

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ACADÊMICOS DO CURSO DE
PEDAGOGIA SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

SHARMILLA TASSIANA DE SOUZA

**MARINGÁ
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
HUMANO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ACADÊMICOS DO CURSO DE
PEDAGOGIA SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação apresentada por SHARMILLA TASSIANA DE SOUZA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi.

MARINGÁ
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S729r

Souza, Sharmilla Tassiana de

Representações sociais de acadêmicos do curso de Pedagogia sobre o Transtorno do Espectro Autista / Sharmilla Tassiana de Souza. -- Maringá, PR, 2023.
137 f.: il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Professor - Formação inicial. 3. Pedagogia. 4. Inclusão. 5. Representações sociais. I. Yaegashi, Solange Franci Raimundo, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Pedagogia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371.12

SHARMILLA TASSIANA DE SOUZA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA
SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi (Orientadora) – UEM

Profa. Dra. Luanna Freitas Johnson – UNIR (titular externa)

Profa. Dra. Lucilia Vernaschi de Oliveira – UEM (titular interna)

Profa. Dra. Elisabeth Rossetto – UNIOESTE (suplente externa)

Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori – UEM (suplente interna)

Data da Aprovação: 20 de abril de 2023.

Dedico este trabalho ao meu pai, Jeferson André de Souza (*in memoriam*), exemplo de vida, de filho, de marido e de pai. Gratidão por seu amor e ensinamentos!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e à Santa Rita de Cássia, por me guiarem com sabedoria nesta caminhada e serem minha fortaleza em momentos de incertezas e ansiedade. O amor incondicional de vocês me permitiu concluir esta dissertação.

À minha família, Jeferson André de Souza, Luciana de Fátima Volpato de Souza, Edma de Oliveira Souza e Álvaro André de Souza, por não medirem esforços para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Sou imensamente grata pelo amor, dedicação e incentivo de vocês. Esta vitória é nossa!

Ao meu noivo, Cláudio Vicente de Faria Junior, meu companheiro, que esteve ao meu lado, de modo a me incentivar e motivar a realizar o meu sonho. Obrigada, meu amor: esta conquista é nossa!

À minha orientadora, Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi, que, com muita afetividade, gentileza, amor e sabedoria, orientou-me nesta pesquisa. Agradeço por todos os conhecimentos compartilhados e pela parceria que formamos. Saiba que é uma pessoa e profissional incrível; sinto muito orgulho em ser sua orientanda desde a graduação. Obrigada pela confiança e por acreditar nos meus sonhos!

Às professoras que compuseram a banca de avaliação desta pesquisa: Profa. Dra. Lucília Vernaschi de Oliveira, Profa. Dra. Elisabeth Rossetto, Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori e a Profa. Dra. Luanna Freitas Johnson, por suas contribuições e reflexões que foram valiosas para o desenvolvimento deste estudo.

Aos meus amigos, Etienne e Isabela, que me acompanharam nesta trajetória. Juntos compartilhamos sentimentos, experiências e conhecimentos. Feliz em concluir esta etapa com vocês ao meu lado!

Aos colegas do mestrado, em especial, à Emanoela, pelas conversas e palavras de carinho. Desejo muito sucesso em sua vida!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM), pelo acolhimento e respeito à formação humana de seu corpo discente. Em especial, agradeço ao secretário Hugo Alex Silva e à secretária Elaine Magalhães Tolesquini de Oliveira, pela dedicação e excelente trabalho.

Aos(às) professores(as) do PPE: Fabiane Freire França, Eliane Rose Maio, Maria Terezinha Bellanda Galuch, Maria Cristina Gomes Machado e Marco Antônio de Oliveira Gomes, que compartilharam seus conhecimentos e experiências durante a realização das disciplinas.

À Profa. Dra. Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais, que sempre me motivou e confiou no meu potencial. Saiba que meu carinho por você é imenso!

Aos acadêmicos do curso de Pedagogia (UEM), participantes desta pesquisa: que vocês tenham muito sucesso em suas trajetórias profissionais!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS), pelo acolhimento e generosidade. Um coletivo formado por pessoas queridas, sempre dispostas a ajudar e ensinar.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos; isso me possibilitou uma maior dedicação para esta pesquisa.

A todos que, de forma indireta, também contribuíram para a realização desta dissertação.

Para finalizar, meus agradecimentos à Universidade Estadual de Maringá (UEM). Tenho muito orgulho em desenvolver minha pesquisa em uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

Gratidão!

“Entrega o teu caminho ao Senhor, confia nele,
e Ele tudo fará”. Salmos 37.5

SOUZA, Sharmilla Tassiana de. **Representações sociais de acadêmicos do curso de Pedagogia sobre o Transtorno do Espectro Autista**. Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi. 2023. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa teve como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais, que investiga a produção dos saberes sociais utilizados para classificar pessoas e grupos, bem como para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Sustentado por essa teoria, o objetivo geral consistiu em investigar e analisar as representações sociais dos acadêmicos do curso de Pedagogia, a fim de verificar se esses futuros profissionais da área da Educação serão formados com os conhecimentos necessários para atuar com estudantes autistas. Nesse sentido, participaram do estudo quatorze acadêmicos do curso de Pedagogia de uma universidade pública, localizada na cidade de Maringá (PR). Para a realização da investigação, de natureza qualitativa, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário sociodemográfico e entrevista semiestruturada, ambos realizados de maneira remota e gravada, em decorrência da pandemia de covid-19, que impossibilitou os encontros presenciais. Para a análise de dados das entrevistas semiestruturadas, foram desenvolvidas três categorias de análises, por intermédio da técnica de análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin. São elas: 1) O Transtorno do Espectro Autista: dificuldade comportamental, social e de comunicação; 2) Formação Docente em Pedagogia: sentimentos e significações dos acadêmicos; 3) Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar: a importância do trabalho docente nesse processo. Os resultados revelaram que as representações dos acadêmicos sobre o Transtorno do Espectro Autista estão associadas às características comportamentais das pessoas autistas, sendo uma visão estigmatizada que demonstra desconhecimento a respeito das reais especificidades desse público. Verificamos, ainda, que as representações sociais apresentadas pelos participantes desta pesquisa a respeito da formação docente em Pedagogia são construídas ao longo do processo acadêmico, com base em experiências do senso comum, a partir de ações cotidianas, nas práticas em sala de aula e em suas percepções acerca das lacunas deixadas pelo curso. As representações em relação às práticas pedagógicas e à inclusão escolar são formadas a partir do universo consensual, caracterizado pelo senso comum e cotidiano, no entanto os entrevistados desejam promover mudanças em prol de um ensino de qualidade e científico para os autistas, um fato que tende a aproximá-los do universo reificado. Concluímos que o curso de Pedagogia da instituição na qual estão matriculados os participantes da pesquisa apresenta lacunas concernentes à formação docente para a atuação com alunos autistas, pois não contempla a área da Educação Especial, especificamente, o transtorno em foco, de maneira aprofundada em suas disciplinas.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Pedagogia; Representações sociais; Formação inicial; Inclusão.

SOUZA, Sharmilla Tassiana de. **Social representations of Pedagogy students about the Autistic Spectrum Disorder**. Advisor: Solange Franci Raimundo Yaegashi. 2023. 137 p. Dissertation (Master of Education) – State University of Maringá, Maringá, 2023.

ABSTRACT

This research had as theoretical and methodological reference the Theory of Social Representations, which investigates the production of social knowledges used to classify people and groups and interpret the events of everyday reality. Supported by this theory, the general objective was to investigate and analyze the social representations of academics in the Pedagogy course, in order to verify whether these future professionals in the field of Education will be trained with the necessary knowledge to work with autistic students. In this sense, fourteen academics from the Pedagogy course of a public university, located in the city of Maringá (PR), participated in the study. To carry out the research, of qualitative nature, the following instruments were used: a sociodemographic questionnaire and a semi-structured interview, both carried out remotely and recorded, due to the COVID-19 pandemic, which made face-to-face meetings impossible. For the data analysis of semi-structured interviews, three categories of analysis were developed, through the content analysis technique, proposed by Laurence Bardin. They are: 1) The Autistic Spectrum Disorder: behavioral, social, and communication difficulties; 2) Teaching Training in Pedagogy: feelings and meanings of academics; 3) Pedagogical Practices and School Inclusion: the importance of teaching in this process. The results revealed that the academic representations of Autistic Spectrum Disorder are associated with the behavioral characteristics of autistic people, being a stigmatized view that demonstrates ignorance about the real specificities of this public. We also verified that the social representations presented by the participants of this research regarding teacher training in Pedagogy are constructed throughout the academic process, based on common sense experiences, from everyday actions, in practices in the classroom, and in their perceptions about the gaps left by the course. The representations in relation to pedagogical practices and school inclusion are formed from the consensual universe, characterized by common and quotidian sense. However, the interviewees want to promote changes in favor of quality and scientific teaching for autistic people, a fact that tends to bring them closer to the reified universe. We conclude that the Pedagogy course at the institution in which the research participants are enrolled has gaps regarding teacher training to work with autistic students, as it does not thoroughly cover the area of Special Education, specifically the disorder in focus, in its disciplines.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder; Pedagogy; Social representations; Initial formation; Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Tríade do Transtorno do Espectro Autista..... | 29 |
| Figura 2 – Modificações do diagnóstico do TEA..... | 34 |
| Figura 3 – Seleção das produções científicas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da BDTD..... | 71 |
| Figura 4 – Localização de Maringá no estado do Paraná..... | 85 |

