo pode proporcionar uma melhor compreensão das necessidades individuais dos alunos e contribuir para um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. No presente trabalho, o uso das escalas ECAT e EARPA Araújo et al., (2021), adaptadas e com evidências de validade para o contexto brasileiro, possibilitará a mensuração do impacto do conhecimento especializado na redução do estigma. Espera-se que isso possa contribuir para o desenvolvimento de práticas educacionais mais inclusivas e de intervenções focadas em transformações no ambiente, e não na responsabilização individual dos alunos com deficiência.

Compreende-se que a psicologia pode contribuir para a transformação de barreiras atitudinais no ambiente escolar. Espera-se que os resultados deste estudo possam ser traduzidos em práticas pedagógicas e políticas educacionais mais inclusivas, capazes de beneficiar não apenas os professores e os alunos autistas, mas toda a comunidade escolar.

Objetivo

Investigar se a capacitação com fornecimento de conhecimento específico em autismo, baseado no paradigma da neurodiversidade, reduz o estigma negativo sobre o autismo entre professores do ensino médio.

Método

O delineamento utilizado foi quase-experimental, com pré e pós-teste, utilizando as Escalas de Atitudes sobre o Autismo (EARPA) (Gillespie-Lynch et al., 2015) e Escala de Conhecimento sobre o Autismo (ECAT) (Gillespie-Lynch et al., 2015), ambas adaptadas para o contexto brasileiro por Araújo et al. (2021). A pesquisa foi realizada em duas escolas

da rede pública de ensino de Brasília, com a participação de professores do ensino médio. Para a coleta de dados, foram aplicados questionários sociodemográficos e as escalas EARPA e ECAT por meio do Google Forms , conectados via QR Code. O pré-teste foi aplicado antes da capacitação, e o pós-teste foi realizado imediatamente após a capacitação.

Participantes

Os participantes deste estudo foram 24 professores de ensino médio, distribuídos entre duas instituições de ensino de Brasília. A primeira instituição, localizada na área central da cidade, conta com a participação de 10 professores, sendo 4 mulheres e 6 homens. Desses, 4 possuíam mais de 10 anos de experiência como professores, e 4 afirmaram ter algum conhecimento sobre autismo. No entanto, 1 professor indicou não ter interesse pelo tema. A segunda instituição, situada na área periférica de Brasília, teve a participação de 14 professores, sendo 9 mulheres e 5 homens. Oito deles possuem mais de 10 anos de experiência na carreira, e 5 afirmaram ter algum conhecimento prévio sobre autismo, enquanto 1 disse não ter interesse pelo tema. Essa composição composta de participantes, com diferentes níveis de experiência e familiaridade com o autismo, permitiu uma análise ampla das percepções e do conhecimento dos professores em dois contextos educacionais distintos.

Instrumentos

O questionário sociodemográfico foi desenvolvido pela autora (Apêndice II) e incluiu diversas variáveis. As variáveis consideradas foram: idade , gênero , nível de escolaridade , existência de pós-graduação , tempo de experiência como professor , tipo de escola (pública ou privada), tempo de docência e, por fim, interesse em aprender mais sobre o autismo .

A ECAT - Escala de Conhecimento do Autismo, em sua versão original

(Gillespie-Lynch et al., 2021), possui 27 itens, enquanto a adaptação brasileira (Araujo et al., 2021) conta com 21 itens, no formato Likert.. Trata-se de um instrumento de autorrelato que avalia o nível de conhecimento dos participantes sobre o autismo. Para o processo de adaptação transcultural e evidências de validade da ECAT, conduzido por Araujo et al. (2021), participaram 510 indivíduos. Os resultados indicaram uma estrutura multifatorial, com cinco dimensões: causa do diagnóstico; desenvolvimento sociocomunicativo; *stimming* (comportamentos autorregulatórios repetitivos) e interesses especiais; e autismo na vida adulta. Os índices de ajuste foram de (χ^2) = 1249,07; gl = 137; p < 0,001; RMSEA = 0,04; CFI = 0,93; TLI = 0,91). A fidedignidade composta foi adequada, indicando boa precisão. O instrumento é baseado na autoavaliação do nível de conhecimento dos participantes, com os itens pontuados em uma escala Likert, variando de "Concordo totalmente" a "Discordo totalmente". A pontuação final é a soma das respostas, permitindo uma análise qualitativa do conhecimento dos participantes sobre os diferentes aspectos do autismo. O instrumento foi interpretado com base nas médias dos escores de cada dimensão, e os itens foram analisados para verificar possíveis modificações nas percepções dos participantes antes e após a intervenção.

