



CENTRO UNIVERSITÁRIO LUTERANO DE PALMAS

Rede credenciado pela Portaria Ministerial nº 1.162, de 13/10/16, D.O.U nº 198, de 14/10/2016
ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL LUTERANA DO BRASIL

Keldna Sousa Araújo

**AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL**

Palmas – TO

2019

Keldna Sousa Araújo

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL

Projeto de Pesquisa elaborado e apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) I do curso de bacharelado em Psicologia do Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP/ULBRA).

Orientador: Prof. M.e Iran Johnathan Silva Oliveira.

Palmas – TO

2019

Keldna Sousa Araújo

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL

Projeto de Pesquisa elaborado e apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) I do curso de bacharelado em Psicologia do Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP/ULBRA).

Orientador: Prof. M.e Iran Johnathan Silva Oliveira.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. M.e Iran Johnathan Silva Oliveira

Orientador

Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP

Profa. Dra Ana Beatriz Dupré

Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP

Prof. M.e Izabela A. Querido

Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP

Palmas – TO

2019

Dedico este trabalho Aquele que era e que é, Maravilhoso, Conselheiro, Deus forte, Pai da eternidade, Príncipe da Paz, Reis dos reis, Leão da tribo de Judá, Autor e Consumador da nossa fé, Jesus Cristo o filho de Deus. Pois sem a fé depositada Nele, nada teria feito ou chegado até aqui.

Dedico também aquela sempre esteve ao meu lado, e em todos os momentos acreditou que seria possível obrigada mãe! A minha família por estar presente em todas as alegrias e dificuldades e nunca me deixar desanimar. E com gratidão dedico esse trabalho a todas as crianças com Transtorno do Espectro Autista- TEA.

AGRADECIMENTOS

A gratidão como disse Lanna Borges “É um reconhecimento ofertado, celebrado na simplicidade do carinho.” e não teria sentido chegar até aqui sem reconhecer a virtude desse sentimento. Há muitas pessoas das quais queria citar o nome, mas isso talvez não seja possível, mas quero que saibam que sou eternamente grata pela vida de vocês, por cada abraço recebido ou até mesmo um simples “vai dá certo”. Entre essas muitas pessoas quero citar o nome de algumas que não mais importantes, no entanto, marcantes como os meus irmãos, Kelma, Keila, Kênia, Karen e Keldson, obrigada por cada incentivo e empurrão que vocês me deram ao longo dessa caminhada. Ao Paulo Pozzebon, por sem saber como fazer pra me ajudar, simplesmente só me abraçava, sou grata.

Ao meu pai, que mesmo na sua forma singular esteve presente. Aos meus nobres amigos, que tenho a honra de tê-los cultivados sempre perto de mim, Kédma Maria e Pedro Fabrício, aquele sorriso foi essencial para nunca desistir. As minhas queridas amigas Yasmilsa, Inês e Eliane que nunca, nunca mesmo me deixaram cair no tédio e mesmo nós, sendo muito diferentes, conseguimos nos unir, respeitando nossas diferenças e construindo essa amizade que com certeza e nada “clichê” é pra vida. E como não poderia deixar de citar, Rafaella, Laura Maria, Marlene, Keyla, Laryssa, meninas, nem sei o que falar de vocês, obrigada por simplesmente muitas vezes apenas me ouvir. Ao Antônio Ítalo, por todo apoio no estágio, tua amizade me faz bem. As minhas queridas e amadas Maria de Jesus (Djé), Claudinede, Mayra e Dhaiane, Gleidiane, Lídia Inês e Jaiana sei que intercederam por mim, obrigada!

Impossível não citar aqui minhas queridas coordenadoras do curso Irenides e Cristina, aquela escuta fez diferença, aquele conselho mudou rotas, obrigada, vocês são pessoas incríveis e profissionais que inspiram. Ao meu professor, orientador e com certeza um amigo Iran Johnathan Oliveira. Eu poderia falar muito de você, mas a única coisa que consigo expressar é minha gratidão por sua dedicação a tudo, grata! A minha supervisora de clínica professora Ana Beatriz, obrigada por compartilhar suas vivências e conhecimento com tanto carinho. Assim, como cada professor que passaram e contribuíram para minha formação.

A psicóloga e supervisora de campo em Gestão de Pessoas Ráisse Marcella, grata por tua simplicidade em me receber com tanto afeto, assim como a Ana Raquel. E por último, mas nunca menos importante, minha tão amada, terapeuta e amiga, porque é assim que nos intitulamos, Rayana Lira, eu não sei como te agradecer pelo apoio e por cada abraço em momentos difíceis. E volto a citar Lanna Borges quando diz que a gratidão “É um reconhecimento ofertado, celebrado na simplicidade do carinho.” porque na minha

simplicidade só gostaria de demonstrar que vocês ao longo desses cinco anos, são como tijolinhos na construção de uma futura profissional da psicologia e ajudaram a formar um novo ser humano. Obrigada!

O aluno aprende. O aluno com o transtorno do espectro autista aprende. Essas são as primeiras ideias que queremos enfatizar neste pequeno texto. A aprendizagem é característica do ser humano. O ensino e aprendizagem são dois movimentos que ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não interpretativa; expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também o aprendente com autismo (CUNHA, 2016, p. 15).

RESUMO

ARAÚJO, Keldna Sousa. **Avaliação do processo de inclusão social de crianças com transtorno do espectro autista – TEA em uma escola municipal.** 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Bacharel em Psicologia, Centro Universitário Luterano de Palmas, Palmas/TO, 2019.

Pretende-se discutir neste artigo, aspectos teóricos relacionado com a prática profissional, que envolvem os processos de inclusão social de crianças com Transtorno do Espectro Autista-TEA, da Escola Municipal Maria Verônica em Palmas/TO. Nesse sentido, o texto discorre sobre o contexto histórico e os conceitos fundamentais da Educação inclusiva. Os conceitos utilizados não perpassam somente pelo processo de escolarização, mas de construção de um indivíduo que consiga alcançar sua própria autonomia na sociedade. O texto discute as dificuldades encontradas pelos profissionais dentro do processo de inclusão. TEA é caracterizado principalmente por dificuldades de interações sociais, desse modo, cabe desenvolver pesquisas científicas que possam contribuir para inserção dessas pessoas nos ambientes sociais. A pesquisa foi aplicada em campo, a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas e aplicação de formulário adaptado semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, e a aplicação da Escala de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão- ELASI na versão B, com o intuito de verificar a visão dos profissionais em relação à inclusão de pessoas com necessidades especiais. Compreende-se que a escola possui um papel fundamental no desenvolvimento infantil, e contribui para a constituição de habilidades sociais em pessoas com TEA. Observou-se com os dados coletados, que a responsabilidade de incluir está muito atribuída à figura do professor. Pensando na totalidade do processo, o professor é uma figura essencial, e é dele que se esperam os maiores resultados, no entanto, o sucesso de uma escola inclusiva depende de ações mútuas e contínuas. No entanto, não se configura somente de responsabilidade do professor, mas entende-se que para que o processo de inclusão social ocorra de maneira eficaz e satisfatória. Verificou-se ainda que seja preciso que todos estejam com atitudes voltadas para a compreensão da complexidade desse processo. Assumindo um papel mais autônomo nesse processo, no entanto, não isentando a escola da importância de planejar e buscar ações de capacitações desses servidores. Por isso, sugerem-se estudos na área que favorecem a construção de estratégias e habilidades pedagógicas para as instituições escolares do país. Assim, o envolvimento e a permanência de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA ocorra cada vez mais nas unidades escolares de todo país.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Inclusão Social. Educação inclusiva. Autismo.

ABSTRACT

ARAÚJO, Keldna Sousa. **Evaluation of the social inclusion process of children with autism spectrum disorder - ASD at a municipal school.** 63 f. Course Completion Work (Undergraduate) - Bachelor's Degree in Psychology, Lutheran University Center of Palmas, Palmas / TO, 2019.

It is intended to address in this article, theoretical aspects related to professional practice, involving the processes of social inclusion of children with Autism Spectrum Disorder-TEA, Maria Verônica Municipal School in Palmas / TO. In this sense, the text addresses the historical context and the fundamental concepts of Inclusive Education. The concepts used do not only pertain to the schooling process, but to the construction of a subject that achieves its own autonomy in society. The text discusses the difficulties encountered by professionals within the inclusion process. TEA is characterized mainly by difficulties in social interactions, so it is necessary to develop scientific research that can contribute to the insertion of these people in social environments. The research was applied in the field, data collection took place through interviews and application of an adapted semistructured form, with open and closed questions, and the application of the Social Attitudes Scale in Relation to Inclusion - ELASI in version B, with the intention of to verify the vision of professionals in relation to the inclusion of people with special needs. It is understood that school plays a fundamental role in child development, and contributes to the constitution of social skills in people with ASD. Thinking about the whole process, the teacher is an essential figure, and it is from him that the greatest results are expected, however, the success of an inclusive school depends on mutual and continuous actions. However, it is not only the responsibility of the teacher, but it is understood that in order for the social inclusion process to take place in an effective and satisfactory way, it is necessary for all to have attitudes towards understanding the complexity of this process. Therefore, we suggest studies in the area that favor the construction of strategies and pedagogical skills for the country's educational institutions. Thus, the involvement of children with Autistic Spectrum Disorder (ASD) occurs more and more in school units throughout the country.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Social inclusion. Inclusive education. Autism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Estimativa de prevalência do Autismo.....	22
Figura 2- Apresentação da média dos escores totais por equipes.....	27
Quadro 1- Categorias selecionadas do questionário adaptado.....	30

LISTA DE TABELAS

Tabela 01. Média dos escores totais por grupo de idade, sexo e escolaridade.....	29
Tabela 02: questões abertas que não tiveram respostas descritas.....	31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEULP	Centro Universitário Luterano de Palmas
CID 10	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CDC	Centers For Disease Control and Prevention
ELASI	Escala de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
2.0 EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	15
2.1 Desafios profissionais.....	17
3.0 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	19
3.1 Etiologia e prevalência do TEA.....	20
4 METODOLOGIA.....	23
4.1 DESENHO DO ESTUDO (TIPO DE ESTUDO).....	23
4.2 LOCAL E PERÍODO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	23
4.3 OBJETO DE ESTUDO OU POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	23
4.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.....	23
4.5 VARIÁVEIS.....	23
4.5.1 Variáveis independentes.....	23
4.5.2 Variáveis dependentes.....	24
4.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS, ESTRATÉGIAS DE APLICAÇÃO, REGISTRO, ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	24
4.7 ASPECTOS ÉTICOS.....	25
4.7.1 Riscos.....	26
4.7.2 Benefícios.....	26
4.7.3 Desfechos.....	26
4.7.3.1 Primário.....	26
4.7.3.2 Secundário.....	27
RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS.....	37
APÊNDICES.....	43
ANEXOS.....	48

INTRODUÇÃO

As discussões acerca da inclusão social de indivíduos portadores de deficiências têm sido um desafio para a sociedade contemporânea. A proposta de ambientes inclusivos vem abordar o direito a dignidade e equidade a todos.

O assunto vem sendo pauta de discussão principalmente após a intensificação dos movimentos sociais por volta de 1960, cujos movimentos tomam força na luta contra a segregação. A história da educação especial começou por volta do Século XVI com profissionais médicos e pedagogos que enfrentaram o desafio de incluir sujeitos julgados incapazes de serem “educados” (MENDES, 2006).

Mendes (2006) ainda afirma que apesar das tentativas de inclusão, e os poucos recursos disponíveis no século XVI, acabou resultando em uma segregação ainda maior, e os indivíduos com deficiências passam a ser institucionalizados e exilados em manicômios. Recebendo tratamento baseados em crenças que na época eram justificadas no pensamento que as pessoas com diferenças seriam bem tratadas em espaços confinados e estariam protegidas. No século XIX iniciou-se então a implantação das classes especiais no ensino regular, os alunos tidos como “díficeis” eram então encaminhados. Um importante marco no acesso à educação dos alunos com deficiência. Apesar dos passos lentos, dava-se início a uma luta de grandes conquistas.