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Incidência de teóricos que versam sobre a Teoria das Representações Sociais nas produções acadêmicas analisadas no período de 2005 a 2021..... 76

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista.....31-32
- Quadro 2** – Leis e marcos históricos sobre inclusão escolar e TEA.....41-42
- Quadro 3** – Síntese sobre os processos de ancoragem e objetivação.....65-66
- Quadro 4** – Universo consensual e reificado.....67
- Quadro 5** – Tese e dissertações sobre representações sociais de professores de estudantes com TEA, presentes nos bancos de dados digitais, no período de 2005 a 2021.....72-73
- Quadro 6** – Categorias de análise e sua vinculação com as questões respondidas nas entrevistas.....95-96
- Quadro 7** – Síntese das definições das três categorias de análise.....97

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** – Organização temporal das produções científicas no período de 2005 a 2021.....74
- Tabela 2** – Distribuição das pesquisas por regiões brasileiras e por esfera administrativa/instituição de pós-graduação.....74-75
- Tabela 3** – Perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa.....86-87
- Tabela 4** – Atuação profissional dos participantes da pesquisa.....88-89
- Tabela 5** – Dados relativos à família e à residência dos participantes da pesquisa.....89-90
- Tabela 6** – Dados relativos à religião dos participantes da pesquisa.....90

LISTA DE ABREVIATURAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- APA** – Associação de Psiquiatria Americana
- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDC** – Centro de Controle e Prevenção de Doenças
- CF** – Constituição Federal
- CID** – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- COPEP** – Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos
- CP** – Conselho Pleno
- CRIPTEA** – Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
- DA** – Dificuldades de Aprendizagem
- DI** – Deficiência Intelectual
- DSM-V** – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- DUDH** – Universal dos Direitos Humanos
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EUA** – Estados Unidos da América
- GEPEFS** – Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MG** – Minas Gerais
- PB** – Paraíba
- PcD** – Pessoa com Deficiência
- PE** – Pernambuco
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPE** – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PR** – Paraná
- RJ** – Rio de Janeiro
- RS** – Representações Sociais

RS – Rio Grande do Sul

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

STF – Superior Tribunal Federal

SUS – Sistema Único de Saúde

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TO – Tocantins

TRS – Teoria das Representações Sociais

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 19 |
| 2. CONTEXTUALIZANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA..... | 26 |
| 2.1 Definição do Transtorno do Espectro Autista..... | 28 |
| 2.2 Diagnóstico..... | 33 |
| 2.3 Possíveis causas..... | 36 |
| 2.4 O filho com Transtorno do Espectro Autista e a família..... | 37 |
| 3. INCLUSÃO ESCOLAR E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS LEIS E OS MARCOS HISTÓRICOS..... | 39 |
| 3.1 Leis e marcos históricos acerca da Inclusão Escolar e o Transtorno do Espectro Autista..... | 41 |
| 4. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CAMPO DE ESTUDO..... | 58 |
| 4.1 Breve contextualização histórica sobre a Teoria das Representações Sociais..... | 59 |
| 4.2 O conceito de representações sociais..... | 61 |
| 4.3 Processo de formação das representações sociais..... | 63 |
| 4.3.1 Ancoragem e objetivação..... | 63 |
| 4.3.2 Universos consensuais e reificados..... | 66 |
| 5. PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA..... | 69 |
| 6. CARACTERIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... | 84 |
| 6.1 Características da pesquisa..... | 84 |
| 6.2 Campo de pesquisa..... | 85 |
| 6.3 Participantes da pesquisa..... | 86 |
| 6.4 Instrumentos para a coleta de dados..... | 91 |
| 6.5 Procedimentos para a coleta de dados..... | 91 |
| 6.6 Procedimentos para a análise dos dados..... | 93 |

| | |
|--|------------|
| 7. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA..... | 95 |
| 7.1 O Transtorno do Espectro Autista: dificuldade comportamental, social e de comunicação..... | 97 |
| 7.2 Formação Docente em Pedagogia: sentimentos e significações dos acadêmicos | 102 |
| 7.3 Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar: a importância do trabalho docente nesse processo | 108 |
| 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 114 |
| REFERÊNCIAS..... | 118 |
| APÊNDICES..... | 129 |
| APÊNDICE A – Questionário sociodemográfico para os acadêmicos do quarto ano..... | 129 |
| APÊNDICE B – Roteiro para a entrevista semiestruturada com os acadêmicos..... | 131 |
| APÊNDICE C – Carta de Anuência do Diretor de Ensino de Graduação da UEM | 133 |
| APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para acadêmicos do curso de Pedagogia | 134 |

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) se integra aos Transtornos do Neurodesenvolvimento. Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V), publicado pela Associação de Psiquiatria Americana (APA, 2014), o TEA é caracterizado pelo comprometimento significativo na interação social, associado a um déficit na comunicação verbal e não verbal, bem como pelas manifestações clínicas relacionadas a padrões restritos e repetitivos de comportamentos estereotipados, inflexíveis, direcionados a interesses, atividades e ações específicas e rotineiras (APA, 2014). As implicações desse transtorno não se restringem apenas à esfera pessoal do sujeito diagnosticado, mas também se estendem para o âmbito social – e, conseqüentemente, para o ambiente escolar.

Nesse seguimento, o trabalho educacional é de fundamental importância para o atendimento das crianças com TEA, pois é de competência dos docentes e da equipe multiprofissional o estabelecimento de intervenções que possam atender às necessidades das crianças a nível cognitivo, social e emocional.

Para tanto, o processo de ensino e aprendizagem deve ser organizado pelo docente de forma individualizada, com afetividade, compartilhando sentimentos e interesses de cada aluno. É preciso oportunizar o desenvolvimento de habilidades, por intermédio de ambientes estruturados, não hiperestimulados e com ênfase para o contato visual, ao possibilitar uma situação mais confortável aos estudantes, bem como oferecer atividades adaptadas e diversificadas em uma maneira de compreender, mais especificamente, a repetição estereotipada.

Diante do exposto, a pesquisa aqui proposta tem como temática a análise das Representações Sociais (RS) dos acadêmicos do quarto ano (último ano) da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A escolha por esse grupo se justifica, pois serão estes os futuros docentes das redes municipal e/ou estadual, pública ou privada. Além do mais, o estudo tem como intuito refletir sobre o TEA e os conhecimentos necessários para a atuação na escola e a respeito da formação inicial do professor na licenciatura em Pedagogia.

Nesse sentido, o objetivo geral do presente estudo consiste em investigar e analisar as representações sociais dos acadêmicos do curso de Pedagogia – UEM, a fim de verificar se esses futuros profissionais da área da Educação serão formados com os conhecimentos necessários para atuar com estudantes autistas.

Esse objetivo parte de alguns questionamentos iniciais a respeito da temática apresentada, a saber: 1) de que forma os graduandos constroem as representações sociais sobre o Transtorno do Espectro Autista enquanto profissionais da área da Educação?; 2) de que forma vislumbram a prática pedagógica com estudantes autistas?

Tais questionamentos sustentam a relevância da realização de estudos que permitam identificar se os discentes serão formados com conhecimentos que os possibilitem intervir com o grupo de estudantes mencionados e as RS que têm sobre o TEA, com vistas a buscar sanar as lacunas existentes no processo de formação inicial.

Como objetivos específicos, pretendemos: 1) realizar uma revisão histórica do conceito do Transtorno do Espectro Autista, a fim de melhor compreender a evolução dos estudos sobre a temática; 2) discutir os marcos e dispositivos legais que garantem a inclusão escolar das pessoas com Transtorno do Espectro Autista; 3) retomar os principais conceitos da Teoria das Representações Sociais, a fim de subsidiar as análises das entrevistas com os acadêmicos do curso de Pedagogia; 4) realizar uma revisão de literatura com a finalidade de analisar as produções acadêmicas sobre representações sociais e Transtorno do Espectro Autista; 5) identificar se os estudantes de Pedagogia possuem subsídios teóricos para desenvolverem práticas pedagógicas com estudantes autistas; 6) identificar a pertinência do curso de Pedagogia no desenvolvimento da percepção dos estudantes sobre o Transtorno do Espectro Autista, com o propósito de evidenciar o trabalho pedagógico a ser efetivado com os alunos autistas.