A EARPA - Escala de Atitudes sobre o Autismo, possui 9 itens e é apresentada no formato de escala Likert. Foi originalmente desenvolvido por Gillespie-Lynch et al. (2021) e adaptado para o contexto brasileiro por Araújo et al. (2021) . O estudo de adaptação transcultural e evidências de validade da escala contou com a participação de 532 indivíduos de todo o Brasil. Os resultados indicaram uma estrutura unifatorial do instrumento, com índices de ajuste muito superiores (χ^2 = 1873,75, gl = 36; p < 0,001; RMSEA = 0,078; CFI = 0,968; TLI = 0,957). As cargas fatoriais de todos os itens foram superiores a 0,30, sendo convenientes, e todos os itens da escala original foram mantidos. A interpretação da EARPA é feita a partir das respostas dos participantes aos 9 itens, os quais são avaliados em uma

escala Likert de 5 pontos, variando de "discordo totalmente" a "concordo totalmente". As respostas são somadas para gerar uma pontuação total, que reflete a atitude geral do participante em relação ao autismo. Pontuações mais altas indicam atitudes mais positivas e inclusivas em relação ao autismo, enquanto pontuações mais baixas indicam atitudes mais negativas ou estigmatizantes. A correção do instrumento é feita somando as respostas dos itens, sendo essa nota avaliada para avaliar a percepção e as atitudes do indivíduo em relação ao autismo.

Procedimento de coleta de dados

O estudo faz parte de um projeto guarda-chuva, previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), conforme o parecer de aprovação nº 7.173.452. A pesquisa seguiu as orientações para a realização de estudos com seres humanos, conforme Ofício Circular nº 2/2021/ CONEP/ SECNS/ MS (Brasil, 2021) e a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que regulamenta pesquisas com seres humanos. A aprovação das escolas participantes também foi obtida juntamente com a assinatura dos respectivos diretores.

A amostra foi selecionada por conveniência, incluindo professores que concordaram voluntariamente em participar. Os critérios de inclusão foram: ser professor do ensino médio e estar disposto a participar das atividades de capacitação e responder aos questionários do pré e pós-teste. O delineamento utilizado foi quase-experimental com pré e pós-teste sem grupo controle - ou seja, todos os participantes receberam a intervenção e foram avaliados antes e depois da capacitação. Inicialmente, pensou-se em utilizar como critério de exclusão para o estudo professores que já tivessem conhecimento prévio sobre o tema. Contudo, tal critério não se revelou aplicável, uma vez que apenas duas escolas das 14 contactadas conseguiu encontrar uma data para a aplicação da pesquisa (possivelmente, houve um viés, na medida em que as escolas que se mostraram disponíveis já estavam sensibilizadas para o

tema).

A seguir, serão sumarizadas as etapas do processo de realização do estudo:

1. Contato com instituições educacionais:

A pesquisadora entrou em contato com algumas instituições educacionais que oferecem o ensino médio em Brasília, convidando-as a participar do estudo.

2. Agendamento da capacitação:

Após a confirmação da participação das instituições, foram agendadas as datas para a realização da capacitação sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA).

3. Assinatura do termo de consentimento pelos participantes:

Antes da capacitação, os professores que optaram por participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4. Durante a capacitação:

Durante a capacitação: na realização do pré e pós-teste, o protocolo de pesquisa contendo o TCLE (apêndice I), e os instrumentos de medida foram compartilhados por meio de um QR CODE, que permitiu o acesso à referida pesquisa.

A sessão de capacitação teve a duração aproximada de 1 hora e abordou tópicos específicos relacionados ao TEA, com o conteúdo disponibilizado no apêndice III.