Mais tarde no século XX, surge uma grande demanda para a sociedade, em virtude das guerras, aparecem muitos mutilados e, conseqüentemente, uma necessidade especial de tratamento e adequação a esse público. Dessa forma, a educação especial foi sendo construindo paralelamente com a educação inclusiva. Em 1970 começava-se então o estabelecimento da normatização e obrigatoriedade do poder público para ofertar sistemas educacionais que contemplasse as pessoas com deficiências, um marco, pois se dava início às matrículas compulsórias (MENDES, 2006 E AMARAL et al., 2014).

A Declaração de Salamanca em 1994 contribuiu para expandir o conceito de uma educação que atendesse e se adaptasse às necessidades dos indivíduos portadores de deficiência (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015). Contudo, cabe ressaltar, que ambas, possuem conceitos distintos. A educação inclusiva é constituída de saberes e conceitos que priorizam os direitos humanos, igualdade e respeito às diferenças. Sendo compreendida com valores indissociáveis que almeja a equidade formal dentro e fora dos ambientes educacionais (BRASIL, 2008).

Dessa maneira, a educação inclusiva abarca, portanto, todos os alunos, inclusive da educação especial, mas mantém seu foco principal naqueles que de algum modo não são

atendidos pelos princípios da educação especial como os negros, homossexuais, transgêneros, indígenas entre outros (CAMARGO, 2017).

Diante disso, justificam-se estudos na área por entender que indivíduos com necessidades especiais, mais especificamente, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista – TEA enfrentam no dia a dia muitas dificuldades. No que tange à inserção dessas pessoas no ambiente educacional, principalmente crianças, os desafios são intensificados.

Vários fatores tornam à educação inclusiva um desafio pedagógico e administrativo para instituições. O que torna importante desenvolver estudos que demonstrem os desafios pedagógicos, administrativos e também no que diz respeito às relações sociais que estão inseridas no processo de inclusão de crianças com T.E.A. Esses estudos poderão viabilizar a compreensão das lacunas que podem estar presentes nesses processos.

Sendo assim, a presente pesquisa teve como objetivo geral, identificar possíveis desafios no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA no atual cenário da Escola Municipal Maria Verônica em Palmas/TO. E para alcançar tais resultados, se estabeleceu os seguintes objetivos específicos: identificar principais desafios dos professores e/ou monitores no processo de inclusão social; verificar se há na escola pesquisada ou na proposta político-pedagógica do município como um todo planos de ações e capacitações para a inclusão de alunos TEA; investigar se os projetos e ações da escola pesquisada viabilizam interação e inclusão social; debater as táticas pedagógicas no que tange a inclusão social eficaz.

2.0 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Lembrando que a educação inclusiva não veio para substituir a educação especial, mas, para tornar o sistema educacional democrático para todos. Transformando-se em uma via importante para inclusão social e para diminuição das desigualdades sociais (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015).

Dessa maneira, o contexto histórico da educação inclusiva foi sendo construída sobre uma perspectiva que todo sujeito portador ou não de deficiências precisavam ser incluídos. Com as intensificações dos movimentos pelos direitos humanos, despertou-se na sociedade uma visão moralista do assunto, sensibilizando-os, sobre os perigos e prejuízos que a segregação traria para todos.

Mendes (2006, p. 338) destaca que:

Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças.

Com isso, a educação inclusiva avançava de forma significativa, com o olhar mais atento às novas demandas do processo de escolarização dessas pessoas. Em virtude disso, começaram a surgir novas demandas profissionais e as institucionais, ambas, necessitavam de adaptações não somente no âmbito pedagógico, mas estrutural. Atualmente, entende-se inclusão escolar como às práticas de envolvimento e atenção personalizada que respeita as especificidades de cada indivíduo, oferecendo de maneira igual e integral as oportunidades de desenvolvimento (LEMOS et al., 2016).

Sabemos que algumas crianças com TEA podem apresentar maiores prejuízos comportamentais e cognitivos (BOSA, 2016). E incluir esses indivíduos nos sistemas educacionais, é um método que requer muitos desafios e ações pedagógicas que solicitam das instituições manejos e planejamentos específicos.

Os processos inclusivos de crianças autistas ainda são desafiadores, e por se tratar de um transtorno de pouco conhecimento, cujas taxas de prevalência vêm aumentando ao longo dos tempos (ROSANOFF; DANIELS; SHIH, 2015). Estudos científicos podem ser ferramentas de apoio às instituições educacionais no desenvolvimento de táticas pedagógicas facilitando o cotidiano dessas crianças. Apontando para um melhor desempenho escolar, conseqüentemente, contribuindo na qualidade de vida.

A escola tem um papel fundamental com atribuições de ajudar as crianças no seu processo de desenvolvimento. Apontando especificamente para escolarização, e inclusão de crianças com TEA, a função da escola torna-se primordial no desenvolvimento desses indivíduos, tendo em vista que, vivendo em comunidade, estamos inseridos em um processo de constante aprendizado (CHEDID, 2007).

Portanto, o ensino e a integração deve ser o foco do trabalho de uma instituição inclusiva. É importante procurar atender às principais necessidades dessas crianças, não visualizando indivíduos com TEA, como “condenados” ao isolamento, mas buscar compreender sua forma de enxergar o mundo, aplicando todos seus direitos conquistados, com intuito sempre de promover o bem-estar, evolução e integração desses sujeitos na sociedade.

À Educação Inclusiva provocou importantes mudanças do sistema educacional brasileiro. Essas mudanças viabilizou a muitos indivíduos a oportunidade de ingressar na educação com respeito e os direitos garantidos na legislação.

Com uma nova educação voltada para inclusão social de pessoas com necessidades especiais, começou a surgir então, uma revisão pedagógica e uma reestruturação dos espaços físicos. Assim como os recursos e materiais utilizados nas escolas brasileiras. O processo de inclusão é mais que uma mudança, é uma nova forma de oferecer educação, deve-se ser entendida como um processo que necessita estar em constantes mudanças e reestruturações (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013).

De acordo com o Artigo 3º, inciso I, da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes Básicas para Educação Nacional – LDB, a educação deve se pautar na igualdade. De tal modo, é dever da escola garantir que esse aluno seja tratado de forma igualitária, independentemente de sua condição anatomofisiológica deve ser oferecida uma educação de qualidade e com espaço democrático.

Quando há o convívio com a diversidade, todos os participantes da comunidade escolar ganham. No entanto, é preciso que a escola compreenda que há uma necessidade de ofertar todo aparato para esse aluno. Não somente nos aspectos pedagógicos, mas também no apoio, promoção da interação e inclusão social (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013).

Barreto; Reis (2011) e Viana (2010) dizem que a escola inclusiva não somente deve reconhecer as diferenças, mas deve estar baseada nos princípios dos direitos humanos. Levando-se em conta que a nossa cultura valoriza a linguagem e escrita, aqueles que fogem dessa regra, tendem a sofrer exclusão dos processos que a sociedade tem como significativos.

Diante disso, podemos dizer que os professores são peças fundamentais na construção desse processo inclusivo, pois, demandam deles maior tempo de atenção a essas pessoas.

Omote; Baleotti e Chacon (2014, p. 02) afirmam que: “[...] Um professor com atitudes sociais desfavoráveis em relação à inclusão dificilmente consegue enfrentar o desafio de promover ensino de qualidade para os alunos que apresentam diferenças expressivas em relação ao aluno médio.”.

Portanto, o engajamento e a formação continuada desses profissionais contribuem para ambientes mais favoráveis ao processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos. Principalmente, no que diz respeito à educação infantil, na qual requerem atenção mais especializada.

É notório que ainda precisamos de grandes avanços na educação. No entanto, a implantação de algumas políticas públicas tem favorecido a inclusão das diversidades. O Programa de Educação Inclusiva lançado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC (2003), e a Política de inclusão de (2005) dá o direito à diversidade com vistas às transformações dos sistemas educacionais brasileiros, garantindo a acessibilidade e direito à escolarização. Tal ação é uma importante ferramenta na constituição de uma escola que respeita e proporcionam condições para formação de sujeitos com necessidades especiais.

Tendo em vista que, esses alunos carregam consigo uma imagem estereotipada, relacionada ao fracasso escolar, a educação inclusiva abre espaço para novas discussões, e é um importante instrumento no combate ao preconceito. A escola é um importante grupo social, Maturana; Cia (2015) afirma que são nesse ambiente que as pessoas aprendem novas formas de interação, são transmitidos novos valores e um há aumento do repertório comportamental.

Para Nunes, Saia e Tavares (2015) quando se priva alunos de conviverem com crianças deficientes, privamos o ser humano de ter contato com sua própria evolução. Falhando na sua educação, porque quando adultos, dificilmente conseguirão estabelecer uma boa relação com esses indivíduos. Crianças com TEA possuem muitas dificuldades de interações sociais, tendo em vista que esse comportamento é essencial para o desenvolvimento humano, à inclusão desses sujeitos em espaços escolares potencializam e favorecem o desenvolvimento (LEMOS; SALOMÃO E AGRIPINO-RAMOS, 2014).

Logo, considera-se à escola inclusiva como sendo uma importante oportunidade de transformação social. Cabendo a esses profissionais, conhecer os comportamentos frequentes de crianças com TEA, trabalhar e desenvolverem estratégias que proporcionem a esses

indivíduos melhorias das habilidades sociais. Consequentemente, um maior progresso no ambiente escolar e familiar (BARBERINI, 2016).

Vale ainda ressaltar que cabe a unidade escolar a preocupação com a formação continuada dos professores, monitores, assim, como a preparação de todo o corpo de funcionários. Atividades integradas também podem oferecer suporte aos alunos com diferenças expressivas ou necessidades especiais no atendimento (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013). Dessa forma, a escola caminha para um sistema inclusivo fortalecido, contribuindo para maiores aproveitamentos e condições dignas de acesso à educação.

2.1 Desafios profissionais

Sendo a escola um importante espaço para o desenvolvimento infantil, o papel do professor, assim, como toda equipe profissional é muito importante no processo de inclusão social.

No entanto, esse processo é constituído de muitos desafios, desse modo, faz-se necessário que a instituição proponha e proporcione alternativas de aperfeiçoamento desses profissionais para atuar na área, lidando de forma eficaz com essa demanda, favorecendo a promoção da equidade no âmbito escolar (SANTA'ANA, 2005).

Porém, às escolas brasileiras têm enfrentado dificuldades em proporcionar uma educação de qualidade, principalmente, escolas públicas, independentemente de ser inclusiva ou não (LEONARDO, 2008).

A formação deficitária dos professores tem sido vista como um dos principais desafios das unidades escolares no processo inclusivo. Sant'Ana (2005) destaca que a preparação desses profissionais não deve se restringir apenas a formação acadêmica ou cursos de especialização, mas também a supervisões e orientações de forma integrada e contínua.

Anjos; Andrade; Pereira (2009) e Leonardo (2008) apontam que as responsabilidades da escola inclusiva são na maior parte atribuída aos professores, que por sua vez, enxergam a educação inclusiva como sendo algo estático, e não um processo.

Santa'ana (2005), Souza (2017) e São Paulo (2013) afirmam que incluir, é responsabilidade de toda instituição de ensino, não podendo ser atribuída a um profissional somente, não sendo reduzidos apenas os fatores isolados. Consequentemente, a instituição escolar necessita movimentar-se em ações pedagógicas e reflexivas que envolvam todos os profissionais, promovendo conhecimentos que possa abarcar as especificidades dos alunos com necessidades especiais, não se restringindo somente ao papel do professor e na relação de ensino.

Dessa forma, a necessidade de uma figura de liderança que oriente esses profissionais, em especial o professor, tem sido apontada em alguns estudos como sendo um dos grandes desafios na construção das escolas inclusivas (RODRIGUES; MOREIRA; LERNER, 2012). Com isso, o esclarecimento dos papéis que devem ser desempenhados dentro das unidades escolares, pode impactar diretamente as atividades realizadas, de modo, tornar mais eficiente o processo inclusivo.

Dessa maneira, entre os muitos profissionais envolvidos no processo de inclusão social, destaca-se o professor, pois de modo geral, é ele que passa maior parte do tempo em dedicação ao aluno. Assim, os educadores precisam atuar para atender às necessidades desses alunos, procurando inserir-nos diferentes níveis de ensino.