Como aporte teórico, empregamos, na presente pesquisa, a Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada por Serge Moscovici (1924-2014) e seus contemporâneos. A TRS nos ampara na medida em que aborda a produção dos saberes sociais, particularmente os saberes produzidos no cotidiano e que pertencem ao mundo vivenciado, conforme indica Jovchelovitch (1998). Acentuamos que as representações concebidas pelos indivíduos são sempre de algo (objeto) e/ou de alguém (sujeito). Segundo Roazzi, Federicci e Wilson (2001), a TRS possibilita não

apenas o entendimento do que os indivíduos pensam a respeito de um objeto, cujo conteúdo carrega valores socialmente relevantes, mas também como e por que eles pensam de determinada forma.

Alves-Mazzotti (2008) ressalta que, para um maior resultado da pesquisa educacional sobre a prática educativa, é preciso adotar “um olhar psicossocial”, no qual devem ser considerados os elementos inter-relacionados que compõem os indivíduos; são eles: afetivos, cognitivos e sociais. Por esse motivo, cabe a este estudo a investigação e interpretação dos sistemas de referência utilizados para as representações dos graduandos de Pedagogia no contexto da realidade escolar e cotidiana. Ademais, a TRS nos auxilia na análise dos dados coletados por meio do questionário sociodemográfico e da entrevista semiestruturada.

A respeito do TEA, Klin (2006) apresenta que o médico austríaco Léo Kanner colocou o autismo em evidência no ano de 1943, detectando-o, pela primeira vez, em um estudo com onze crianças que se mostravam incapazes de se relacionarem com os indivíduos ao seu redor. Kanner observou nessas crianças um conjunto de comportamentos que eram:

[...] respostas incomuns ao ambiente, que incluíam maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia, bem como aspectos não-usuais das habilidades de comunicação da criança, tais como a inversão dos pronomes e a tendência ao eco na linguagem (ecolalia) (KANNER, 1943 *apud* KLIN, 2006, p. 1).

Dessa maneira, com base no entendimento supracitado, é possível compreender que esse profissional identificou que as crianças não realizavam atividades diferentes, como também não conseguiam interagir e socializar com sujeitos que estavam à sua volta.

Com a publicação do DSM-V, em 2013, nos Estados Unidos da América (EUA) e, em 2014, no Brasil, ocorreu uma atualização na nomenclatura utilizada para designar as crianças autistas. Nessa conjuntura, o autismo é entendido como Transtorno do Espectro Autista, encontrado na seção de Transtornos do Neurodesenvolvimento do manual em pauta (APA, 2014).

O TEA é caracterizado por déficits presentes na comunicação e interação social, nas mais diversas conjunturas, além de comportamentos não verbais de comunicação para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e

compreender relacionamentos (APA, 2014), afetando as áreas da socialização, comunicação e do comportamento. Esse transtorno se manifesta cedo no desenvolvimento da criança, aparecendo, “[...] em geral, antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizado por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional” (APA, 2014, p. 65).

Convém ressaltar que o TEA é um tema que despertou a nossa atenção desde os anos iniciais da formação acadêmica. No ano de 2016, começamos a licenciatura em Pedagogia e, logo nos anos iniciais, realizamos os Estágios Supervisionados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Os estágios em questão nos possibilitaram ter contato com a realidade escolar de professores gestores, bem como com estudantes com diversos transtornos e deficiências. Desde então, foram muitas as situações vivenciadas com estudantes autistas dentro da sala de aula. Essas experiências, por vezes, mostraram que o trabalho pedagógico não atendia e contemplava as especificidades e singularidades das crianças.

Posteriormente, passamos a participar do Programa Residência Pedagógica, com foco em Gestão Escolar, no qual realizamos o trabalho pedagógico em uma escola pública de modalidade especial de ensino na cidade de Maringá, no Paraná (PR). Nessa instituição de ensino, novamente, tivemos contato com alunos com transtornos e deficiências.

A partir das atividades supracitadas, buscamos cada vez mais informações e estudos sobre as temáticas que envolviam as deficiências e os diferentes transtornos, tendo em vista que consideramos que apenas as disciplinas da graduação não eram suficientes, deixando lacunas do conhecimento. Nesse ínterim, o nosso anseio em conhecer, estudar e compreender mais a área da Educação Especial resultou na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em que analisamos as produções acadêmicas concernentes à referida área.

Em seguida, continuamos a desenvolver estudos na área mediante a realização da pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva. Nessa continuação, passamos a trabalhar com a Educação Especial, especificamente, o TEA na presente pesquisa, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE-UEM).

Juntamente com o mestrado, começamos a trabalhar em uma escola pública de Educação Especial, localizada na cidade de Maringá (PR), atuando como professora regente de crianças autistas, na faixa etária de 3 a 5 anos de idade. Isso

nos possibilitou conhecer a realidade escolar desse público e, a partir da teoria, aprofundar a prática pedagógica em sala de aula.

Destarte, por meio dessa breve descrição da nossa trajetória pessoal e profissional, justificamos o nosso envolvimento com o objeto de estudo, o qual nos despertou interesse para a realização desta pesquisa.

Cabe acentuar que, sendo a graduação um espaço composto por um número significativo de indivíduos em formação, é importante a construção de um ambiente educativo em que se discuta sobre o TEA na formação inicial dos acadêmicos. O docente tem a probabilidade de se deparar com alunos autistas em sala de aula; para tanto, é necessária a formação inicial de qualidade e contínua, cujos aspectos mais recorrentes e as particularidades do estudante com TEA sejam trabalhados.

Também se faz essencial que profissionais da área da Educação se posicionem diante dos múltiplos estereótipos a respeito dos alunos com TEA, bem como de outros Transtornos de Neurodesenvolvimento, que podem resultar em inúmeros equívocos por parte dos graduandos e professores em sua prática pedagógica, por não tomarem as providências necessárias para a superação de preconceitos e limitações. Nesse âmbito, é substancial que aconteça o processo de desmistificação pela via do conhecimento científico.

No mais, é nítida a relevância em se fazer relação entre os campos de estudo e de pesquisa para saber, ensinar e aprender. Segundo Freire (2001, p. 32):

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Compreendemos que, de fato, o trabalho do docente necessita ser de pesquisador, ao ter em vista a grande valia de investigar junto aos graduandos suas percepções sobre o TEA e as práticas sociais, de maneira a promover e propiciar novas reflexões e questionamentos sobre essa temática.

Assim, são imprescindíveis a identificação e a análise das representações dos graduandos sobre o TEA, já que a falta de conhecimentos sobre esse transtorno na formação inicial de professores muito provavelmente, resultará na dificuldade de realizar o trabalho pedagógico junto às crianças autistas no contexto escolar.

Reafirmamos a importância do papel do docente no trabalho com autistas, bem como de uma formação de qualidade, inicial e continuada que proporcione, efetivamente, a apropriação de conhecimentos essenciais para a atuação e construção de um trabalho pedagógico que vise a superar as rotulações e limitações presentes no interior das escolas, de modo a proporcionar o desenvolvimento das habilidades e potencialidades por parte das crianças afetadas.

Ao explorar o objeto de estudo proposto, esta dissertação se estrutura em oito seções, incluindo a introdução, na qual discorreremos, brevemente, sobre a pesquisa na conjuntura das RS de acadêmicos de Pedagogia acerca do TEA. Também apresentamos os desdobramentos teóricos que subsidiam a problemática, a justificativa e os objetivos da dissertação.

Na segunda seção, intitulada “Contextualizando o Transtorno do Espectro Autista”, dissertamos sobre o TEA, considerando o contexto histórico, a definição, o diagnóstico, as possíveis causas e a relação com a família, com o intuito de viabilizar um melhor entendimento para os leitores sobre a temática em foco.

Na terceira seção, denominada “Inclusão Escolar e o Transtorno do Espectro Autista: considerações sobre as normativas relacionadas”, discutimos os marcos e dispositivos legais que asseguram a inclusão das crianças com TEA.

Na quarta seção, intitulada “A Teoria das Representações Sociais: campo de estudo”, explanamos sobre a TRS e seus discípulos, considerando: seu histórico; o conceito de representação; o processo de formação; a ancoragem/objetivação; os universos consensuais e reificados, visto que, ao estudar a TRS, estamos analisando a forma como um determinado grupo concebe e estabelece seus saberes socialmente partilhados.