Capacitação

Com o objetivo de ampliar o conhecimento dos professores sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a capacitação teve como foco fornecer uma compreensão aprofundada das necessidades dos alunos autistas e promover um ambiente escolar mais inclusivo. Além disso, aborda-se a diferença entre os conceitos de integração e inclusão. A

integração se refere à simples colocação do aluno com TEA no ambiente escolar, sem necessariamente ajustar o currículo ou a metodologia de ensino para atender às suas necessidades específicas. Já a inclusão vai além, incorporando ajustes curriculares, adaptações pedagógicas e estratégias de apoio para garantir a participação plena de todos os alunos, respeitando suas particularidades e promovendo a valorização das diferenças .A capacitação foi estruturada em dois momentos principais:

Primeiro Momento : Foi dedicado à introdução ao Transtorno do Espectro Autista , abordando como é classificado pelo DSM-V, os critérios diagnósticos, as características comportamentais e as dificuldades associadas ao autismo. A base teórica para esse módulo foi influenciada por Pellicano e Houting (2022) , que discutem a diferenciação entre o modelo médico tradicional e o paradigma da neurodiversidade , este último propondo que o autismo seja visto como uma variação natural do desenvolvimento neurológico, e não como uma patologia. Além disso, foi incorporado o artigo de Souza e Nunes (2019) , que aborda as dificuldades de processamento sensorial frequentemente observadas em pessoas autistas. Esse estudo ajudou a compensar essas dificuldades de influência no comportamento repetitivo e na adaptação dos indivíduos a diferentes contextos, oferecendo sugestões práticas para a criação de estratégias pedagógicas mais eficazes .

Segundo Momento : Foco em estratégias pedagógicas práticas para promover a inclusão eficaz de alunos autistas, tanto em sala de aula quanto em atividades extracurriculares. Para isso, utilizou-se o modelo social de deficiência , conforme descrito por Foresti e Bousfield (2022) . Esse modelo destaca que as barreiras sociais são os principais obstáculos à inclusão de pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA. Segundo esse modelo, a deficiência não deve ser vista como uma característica intrínseca do indivíduo, mas como um reflexo das limitações impostas pela sociedade em consideração e restrições às diferenças humanas. Assim, a capacitação promoveu uma reinterpretação da

visão sobre o autismo , incentivando os professores a substituírem a ideia de uma "condição a ser protegida" para uma "diversidade a ser reconhecida".

A capacitação também se baseou no estudo de Mazefsky et al. (2013) , que explora as dificuldades na regulação emocional em indivíduos com TEA. Este artigo apresentou uma importante base teórica sobre como as dificuldades emocionais afetam o comportamento dos alunos com TEA, especialmente no contexto educacional. Mazefsky et al. (2013) ressaltam que as dificuldades em identificar e gerenciar emoções são centrais no TEA, frequentemente contribuindo para comportamentos solicitados em sala de aula, como complicada e frustração . Com isso, a capacitação orientou os professores a identificar precocemente sinais de dificuldades emocionais e a aplicar estratégias de suporte emocional , como o uso de estruturas previsíveis e técnicas de autocontrole , que são particularmente úteis para alunos autistas.

Procedimento de análise de dados

Os procedimentos de análises estatísticas foram realizados com o objetivo de avaliar possíveis diferenças significativas nas pontuações de estigma e conhecimento sobre o autismo após a proposta de intervenção. Para isso, foram utilizados testes estatísticos comparativos, adequados para a comparação de medidas repetidas dentro da mesma amostra. O *t student* com bootstrap para amostras pareadas foi aplicado, uma vez que as condições de normalidade e simetria dos dados não foram atendidas. As análises foram realizadas utilizando o software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, versão 26.0)