Em estudo realizado por Rodrigues; Moreira; Lerner (2002) revelou que os professores muitas vezes sentiam-se responsabilizados por todo o processo inclusivo, uma vez que não bem-sucedidos, ou com planos pedagógicos mal estruturados os alunos com TEA eram caracterizados como “Alunos problemas”, fugindo da proposta do ensino inclusivo. Destacando a importância das instituições escolares desenvolverem planos de ações especializados para esses alunos, tendo em vista as especificidades desse Transtorno.

Diante disso, vale ressaltar a importância da formação especializada desses profissionais, voltados para as políticas de inclusão social de forma mais específicas, com olhar mais atento para as muitas deficiências existentes. De acordo com Pimentel e Fernandes (2014), o ensino de pessoas com TEA é limitado, e o profissional deve-se manter informado, procurando formação contínua. Pois os despreparo e falta de motivação é alvo de críticas na sociedade.

Ainda se destaca entre as muitas dificuldades encontradas pelos profissionais no manejo e inclusão de TEA, a ausência de um diagnóstico especializado e compreensivo, para melhor entendimento das limitações desses sujeitos, assim, ambos os profissionais envolvidos no atendimento desses alunos teriam um parâmetro para elaboração de atividades específicas, promovendo um maior desempenho escolar. A ausência de linguagem dificulta a comunicação, e afeta a relação aluno-professor, e está incluído nos vários desafios da inclusão de crianças autistas, uma vez que o processo de ensino é inteiramente afetado pela falta de estratégias dos profissionais (RODRIGUES; MOREIRA; LERNER, 2002).

Ainda se encontra muita resistência por parte de algumas instituições de ensino, a falta de recursos materiais e humanos, o espaço físico, e desafios relativos à própria formação, são os grandes obstáculos encontrados por esses profissionais. No entanto, a formação de crianças

com TEA, é possível, desde que, a escola compreenda a importância do seu papel nesse processo, garantindo os recursos necessários (PIMENTEL; FERNANDES, 2014).

Enfim, o processo de inclusão necessita de uma adequação mútua, requer da equipe um engajamento e comprometimento com as mudanças, de modo, a possibilitar o acesso livre e o direito da participação de todos em espaços comuns (MATURANA; CIA, 2015).

3.0 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Kanner em 1994 descreveu inicialmente o Autismo como “Autismo precoce infantil”, a partir de seus primeiros estudos com 11 crianças, mais tarde surgiu o termo Transtorno do Espectro Autista- TEA, para caracterizar a pluralidade do transtorno. TEA é descrito principalmente por atrasos no desenvolvimento, prejuízos nas habilidades sociais, cognitivas e neurológicas. Comportamentos estereotipados, atrasos no desenvolvimento da linguagem também é característico desse Transtorno (GOULART; ASSIS, 2002).

O Código Internacional de Doenças - CID 10 (2008), nomeia autismo infantil (F840) e Autismo Atípico (F841), ambos, incluídos nos Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V (2014) coloca entre um dos critérios para o diagnóstico de TEA, o surgimento dos sintomas logo nos primeiros anos do desenvolvimento.

Mas ressalta que tais sintomas podem ser mascarados, até que apareçam as primeiras demandas sociais, e está associado aos Transtornos do Neurodesenvolvimento, Mental ou Comportamental. Quanto aos níveis de gravidade o DSM- V (APA, 2014), específica: “Nível I; exigindo apoio; Nível II; exigindo apoio substancial e Nível III; exigindo apoio muito substancial.”.

Sendo para o nível I, na ausência de apoio o indivíduo demonstra déficits na comunicação social notável, dificuldades para iniciar interações sociais, comumente, sem sucesso para aberturas sociais com outras pessoas. Esses indivíduos podem apresentar pouco interesse pelas relações sociais, não conseguem falar frases completas ou envolver-se na comunicação. No que diz respeito às tentativas de estabelecer amizades, geralmente, são malsucedidas (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014).

Aos padrões de comportamento, o DSM-V (2014) classifica o nível I como tendo inflexibilidade de comportamento que causam interferências significativas. Com importantes dificuldades para organização e planejamento, tornando-se obstáculos para autonomia.

O Nível II é definido como:

Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha (APA, 2014, p. 52).

Quanto às classificações dos comportamentos restritos e repetitivos, o DSM V (APA, 2014) define, além das dificuldades de interações sociais, falta de adaptação para mudanças, sofrimento e/ou dificuldades de mudanças de foco ou ações. Ainda ressalta que os comportamentos repetitivos aparecem com frequência e tornam-se óbvios aos observadores casuais.

O nível III é caracterizado por déficits graves na comunicação social, tanto verbal e não verbais. Há prejuízos graves de funcionamentos, demonstram também grandes limitações nas tentativas de socialização mesmo sendo iniciadas por outros indivíduos. De forma, a responder somente interações diretas. As inflexibilidades, rigidez no comportamento, resistências a mudanças e a presença de repetições comportamentais que prejudicam o funcionamento em todos os aspectos do sujeito, são características descritas no DSM V (APA, 2014) e caracterizam indivíduos diagnosticados com TEA no nível III.

No entanto, às características variam de acordo com cada indivíduo e o contexto o qual ele está inserido. Orienta-se, que para um diagnóstico confiável, deve-se basear em múltiplas fontes de informações (APA, 2014). Esses sujeitos podem ainda apresentar várias comorbidades como hiperatividade, distúrbios do sono e gastrintestinais, e ainda epilepsia (GRIESI-OLIVEIRA; SERTIÉ, 2017).

3.1. Etiologia e prevalência do TEA

Embora acredite que o ambiente, medicamentos, infecções ou o uso de certos medicamentos durante a gravidez possam ser fatores desencadeadores do TEA, há fortes discussões sobre os fatores hereditários, estima-se que a hereditariedade é um fator responsável por 50% a 90% dos casos (GRIESI-OLIVEIRA; SERTIÉ, 2017).

Alguns modelos etiológicos tentam explicar as possíveis causas do autismo de três maneiras, sendo elas: psicodinâmica, orgânica e intermediária. Rosa (2008) diz que os teóricos psicodinâmicos, explicam o autismo como sendo uma inadequação das condutas parietais. Já a explicação orgânica, diz que os genitores têm poucas responsabilidades, que a origem do autismo seria anomalia biológica.

E por último, Rosa (2008) discorre sobre a explicação intermediária, que afirma que os pais possuem poucas habilidades capazes de ajudar os filhos, sintetizando as explicações anteriores, ou seja, o sujeito com autismo é biologicamente deficitário e vulnerável. Nesse sentido, o TEA tem permanecido heterogêneo, constituído de múltiplos sintomas e explicações etiológicas.

A Análise do comportamento por sua vez, não busca explicar psicologicamente a origem dos comportamentos observáveis. Do ponto de vista analítico-comportamental, Goulart e Assis (2002) afirma que Green (2001) diz que o TEA pode ser explicado como sendo excessos e déficits comportamentais, que podem ter uma base neurológica, contudo, o indivíduo estar suscetível a mudanças desde que submetidos a interações construtivas, organizando ambiente físico e social.

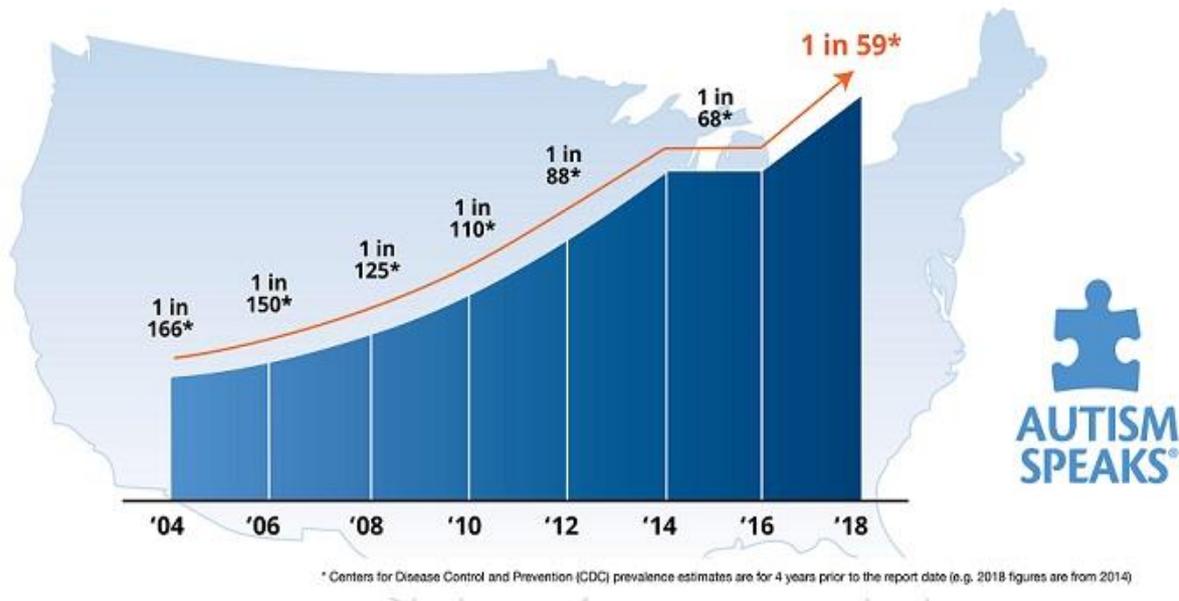
Manrique (2016) lembra que o autismo exige especificidades, e devem-se levar em consideração as variações que cada indivíduo apresenta, em decorrência das contingências estabelecidas.

Por outro lado, Winnicott reconhecia que muitos casos de autismo apresentavam prejuízos neurológicos, no entanto, acreditava que os sujeitos com “distúrbios” mentais, eram advindos da imaturidade do indivíduo com seu meio. Pela teoria Winnicottiana das psicoses, a criança não seria suprida pelo seu ambiente, desencadeando uma angústia no qual o bebê começaria então, a reagir de forma defensiva, no caso do autista, essa defesa seria invulnerabilidade que proporciona um meio de evitar reviver tal angústia (ARAÚJO, 2003).

Acredita-se que 1% da população apresenta TEA, e que a prevalência no sexo masculino pode chegar a quatro vezes mais (GRIESI-OLIVEIRA; SERTIÉ, 2017). Dados recentes do *Centers for Disease Control and Prevention* - CDC (2018) nos Estados Unidos mostra que as taxas de prevalência aumentaram em 15% nos últimos anos, a expectativa é que sejam 01 a cada 59 crianças, conforme abaixo figura abaixo:

Figura 01: Estimativa de Prevalência do Autismo 2018

Estimated Autism Prevalence 2018



Fonte: *Centers for Disease Control and Prevention* - CDC (2018).

O CDC começou a rastrear as taxas de prevalência do TEA em 1998 nos Estados Unidos, e destaca que o aumento das taxas desencadeia uma necessidade de vigilância e devem-se usar métodos consistentes para o controle de prevalência e características dos sujeitos com TEA (BAIO et al., 2018).

4.0 METODOLOGIA

4.1 DESENHO DO ESTUDO (TIPO DE ESTUDO)

Propõe-se uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa e quantitativa, de objetivo metodológico exploratório e descritivo.

4.2. LOCAL E PERÍODO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Maria Verônica, localizada na Rua 12, APM 08, no bairro Aurenny IV em Palmas/TO. Atualmente a escola atende o público infantil de 05 a 07 anos de idade e conta com 40 funcionários. A obtenção das informações foi coletada no mês abril de 2019, mediante a aprovação do Comitê de Ética.

4.3. OBJETO DE ESTUDO OU POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população alvo desta pesquisa foram os 40 funcionários da Escola Maria Verônica em Palmas/TO. Para a determinação da amostra probabilística foi utilizado o método de amostragem probabilístico estratificado proporcional ao tamanho da população. A amostra calculada é de 37 pessoas, com nível de confiança de 95%, com margem de erro de 5%.