Logo, ponderamos ser pertinente o estudo das representações apresentadas nesta pesquisa em uma perspectiva promissora para atingir os propósitos, ao passo que há a investigação do funcionamento dos sistemas de referência utilizados para classificar grupos e pessoas, com a finalidade de interpretar os acontecimentos do cotidiano.

Na quinta seção, chamada “Panorama das produções acadêmicas sobre as representações sociais e o Transtorno do Espectro Autista”, apresentamos uma revisão de literatura do tipo estado do conhecimento das RS e do TEA, a fim de proporcionar ao leitor o entendimento do que tem sido produzido sobre a nossa temática. Compete destacar que não encontramos pesquisas referentes às RS de

acadêmicos do curso de Pedagogia sobre o TEA; portanto, abordamos um público semelhante ao de nosso estudo, ou seja, selecionamos pesquisas sobre as RS de professores do ensino fundamental sobre o TEA. Nesse sentido, este estudo é caracterizado por ser inédito e com originalidade no campo científico.

Na sexta seção, nomeada “Caracterização e procedimentos metodológicos da pesquisa”, descrevemos os delineamentos metodológicos seguidos na investigação, nos quais temos os procedimentos e as ferramentas utilizadas para a coleta de dados, contemplando: as características e o campo de pesquisa (pesquisa de natureza qualitativa, realizada em uma universidade pública da região Noroeste do estado do PR); participantes da pesquisa (quatorze acadêmicos); instrumentos utilizados para a coleta de dados (questionário sociodemográfico e entrevista semiestruturada); procedimentos para a coleta de dados (documentos institucionais); e procedimentos para a análise de dados (análise de conteúdo).

Na sétima seção, intitulada “Representações Sociais de acadêmicos do curso de Pedagogia sobre o Transtorno do Espectro Autista”, explanamos os resultados e a discussão dos dados coletados, segundo três categorias de análise definidas para o estudo, a saber: 1) O Transtorno do Espectro Autista: dificuldade comportamental, social e de comunicação; 2) Formação Docente em Pedagogia: sentimentos e significações dos acadêmicos; 3) Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar: a importância do trabalho docente nesse processo.

Na sequência, na oitava e última seção, trazemos as considerações finais da nossa dissertação, em que tecemos reflexões sobre os dados coletados e analisados, de maneira a discutir as implicações educacionais do estudo. À vista disso, esperamos que este estudo, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS), possa colaborar com a difusão da temática central do nosso trabalho no ambiente acadêmico, promovendo a ressignificação da prática pedagógica com crianças com TEA.

2. CONTEXTUALIZANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A finalidade desta seção é apresentar uma contextualização histórica a respeito do TEA, de forma a contemplar os primeiros estudos sobre ele e entender como os conceitos vinculados a esse transtorno foram desenvolvidos. Desse modo, podemos identificar mudanças conceituais sobre o transtorno em foco no decorrer da história até a sua inserção e definição no DSM-V, no momento presente.

A posteriori, nas subseções, discorreremos acerca das definições do TEA por diferentes autores, assim como o diagnóstico, possíveis causas e, por fim, a relação família e transtorno, possibilitando aos leitores um maior conhecimento sobre o nosso objeto de estudo.

Dito isso, Praça (2011), Sampaio e Falcon (2011) e Costa (2015a), bem como outros pesquisadores, concebem que o marco para os primeiros estudos em relação ao TEA teve início com Leo Kanner (1894-1981), médico psiquiatra austríaco que, no ano de 1943, em seu estudo, descreveu um grupo de crianças que se apresentavam “com quadro que caracterizou como de um isolamento extremo, tendência à mesmice, estereotipias e ecolalia” (SELLA; RIBEIRO, 2018, p. 21). As crianças foram descritas como tendo uma incapacidade para se relacionarem com outras pessoas, predisposição ao isolamento, lapso no emprego da linguagem para a comunicação e necessidade veemente de manter a monotonia. Esse estudo intitulado “*Autistic Disturbances of Affective Contact*” teve sua publicação na revista *Nervous Children* (PRAÇA, 2011).

Praça (2011) pontua que o termo ‘autismo’ não foi desenvolvido por Kanner, e sim pelo psiquiatra Plouller, em 1909, em sua pesquisa na qual descrevia os pacientes como aqueles que “[...] faziam referência a tudo em sua volta consigo mesmo” (FLORES, 2019, p. 65); no entanto, posteriormente, os sintomas dos pacientes foram chamados com o termo “esquizofrenia”. Desse modo, ambos os termos foram criados por Plouller.

Contudo, foi Kanner que evidenciou o transtorno mencionado, apresentando que o autismo era distinto da Deficiência Intelectual (DI) e da esquizofrenia infantil, visto que, a partir de sua pesquisa com onze crianças, observou que elas apresentavam características comuns, a saber: limitações em manter relações sociais; atraso na linguagem e/ou alterações; estereotipias; padrões restritos e

repetitivos de comportamento, além do anseio em se manterem em uma mesma atividade (COSTA, 2015a).

Nesse seguimento, ainda que Kanner tenha dado a designação generalizada, em suas pesquisas, delineou que cada criança se manifestava de maneira singular, devendo, assim, ser referida de modo individual. Para Flores (2019), as investigações depois de Kanner objetivavam complementar sua teoria, abrangendo diferentes estados clínicos em graus de autismo, como: a psicose simbólica, do retardo e a infantil.

Silva (2017) informa que, em 1944, Hans Asperger (1906-1980), em seus estudos com centenas de crianças, descreveu crianças e adolescentes, cujos comportamentos eram nomeados de “psicopatia autística”.

As crianças, assim como as de Kanner, eram caracterizadas como inábeis nas interações sociais, usando a linguagem de forma inadequada, com a finalidade de alcançarem os próprios interesses; além disso, tinham coordenação motora limitada e linguagem corporal restrita. Nessa conjuntura, fomentaram as descrições que mais se aproximam às da atualidade no que concerne ao TEA.

Por isso, o autor explica que muito se debateu e estudou acerca dos distúrbios mentais, especialmente, os pesquisadores psicanalistas, que, a princípio, influenciaram significativamente a forma de entender o autismo infantil. Tais investigações produzidas construíram uma gama de hipóteses causais, “[...] por exemplo, a de que o autismo era um tipo de esquizofrenia infantil, ou uma psicose simbiótica, também que poderia ser causado por influências parentais patogênicas” (FLORES, 2019, p. 66).

Após o surgimento dessas visões, Kanner que, inicialmente, entendia o autismo infantil como um distúrbio inato, propôs-se a “entendê-lo de maneira errônea, como um problema emocional causado pelo desafeto das mães, consideradas frias e mecanizadas com seus filhos” (FLORES, 2019, p. 66). Assim, por muitos anos, o autismo infantil foi compreendido como uma psicose da infância ou esquizofrenia.

Foi somente na década de 1960 que o TEA passou a ser descrito pelos pesquisadores como um transtorno neurobiológico, e não psicogênico. Contudo, no ano de 1967, na oitava revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-8), o autismo foi colocado como um subgrupo da esquizofrenia (SATO, 2008). Segundo essa perspectiva, Flores (2019, p. 67) salienta que os comportamentos dos indivíduos

“são mantidos por suas consequências, passíveis de modificação e ampliação, e não tem causas internas, mas, sim, biológicas somadas a uma determinação ambiental”.

Nas décadas seguintes, foram ampliadas as publicações sobre o TEA, sendo lançados manuais de treinamento para intervenções aos pais e profissionais da área da Educação e Saúde. A partir disso, o entendimento e o trabalho com o grupo supracitado expandiram significativamente (SILVA, 2017).

Em continuidade, o pesquisador destaca que, com base em resultados, aconteceu uma importante diferenciação entre autismo e esquizofrenia, pois se identificou que esses transtornos se distanciavam em determinados aspectos clínicos e familiares. Ficou inteligível, também, a pertinência de investigar e debater o autismo separadamente da esquizofrenia, visto que começou a se sugerir que há componentes genéticos na etiologia do transtorno, assim como o uso de tratamentos estruturados com foco no comportamento ser mais adequado e eficiente (SILVA, 2017).

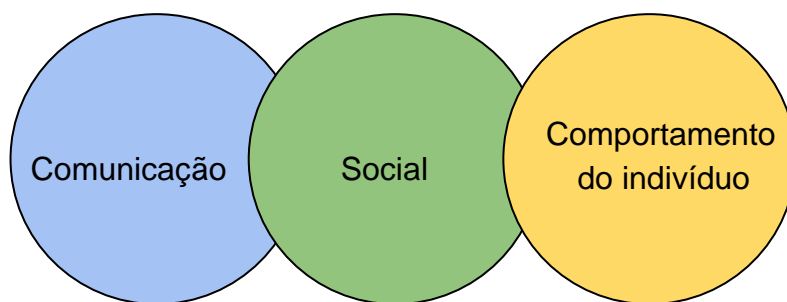
Essas subcaracterizações do TEA mostram não as diferenciações entre elas, mas, sim, o que ele pode integrar; por isso, muitos pesquisadores começaram a tratar o termo ‘autismo’ como ‘autismos’.

