

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

## EVALUATION OF THE SOCIAL INCLUSION PROCESS OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER IN A MUNICIPAL SCHOOL

Iran Johnathan Silva Oliveira 1

Keldna Sousa Araujo 2

Thallyta Katarina Santos Pimenta 3

Guilherme Silva de Souza 4

**Resumo:** Este artigo busca discutir aspectos teóricos relacionados com a prática profissional, que envolvem os processos de inclusão social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma Escola Municipal. O texto analisa as dificuldades encontradas pelos profissionais dentro do processo de inclusão. A pesquisa foi aplicada em campo e 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 específicas. Por isso, sugerem-se estudos na área que favoreçam a construção de estratégias e habilidades pedagógicas para as instituições escolares do país que possibilitem os alunos com Transtorno do Espectro Autistas passarem ser incluídos na educação escolar.

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

**Abstract:** This article seeks to discuss theoretical aspects related to professional practice, which involve the processes of social inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in a Municipal School. The text analyzes the difficulties encountered by professionals within the inclusion process. The research was applied in the field and data collection occurred through interviews and the application of an adapted semi-structured form, with open and closed questions, and the application of the Social Attitudes towards Inclusion Scale - ELASI in version B, with the aim of to verify the professionals' vision regarding the inclusion of people with specific needs. Therefore, studies in the area are suggested that favor the construction of pedagogical strategies and skills for the country's school institutions that enable students with Autism Spectrum Disorder to be included in school education.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder. Social Inclusion. Inclusive Education. Autism.

- 1 Doutor e Mestre em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica – PUC – GO. Professor e pesquisador da graduação dos cursos de Psicologia (Ulbra/Palmas) e Medicina (UnirG). Professor em pós-graduações. Supervisor e psicólogo clínico no Instituto de Ciências, Comportamento e Tecnologia de Ensino – ICC. TECH. Paraíso do Tocantins, TO, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0732364153007579>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0879-096X>. Email: [iranjsoliveira@hotmail.com](mailto:iranjsoliveira@hotmail.com)
- 2 Psicóloga. Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP/ ULBRA. Palmas, Tocantins, TO, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8856728017838832>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1811-7277>. Email: [keldna.s@gmail.com](mailto:keldna.s@gmail.com)
- 3 Graduanda em Medicina. Universidade de Gurupi (UnirG), Paraíso do Tocantins, TO, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8846807839489309>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3588-008X>. Email: [thallyta.k.s.pimenta@unirg.edu.br](mailto:thallyta.k.s.pimenta@unirg.edu.br)
- 4 Graduando em Medicina. Universidade de Gurupi (UnirG), Paraíso do Tocantins, TO, Brasil. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9315871708483592>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1109-9434>. Email: [guilherme.s.souza@unirg.edu.br](mailto:guilherme.s.souza@unirg.edu.br)

## Introdução

A proposta de ambientes educacionais inclusivos aborda o direito à dignidade e equidade a todos.

Dessa forma, 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).

No século XIX iniciou-se a implantação das classes especiais no ensino regular e os alunos tidos como “difíceis” eram alocados. Um importante marco no acesso à educação dos alunos portadores de necessidades específicas. Apesar dos passos lentos, dava-se início a uma luta de grandes conquistas.

Com o pós-guerra, aparecem muitos mutilados e, conseqüentemente, necessidade de tratamento e adequação a esse público. Dessa forma, a educação especial foi sendo construída 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; Amaral *et al.*, 2014).

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.

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 de uma Escola Municipal. Além disso, averiguar os principais desafios dos professores e/ou monitores no processo de inclusão social. Também, verificar se há na escola pesquisada ou na proposta político-pedagógica do Município planos de ações e capacitações para a inclusão de alunos TEA.