4.4. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Critérios de Inclusão:

- Funcionário em exercício legal de suas funções da Escola Municipal Maria Verônica – Palmas/TO
- Funcionário maior que 18 anos, de ambos os sexos, sem distinções das condições socioeconômicas, etnoculturais;
- Funcionário alfabetizados;
- Funcionário que concordem em participar da pesquisa verbalmente, e por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Critérios de Exclusão:

- Funcionários em licença médica, maternidade, paternidade ou afastamento por interesses pessoais, da Escola Municipal Maria Verônica – Palmas/TO;
- Funcionário com filho diagnosticado com TEA;
- Participantes que forem reprovados no critério de mentira da ELASI.

4.5 VARIÁVEIS

4.5.1. Variáveis independentes

Os Instrumentos utilizados na coleta de dados, como o formulário, questionário e escala, assim como a estrutura e o ambiente da coleta dos dados, temperatura do ambiente, sexo, escolaridade, idade, área de atuação, área de especialização dos participantes, assim como crenças e valores relacionados ao TEA e ao processo de inclusão social, como formas de variáveis nos resultados finais.

4.5.2. Variáveis dependentes

A compreensão das perguntas, o ritmo produtivo de cada participante, como o tempo em que levaram para responder os questionários e a escala. O grau de conhecimento sobre o assunto e o nível de habilidades de leitura podem ser ter sido fatores de variação nos resultados finais.

4.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS, ESTRATÉGIAS DE APLICAÇÃO, REGISTRO, ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS.

Para organização da apresentação dos dados, a amostra geral foi dividida por áreas de atuação, sendo elas: equipe administrativa, pedagógica e de apoio. A equipe administrativa é composta por cargos de direção, auxiliar administrativo e coordenadores administrativos e financeiros. Na equipe pedagógica estão incluídos os cargos: professores, cuidadores, coordenação pedagógica e auxiliar administrativo educacional, e por fim, a equipe de apoio que está inserido os Auxiliares de serviços gerais e merendeiras. Os dados foram analisados levando em consideração a idade, sexo, escolaridade e área de atuação dos participantes. Para o critério de idade, a organização das informações se deu pela divisão de grupos, sendo o grupo 01, participantes de até 39 anos e para o grupo 02 participante com idade entre 40 e 60 anos.

Foi aplicado um questionário semiestruturados com perguntas abertas e fechadas de construção adaptada. Os questionários contêm identificação pessoal e profissional dos entrevistados, com questões relacionadas aos desafios encontrados pela equipe no processo de inclusão social de crianças com T.E.A. Além da aplicação a versões (B) da Escala de Atitudes Sociais Em Relação à Inclusão- ELASI, que é um instrumento construído e validado pelo grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma* (OMOTE, 2005) de uso público e autorizado, conforme o anexo B desta pesquisa. A escala possui 35 itens que são seguidas de cinco alternativas que solicitam avaliação dos participantes se concorda ou não com o enunciado sendo elas: a) concordo inteiramente; b) concordo mais ou menos; c) nem concordo e nem discordo; d) discordo mais ou menos e, e) discordo inteiramente. A escala possui 15 itens que avaliam os aspectos favoráveis à inclusão e 15 itens que apontam para os aspectos negativos à inclusão, e 05 itens da escala de mentira que foi incluída na escala como ferramenta para assegurar a confiabilidade do instrumento.

Os dados coletados foram analisados de forma quantitativa, através da correção da ELASI versão B, que mensura atitudes sociais em relação à inclusão. A correção se deu de

acordo com o gabarito (ANEXO B) A escala ELASI prevê pontuação de 30-150, que é o escore total mínimo e máximo que cada participante pode alcançar. Não houve participantes excluídos pelo critério de mentira.

O Uso do instrumento se deu com intuito de obter dados gerais sobre as perspectivas dos profissionais sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais. Estimava-se para a realização da coleta de dados uma média de pelo menos dois encontros com cada participante.

À análise dos dados foram realizadas qualitativamente por meio da análise de conteúdo das respostas coletadas pela aplicação do questionário de construção adaptada (anexo A). De forma quantitativa, foram apresentados em forma de tabela, gráficos e quadros, revelando os dados calculados como porcentagem da amostra em relação à população total, desvio padrão e variância das respostas dos entrevistados, média e mediana. Os cálculos foram realizados com suporte do programa estatístico *Assistat* (<http://www.assistat.com>).

4.7. ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa considerou os descritos na Resolução CNS nº 466/12 (BRASIL, 2012) por se tratar de um estudo envolvendo seres humanos e foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa-CEP, do CEULP/ULBRA, conforme número do Parecer: 3.246.969 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE: 08572919.5.0000.5516.

Foi realizado o contato direto com os entrevistados, explicando do que se trata à pesquisa, benefícios, formas de aplicação, importância social, riscos, assim, como toda a metodologia da pesquisa, feito isso foi realizado o convite para a participação da entrevista e preenchimento dos formulários, levando em consideração os critérios de inclusão e exclusão apontados no item 3.4, esse contato foi na própria unidade pesquisada. O retorno da pesquisa acontecerá por meio de uma reunião com toda a equipe para apresentação dos resultados em data posterior a conclusão da pesquisa com prazo máximo de 30 dias, conforme item 4.

Foi esclarecido que se participante se sentisse desconfortável no decorrer da coleta de dados a entrevista poderia ser interrompida a qualquer momento até que o mesmo tivesse condições para retomar ou interromper o processo. E caso necessitasse de atendimentos, ou sofresse danos ou desconfortos em quaisquer das áreas, psicológica, física, espiritual, sociais e culturais, O SEPSI- Serviço de Psicologia do Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP/ULBRA, localizado Q. 108 Norte Alameda 2, 12 - Plano Diretor Norte, Palmas – TO, estará à disposição nos horários de segunda à sexta-feira de 08h: 00mn às 18h: 00mn e aos sábados de 08h: 00mn às 12h: 00 mm, para atender as eventuais necessidades do participante.

4.7.1 Riscos

Considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos oferece riscos. Foram considerados riscos, desconforto emocional, com o surgimento de algumas questões relacionadas às práticas profissionais dos participantes. Contudo, se os participantes se sentissem em estado de vulnerabilidade nos aspectos físicos, sociais e psíquicos ele poderia solicitar a interrupção do processo imediatamente, e recorrer às ferramentas descritas no item 3.7.

4.7.2 Benefícios

Através dos resultados dessa pesquisa os funcionários da instituição pesquisada, como toda a comunidade envolvida, terão acesso às informações que poderá apontar para possíveis ações que possibilite um maior desempenho nas atividades pedagógicas e administrativas da escola dentro do processo de inclusão social de crianças com diagnóstico de T.E.A.

4.7.3 Desfechos

4.7.3.1 Primário

Esta pesquisa visou identificar possíveis desafios no processo de inclusão social de crianças com diagnóstico de TEA na Escola Maria Verônica em Palmas/TO. E através dos resultados, proporcionar aos funcionários da instituição uma reflexão autoavaliativa das atividades desenvolvidas na unidade escolar para a inclusão social dessas crianças. Conhecer as principais demandas da instituição, a percepção dos servidores em relação à instituição como apoio para esse processo, e por fim, permitir ao servidor que consiga expor suas necessidades e dificuldades para execução de atividades que permitam ao aluno com TEA, ser inserido de forma igualitária dentro do processo educacional.

3.7.3.2 Secundário

Objetivamos proporcionar a escola pesquisada, a oportunidade de trabalhar de forma preventiva nos casos de inclusão de pessoas com TEA. Conhecer as dificuldades atuais dos servidores para a inclusão social de crianças com TEA, e por meio das informações colaborarem para o desenvolvimento de atitudes mais favoráveis para inclusão desses alunos.

5.0 RESULTADOS E DISCUSSÕES

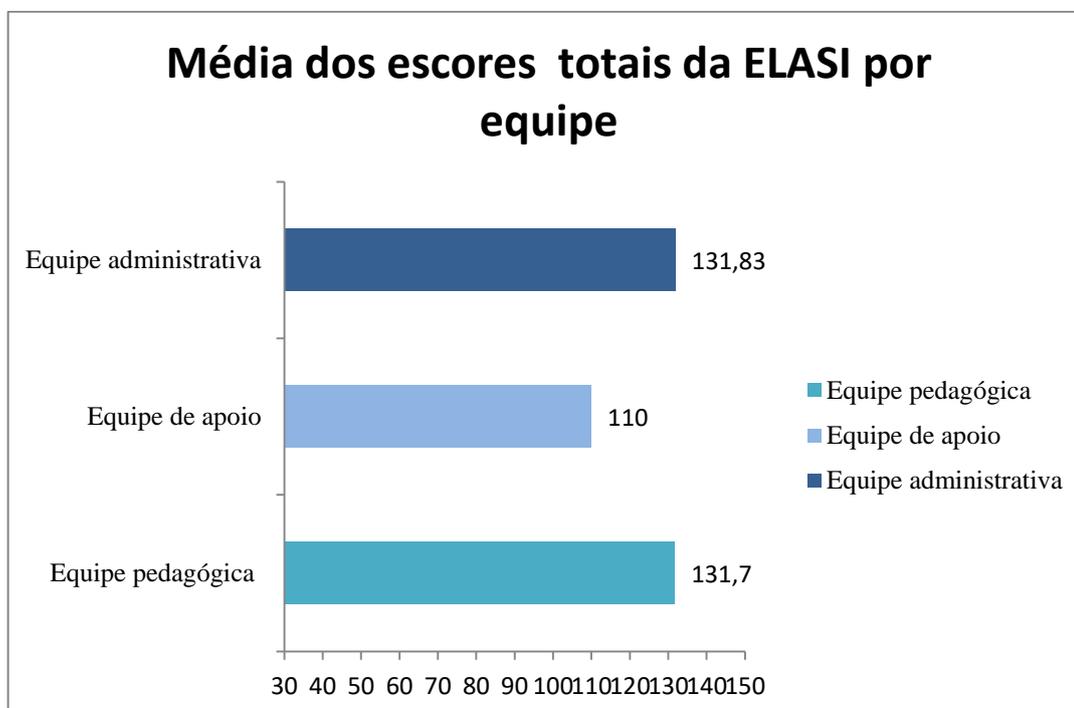
Os dados foram coletados com os servidores da Escola Municipal Maria Verônica em Palmas/TO. Foi calculada uma amostra 37 pessoas, porém, foram coletados os dados de 26 servidores. Visto que a participação se dava de forma voluntária, 11 (onze) servidores não aderiram à pesquisa, a amostra representa 65% da população total. Os participantes serão mencionados ao decorrer do trabalho como P1, P2 sucessivamente até P26.

Na organização dos dados e no procedimento da análise foram considerados alguns fatores a partir do escore da amostra equipe (apoio, administrativo e pedagógico), sexo (masculino e feminino), idade (grupo 1 e 2).

A figura 1 demonstra a média dos escores totais por equipes. Os resultados revelam a atual realidade da escola pesquisada em relação a atitudes favoráveis à inclusão considerando a divisão por equipes.

Observou-se durante análise, que a equipe de apoio apresenta a média de escore de 110 (acima da média), enquanto que as equipes administrativa e pedagógica obtiveram o resultado equivalente escore 132 (acima da média).

Figura 2- Apresentação da média dos escores totais da ELASI por equipes.



Desvio padrão** equipe pedagógica > 0,98 Equipe apoio > 1,14 e equipe administrativa > 1,15. Variância** Pedagógica > 0,96, apoio > 1,31 e Administrativa: > 1,32.

Os resultados observados expõem inicialmente que os grupos administrativo e pedagógico apresentaram um escore maior comparado ao grupo de apoio, possivelmente porque existe uma diferença no grau de escolaridade. Enquanto, o grupo de apoio todos os participantes da pesquisa têm o ensino médio, os demais grupos são formados por um grupo misto, que informaram que os graus de escolaridade são médios e superiores. Ainda assim, a equipe demonstra atitudes favoráveis à inclusão, tendo em vista que apresentaram um valor de escore superior à média (75 pontos).

Vianna (2010) lembra que as políticas e teorias educacionais no Brasil perpassam pela expectativa da marginalização à inclusão. Destacando que as desigualdades sociais trazem impactos significativos no acesso à educação de qualidade. Sendo assim, as diferenças nos resultados da equipe de apoio em relação às demais, podem ser influenciados pelos graus de escolaridades.