Para terminar, a definição do TEA vem se difundindo de maneira ampla, pois, quanto mais se estuda e observa, mais termos e conceitos são construídos para descrevê-lo, em razão das exigências pessoais e científicas. Essa definição é abordada na subseção seguinte.

2.1 Definição do Transtorno do Espectro Autista

Gaiato e Teixeira (2018) evidenciam que, para ser possível identificar as primeiras descrições do TEA, é preciso um levantamento minucioso dos quadros patológicos presentes nas classificações psiquiátricas. Todavia, ao considerarmos as especificidades básicas que compõem o referido transtorno, a tarefa se torna mais complexa. A seguir, na Figura 1, apresentamos a tríade, parte inegável e constituinte do TEA.

Figura 1 – Tríade do Transtorno do Espectro Autista



Fonte: elaborada pela autora.

Comunicação, social e comportamento do indivíduo são obviamente parcelas integrantes do TEA, embora não seja preciso que todas apareçam nos mesmos indivíduos. Segundo o DSM-V (APA, 2014), tendem a estar presentes em diagnósticos diversificados.

Na atualidade, o TEA é entendido como “uma condição comportamental em que os indivíduos apresentam prejuízos e/ou alterações básicas do comportamento e interação social” (GAIATO; TEIXEIRA, 2018, p. 13), que apresenta características marcantes, a saber: limitações na comunicação, na aquisição da linguagem verbal e não verbal; dificuldade de socialização; e padrões de comportamentos restritivos e repetitivos.

Oliveira e Sertié (2017) definem o TEA como uma limitação neurológica, a qual gera defasagens no processo de comunicação e socialização. Transcorre precocemente, e os sinais variam segundo o nível de intensidade, sendo tais sinais representados por comportamentos atípicos e inadequados.

Pereira (2021) discorre que, no ano de 2014, com a publicação da quinta edição do DSM-V (2014), organizado pela APA, deu-se o manual como instrumento norteador para a compreensão dos transtornos, especialmente, o TEA. Em seu prefácio, encontramos a seguinte convicção da APA (2014, p. 43):

O DSM se propõe a servir como um guia prático, funcional e flexível para organizar informações que podem auxiliar o diagnóstico preciso e o tratamento de transtornos mentais. Trata-se de uma ferramenta para clínicos, um recurso essencial para a formação de estudantes e profissionais e uma referência para pesquisadores da área.

O intuito do DSM-V (2014) é estabelecer uma unidade e equivalência entre todos os profissionais do mundo, a fim de criar uma linguagem universal, o que explicaria tamanha diferença quanto aos conceitos de uma mesma doença entre uma edição e outra, bem como a quantidade de transtornos que surgem a cada lançamento.

Nesse sentido, o manual alterou a identificação de Transtornos Globais do Desenvolvimento e passou a designá-la de TEA, englobando: o autismo infantil/atípico; transtorno desintegrativo de infância; transtorno de Asperger; outros transtornos globais do desenvolvimento e não especificados do desenvolvimento (APA, 2014).

O DSM-V apresenta a seguinte definição para o TEA:

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo (APA, 2014, p. 32).

Assim, o TEA pertence aos transtornos do neurodesenvolvimento heterogêneo, que engloba tanto sujeitos não verbais que se limitam a movimentos estereotipados quanto aqueles com comunicação verbal e interesses restritos, podendo “apresentar hiperfoco, forma intensa de concentração em um mesmo assunto, objeto, tópico ou tarefa, com destaque em determinadas áreas: desenho, pintura, música, entre outras” (PEREIRA, 2021, p. 50).

Enquadra-se, também ao TEA, uma série de características, como: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, presença ou comportamento, interesses e atividades estereotipadas (APA, 2014). Há, ademais, os indivíduos que têm quociente de inteligência acima da média, podendo apresentar altas habilidades e/ou superdotação.

Em continuidade, o DSM-V traz à baila que, juntamente ao TEA, algumas comorbidades podem estar presentes; são elas:

Dificuldades específicas de aprendizagem (leitura, escrita e aritmética) são comuns, assim como o transtorno do desenvolvimento da coordenação. [...] epilepsia, distúrbios do sono e constipação. Transtorno alimentar restritivo/evitativo é uma característica que se apresenta com bastante frequência no transtorno do espectro autista, e preferências alimentares extremas e reduzidas podem persistir (APA, 2014, p. 59).

Desse modo, os autistas apresentam comorbidades neuropsiquiátricas, definidas como condições que podem se manifestar junto ao transtorno em questão.

Quanto aos níveis de severidade, Liberalesso e Lacerda (2017) discorrem que o TEA é, por muitas vezes, um estado demasiadamente incapacitante, caracterizado por danos significativos nos âmbitos da comunicação e do comportamento, exibindo afinidade social incomum, ausência de interesse com os pares e prejuízos na conversação. Para classificar a gravidade do TEA, o DSM-V (APA, 2014) utiliza o nível de dependência provocado pelo transtorno na pessoa.

A seguir, no Quadro 1, apresentamos os níveis de severidade presentes no DSM-V (APA, 2014).

Quadro 1 – Níveis de gravidade para o Transtorno do Espectro Autista

| Nível de gravidade | Comunicação social | Comportamentos restritos e repetitivos |
|---|--|--|
| Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial” | Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas. | Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações. |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Nível 2 “Exigindo apoio substancial”</p> | <p>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.</p> | <p>Inflexibilidade do comportamento, dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.</p> |
| <p>Nível 1 “Exigindo apoio”</p> | <p>Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e se envolver na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.</p> | <p>Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.</p> |

Fonte: DSM-V (APA, 2014, p. 52).

Os níveis de severidade são descritos por meio do tipo de suporte que os indivíduos necessitam em três domínios psicopatológicos: níveis 1, 2 e 3. Liberalesso e Lacerda (2017) declaram que o primeiro nível requer um apoio pouco substancial, pois os sujeitos têm limitações para a introdução de interações sociais e/ou permanecê-las com boas qualidades, além de um menor interesse no que se refere às interações cotidianas. O segundo necessita de um apoio substancial: mesmo empregando o apoio e/ou suporte, as limitações são nítidas e significativas, implicando, significativamente, vínculos interpessoais. O terceiro e último nível exige um apoio muito substancial, já que se refere a indivíduos com considerável limitação na fala expressiva. Eles também têm a ausência de cognição, em que a severidade do comportamento acarreta intensa limitação em lidar com pequenas modificações nos hábitos cotidianos.

Com a publicação de novos critérios vigentes no DSM-V (APA, 2014), aconteceram distintos debates em relação aos impactos das transformações na vida

dos indivíduos que se integram e dos que não se integram ao espectro. Além do mais, as mudanças influenciam diretamente na epidemiologia do transtorno, um fato discutido, de maneira ampla, nos tempos hodiernos.

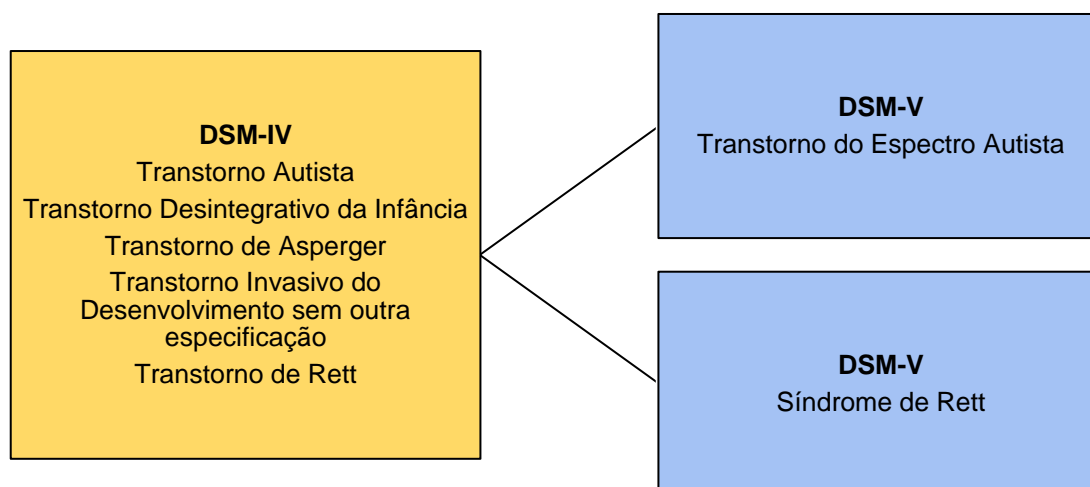
Diante disso, atentamos que muitas foram as transformações no que concerne à compreensão do TEA e às mudanças nas nomenclaturas. As novas descobertas afetaram, de forma contínua, a maneira como é realizado o diagnóstico dos indivíduos. Na sequência, em nossa próxima subseção, dissertamos sobre o diagnóstico.