Resultados e Discussão

A intervenção foi realizada em duas escolas localizadas em Brasília. A primeira escola foi uma instituição pública de ensino médio, localizada na área central de Brasília, e contou com a participação de 10 professores. Esses profissionais variavam em termos de experiência e conhecimento prévio sobre o autismo. No pré-teste, os resultados indicaram que a maioria dos participantes já possuía um nível elevado de conhecimento sobre o autismo, enquanto as atitudes em relação ao estigma mostraram uma variedade de respostas, indo de baixo a médio. As expectativas iniciais para o estudo eram de que, após a capacitação, haveria uma redução significativa do estigma em relação ao autismo, medida pela escala EARPA, e um aumento do conhecimento específico sobre o autismo, avaliado pela escala ECAT. No entanto, os resultados obtidos nas escalas de atitudes estigmatizantes (EARPA) e conhecimento sobre específico o autismo (ECAT) não corresponderam às expectativas iniciais. Uma análise detalhada das respostas revelou que os participantes já possuíam um conhecimento prévio substancial sobre o tema. No pré-teste, as propostas relacionadas ao conhecimento revelaram valores já elevados, enquanto as propostas relacionadas ao estigma variaram de baixo a médio. Esses resultados podem ser visualizados logo abaixo na Tabela 1.

Tabela 1

Comparação de Atitudes e Conhecimentos Pré e Pós Intervenção nos construtos

Construto	M-Pré	M-Pós	Dif-M	EP-M	<i>p</i>	<i>t</i>
EARPA - Estigma no autismo	30,80	30,70	0,10	0,73	0,90	0,93
ECAT - Conhecimento específico em autismo	68,60	71,80	-3,20	1,30	0,14	-,051

Legenda. M = Média; DP = Desvio Padrão; Dif = Diferença EP = Erro Padrão

A segunda escola foi uma escola pública, para alunos só do ensino médio, localizada em uma área periférica de Brasília, na qual 13 professores participaram da pesquisa. No entanto, no pré-teste, as relativas ao conhecimento já estavam em níveis elevados, enquanto as relacionadas ao estigma variaram, mais uma vez, de baixo a médio. Esses resultados podem ser visualizados na Tabela 2, apresentada abaixo.

Tabela 2

Comparação de Atitudes e Conhecimentos Pré e Pós Intervenção nos construtos

Construto	M-Pré	M-Pós	Dif-M	EP-M	<i>p</i>	<i>t</i>
EARPA - Estigma no autismo	4,69	4,98	0,69	0,75	0,37	0,12
ECAT - Conhecimento específico em autismo	68,85	68,92	-0,077	1,12	0,96	-1,60

Legenda. M = Média; DP = Desvio Padrão; Dif = Diferença EP = Erro Padrão

Inicialmente, pensou-se em utilizar como critério de exclusão para o estudo professores que já tivessem conhecimento prévio sobre o tema. No entanto, a amostra foi limitada a apenas duas escolas, o que restringiu a diversidade da amostra e, conseqüentemente, a possibilidade de identificar mudanças significativas nos níveis de estigma e conhecimento específico dos professores, de forma semelhante ao que foi observado no estudo de Araújo et al. (2024). Se a intervenção tivesse sido aplicada em mais escolas, isso poderia ter permitido uma amostra mais ampla e diversificada, aumentando a probabilidade de detectar alterações mais substanciais.

Além disso, uma alternativa viável para a configuração da intervenção seria adaptá-la ao formato de treinamento contínuo, o que permitiria um aprofundamento mais

eficaz nos conteúdos, além de possibilitar o desenvolvimento de estratégias interativas que envolvessem mais ativamente os professores. Viana e Manique (2023) destacam que, nos últimos anos, houve um movimento significativo no desenvolvimento de currículos mais inclusivos para alunos atípicos, especialmente aqueles com TEA. Porém, a eficácia desses currículos depende não só da construção de uma base teórica sólida, mas também da capacitação contínua dos educadores, para que possam lidar adequadamente com as nuances do TEA em sala de aula.

Ao adotar uma capacitação estruturada e prolongada, seria possível avaliar as necessidades individuais de aprendizagem dos participantes de maneira mais específica, oferecendo uma experiência de aprendizado personalizada, que promoveria mudanças mais robustas nas atitudes e no conhecimento dos professores sobre o autismo, conforme sugerido por Silva et al. (2019). Ademais, as escolas que participaram do presente estudo já atendiam alunos autistas com regularidade, o que pode ter proporcionado aos professores um conhecimento pré-existente sobre o tema.