Em estudos realizados verificou-se que a área de formação e atuação, contém uma importante relação às atitudes sociais. Dessa maneira, as atitudes sociais podem ser passíveis de mudanças, considerando o conhecimento e as experiências adquiridas (SÃO PAULO, 2013).

A Tabela 1 abaixo mostra a média do escore total dos participantes dos grupos 1 (7 participantes) e grupo 2 (18 participantes), que possuem a idade mínima de 30 anos e máxima de 55 anos. Ambos os grupos obtiveram a mesma média de escore 134. Não foram encontradas diferenças significativas na análise dos dados em relação à idade cronológica dos participantes.

Tabela 01 - Média dos escores totais por grupo de idade, sexo e escolaridade.

Variáveis		Médio Escore	Variância	Mediana	Desvio Padrão
Sexo	Feminino	129	1,4	05	1,2
	Masculino	130	1,5	05	1,2
Idade	Grupo 01 (até 39 anos)	134	0,9	05	0,9
	Grupo 02 (acima 40 anos)	134	1,6	05	1,2
Escolaridade	Ensino fundamental	-	-	-	-
	Ensino Médio	118	1,8	05	1,3
	Ensino Superior	132	1,4	05	1,2

No que diz respeito à favorabilidade dos participantes em atitudes sociais à inclusão, ambos os grupos obtiveram escores satisfatórios em relação à inclusão. Tais informações podem ajudar no engajamento da equipe no processo de inclusão social da escola pesquisada.

Esses resultados corroboram com Pereira Júnior (2009) que observam que não houve diferença significativa entre os escores de atitudes sociais dos professores mais velhos e mais novos. Alguns autores afirmam que a idade cronológica pode ser uma variável que poderá influenciar na atitude social, sendo que pessoas mais novas tendem a ter maior aceitabilidade no processo de inclusão social comparado aos indivíduos mais velhos (SOUZA, 2017, SÃO PAULO, 2013).

Na avaliação da variável sexo não foram observados diferenças em relação à inclusão social por parte dos participantes da pesquisa, sendo que o sexo feminino apresentou o escore 129 e o masculino apresentou o escore 130, ambos acima da média. Assim, o sexo não apresentou nenhuma diferença em relação à inclusão. Percebe-se que os papéis destinados ao sexo feminino e masculino, antes fortemente definidos, tradicionalmente a mulher vista como

cuidadora e provedora de afeto e o homem visto como provedor financeiro, hoje se insere no novo processo de flexibilização e dispensação dos papéis (LOPES; DELLAZZANA-ZANON E BOECKEL, 2014).

Observou-se durante a análise que os participantes do ensino médio apresentaram a média de escore de 118, enquanto os participantes com ensino fundamental apresentaram a média de escore 132. Verificou-se ainda, que quanto menor o grau de instrução dos participantes, menos atitudes favoráveis à inclusão eles revelam em relação aos demais participantes que possuem níveis de escolaridades maiores.

Dessa maneira, pode-se compreender que para o processo de inclusão ser mais eficiente, tornam-se necessários que às instituições de ensino invistam em capacitações, treinamentos e maior acesso a informações. Viana (2010) destaca que a educação é um canal de transformações de indivíduos, sendo, portanto, uma maneira eficaz de produzir. Ressaltando que o processo de ensino-aprendizagem ocorre principalmente como se dão às relações entre quem ensina e quem aprende.

Quanto aos dados coletados através da aplicação do questionário, foram divididos em três categorias. O quadro que se segue apresenta as categorias que foram selecionadas a partir dos conteúdos analisados das respostas fornecidas.

Quadro 01: categorias selecionadas do questionário adaptado.

	CATEGORIAS
01	FORMAÇÃO ACADÊMICA
02	INCLUSÃO SOCIAL
03	ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO

A categoria 01 (relativo à formação acadêmica) buscou conhecer o grau de instrução e os níveis de especialização dos participantes. A categoria 02 visou verificar os possíveis desafios que os profissionais encontram na carreira profissional no que diz respeito à inclusão social de Crianças com Transtorno do Espectro Autista- TEA. A categoria 03 buscou compreender os projetos político-pedagógicos da escola e do município, verificando os

conhecimentos desses profissionais em relação às estratégias desses projetos de inclusão social, principalmente em relação às crianças com TEA.

No que diz respeito às questões relativas à formação acadêmica dos participantes, 11,5% afirmaram que sua formação acadêmica proporcionou conhecimentos sobre Transtorno do Espectro Autista, 57,7 % disseram que não, 3,8% falaram que foi indiferente e 28, 5% disseram que foi razoável.

Em paralelo quando questionado se durante a sua formação acadêmica teve conhecimentos sobre a Educação inclusiva, somente 34,5% disseram que sim, 28,5% afirmaram que não e 23, 5 % disseram que foi razoável o contato com esse conteúdo durante a formação. Ao perguntamos se a Escola pesquisada fornecia recursos necessários para inclusão, 27% disseram que sim, 7,7% disseram que não, 7, 7% da amostra falaram que era indiferente e 57,7% relataram que eram razoáveis os recursos disponíveis para esse processo.

Notou-se que foram recorrentes os conteúdos trazidos e questionamentos quanto ao TEA, e falas que expressavam indignação ao pouco acesso a ferramentas de capacitações e qualificações contínuas.

Observou-se durante a aplicação da ELASI, que os profissionais da Escola Maria Verônica em Palmas/TO, revelaram atitudes favoráveis à inclusão social de uma maneira geral, contudo, em conteúdos trazidos durante a aplicação do questionário adaptado, percebeu-se a frequência de falas que revelaram pouco conhecimento sobre o TEA.

A tabela abaixo mostra em dados estatísticos as questões “abertas” que não obtiveram respostas descritas, ou seja, os participantes não desejaram responder, não se aplicava a realidade do participante ou eles não sabiam responder.

Tabela 02: questões abertas que não tiveram respostas descritas.

QUESTÕES	RELATIVO	NÃO DESEJO RESPONDER	NÃO SEI	NÃO SE APLICA	TOTAL
05	À Inclusão	19%	8%		27%
06	À Inclusão	8%	23%	8%	39%
07	Estratégia Pedagógica	4%	38%	8%	50%
08	Estratégia Pedagógica	4%	8%		12%
09	À Inclusão	8%	4%		12%

Em entrevista inicial, buscou-se conhecer a realidade do cotidiano da escola pesquisada, assim como as condições para inclusão.

Considerando que o ambiente escolar é um meio importante para as práticas de socialização, principalmente, no que dizem respeito à educação infantil, tais práticas podem contribuir para objetivos educacionais importantes (SERRA, 2004).

Dessa maneira, percebeu-se que na tabela acima no que diz respeito à inclusão, houve grande parte da amostra que não desejaram responder, não sabiam ou não se aplicavam a realidade de suas práticas profissionais. Notou-se que na questão 05 que discorre sobre “Atualmente, o que significa inclusão para você?” 27% da amostra não desejaram responder ou não sabiam.

No entanto, os participantes que responderam, relataram que inclusão é: “*o aluno dentro das suas possibilidades receberem o mesmo atendimento que seus pares*” (P1, 36 ANOS), “*inserir a pessoa no meio em que vivemos*” (P2, 43 ANOS) e *a participação, interação e aprendizagem sem distinção [...]*”. (P3, 45 ANOS).

Verifica-se a atribuição do processo de inclusão social ao sentido somente de incluir em algo ou atribuir direitos a essas pessoas. Omote (2003) ressalta que atitudes sociais à inclusão, não pode ser determinadas por fatores de forma isolada, mas deve-se considerar que são práticas complexas e que possuem relação entre a pessoa e os objetos atitudinais. Outros participantes disseram que “*União, e o envolvimento, ajudar e estar integrado ao meio.*” (P12, 39 ANOS). “*Respeito ao outro*” (P14, 43 ANOS). O que confirma a percepção de muitos participantes em relação ao processo de inclusão social.

A questão 06 discorre sobre “Quais as mudanças que a inclusão de crianças com TEA trouxe para o cotidiano da escola?” Na análise dos dados, verificou-se que 39% da amostra não souberam responder, não sabiam ou não se aplicavam à realidade. Aos que descreveram sobre ao assunto o conteúdo das respostas traziam falas como “*Aprendizagem constante*” (P14, 43 ANOS). “*Nota-se que a inclusão dessas crianças, no ambiente escolar, proporcionou um relacionamento natural e humano entre aos alunos.*” (P15, 46 ANOS). Fonseca-janes (2013) afirma que atitudes favoráveis à inclusão social certamente contempla mudanças e ajuda na construção de uma sociedade inclusiva, transforma crenças e cognições sobre as diferenças, mas principalmente direcionam a ação para a aceitação das diferenças. E que esse “Homem inclusivo”, pode ser formado por intermédio da escola. Observa-se que basicamente os conteúdos trazidos pelos participantes direcionaram ao sentido de mudanças nos relacionamentos interpessoais.

Para alguns participantes não houve mudanças no contexto escolar como afirma a frase “*Não trouxe mudanças significativas, apenas a inclusão de cuidadoras para auxiliar o trabalho do professor.*” (P18, 41 ANOS). “*Poucas. As pessoas não têm qualificação para trabalhar. Praticamente não houve mudanças, quando um aluno com TEA precisava era retirado para se acalmar*” (P4, 42 ANOS).

Considerando que crianças com TEA possuem características peculiares, e a presença dessas crianças no contexto em questão não proporcionar mudanças favoráveis à inclusão, tornando o ambiente de ensino e os procedimentos mais eficazes para o processo de ensino-aprendizagem, abre questionamento para a necessidade de qualificação e um programa educacional que aponte a implantação de programas que reconheçam as necessidades e a habilidades dessas crianças como possíveis, independente de suas limitações físicas ou psicológicas.

Por outro lado, alguns participantes afirmaram que o convívio com crianças com TEA, permitiu uma visão diferenciada com o tema. “*Trouxe uma visão diferenciada para estas crianças, pois, com a chegada delas a escola descobriu-se que possuem capacidades surpreendentes.*” (P25, 39 ANOS). Reforçando o que afirmou Souza (2017) quando diz que o papel do professor vai além das vivências pedagógicas, busca também construir experiências fundamentais para o desenvolvimento destes.

Quando questionado a questão 07 “Como a escola planeja a permanência dos alunos com TEA?” Não houve menção de projetos político-pedagógicos estruturados. No entanto, alguns participantes disseram “*A escola se organiza como pode visto que, o espaço ainda é carente para receber crianças com TEA.*” (P25, 39 ANOS). “*Está sempre capacitando profissionais com maior conhecimento para atendê-los.*” (P26, 40 ANOS). Compreende-se que a escola tem um papel fundamental no exercício da inclusão social, adaptações curriculares com medidas pedagógicas que reúnam um conjunto de ações voltadas para inclusão pode ser ferramenta significativa no movimento de transformação da realidade dessas pessoas, tendo em vista que 38% dos participantes revelaram não conhecer quais ações pedagógicas à escola utiliza.

O Documento lançado pelo MEC (2005) que dispõe sobre a Política de Inclusão prevê que a qualificação dos profissionais da educação deve ser tarefa contínua e essencial para melhoria desses serviços. Pois, é dessa maneira que o processo de ensino e a tarefa de educar caminharão para metas mais eficazes.

Ainda relativo às práticas de inclusão social, quando perguntado “O que a escola necessita para que os processos de inclusão sejam mais satisfatório possível?” As falas

trazidas destacaram em sua grande parte a necessidade de aprendizados, capacitações, estruturas melhores, materiais e pessoas especializadas no assunto.

“A escola precisa estar totalmente adaptadas com aparelhamento de aprendizagem e estrutural.” (P26, 40 ANOS). “Políticas públicas e apoio do poder público”, (P1, 36 ANOS), “Se fossemos colocar tudo aqui, o espaço seria insuficiente, mas principalmente, em minha opinião seria formação dos educadores.” (P5, 39 ANOS). “É necessária mais formação na área para todos os profissionais da escola, e parceria com outras instituições, uma sala de recurso.” (P6, 41 ANOS).