2.2 Diagnóstico

A realização do diagnóstico precoce oportuniza ao indivíduo a estimulação adequada desde os anos iniciais de vida, dado que a plasticidade neural é maior, contribuindo, assim, para a obtenção de resultados significativos no tratamento.

Atualmente, os diagnósticos são estruturados, majoritariamente, com base na observação de um conjunto de sintomas apresentados pelos indivíduos, que são descritos pelo corpo de especialistas que podem efetuar o diagnóstico. As mudanças na classificação diagnóstica do transtorno em questão, por parte da sociedade científica, e os parâmetros que guiavam o diagnóstico do TEA no DSM-IV foram reorientados no DSM-V (APA, 2014). A Figura 2 demonstra as variadas nomenclaturas a respeito do TEA, em que, mediante a análise, foi possível a tomada de conhecimento de que o “espectro” de indicativos associados ao TEA seria vasto e repleto de variantes e particularidades, desvelando-se em espectro complexo, todavia claramente definido nos sinais apresentados nos indivíduos afetados.

Figura 2 – Modificações do diagnóstico do TEA



Fonte: elaborada pela autora com base no DSM-IV e V (APA, 2002; 2014).

Com a atualização do documento mencionado, Batista (2021) explica que houve a ruptura com o aglomerado de outras condições, a saber: Transtorno de Asperger e Distúrbio Invasivo de Desenvolvimento sem outra especificação, apresentando a formação de uma designação abrangente intitulada TEA, que abarca, assim, a comunicação e a sociabilidade em uma única categoria relacionada a sintomas sensoriais; além do mais, traz como característica principal, em relação ao autismo, os transtornos do espectro em um só diagnóstico.

Sobre a Síndrome de Rett que estava nas tipificações do TEA presentes no DSM-IV, no DSM-V, no que lhe diz respeito, alterou-se em um Transtorno com Especificações Isoladas, isto é, uma síndrome separada do espectro.

O DSM-V apresenta que as características clínicas individuais são:

[...] registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados. Por exemplo, muitos indivíduos anteriormente diagnosticados com transtorno de Asperger atualmente receberiam um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual (APA, 2014, p. 32).

A observação desse conjunto é realizada por um neurologista e/ou psiquiatra, bem como o diagnóstico final. Nessa conjuntura, os diagnósticos são mais válidos e confiáveis fundados em diversas fontes de informações, em que são contempladas, como supramencionado, as análises clínicas e autorrelato. Ademais, os

[...] déficits verbais e não verbais na comunicação social têm manifestações variadas, dependendo da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo, bem como de outros fatores, como história de tratamento e apoio atual. Muitos indivíduos têm déficits de linguagem, as quais variam de ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco até linguagem explicitamente literal ou afetada. Mesmo quando habilidades linguísticas formais (p. ex., vocabulário, gramática) estão intactas, o uso da linguagem para comunicação social recíproca está prejudicado no transtorno do espectro autista (APA, 2014, p. 53).

É pertinente o conhecimento da forma como ocorre o laudo de TEA não com o propósito de explicar um atraso ou de culpabilizar o sujeito, mas para garantir os direitos e definir as estratégias de intervenção.

Além do DSM-V, que instrui quanto à existência de especificidades no que concerne ao comprometimento intelectual e/ou de linguagem no TEA, temos a CID-11, utilizada como referência para o diagnóstico do transtorno em estudo. A classificação entrou em vigor em 2022 e fornece instruções detalhadas e códigos distintos para a diferenciação entre autismo com e sem deficiência intelectual e comprometimento de linguagem funcional, bem como a gravidade de cada um.

Os avanços advindos do DSM-V (2014) e da CID-11 (OMS, 2022) trouxeram contribuições importantes a respeito do TEA e demais condições associadas, padronizando o transtorno. O fato de o DSM-V (APA, 2014) agrupar e especificar os sintomas, mais detalhadamente, favoreceu o aumento dos laudos de diagnóstico de TEA.

Segundo o mais recente estudo, realizado no ano de 2018 e divulgado no final de 2021, pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), nos EUA, estima-se que o TEA afeta 1 a cada 44 crianças. Ainda, o estudo indica que é nítida a crescente prevalência de crianças autistas, pois, como supramencionado, ocorreu um aumento na identificação e no diagnóstico do TEA.

Em nosso país, pressupõe-se a presença de, aproximadamente, 2 milhões de autistas; cabe destacar que o número é incerto e precisa ser oficializado pelo Estado.

Para tanto, foi sancionada a Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019 (BRASIL, 2019), que determina que o Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE) deve perguntar sobre o TEA no censo populacional. Diante disso, com a finalidade de entender esse aumento, na próxima subseção, são expostas as possíveis causas do TEA.

2.3 Possíveis causas

Nos dias hodiernos, muito se debate sobre as possíveis causas do TEA, não havendo estudos que comprovem, efetivamente, as causas do transtorno, pois sua origem é controversa, porém os estudos científicos e a literatura moderna corroboram com a hipótese de que as possíveis causas têm origem genética, assim como podem ser advindas de fatores ambientais intrauterinos isolados (GAIATO; TEIXEIRA, 2018; PORTOLESE *et al.*, 2017).

Em seus estudos, Gaiato e Teixeira (2018) ressaltam que o TEA é descrito como uma condição genética que se manifesta por variações no código genético do embrião em evolução no útero da genitora, desencadeando reações químicas que alteram qualidade, formação, aspecto, ordenação e quantidade de células, ao modificar a expressão química desses neurônios.

Por outra perspectiva, há, também, os fatores caracterizados como ambientais intrauterinos isolados. Portolese *et al.* (2017) discorrem que esses fatores podem participar na origem do TEA. Tais elementos ecossistêmicos afetam o cérebro do feto em formação, alterando fatores imunológicos e bioquímicos, no decorrer da fase gestacional; são eles: prematuridade, malformação do sistema nervoso central, síndromes, infecções congênicas e outras ocorrências de histórico gestacional, predeterminando, assim, o desencadeamento do comportamento autista.

Além disso, é pertinente a explanação das doenças conhecidas como congênicas, por exemplo: rubéola, encefalites, meningites, uso de drogas ou medicamentos com alto potencial tóxico, prematuridade do parto, baixo peso do recém-nascido. Também, a idade materna e paterna de mais de quarenta anos esteve descrita em alguns estudos, associando-se a uma significativa prevalência do transtorno supramencionado (GAIATO; TEIXEIRA, 2018; PORTOLESE *et al.*, 2017).

Portanto, teoricamente, há explicações e fundamentos que amparam as origens orgânicas, ambientais e outras que conferem as causas ao caráter dos

fenômenos mentais. Assim, os estudos internacionais acerca do TEA ainda não são conclusivos, sendo apresentadas apenas causas hipotéticas. A seguir, será exposta a relação entre o filho com TEA e a família, com o intuito de discutir a importância da família na vida da criança.

2.4 O filho com Transtorno do Espectro Autista e a família

O impacto do nascimento de uma criança com TEA em uma família a partir do momento do diagnóstico “[...] é permeado por um conjunto de sensações e sentimentos diversos, principalmente quando o paciente se remete a uma criança” (FONTANA; PEREIRA; RODRIGUES, 2020, p. 6338). Para Pinto *et al.* (2016), no momento em que a família se depara com o diagnóstico de TEA, há, inicialmente, um grande impacto. Todavia, cada um de seus membros compõe uma parcela significativa do sistema familiar e, portanto, se algo acontece, como a notícia de um diagnóstico, a família, de maneira geral, terá de se adaptar.

Nesse sentido, o cenário familiar tende a sofrer alterações quando se tem uma criança com TEA, pois diversas são suas peculiaridades. A respeito disso, Papim (2020) descreve o transtorno em foco por um comprometimento nas habilidades de interação social, comunicação e comportamento, como também pelo desejo em tarefas sem funcionalidade, limitantes e repetitivas.

Papim (2020, p. 33) apresenta, ainda, que as famílias de crianças com TEA tendem a “[...] adaptar-se à realidade diagnóstica, para acomodar seus planos e expectativas de futuro, com as possibilidades e condições apresentadas pelo filho, e fazer esforço coletivo”. Esse esforço deve ocorrer em prol de uma melhor realidade para as crianças nas diversas esferas sociais, dentre elas, o ambiente escolar.