Outra possível justificativa para os dados não corroborarem as hipóteses iniciais pode ser a duração limitada da intervenção. Analisando-se de forma posterior o conteúdo da capacitação, observou-se que a maior parte do tempo foi destinada para a construção de uma base de conhecimento sobre o TEA, com pouco tempo para explorar temas mais complexos relacionados. Araújo et al. (2024) apontam que é essencial que as intervenções sobre o autismo comecem com uma base sólida, mas o aprofundamento nos temas também é crucial para que mudanças significativas aconteçam. A falta de aprofundamento devido à limitação da capacitação pode ter impedido que as mudanças nas atitudes e no conhecimento dos professores fossem mais profundos e eficazes. Em linha com isso, Silva et al. (2019) afirmam que capacitações contínuas e ajustadas às necessidades dos professores são fáceis para a implementação de práticas educacionais inclusivas. Esses estudos sugerem que a

duração e o formato das capacitações são determinantes para garantir que os educadores se sintam preparados para lidar com as nuances do autismo em suas práticas pedagógicas. Recomenda-se que estudos futuros revisem e aprimorem o método adotado, bem como o conteúdo das capacitações oferecidas com o intuito de provocar mudanças substanciais nas atitudes e no conhecimento dos professores sobre o autismo.

De forma qualitativa, observou-se que a intervenção teve um impacto positivo, na medida em que os participantes demonstraram notável interesse sobre o tema e solicitaram a continuidade do projeto, com mais encontros e mais tempo para conteúdos e discussões mais aprofundadas sobre o tema. Desse modo, observou-se que a intervenção foi eficaz para fomentar reflexões e engajamento com a temática, embora não tenha produzido mudanças estatisticamente significativas no estigma e no conhecimento específico sobre TEA na amostra de professores que participaram do estudo.

Ao introduzir o paradigma da neurodiversidade, como proposto por Pellicano e Houting (2022), no conteúdo da capacitação, observou-se que muitos professores demonstraram já ter uma familiaridade com esse conceito. Mesmo sem conhecer o nome técnico, de modo geral, os professores participantes do estudo manifestaram opiniões que se alinhavam a uma visão mais inclusiva do autismo, considerando-o não como doença, mas como uma variação natural do desenvolvimento humano. Portanto, apesar das limitações observadas na intervenção e do fato de não se ter corroborado a hipótese proposta, considerou-se como um aspecto positivo a observação de um compromisso crescente com a inclusão dos alunos autistas em suas práticas pedagógicas por parte dos professores participantes do estudo.

Considerações Finais

Este estudo investigou se um treinamento presencial de curta duração poderia modificar o estigma e o conhecimento sobre o autismo em uma pequena amostra brasileira. Diferentemente do estudo que embasou as hipóteses desta pesquisa, no qual os resultados indicaram mudanças significativas Araújo et al, (2024), os resultados deste estudo não mostraram modificações substanciais nas variáveis investigadas.

Embora não se possa generalizar os resultados obtidos, na presente pesquisa, notou-se um movimento em direção a um ensino mais inclusivo por parte das instituições participantes. Viana e Manique (2020) ressaltam que, nas últimas décadas, houve uma evolução significativa na forma de se pensar o currículo escolar para estudantes atípicos, passando de uma adaptação do currículo tradicional para uma construção de currículos que reconhecem e incorporam as diferenças. Essa abertura para o diálogo e a reflexão sobre o currículo e as práticas inclusivas nas escolas é um ponto positivo importante e, no presente estudo, os professores se demonstraram dispostos a continuar aprendendo sobre autismo e a adaptar suas abordagens pedagógicas, de modo reflexivo e alinhado à perspectiva de formação continuada. Nesse sentido, sugere-se que pesquisas futuras forneçam modelos de capacitação adaptados para diferentes contextos e níveis de conhecimento sobre autismo.

Portanto, apesar das limitações esperadas, o estudo contribui para o avanço da pesquisa sobre a formação de professores e a inclusão escolar . Ele sublinha, ainda, a importância de capacitações contínuas e da construção de um currículo que reconheça e valorize as diversidades neurológicas .