Considerando as dificuldades apresentadas pelos participantes e as especificidades que um aluno com TEA possuem, e visto que, as escolas possuem poucos recursos, Barberini (2016) questiona às práticas pedagógicas que estão sendo utilizadas, e que o professor deve conhecer bem seu aluno com TEA, para compreender as necessidades, dessa maneira, ele poderá planejar melhor suas atividades, estabelecendo um vínculo, e considerando atividades que atendem esses alunos.

Quando questionados sobre a participação familiar nesse processo, os conteúdos trazidos, a questão 09 “Qual o grau de importância da participação familiar da criança nesse processo?”. Alguns participantes trouxeram falas dizendo: “A participação da família é importante, pois, poderá auxiliar os profissionais da escola com o melhorar o aprendizado do educando” (P11, 41 ANOS). “É muito importante porque na maioria das vezes a família tem mais conhecimento por lidar com a criança do que à escola.” (P17, 41 ANOS). Outros disseram: “Para que haja bons resultados é necessária essa união familiar e escolar, sendo assim, de grande importância.” (P25, 39 ANOS). Dessa maneira, foi possível perceber que há essa percepção da importância na parceria com a família, no entanto, não houve menção a projetos relacionados a esse vínculo.

Em relação aos recursos disponibilizados pela unidade pesquisada, não houve detalhamento de quais os recursos estão sendo disponibilizados atualmente. No entanto, aparecem falas na questão 07 que pergunta como a escola planeja a permanência dessas crianças, e que norteiam a atual prática profissional, como, por exemplo: “[...] aqui mesmo é o cuidador que acompanha essas crianças.” (P13, 30 ANOS). Embora os cuidadores sejam de suma importância, como já ressaltado aqui, a prática de inclusão não se pode ocorrer de forma isolada, mas deve-se considerar o todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a Educação inclusiva ainda seja um grande desafio para o Sistema Educacional Brasileiro, garantir o acesso à educação de qualidade e a permanência de todos os alunos efetiva o direito a inclusão social. Viabilizar condições favoráveis à inclusão é dar suporte a esses profissionais e principalmente planejar e executar um sistema inclusivo dentro das escolas. E apesar dos avanços científicos, o TEA ainda se revela muito desconhecido, dessa forma, observou-se que apesar da formação dos participantes em grande parte possuírem Nível superior, notou-se grande desconhecimento em relação ao processo de inclusão de crianças com TEA.

Verificou-se ainda, que apesar de manifestarem atitudes favoráveis à inclusão de uma maneira geral, no que diz respeito ao atendimento com TEA, a escola apresenta grandes dificuldades, principalmente, no manejo e planejamento das atividades pedagógicas. Percebem-se grandes preocupações por partes dos servidores com qualificações contínuas e a escassez dessas oportunidades. Dessa maneira, sugerem-se estudos na área que contribuam para construção de projetos pedagógicos para alunos com TEA.

Outro ponto a se destacar é a participação da família nesse processo, considerando que a escola trabalha em parceria com os familiares, e que os participantes da pesquisa mencionaram por diversas vezes que consideram muito importante a participação do núcleo familiar nesse processo de inclusão, não se observou estratégias para consolidar essa parceria, e assim, aprimorar o processo de inclusão.

Quantos os objetivos desta pesquisa, notou-se que há grandes desafios no processo de inclusão de crianças com TEA, e identificou-se que entre eles a oferta por qualificações específicas treinamento e formação continuada, ainda é a principal queixa dos participantes. Sugere-se que a escola pesquisada, que busque juntamente aos órgãos competentes, condições e meios para proporcionar essas ferramentas aos servidores, visto que, não se observou uma busca por projetos já estabelecidos em outras unidades municipais ou projeto políticos-pedagógicos de níveis nacionais.

Quando as táticas pedagógicas, não foram mencionadas a existências dessas práticas profissionais por partes dos participantes, e nem discorrido durante a entrevista, compreende-se que uma parte significativa dos participantes afirmou não conhecer ou não existirem ações específicas para crianças com TEA. Os projetos e ações da escola que viabilizam a interação social desses alunos não foram expostos pelos participantes ou mencionados. O que nos permite refletir sobre com se dá essa interação e fortalecimentos dos vínculos sociais dessas crianças, com isso, sugere-se que a unidade escolar, organize e planeje ferramentas que

possam contribuir para maior relacionamento interpessoal dessas crianças, ações sociais de cunho participativo que envolva os alunos na sua totalidade.

Desse modo, a implantação de projetos voltados para essas finalidades podem contribuir para o desenvolvimento profissional desses participantes, atividades que atendam as necessidades dessas crianças e não legitimam a exclusão e em consequência enriqueçam o sistema inclusivo da escola e valorize a educação igualitária. Embora muitos conheçam o conceito de inclusão, o processo requer atitudes específicas e envolve esforço e conhecimento de políticas públicas.

Por isso, reafirmamos que para a construção de uma sociedade e ambientes educacionais inclusivos deve haver respeito, igualdade de direitos e à educação assegurada para todos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Marciliana Baptista et al. Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas em juiz de fora. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Juiz de Fora-mg, v. 0, n. 16, p.1-24, jan. 2014. Semestral.

ARAÚJO, Conceição A. Serralha de. **Winnicott e a etiologia do autismo**: considerações acerca da condição emocional da mãe. *Estilo da Clínica*, [S. I.], v. 8, n. 14, p.146-163, jan. 2003. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v8n14/v8n14a11.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2018.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. **A inclusão escolar do ponto de vista dos professores**: o processo de constituição de um discurso. *Revista brasileira de educação*, Marabá, v. 14, n. 40, p.116-129, jan. 2009. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a10.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

ASSISTAT, programa estatístico. Disponível em: <<http://www.assistat.com/indexp.html>> acessado em 19 de maio de 2019.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA (Ed.). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 947 p. Tradução.

BARRETO, Claudia S. G.; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação inclusiva**: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. *Polyphonia*, v. 22/1, n. 1, p.1-14, jan/jun 2011. Trimestral.

BAIO, Jon et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. **Mmwr. Surveillance Summaries**, [s.l.], v. 67, n. 6, p.1-23, 27 abr. 2018. Centers for Disease Control MMWR Office. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/67/ss/ss6706a1.htm#suggestedcitation>>. Acesso em: 04 maio 2018.

BARBERINI, Karize Younes. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cadernos de pós-graduação em distúrbios do desenvolvimento**, Sao Paulo - Sp, v. 16, n. 1, p.46-55, jan. 2016.

BOSA, C. **Autismo**: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, n. 1, p. 47-53, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em:
<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em: 10 de fev.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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. 2012. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm> Acesso em: 12 de fev. 2018.

BRASIL, **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacespecial.pdf>> Acesso em: 29 de abril de 2018.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação (bauru)**, [S.I.], v. 23, n. 1, p.1-6, mar. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320170010001>.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo**: um estudo de caso comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, [S.I.]v. 28, n. 3, p.315-324, set. 2012.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION-CDC. Disponível em
<<https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/67/ss/ss6706a1.htm>>. Acessado em 04 de maio de 2018.

CHEDID, Kátia A. Kühn. Psicopedagogia, Educação e Neurociências. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n. 75, p.298-300, 2007.

CUNHA, EUGÊNIO. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DOCUMENTO SUBSIDIÁRIO À POLÍTICA DE INCLUSÃO / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –Brasília: **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Especial, p. 48. 2005.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; OMOTE, Sadao. **Atitudes sociais em relação à inclusão**: O Curso de Pedagogia da faculdade de ciências e tecnologia da UNESP. Nuances: estudos sobre Educação, v. 24, n. 2, p.1-16, 15 ago. 2013. Departamento de Educação FCT/UNESP. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i2.2486>.

GOULART, Paulo; ASSIS, Grauben José Alves de. Estudos sobre autismo em análise do comportamento: aspectos metodológicos. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 151-165, dez. 2002. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452002000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 16 de março de 2018.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Andréa Laurato. Autism spectrum disorders: an updated guide for genetic counseling. **Einstein (São Paulo)**, v. 15, n. 2, p.233-238, jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-45082017rb4020>.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. **Revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional (abrapee)**, São Paulo, p.431-440, jul/dez. 2008. Semestral. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v12n2/v12n2a14.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

LOPES, Manuela Nunes; DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato; BOECKEL, Mariana Gonçalves. A multiplicidade de papéis da mulher contemporânea e a maternidade tardia. **Temas em psicologia**, [s.l.], v. 22, n. 4, p.917-928, 2014. Associação Brasileira de Psicologia. <http://dx.doi.org/10.9788/tp2014.4-18>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2003**. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf> acessado em 16 de março de 2018.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicologia escolar e educacional**, v. 19, n. 2, p.349-358, ago. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192849>.

MASI, Anne et al. An Overview of Autism Spectrum Disorder, Heterogeneity and Treatment Options. *Neuroscience Bulletin*. **Neurosci bull**, v. 33, n. 2, p.183-193, abr. 2017. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5360849/>>. Acesso em: 03 maio 2018.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosana Elizete. **Educação inclusiva**: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 35, n. 4, p.1106-1119, dez. 2015.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004. _____. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.

OMOTE, S. et. al. **Mudança de atitudes sociais de alunos do CEFAM em relação à inclusão**. In: simpósio em filosofia e ciência, 5, 2003, Marília. Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências: anais eletrônicos. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10** Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2008. vol.2.

PEREIRA JUNIOR, A. A. **Atitudes sociais de professores da rede de ensino municipal de Guarapuava – PR em relação à educação inclusiva**. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology - Communication Research**, v. 19, n. 2, p.171-178, abr. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s2317-64312014000200012>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-64312014000200171&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 04 de maio de 2018.

SANT'ANA, I. M. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio-ago. 2005.

SÃO PAULO. Sadão Omote. Unesp - Universidade Estadual Paulista (Org.). **ATITUDES SOCIAIS EM RELACAO À INCLUSAO; ESTUDOS BRASILEIROS**. **Departamento de Educação Especial**, Marília - SP, p.639-649, 2013.

SERRA, Dayse Carla Genero. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. 113 p.

SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e. Atitudes sociais em relação à inclusão e concepção sobre atendimento educacional especializado na formação de especialistas em educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 30, n. 59, p.751-762, nov. 2017. Universidad Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x28431>.

RODRIGUES, I.; B.; MOREIRA, L. E. V.; LERNER, R. **Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar.** Psicologia Teoria e Prática, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 70-83, 2012.

ROSANOFF, M.j.; DANIELS, A.m.; SHIH, A. **Autism: a (key) piece of the global mental health puzzle.** Global Mental Health, Cambridge University Press (CUP). n. 1, p.1-3, 2015. <http://dx.doi.org/10.1017/gmh.2014.7>. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5269626/>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

ROSA, Kaliane Gomes Pio. **Aquisição e generalização de comportamentos em uma criança com diagnóstico de autismo.** 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Departamento de Psicologia, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

VIANNA, José Antônio. SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DAS CAMADAS POPULARES. **Interscienceplace: Revista Internacional Científica** [s. L.], n. 12, p.117-141, mar. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE



CENTRO UNIVERSITÁRIO LUTERANO DE PALMAS

Recredenciado pela Portaria Ministerial nº 1.162, de 13/10/16, D.O.U nº 198, de 14/10/2016
ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL LUTERANA DO BRASIL

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS.**

Prezado (a) Senhor (a)

Convidamos- os (as) para participar da pesquisa sobre **Avaliação do Processo de Inclusão Social de Crianças com Transtorno do Espectro Autista – T.E.A da Escola Municipal Maria Verônica em Palmas/TO** que será desenvolvida pela aluna, **Keldna Sousa Araújo** do Curso de Bacharel em Psicologia do Centro Universitário Luterano de Palmas- CEULP/ULBRA, a mesma é responsável pelo desenvolvimento da pesquisa e apresentará o termo, e a obtenção do consentimento para os devidos participantes, sob a orientação do Professor **M.e Iran Johnathan Oliveira**.

Indivíduos com necessidades especiais, mais especificamente com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista – T.E. A, enfrentam no dia a dia muitas dificuldades. No que diz respeito à inserção dessas pessoas no ambiente educacional, principalmente crianças, os desafios são intensificados. Vários fatores tornam à educação inclusiva um desafio pedagógico e administrativo para instituições.