## Metodologia

Propõe-se uma pesquisa aplicada em campo, de natureza qualitativa e quantitativa, de objetivo metodológico exploratório e descritivo. A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal que atende o público infantil de 05 a 07 anos de idade e conta com 40 funcionários. A obtenção das informações foi coletada mediante a aprovação do comitê de ética em pesquisa. O alvo desta pesquisa foram os 40 funcionários da Escola Municipal em questão. A determinação da amostra probabilística foi utilizada o método de amostragem probabilístico estratificado proporcional ao tamanho da população.

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 participantes 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 TEA. 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. 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 proposto da escala. A 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.

A análise dos dados foi realizada qualitativamente por meio da análise de conteúdo das respostas coletadas pela aplicação do questionário de construção adaptada. 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 e a média. Os cálculos foram realizados com suporte do programa estatístico *Assistat* (<http://www.assistat.com>).

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.

Esta pesquisa visou identificar possíveis desafios no processo de inclusão social de crianças com diagnóstico de TEA na Escola Municipal participante. Através dos resultados, proporcionar aos funcionários da instituição uma reflexão auto avaliativa 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.

Objetivamos proporcionar à 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 colaborar para o desenvolvimento de atitudes mais favoráveis para inclusão desses alunos.

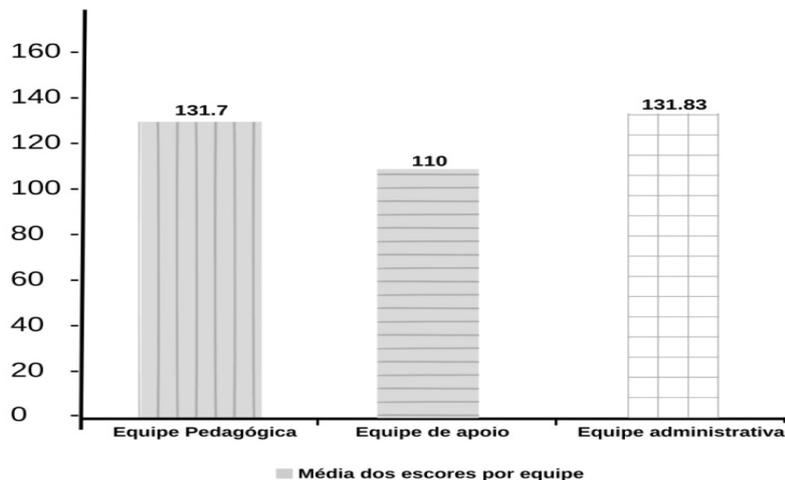
## **Desenvolvimento, resultados e discussão**

Os dados foram coletados com os servidores de uma Escola Municipal. 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 apontam 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 (abaixo da média), enquanto as equipes administrativa e pedagógica obtiveram o resultado equivalente escore 132 (acima da média).

**Figura 1.** 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.

**Fonte:** Elaborada pelos autores (2022).

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 vista que apresentaram um valor de score 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, levando em consideração 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 1.** Média dos escores totais por grupo de idade, sexo e escolaridade

Variáveis		Médio Escore	Variância	Desvio Padrão
Sexo	Feminino	129	1,447685156	1,203197887
	Masculino	130	1,511111111	1,229272594

Idade	Grupo 01 (até 39 anos)	134	0,926176873	0,926176873
	Grupo 02 (acima 40 anos)	134	1,644155644	1,282246327
Escolaridade	Ensino fundamental	-	-	-
	Ensino Médio	118	1,773646532	1,331783215
	Ensino Superior	132	1,379526585	1,174532497

Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

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 observadas 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 score 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; 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. Observou-se que quanto menor o grau de instrução do participante, menos atitudes favoráveis à inclusão ele revela em relação aos demais participantes que possuem níveis de escolaridade maiores.

Quanto aos dados coletados através da aplicação do questionário de construção adaptada foram divididos em três categorias.