Para isso, é imprescindível a união de pais, familiares e escola na tomada de consciência das habilidades e particularidades das crianças, além dos sentimentos e valores estabelecidos nessa união. A propósito, é incumbência de os indivíduos mencionados preencherem a ausência de repertório de conhecimentos e interesses por parte das crianças, no intuito de direcionar as vivências para a interação, comunicação, construção e partilha de sentidos e funcionalidades sociais para as atividades a serem desempenhadas (PAPIM, 2020). Além do mais, no momento da realização dessas atividades, é preciso favorecer a ampliação e evolução das habilidades primordiais para a independência e qualidade de vida.

Nessa perspectiva, Cunha (2012) destaca a imprescindibilidade de os pais compreenderem a condição real de seus filhos, pois é a partir desse momento em que se inicia a tomada de consciência da sua importância no processo de desenvolvimento das crianças, empenhando-se, assim, em oferecer os cuidados educacionais específicos, com o propósito de desenvolver as potencialidades e aprendizagens das crianças. Reafirma-se que a família é de grande importância para o desenvolvimento social e cognitivo de crianças autistas, uma vez que ela e a equipe multidisciplinar, em conjunto, irão oportunizar um melhor desenvolvimento e uma aprendizagem significativa para os autistas. Ademais, o pesquisador afirma que, quando família e profissionais estão focados no desenvolvimento e na aprendizagem social e cognitiva das crianças, estabelecem-se ações conjuntas, ao formalizar um sistema de estratégias estruturadas de ensino.

Papim (2020) assevera que o processo gerativo de ensino e de aprendizagem está presente nas atividades cooperativas de familiares, crianças autistas, docentes e equipe multidisciplinar. Esses indivíduos “formulam as práticas necessárias para o ensino, ao lançar mão de ações pedagógicas na escola e também no contexto familiar” (PAPIM, 2020, p. 34), fortalecendo essas conjunturas como um centro principal para a educação inclusiva.

Caminha *et al.* (2016) apontam que, quando acontecem intervenções pedagógicas precoces e adequadas, especialmente contando com a participação da família e da escola, uma grande parcela das crianças autistas tende a ser favorecida, resultando em comportamentos inadequados apenas em breves momentos de tempo ou em situações específicas. Passam, também, a ser ensinadas para utilizarem as habilidades intelectuais, de modo a progredirem social e academicamente. Nessa seara, as esferas familiar e escolar são estruturas fundamentais para o enfrentamento das limitações no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Concernente a essas esferas, as normativas têm papel primordial na busca por uma educação de qualidade que contemple a todas as crianças presentes no ambiente escolar. Com o propósito de entender como estão organizadas as normativas que abordam a inclusão escolar e o TEA, na seção seguinte, apresentamos as leis, os decretos, as diretrizes, as declarações e as conferências nacionais e internacionais que norteiam a temática em pauta.

3. INCLUSÃO ESCOLAR E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS LEIS E OS MARCOS HISTÓRICOS

Nesta seção, apresentamos a contextualização histórica a respeito das leis e dos marcos históricos relacionados à inclusão escolar e ao TEA, com o intuito de entendermos como se organizam no cenário nacional e internacional.

A oferta de educação para as Pessoas com Deficiência (PcD) no Brasil sofreu alterações no decorrer do tempo. Para retratarmos o percurso histórico do atendimento escolar dos sujeitos com deficiência em nosso país, apoiamos-nos em Baptista (2019), o qual explica que, após o período de exclusão e abandono, as atenções acerca da temática e os movimentos em prol de uma educação que visasse atender aos estudantes com necessidades educacionais especiais ganharam notoriedade, a partir de 1854, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, atualmente chamado de Instituto Benjamin Constant – e três anos depois, em 1857, com o Instituto dos Surdos Mudos, denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos, ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro (RJ).

Porém, mesmo com a notoriedade, o perfil dessas instituições era centralizado na deficiência visual e auditiva, permanecendo, assim, a exclusão das limitações físicas e intelectuais. Além do mais, essas instituições se baseavam em modelos da Europa e dos EUA, norteados por procedimentos e técnicas derivadas de padrões provenientes de organizações particulares, descritas como condutas e vivências distantes da realidade brasileira.

Esse cenário passou a sofrer modificações apenas em meados do século XX. Com iniciativas da sociedade, deu-se o surgimento da Sociedade Pestalozzi do Brasil e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que foram “[...] como uma espécie de aparato substitutivo da ação estatal” (BAPTISTA, 2019, p. 5). Nos anos seguintes, houve um aumento significativo nas escolas especializadas para as pessoas com algum tipo de deficiência.

Nos anos finais do século XX, o Brasil abraçou manifestações e discursos que defendiam uma Educação Inclusiva, cuja finalidade era a inclusão das pessoas com deficiências, com distúrbios de aprendizagem, com altas habilidades/superdotação e com transtornos globais do desenvolvimento, contemplando o TEA, tanto nas tarefas sociais quanto nas instituições de ensino.

Nesse sentido, quando se trata do TEA, Glat e Blanco (2007) discorrem que, no século XIX, o atendimento educacional das pessoas estava predominantemente associado aos pareceres clínicos e assistenciais. A educação era observada como subsidiária e, em extensa dimensão, direcionada à construção de tarefas primárias que possibilitavam um melhor desenvolvimento e uma independência na vida cotidiana.

Aproximadamente no início da década de 1970, foram elaboradas normativas, cujo propósito era instituir maior zelo e proeminência para debates políticos e educacionais, de modo a defender os direitos dos autistas e de outras deficiências.

No tempo presente, no final da segunda década do século XXI, e após um espaço temporal de cinquenta anos, desde os primórdios dos movimentos referentes à inclusão das PcD no Brasil, é plausível nos atentar que ainda são grandes os desafios para a observância do ordenamento jurídico proclamado e garantido.

Além do mais, é possível verificar que algumas questões presentes na legislação permanecem com o anseio distantes de nós; isso quer dizer que muitas finalidades não foram realizadas até o momento presente.

Como exemplo, temos o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020; mesmo suspenso, cabe destacar que foi um retrocesso no que diz respeito à Educação Especial, pois instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Esse decreto poderia modificar a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que vigora desde 2008 (BRASIL, 2020a). Felizmente, por meio do Decreto nº 11.370, do dia 1º de janeiro de 2023 (BRASIL, 2023), o presidente Luiz Inácio Lula da Silva revogou o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que já tinha sido suspenso pelo do Supremo Tribunal Federal (STF) em virtude de sua inconstitucionalidade.

Ao finalizar o primeiro momento desta seção, ancoramo-nos na afirmação de Moreira (2014, p. 29), quando ressalta que, para que a legislação tenha efeito significativo, é preciso que “[...] a inclusão seja realizada de corpo, alma e espírito e que abarque aquilo que as instituições no mundo inteiro vêm alertando sobre as deficiências físicas, mentais e psicológicas”, em que as deficiências intelectuais se tornaram um dos maiores desafios da inclusão nos dias hodiernos.

Na subseção a seguir, apresentamos as leis e os marcos históricos que preveem os direitos das pessoas com TEA.

3.1 Leis e marcos históricos acerca da Inclusão Escolar e do Transtorno do Espectro Autista

Tomar conhecimento das leis, dos decretos, das diretrizes, das declarações e das conferências nacionais e internacionais que norteiam a inclusão escolar e o transtorno em foco é essencial quando buscamos compreender como a temática transcorre no espaço escolar, isso porque os comportamentos escolares estão ancorados em uma normativa soberana que regulamenta o sistema educacional brasileiro. Nesse seguimento, as leis e os marcos históricos foram constituídos após anos de lutas pela garantia de direitos fundamentais das pessoas, dentre eles, o direito à educação, como forma de garantia de inclusão social e presença na sociedade contemporânea.

Desse modo, o Quadro 2 apresenta importantes leis e marcos históricos, em ordem cronológica, com os eventos mundiais e nacionais que versam sobre a educação e a inclusão escolar de pessoas com TEA.