Ressaltando que à Educação Inclusiva não veio para substituir à Educação Especial, mas, para tornar o sistema educacional democrático para todos. Dessa forma, tornando-se uma via importante para inclusão social e para diminuição das desigualdades sociais (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015).

Desse modo, é importante desenvolver estudos que demonstrem os desafios pedagógicos, administrativos e também no que diz respeito às relações sociais que estão inseridas no processo de inclusão de crianças com T.E.A. Esses estudos poderão viabilizar a compreensão das lacunas que podem estar presentes nesses processos.

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

Assinatura do pesquisador acadêmico (a)

Assinatura do participante

Como benefícios poderão através dos resultados dessa pesquisa permitir os funcionários da instituição pesquisada, como toda a comunidade envolvida terá acesso às informações que poderá apontar para possíveis ações que possibilite um maior desempenho nas atividades pedagógicas e administrativas da escola dentro do processo de inclusão social de crianças com diagnóstico de T.E.A.

Os objetivos do estudo são:

- Identificar principais desafios dos professores e/ou monitores no processo de inclusão social;
- Verificar se há na escola pesquisada ou na proposta político-pedagógica do município como um todo planos de ações, e capacitações para a inclusão de alunos TEA;
- Investigar se os projetos e ações da escola pesquisada viabilizam interação e inclusão social;
- Debater as táticas pedagógicas no que tange a inclusão social eficaz;

A finalidade deste trabalho é fornecer informações que poderá apontar para possíveis ações que possibilite um maior desempenho nas atividades pedagógicas e administrativas da escola dentro do processo de inclusão social de crianças com diagnóstico de T.E.A. convidamos para participar da pesquisa respondendo a Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão Social - ELASI na forma (A) ou (B), com uso autorizado pelo autor, assim como, responder o Questionário de construção adaptada, conforme no Anexo E desse projeto.

No quis diz respeito aos dados pessoais fornecidos durante aplicação da ELASI, por se tratar de um documento com direitos autorais protegidos, desse modo, não podendo ser alterado sua estrutura. No entanto, o seu nome será mantendo em sigilo absoluto, não sendo publicado ou fornecido para domínio público. Utilizaremos numerações como, por exemplo, (p1, p2...) como forma de menção aos participantes, garantido assim, o sigilo dos nomes. As entrevistas serão realizadas de forma individual na unidade escolar pesquisada, com uma estimativa de pelo menos dois encontros com cada participante.

Solicitamos ainda, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área (saúde, educacional...) e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, conforme já garantido anteriormente.

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

Assinatura do pesquisador acadêmico (a)

Assinatura do participante

Consideramos ainda, que toda pesquisa envolvendo seres humanos podem apresentar riscos, no entanto, caso o participante sinta-se desconfortável nas áreas físicas, psicológicas, sociais, espiritual e culturais, poderá interromper imediatamente o processo até que o mesmo se sinta apto para retomar as atividades ou encerrar sua participação no estudo.

Contudo, os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa, e caso necessite de atendimentos, ou sofra danos ou desconfortos em quaisquer das áreas, psicológica, física, espiritual, sociais e culturais, O SEPSI- Serviço de Psicologia do Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP/ULBRA, localizado Q. 108 Norte Alameda 2, 12 - Plano Diretor Norte, Palmas – TO, estará à disposição nos horário de segunda à sexta-feira de 08h: 00mn às 18h: 00mn e aos sábados de 08h: 00mn às 12h: 00 mm, para atender as eventuais necessidades do participante.

A sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição. É considerado, como risco a possibilidade de surgirem desconforto emocionalmente, ao ser perguntado ao alguma questão sobre sua atuação profissional.

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Palmas, TO ____/_____/2019

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

Assinatura do pesquisador acadêmico (a)

Assinatura do participante

APÊNDICE B – Registro das conversas para o uso da Escala ELASI

Plataforma Brasil x Email - Kel ... - Outlook x Resultados da pesquisa - keldna x +

https://outlook.live.com/mail/id/AQMkADAwATY3ZmYAZS05YTFkLWY5ODMtMDACLTAwCgBGAAADCr5YrjWxDE6Uggva5NpYBAcAVMH05u98h0aVs0XHDgZZIwAAAgEJAAA...

Outlook somote@uol.com.br Filtros

+ Nova mensagem Responder Excluir Arquivo Morto Lixo Eletrônico Mover para Categorizar

Caixa de Entra... 213
Lixo Eletrônico 37
Rascunhos 21
Itens Enviados
Itens Excluídos 8
Arquivo Morto
antigos
Conversation Hist...
Unwanted
Nova pasta

Atualizar para o Office 365 com Recursos premium do Outlook

RE: RES: Escala ELASI

Cara Keldna
Seguem em anexo as formas A e B da ELASI, estatisticamente equivalentes, e o gabarito para a correção. No meu artigo de 2005, está descrita a atribuição de pontos e o cálculo do escore de atitudes sociais de cada participante. Pelo título do seu projeto, não consigo imaginar o que será feito, como a ELASI será utilizada. Se vai fazer uma única aplicação, pode usar apenas uma das formas da ELASI. Caso vá fazer duas avaliações, por exemplo, antes e depois de uma intervenção, precisa usar as duas formas para que os participantes respondam a uma forma uma única vez. Embora sejam as duas formas estatisticamente equivalentes, a recomendação é a de aplicar a forma A para metade dos participantes e a B para a outra metade, na primeira avaliação; na segunda avaliação, devem ser invertidas as formas, isto é, responde a forma A a metade que, na primeira avaliação, respondeu a B, e vice-versa.
Ao termino da pesquisa, gostaria de ter acesso ao seu trabalho.
Abraços.
Sadao

De: Kel ... [mailto:keldna-sousa@hotmail.com]
Enviada em: quarta-feira, 25 de abril de 2018 21:15
Para: somote@uol.com.br
Assunto: Escala ELASI

Prezado,

Boa noite! Sou acadêmica do curso de Psicologia do Centro Universitário de Palmas- CEULP/ULBRA.
O motivo do meu contato, é sobre a Escala de Atitudes Sociais em Relação à inclusão. O meu trabalho de conclusão de curso, está em andamento, no entanto, estou tendo muitas dificuldades para encontrar essa escala para possível uso como uma das ferramentas de coleta de dados, cujo o tema é " Avaliação do Processo de Inclusão Social de Crianças com Diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista da Escola Municipal Maria Verônica em Palmas/TO"
Diante disso, gostaria de saber se é possível me enviar?

Atenciosamente,

ANEXOS

ANEXO A – Questionário

**CENTRO UNIVERSITÁRIO LUTERANO DE PALMAS**

Recredenciado pela Portaria Ministerial nº 1.162, de 13/10/16, D.O.U nº 198, de 14/10/2016
ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL LUTERANA DO BRASIL

O questionário que se segue, integra as ferramentas de coleta de dados para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC da aluna **Keldna Sousa Araújo**, do curso de Bacharel em Psicologia do Centro Universitário Luterano de Palmas- CEULP/ULBRA. E tem como objetivo avaliar o processo de inclusão social de crianças autista da Escola Municipal Maria Verônica de Palmas/TO.

Tente responder todas as questões, pedimos que leia atentamente as instruções dadas, e caso houver dúvidas solicite ajuda dos pesquisadores. Lembrando-lhes, que as respostas fornecidas são para o uso exclusivo da pesquisa, garantimos o sigilo dos dados. Destacando que não há perguntas **certas** ou **erradas** e que sua participação é voluntária.

Se alguma questão não se aplicar a sua realidade, ou não souber como responder, indiquem da seguinte forma: “**NA**” Não se Aplica; “**NS**” Não sei; “**ND**” Não desejo responder.

O questionário é composto por perguntas “abertas” e “fechadas”, sendo as de modelo “fechadas” compostas de cinco opções de respostas na qual o participante deverá responder somente uma.

Desde já agradecemos sua colaboração no nosso estudo.

DADOS DEMOGRÁFICOS

Sexo: Feminino () Masculino ()

Idade: _____

RELATIVO À FORMAÇÃO ACADÊMICA

[Quando apropriado, pode responder com: “NA” = Não se aplica; “NS” = Não sei; “ND” = Não desejo responder.].

1- Qual seu grau de escolaridade?

- () Sem escolaridade
 - () Fundamental incompleto
 - () Fundamental completo
 - () Médio incompleto
 - () Médio completo
 - () Superior incompleto
 - () Superior completo
- _____

2- Qual a sua qualificação acadêmica? (Licenciatura, bacharelado, especialização, mestrado ou doutorado).

3- A sua formação acadêmica proporcionou conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista – TEA?

- () Sim
 - () Não
 - () Indiferente
 - () Razoável
 - () Muito
- _____

4- Em sua opinião, sua formação acadêmica proporcionou conhecimentos sobre educação inclusiva?

- () Sim
 - () Não
 - () Indiferente
 - () Razoável
 - () Muito
-

RELATIVO À INCLUSÃO

[Quando apropriado, pode responder com: “NA” = Não se aplica; “NS” = Não sei; “ND” = Não desejo responder.].

5- Atualmente, o que significa inclusão para você?

6- Quais as mudanças que a inclusão de crianças com TEA trouxe para o cotidiano da escola?

7- Como a escola planeja a permanência dos alunos com TEA?

8- O que a escola necessita para que os processos de inclusão sejam o mais satisfatório possível?

9- Qual o grau de importância da participação da família da criança nesse processo?

10- Em sua opinião, a escola fornece recursos necessários para inclusão?

- () Sim
- () Não
- () Indiferente
- () Razoável
- () Muito

Fonte: Adaptado de Serra (2004, p. 99).

ANEXO B – Escala likert de atitudes sociais em relação à inclusão- Forma A/Versão 2.

Caro (a) Colega

Como parte do projeto integrado sobre a inclusão escolar, estamos construindo uma escala para mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Assim, solicitamos sua imprescindível colaboração, no sentido de responder ao presente questionário. São apresentados, nas páginas seguintes, 35 enunciados, cada um seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que você concorda com o enunciado ou discorda do seu conteúdo. A sua tarefa consiste em ler atentamente cada enunciado e assinalar uma das alternativas, aquela que expressa melhor o seu grau de concordância ou discordância. As alternativas são:

- (a) Concordo inteiramente
- (b) Concordo mais ou menos
- (c) Nem concordo nem discordo
- (d) Discordo mais ou menos
- (e) Discordo inteiramente

Cada enunciado vem acompanhado das letras (a), (b), (c), (d) e (e). Veja o seguinte exemplo:

1. A pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro.

(a) (b) (c) (d) (e)

Se você concorda inteiramente com o enunciado de que a pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro, deve assinalar a letra (a); se concorda mais ou menos (apenas em parte), deve assinalar a letra (b); se nem concorda nem discorda (é indiferente, não tem opinião formada a esse respeito, está completamente indeciso ou não compreendeu direito o enunciado), deve assinalar a letra (c); se discorda mais ou menos (em parte), deve assinalar a letra (d); e se discorda inteiramente do enunciado, deve assinalar a letra (e).

Responda a todas as questões e em cada questão assinale apenas uma alternativa. Na absoluta impossibilidade de responder a alguma questão, assinale a letra (c). Não há resposta certa nem errada. Portanto, responda de acordo com a sua própria opinião, baseando-se na primeira impressão.

Pedimos que inicialmente preencha o quadro abaixo.

Muito obrigado!

.....
Nome:

Data de Nascimento:

Sexo: () masculino () feminino

Escolaridade:

Ocupação:

Localidade:

.....