Referências

- American Psychiatric Association. (2023). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5-TR*. Artmed.
- Apple, M. W. (2008). Repensando ideologia e currículo. In A. F. Moreira & T. T. Silva (Orgs.), *Currículo, cultura e sociedade*. Cortez.
- Araujo, A. G. R. (2021). *Neurodiversidade, estigma e autismo: avaliação de um treinamento online em uma amostra brasileira*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal da Grande Dourados.
- Araujo, A. G. R., da Silva, M. A., Bandeira, P. F. R., Gillespie-Lynch, K., & Zanon, R. B. (2024). Stigma and knowledge about autism in Brazil: *A psychometric and intervention study*. *Autism*, 28(1), 215-228. <https://doi.org/10.1177/13623613231168917>
- Armstrong, T. (2010). *The power of neurodiversity: Unleashing the advantages of your differently wired brain*. Cambridge: Da Capo Press.
- Aubé, B., Follenfant, A., Goudeau, S. et al. Estigma público do transtorno do espectro do autismo na escola: atitudes implícitas são importantes. *J Autismo Dev Disord* 51 , 1584–1597 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04635-9>
- Baker, D. L. (2011). *The politics of neurodiversity: Why public policy matters*. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers.
- Brasil. (1971). Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Recuperado de

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC

Brasil. (2002). Política e resultados 1995-2002: Educação Especial. Brasília: MEC.

Conselho Federal de Psicologia. (2005). Resolução CFP nº 010/2005. Código de Ética Profissional do Psicólogo, XIII Plenário. Brasília, DF: CFP. Recuperado em 23 de junho de 2023, de <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>

Diniz, D., Barbosa, L., & Santos, W. R. D. (2009). Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, 6, 64-77

Andrade Viana, E., & Manrique, A. L. (2020). A neurodiversidade na formação de professores: reflexões a partir do cenário de propostas curriculares em construção no Brasil. *Boletim Gepem*, (76), 91-106.

Ferreira, L. B. P. (2018). Um percurso sobre o autismo: história, clínica e perspectivas. *Cadernos Deligny*, 1(1), 9-9.

Foresti, T., & Bousfield, ABS (2022). A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social. *Política Psicologia*, 22(55), 654-667.

- Foster, S. D., Elischberger, H. B., & Hill, E. D. (2018). Examining the link between socioeconomic status and mental illness prejudice: The roles of knowledge about mental illness and empathy. *Stigma and Health, 3*(2), 139. <https://doi.org/10.1037/sah0000084>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra (Coleção Leitura).
- Gesser, M., Nuernberg, A. H., & Toneli, M. J. F. (2012). A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. *Psicologia & Sociedade, 24*(3), 557-566.
- Gillespie-Lynch, K., Daou, N., Obeid, R., Reardon, S., Khan, S., & Goldknopf, E. J. (2021). What contributes to stigma toward autistic university students and students with other diagnoses? *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*, 459–475.
- Gillespie-Lynch, K., Kapp, S. K., Brooks, P. J., Pickens, J., & Schwartzman, B. (2017). Whose expertise is it? Evidence for autistic adults as critical autism experts. *Frontiers in Psychology, 8*, 438. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00438>
- Gray, L., Hill, V. e Pellicano, E. (2023). “Ele está gritando tão alto, mas ninguém o ouve”: um estudo com vários informantes sobre as experiências de alunos autistas em relação ao não comparecimento e à exclusão escolar. *Autismo e deficiências de desenvolvimento da linguagem, 8*, 23969415231207816.
- Grinker, R. R. (2020). Autism, “stigma,” disability: A shifting historical terrain. *Current Anthropology, 61*(S21), S55-S67.

- Júlio-Costa, A., & Antunes, A. M. (2017). *Transtorno do Espectro Autista na Prática Clínica*. Pearson.
- Kapp, S. K., Gillespie-Lynch, K., Sherman, L. E., & Hutman, T. (2013). Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. *Developmental Psychology*, *49*(1), 59. <https://doi.org/10.1037/a0028353>
- Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno de Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
- Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- Mazzotta, M. J. S. (2011). Educação especial no Brasil: *História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Mazefsky, C. A., Herrington, J., Siegel, M., Scarpa, A., Maddox, B. B., Scahill, L., & White, S. W. (2013). The role of emotion regulation in autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *52*(7), 679-688. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.05.006>
- Obeid, R., Daou, N., DeNigris, D., Shane-Simpson, C., Brooks, P. J., & Gillespie-Lynch, K. (2015). A cross-cultural comparison of knowledge and stigma associated with autism spectrum disorder among college students in Lebanon and the United States. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(11), 3520-3536. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2499-1>