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 TEA. A categoria 03 buscou compreender os projetos político-pedagógicos da escola e município como um todo, verificando os conhecimentos desses profissionais em relação às estratégias desses projetos de inclusão social, principalmente em relação a 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 tiveram 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 falou 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 Municipal do estudo, 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 desejam responder, não se aplicava a realidade do participante ou eles não sabiam responder.

**Tabela 2.** 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%

**Fonte:** Elaborada pelos autores (2022).

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

Levando em consideração que o ambiente escolar é um meio importante para as práticas de socialização, principalmente, no que diz respeito à educação infantil, tais práticas podem contribuir para objetivos educacionais importantes (Serra, 2004).

Dessa maneira, observamos que na tabela acima no que diz respeito à inclusão, houve grande parte da amostra que não desejou responder, não sabia ou não se aplicava à realidade de suas práticas profissionais. Observamos que na questão 05 que diz “Atualmente, o que significa inclusão para você?”, 27% da amostra não desejou responder ou não sabia.

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 podem ser determinadas por fatores de forma isolada, mas devem-se levar em consideração que são práticas complexas e que possuem relação entre a pessoa e os objetos atitudinais. Outros participantes disseram que “União, e o envolvimento, ajuda e está 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 diz “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 soube responder, não sabiam ou não se aplicavam à realidade. Aos que descreveram sobre o 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 contemplam mudanças e ajudam na construção de uma sociedade inclusiva, transformam 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 significativa, 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).

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 na 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 a 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 satisfatórios 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 adaptada 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 necessário mais formação na área para todos os profissionais da escola, e parceria com outras instituições, uma sala de recurso”* (P6, 41 anos).

Levando em consideração 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 orienta que é necessário que o professor conheça 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 a 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 pode ocorrer de forma isolada, pelo contrário, deve ser considerado 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. Apesar dos grandes avanços da comunidade científica, 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, levando em consideração 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.

Quanto aos objetivos desta pesquisa, notou-se que há grandes desafios no processo de inclusão de crianças com TEA. Identificou-se que, entre eles, a oferta por qualificações específica como treinamento e formação continuada, ainda é a principal queixa dos participantes. Sugere-se que a escola pesquisada, 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 em nível nacional.

Quanto às táticas pedagógicas, não foram mencionadas a existência dessas práticas profissionais por partes dos participantes, tampouco discorrido durante a entrevista, compreende-se que uma parte significativa dos participantes afirmou não conhecer ou não existir 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. Desse modo, a implantação de projetos com finalidade de contribuir para o desenvolvimento profissional desses participantes, atividades que atendam às necessidades dessas crianças e não legitimam a exclusão, tendo como consequência o enriquecimento do sistema inclusivo da escola e valorização da educação igualitária necessita ser potencializado.

## 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, v. 0, n. 16, p.1-24, jan. 2014.

ARAUJO, Conceição A. Serralha de. **Winnicott e a etiologia do autismo**: considerações acerca da condição emocional da mãe. *Estilo da Clínica*, [S. l.], 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>. Acesso em: 19 maio 2019.

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

BARRETO, Claudia S. G.; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação inclusiva: do paradigma

da igualdade para o paradigma da diversidade. **Polyphonía**, 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. DOI: <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**, São Paulo, 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](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/12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.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 abril 2018.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação (bauru)**, [S.l.], v. 23, n. 1, p.1-6, mar. 2017. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <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.l.], v. 28, n. 3, p.315-324, set. 2012.

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.

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. DOI: <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](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452002000200007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 março 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). DOI: <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. DOI: <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](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf). Acesso em: 16 março 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). DOI:<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.

OMOTE, S. 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.

PAULON, Simone Mainieri; LUCCA, Lia Beatriz de; FREITAS, Gerson Smiech Pinho. **Documento subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

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](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-64312014000200171&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 04 maio 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, v. 30, n. 59, p.751-762, nov. 2017. Universidad Federal de Santa Maria. DOI: <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. DOI: <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.

Recebido em 25 de julho de 2023.  
Aceito em 15 de setembro de 2023.