-
- (a) = concordo inteiramente
 - (b) = concordo mais ou menos
 - (c) = nem concordo nem discordo
 - (d) = discordo mais ou menos
 - (e) = discordo inteiramente
-

1. O mercado de trabalho deve absorver a mão-de-obra de trabalhadores com deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
2. A exclusão de determinados grupos improdutivos é necessária para a sobrevivência de toda e qualquer sociedade.
(a) (b) (c) (d) (e)
3. As diferenças entre as pessoas são vantajosas para a existência humana.
(a) (b) (c) (d) (e)
4. O aluno com deficiência tem o direito de receber apoio pedagógico como forma de responder às suas necessidades educacionais.
(a) (b) (c) (d) (e)
5. Os alunos com deficiência auditiva possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
6. Deve ser assegurado o convívio de alunos com deficiência e aqueles sem deficiência na mesma sala de aula, ainda que sejam necessárias profundas modificações na escola.
(a) (b) (c) (d) (e)
7. A sociedade deve adequar-se para garantir a todos, inclusive àqueles com deficiência, o acesso a qualquer serviço ou instituição pública.
(a) (b) (c) (d) (e)
8. As crianças com deficiência intelectual severa têm o direito de serem atendidas nas escolas comuns, mesmo que para isso sejam necessárias profundas modificações em sua estrutura física e em seu projeto pedagógico.
(a) (b) (c) (d) (e)
9. O aluno com deficiência não tem nada a ensinar aos alunos sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
10. A educação inclusiva deve ocorrer em qualquer nível de ensino, da Educação Infantil à Educação Superior.
(a) (b) (c) (d) (e)
11. O direito ao atendimento das necessidades básicas deve ser assegurado a todos.
(a) (b) (c) (d) (e)
12. Não existe nenhuma possibilidade de troca de experiências positivas entre aluno sem deficiência e aluno com deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

13. Deve ser favorecida a convivência das pessoas com deficiência e sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
14. Todos temos direitos e deveres apesar das diferenças.
(a) (b) (c) (d) (e)
15. Com a inclusão, o aluno com deficiência não tem o direito de optar por estudar em classe especial.
(a) (b) (c) (d) (e)
16. Todos os indivíduos em todos os setores da sociedade devem fazer parte do movimento de inclusão.
(a) (b) (c) (d) (e)
17. Não é possível garantir a participação de qualquer tipo de aluno na mesma classe porque é mais fácil ensinar para uma classe homogênea.
(a) (b) (c) (d) (e)
18. Os direitos de cidadania devem ser garantidos a todos.
(a) (b) (c) (d) (e)
19. No processo de escolarização, os alunos devem ser separados em categorias, de acordo com o nível de aproveitamento.
(a) (b) (c) (d) (e)
20. Todas as pessoas com deficiência, independentemente do grau de comprometimento, devem ter garantidos os seus direitos de cidadania.
(a) (b) (c) (d) (e)
21. A lei deve determinar que, se uma pessoa com deficiência quiser estudar em uma escola pública, esta deverá oferecer a vaga.
(a) (b) (c) (d) (e)
22. Os exames vestibulares devem ser adaptados para oferecer a todos os candidatos oportunidades iguais de acesso à universidade.
(a) (b) (c) (d) (e)
23. Apenas os alunos com deficiência deverão fazer uso de recursos do ensino especializado.
(a) (b) (c) (d) (e)
24. Promover a inclusão de crianças com deficiência é responsabilidade única e exclusiva das escolas.
(a) (b) (c) (d) (e)

-
- (a) = concordo inteiramente
 - (b) = concordo mais ou menos
 - (c) = nem concordo nem discordo
 - (d) = discordo mais ou menos
 - (e) = discordo inteiramente
-

25. As sociedades em geral devem ser favoráveis à inclusão.
(a) (b) (c) (d) (e)
26. Devemos aceitar e conviver com a singularidade das pessoas.
(a) (b) (c) (d) (e)
27. As pessoas comuns não precisam esforçar-se para melhorar o relacionamento com pessoas com deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
28. O sistema de saúde deve estar preparado para atender com qualidade toda e qualquer pessoa que necessita de seus serviços.
(a) (b) (c) (d) (e)
29. Aquele que é muito diferente deve ter seu próprio mundo.
(a) (b) (c) (d) (e)
30. Qualquer sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender às necessidades de todos os cidadãos.
(a) (b) (c) (d) (e)
31. Não devem ser atendidos os alunos surdos no ensino universitário, se não forem oferecidos serviços de apoio.
(a) (b) (c) (d) (e)
32. A inclusão pressupõe o direito de igualdade de oportunidades para escolarização tanto de alunos com deficiência quanto daqueles sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
33. Colocar alunos com deficiência em classes de ensino regular prejudica a aprendizagem dos alunos sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
34. Pessoas com deficiência não devem chegar à universidade porque não têm condições de cumprir com os compromissos acadêmicos.
(a) (b) (c) (d) (e)
35. O lugar mais adequado de aprendizagem para o aluno com deficiência é a classe de Atendimento Educacional Especializado.
(a) (b) (c) (d) (e)

ANEXO C – Escala likert de atitudes sociais em relação à inclusão- Forma B/Versão 2

Caro (a) Colega

Como parte do projeto integrado sobre a inclusão escolar, estamos construindo uma escala para mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Assim, solicitamos sua imprescindível colaboração, no sentido de responder ao presente questionário. São apresentados, nas páginas seguintes, 35 enunciados, cada um seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que você concorda com o enunciado ou discorda do seu conteúdo. A sua tarefa consiste em ler atentamente cada enunciado e assinalar uma das alternativas, aquela que expressa melhor o seu grau de concordância ou discordância. As alternativas são:

- (a) Concordo inteiramente
- (b) Concordo mais ou menos
- (c) Nem concordo nem discordo
- (d) Discordo mais ou menos
- (e) Discordo inteiramente

Cada enunciado vem acompanhado das letras (a), (b), (c), (d) e (e). Veja o seguinte exemplo:

I. A pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro.

(a) (b) (c) (d) (e)

Se você concorda inteiramente com o enunciado de que a pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro, deve assinalar a letra (a); se concorda mais ou menos (apenas em parte), deve assinalar a letra (b); se nem concorda nem discorda (é indiferente, não tem opinião formada a esse respeito, está completamente indeciso ou não compreendeu direito o enunciado), deve assinalar a letra (c); se discorda mais ou menos (em parte), deve assinalar a letra (d); e se discorda inteiramente do enunciado, deve assinalar a letra (e).

Responda a todas as questões e em cada questão assinale apenas uma alternativa. Na absoluta impossibilidade de responder a alguma questão, assinale a letra (c). Não há resposta certa nem errada. Portanto, responda de acordo com a sua própria opinião, baseando-se na primeira impressão.

Pedimos que inicialmente preencha o quadro abaixo.

Muito obrigado!

.....

Nome:

Data de Nascimento:

Sexo: () masculino () feminino

Escolaridade:

Ocupação:

Localidade:

.....

- *****
- (a) = concordo inteiramente
 - (b) = concordo mais ou menos
 - (c) = nem concordo nem discordo
 - (d) = discordo mais ou menos
 - (e) = discordo inteiramente
- *****

1. Os alunos diferentes devem ser separados, no processo de aprendizagem, de acordo com suas potencialidades.
(a) (b) (c) (d) (e)
2. No convívio com crianças com deficiências, as crianças sem deficiência têm o seu desenvolvimento global prejudicado.
(a) (b) (c) (d) (e)
3. As escolas particulares devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
4. Os alunos com deficiência intelectual possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
5. As universidades não devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiências.
(a) (b) (c) (d) (e)
6. Todos os alunos devem ter participação efetiva na vida da escola.
(a) (b) (c) (d) (e)
7. Não é saudável a convivência de pessoas com deficiência com aquelas sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
8. Se o aluno não consegue acompanhar as atividades dos colegas, deve mudar para a classe de Atendimento Educacional Especializado.
(a) (b) (c) (d) (e)
9. A participação plena das pessoas com deficiência deve ser garantida em todos os contextos sociais.
(a) (b) (c) (d) (e)
10. Os alunos com deficiência não devem frequentar classe de ensino regular.
(a) (b) (c) (d) (e)
11. A educação inclusiva tem princípios democráticos e pluralistas, garantindo a igualdade de oportunidades educacionais a todos os alunos.
(a) (b) (c) (d) (e)
12. O melhor local de atendimento educacional para a pessoa com deficiência é na instituição especializada.
(a) (b) (c) (d) (e)

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

13. Por mais diferentes que as pessoas sejam umas das outras, sempre é possível uma boa convivência entre elas.
(a) (b) (c) (d) (e)
14. Não há necessidade de toda a sociedade envolver-se com o objetivo de promover a inclusão.
(a) (b) (c) (d) (e)
15. A escola deve promover a convivência solidária entre os alunos com deficiência e aqueles sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
16. Não há benefícios com a inclusão, ela prejudica tanto alunos com deficiência quanto aqueles sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
17. Os alunos com deficiência só são beneficiados se permanecerem em instituições especializadas para atender mais adequadamente suas limitações.
(a) (b) (c) (d) (e)
18. A pessoa com deficiência deve ter direito às mesmas oportunidades de emprego que os demais cidadãos.
(a) (b) (c) (d) (e)
19. A sociedade deve selecionar aqueles que possuem melhores condições de aproveitamento das oportunidades.
(a) (b) (c) (d) (e)
20. Uma sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender as necessidades de todos os cidadãos, por mais diferentes que sejam.
(a) (b) (c) (d) (e)
21. A interação entre as pessoas com as mais variadas diferenças é sempre vantajosa para todos.
(a) (b) (c) (d) (e)
22. A sociedade deve criar meios de promover o aprendizado de todos, de acordo com as necessidades de cada um.
(a) (b) (c) (d) (e)
23. Modificar a estrutura física da escola para o atendimento de alguns poucos alunos com deficiência é um gasto orçamentário desnecessário.
(a) (b) (c) (d) (e)

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

24. O serviço de apoio ao educando com deficiência para a implantação de uma pedagogia inclusiva é um gasto injustificado.
- (a) (b) (c) (d) (e)
25. O Estado deve conferir todos os direitos à pessoa com deficiência na forma da lei.
- (a) (b) (c) (d) (e)
26. A sociedade deve exigir que as pessoas com deficiência sejam atendidas em seus direitos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
27. As universidades devem ter garantida a autonomia de somente atender a alunos que possam adequar-se à sua estrutura em todos os aspectos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
28. A reforma agrária é uma medida necessária para a construção de uma sociedade inclusiva.
- (a) (b) (c) (d) (e)
29. É justificável qualquer investimento para evitar que as vias públicas se constituam em obstáculos para a locomoção de pessoas com deficiência.
- (a) (b) (c) (d) (e)
30. O currículo deve ser adaptado para garantir ao aluno com deficiência a sua participação em classe de ensino regular.
- (a) (b) (c) (d) (e)
31. Os familiares da pessoa com deficiência devem lutar pela participação dela nas atividades festivas, esportivas e de lazer.
- (a) (b) (c) (d) (e)
32. As escolas públicas devem adaptar-se ao sistema de educação inclusiva.
- (a) (b) (c) (d) (e)
33. A classe heterogênea tem a vantagem de permitir que cada aluno contribua para a aprendizagem dos demais.
- (a) (b) (c) (d) (e)
34. A participação de alunos diferentes, inclusive aqueles com deficiência, na mesma classe, é benéfica para todos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
35. A inclusão deve ser praticada para beneficiar a pessoa com deficiência.
- (a) (b) (c) (d) (e)

ANEXO D – Gabarito da Escala likert de atitudes sociais em relação à inclusão/Forma A e B.

**ESCALA LIKERT DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO
(ELASI)**

GABARITO

Forma A

Enunciados Favoráveis: 1, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 16, 21, 22, 25, 26, 30, 32. (N= 15)

Enunciados Desfavoráveis: 2, 5, 9, 12, 15, 17, 19, 23, 24, 27, 29, 31, 33, 34, 35. (N= 15)

Escala de mentira: 4, 14, 18, 20, 28. (N= 5)

Forma B

Enunciados Favoráveis: 3, 6, 11, 15, 18, 20, 21, 26, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35. (N= 15)

Enunciados Desfavoráveis: 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 14, 16, 17, 19, 23, 24, 27. (N= 15)

Escala de mentira: 9, 13, 22, 25, 31. (N= 5)

ATRIBUIÇÃO DE NOTAS

Enunciados favoráveis	Enunciados desfavoráveis	Enunciados da escala de mentira
a=5	a=1	a=0
b=4	b=2	b=0
c=3	c=3	c=1
d=2	d=4	d=1
e=1	e=5	e=1