- Ortega, F. (2009). Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14, 67-77.
- Paiva, J. F. (2023, 23 de março). Prevalência de autismo: 1 em 36 é o novo número do CDC nos EUA. Recuperado de <https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novonumero-do-cdc-nos-eua/>
- Pellicano, E., & den Houting, J. (2022). Annual Research Review: Shifting from a ‘normal science’ to neurodiversity in autism science. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(4), 381–396. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13534>
- Rios, C., Ortega, F., Zorzanelli, R., & Nascimento, L. F. (2015). Da invisibilidade à epidemia: A construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 19, 325-336. <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0146>
- Santomé, J. T. (2009). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In T. T. Silva (Org.), *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação* (pp. 159-177). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Silva, T. T. (1996). Identidades terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. *Petrópolis: Vozes*.
- Silva, S. C. da, Gesser, M., & Nuernberg, A. H. (2019). A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. *Revista Educação, Artes E Inclusão*, 15(2), 187–207.

Souza, R. F. & Nunes, D. R. P. (2019). Transtornos do processamento sensorial no autismo: algumas considerações. *Revista Educação Especial, 32, 1-17.*

Apêndices

Apêndice I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pesquisas Virtuais - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo Transformando Percepções: A Eficácia da Capacitação sobre Autismo em Professores do Ensino Médio, desenvolvida pela aluna Luíza Villarouca da disciplina de projeto de monografia no CEUB, ministrada pela Profa. Dra Adriana Satiko Ferraz. O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que visa assegurar seus direitos como participante.

Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo.

A pesquisa tem como objetivo: Investigar se a capacitação com fornecimento de conhecimento específico em autismo, baseado no paradigma da neurodiversidade, reduz o estigma entre professores do ensino médio em Brasília.

Sua participação consiste em responder a este questionário, assistir a capacitação e responder a um outro questionário logo em seguida.

A resposta a esta pesquisa não causa riscos conhecidos à minha saúde física e mental, porém é possível que causem algum desconforto emocional devido ao conteúdo de alguns itens.

Com sua participação nesta pesquisa você não poderá/terá benefícios direto, contudo, espera-se que os resultados da pesquisa possam contribuir para a revisão e redução dos estigmas.

Sua participação nesta pesquisa apresenta riscos mínimos, considerando possível desconforto emocional devido ao conteúdo de alguns itens dos instrumentos de medida e da palestra. Caso seja este o caso, recomenda-se que o(a) participante interrompa imediatamente a participação na pesquisa. Nesta situação, se considerar necessário, o(a) participante pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis pela pesquisa. As pesquisadoras apresentam possibilidades de atendimento considerando alguns planos de desconforto emocional. Em caso de desconforto emocional mínimo, é indicado a busca por atendimento psicológico. Diante da impossibilidade de contratar esse tipo de atendimento, o participante pode buscar por esse serviço de forma gratuita ou com pagamento de taxas sociais, tendo como alternativas as clínicas escolas de psicologia do município em que este reside e a rede pública de saúde. Ressalta-se que essa indicação se trata de uma sugestão de locais possíveis de atendimento psicológico, portanto, não garante que isto será efetivado. Em caso de desconforto emocional moderado a alto, pode se caracterizar em um

quadro de urgência em saúde mental, sendo recomendado a busca pela rede de atenção à saúde (RAS) mais próxima. também é possível buscar por acolhimento em situações emergenciais no cvv - centro de valorização da vida (link acesso: <https://cvv.org.br/fale-conosco/>).

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Seus dados serão manuseados somente pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas. Os dados e instrumentos utilizados (por exemplo, fitas, entrevistas, questionários) ficarão guardados sob a responsabilidade da aluna Luíza Villarouca e da Profa. Dra. Adriana Satiko Ferraz (contato: adriana.ferraz@ceub.edu.br; tel: 61 3966-1474) com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, e arquivados por um período de 5 anos; após esse tempo serão destruídos. Aponta-se, também, para os riscos potenciais do uso das plataformas virtuais. ainda que todas as regras sejam tomadas por parte das pesquisadoras para garantir o sigilo dos dados, se regular que nessa modalidade de coleta de dados pode ocorrer falhas considerando o período que envolve o registro das respostas emitidas no protocolo de pesquisa e o download dos dados, dados a conexão com a internet é necessária para a efetivação desses procedimentos.

Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma dúvida referente aos objetivos, procedimentos e métodos utilizados nesta pesquisa, entre em contato com os pesquisadores responsáveis pelo luiza.villarouca@sempreceub.com ou adriana.ferraz@ceub.edu.br

Declaro ter 18 anos ou mais de idade e desejo participar da pesquisa.

ceub.br | SEPN 707/907, campus Asa Norte, CEP: 70.790-075, Brasília - DF • 3966-1201

Não tenho 18 anos ou mais de idade ou não desejo participar da pesquisa.

Apêndice II

Questionário sociodemográfico

Idade:

(Colocar aqui)

Gênero:

Masculino Feminino Não Binário

Nível de Escolaridade:

Ensino Médio Graduação Pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado)

Em caso de ter alguma Pós, especificar em que:

Tempo de Experiência como Professor:

- Menos de 1 ano
- 1–5 anos 6–10 anos
- Mais de 10 anos

Tipo de Escola:

- Pública
- Privada

Disciplina(s) que Leciona:

Área de Especialização (se aplicável):

- Linguagens e Códigos Ciências da Natureza Ciências Humanas
- Matemática
- Outro (especificar):

Participação em Capacitações Anteriores sobre o Transtorno do Espectro Autista:

- Sim Não

Familiaridade com o Autismo (fora do contexto profissional):

- Conheço alguém autista (parente, amigo, conhecido)
- Não conheço ninguém autista

Já teve algum aluno ou aluna diagnosticado (a) com Autismo?

- Sim Não

Interesse em Aprender mais sobre o Autismo:

- Sim Não

Outras Observações ou Comentários (opcional):

Apêndice III

Conteúdo da Capacitação sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA):

Introdução ao TEA:

Definição do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e explicação de suas características principais, incluindo dificuldades de comunicação, interação social e comportamentos repetitivos.

Abordagem do Paradigma da Neurodiversidade:

Apresentação do conceito de neurodiversidade e sua aplicação ao autismo, destacando a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de funcionamento neurológico.

Diagnóstico:

Bússola para caminhar com o aluno ou aumento da profecia auto realizadora?

Diferenças entre o Modelo Médico e o Modelo Social de Deficiência:

Comparação entre o modelo médico, que enfoca a patologia e a intervenção para "corrigir" o autismo, e o modelo social de deficiência, que enfoca a interação entre indivíduos autistas e o ambiente social.

Dupla Excepcionalidade:

Exploração da dupla excepcionalidade, que envolve a presença de autismo em conjunto com habilidades excepcionais em áreas específicas, como matemática ou música.

Transtorno do Processamento Sensorial:

Discussão sobre o transtorno do processamento sensorial e suas implicações para indivíduos autistas, incluindo estratégias para lidar com sensibilidades sensoriais.

Práticas Inclusivas na Sala de Aula:

Discussão sobre estratégias para promover uma sala de aula inclusiva e acessível para alunos autistas, incluindo adaptações curriculares, suporte emocional e comunicação eficaz.

Estratégias de Manejo de Crises e Comportamentos Desafiadores:

Exploração de estratégias práticas para lidar com crises e comportamentos desafiadores em alunos autistas, com ênfase em abordagens positivas e de redução de estresse.

Colaboração com Profissionais de Saúde e Famílias:

Orientação sobre como estabelecer uma colaboração eficaz com profissionais de saúde e famílias de alunos autistas, visando fornecer um suporte holístico e consistente.

Prevenção de Bullying e Promoção da Saúde Mental:

Estratégias para prevenir o bullying e promover a saúde mental de alunos autistas, incluindo a criação de um ambiente escolar seguro e acolhedor.