Quadro 2 – Leis e marcos históricos sobre inclusão escolar e TEA

| Ano | Contexto | Normativa |
|------|----------|--|
| 1948 | Mundial | Declaração Universal dos Direitos Humanos |
| 1961 | Nacional | Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/1961 |
| 1971 | Nacional | Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus – Lei nº 5.692/1971 |
| 1988 | Nacional | Constituição Federal |
| 1990 | Nacional | Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990 |
| 1990 | Mundial | Conferência Mundial de Educação para Todos |
| 1994 | Mundial | Conferência Mundial sobre Educação Especial ou Declaração de Salamanca |
| 1996 | Nacional | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 |
| 1999 | Mundial | Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência |
| 2001 | Nacional | Decreto Legislativo nº 198/2001 e Decreto nº 3.956/2001 |
| 2006 | Mundial | Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência |

| | | |
|------|----------|--|
| 2008 | Nacional | Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| 2009 | Nacional | Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Resolução CNE/CEB nº 04/2009 |
| 2009 | Nacional | Decreto nº 6.949/2009 |
| 2012 | Nacional | Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – Lei nº 12.764/2012 |
| 2014 | Nacional | Decreto nº 8.368/2014 |
| 2014 | Nacional | Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014 |
| 2019 | Nacional | Lei nº 13.861/2019 |
| 2015 | Nacional | Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 |
| 2020 | Nacional | Lei Romeo Mion – Lei nº 13.977/2020 |

Fonte: elaborado pela autora.

Para Tonatto (2015), as normativas foram conquistadas a partir de lutas, discussões e empenho de famílias, organizações e movimentos envolvidos e interessados em extinguir qualquer forma de discriminação e preconceito que obstam o funcionamento pleno da cidadania das pessoas autistas.

A respeito do contexto histórico da inclusão em nosso país, destacamos que o primeiro momento em que as políticas públicas governamentais foram em direção às PcD transcorreu no ano de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

A DUDH foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 10 de dezembro de 1948, em Paris, na França, proclamando que:

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (DUDH, 1948, p. 2).

A Declaração surge como um documento para garantir direitos fundamentais para os indivíduos, dentre eles, o direito à educação, sendo, portanto, assinalada como de direito de todos, independentemente de suas origens e/ou condições socioeconômicas e culturais. Com base na DUDH, as garantias das PcD passaram a ser notadas sob ângulo preferencial pelas Nações Unidas, visto que, de forma inédita, dava-se o compromisso de diversos países pleitearem para preservar a proteção universal dos direitos humanos, em particular, da PcD (DUDH, 1948). Observamos, ainda, a implantação de pontos associados ao ensino e educação para a relevância dos direitos humanos.

A DUDH resguarda, em seu Artigo 7º, o seguinte:

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação (DUDH, 1948, p. 3).

O artigo supramencionado consagra o direito à igualdade e o impedimento do preconceito e da discriminação, em que todos são iguais perante a lei. Ao relacionarmos com a inclusão, remetemo-nos à grande valia do convívio social, participação coletiva em momentos e vivências com o outro, tudo como uma forma de extinção das diferenças e discriminações. Tal fato nos faz anunciar que a presença e o desenvolvimento das pessoas têm mais significância quando elas vivem coletivamente, de maneira que as especificidades se tornem inerentes à vida humana.

As perspectivas vistas na DUDH presidem as diretrizes para a composição das PcD em nosso país, de forma que ela é tida, hodiernamente, como uma referência norteadora para as normativas que proclamaram os direitos essenciais dessas pessoas. Nesse ponto de vista, no que se refere ao direito à educação, em seu Artigo 26, a declaração prevê o seguinte:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as

nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (DUDH, 1948, p. 6).

Nos fragmentos expostos, dissertamos dois aspectos que consideramos relevantes: o primeiro se refere à utilização do vocábulo 'instrução', não caracterizando quem são os indivíduos que poderão usufruir da educação, o que, por sua vez, leva-nos a afirmar que a educação é um direito de todos; por conseguinte, independentemente de quais particularidades os cidadãos possam ter – isto é, tendo ou não deficiência física e/ou cognitiva ou qualquer outra forma de diferenciação –, são indivíduos com direitos legitimados.

Já o segundo fragmento declara a primordialidade de os agentes comprometidos com a educação incentivarem as trocas de experiências e vivências, assim como o convívio social, sem diferenciação “[...] de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (DUDH, 1948, p. 2).

Assmann (2001) argumenta que, com a DUDH, exteriorizou-se a tomada de consciência social de que todos os cidadãos, independentemente de suas limitações e singularidades, têm direito à vida e ao ingresso ao conhecimento, buscando, assim, o rompimento com condutas e sistemas discriminatórios – e em prol da dignidade da pessoa humana em todas as conjunturas sociais.

No Brasil, no ano de 1961, foram fixadas as primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, mais especificamente, de 20 de dezembro de 1961. Esse documento teceu considerações de forma breve acerca das PcD e, em seu título X, Artigo 88, assinalava que “[...] a educação dos excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, p. 11). Todavia, as expressões “excepcionais” e “no que for possível”, no momento presente, são classificadas como impróprias, pois estão em dissensão com garantias basilares das PcD.

Em 1971, foram fixadas as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa normativa, assim como a anterior, manifestava-se de forma resumida sobre a educação das PcD. Em seu Artigo 9º, lê-se:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula

e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p. 3).

Melhor dizendo, a referida lei não viabilizava a inclusão nas escolas regulares, e sim o oposto, ao direcionar os alunos com necessidades especiais e/ou dificuldades de aprendizagem para um recinto que os atendessem, conforme suas particularidades.

A DUDH teve grande influência na elaboração da Constituição Federal – CF (1988) e, por consequência, a CF, sendo o Texto Maior que rege todo o ordenamento jurídico, influenciou nas legislações que tratam das PcD.

Dessa forma, a inclusão das PcD passou a ser assegurada, efetivamente, com a promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988. O Texto Maior deu início ao processo de inclusão educacional, pois a educação passou a ser vista como um direito de todos os indivíduos. A CF é considerada a norma jurídica máxima vigente em nosso país, já que, com a sua promulgação, trouxe uma conjuntura de mudanças sociais; com respaldo nessa normativa, foi possível a conquista de significativos avanços na esfera educacional das PcD.

Cabe evidenciar que, em favor da inclusão, a CF deferiu como parâmetro para se considerar uma República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (Artigo 1º, Incisos II e III) e, como uma de suas principais finalidades, em seu Artigo 3º, Inciso IV, postula “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, *on-line*). Garantiu, ainda, em seu Artigo 5º, o direito à igualdade e trata, no Artigo 205, do direito de todos à educação:

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, *on-line*).

Da mesma maneira, a CF, em seu Artigo 206, Inciso I, assegurou “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, *on-line*). Nessa continuidade, a CF, em seu Capítulo III, intitulado “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, no Artigo 208, certifica:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, *on-line*).

A CF legitimou, ainda em seu Artigo 208, Inciso III, o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, *on-line*), ao garantir, assim, uma educação pautada na igualdade, assegurando aos alunos com deficiências o atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Aqui, cumpre assinalar: preferencialmente, pois admitiu a possibilidade de ser ofertado fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição de ensino especializado, visto que seria apenas um acréscimo, porém direcionou que a educação deveria ser praticada na rede regular (BRASIL, 1988).

Com a Magna Carta, o atendimento deveria se apresentar à disposição e ao abarcamento dos indivíduos com deficiência em todos os graus, fases e modalidade de ensino, preferencialmente no ensino regular, contemplando da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Ao nos basearmos nos princípios dessa normativa, a escola regular é, seguramente, o âmbito mais oportuno para que os educandos consigam estudar, aprender e se desenvolver de maneira plena e integral, uma vez que assegurar a convivência e a interação das pessoas em um mesmo local, tendo elas ou não uma deficiência, é uma alternativa de extinguir ações e comportamentos preconceituosos e discriminatórios. Outrossim, enfatiza-se que, ao promover a interação e a troca de experiência entre os díspares, benefícios cognitivos, sociais, motores e afetivos são trazidos ao coletivo.

A década de 1990 foi marcada por discussões e movimentos sobre a inclusão tanto no cenário nacional quanto internacional. Em 13 de julho de 1990, foi editada pelo Congresso Nacional a Lei nº 8.069, que dispôs sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O Estatuto legitimou o direito à educação de todas as crianças e adolescentes, garantindo, em seu Artigo 54, Inciso III, “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 18). Ademais, assegurou, em seu Artigo 53, o seguinte:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

Essas medidas certificaram a acessibilidade ao desenvolvimento e às diversas oportunidades de ensino e educação. A título de exemplificação, trazemos à baila a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial sobre Educação Especial (1994). As reuniões tiveram a finalidade de formular novas orientações que fomentassem considerações a respeito da exigência de reorganizar os princípios e as organizações educativas, com o propósito de fortificar as mobilizações de inclusão social.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, foi organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Durante a Conferência, foi estipulada a Declaração Mundial de Educação para Todos, com o intuito de impulsionar os esforços para oferecer uma educação adequada para toda a população em seus diferentes níveis de ensino. Essa Declaração forneceu, ainda, definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todos os indivíduos o acesso ao conhecimento, o que, por sua vez, possibilitou vida digna e uma sociedade mais humana e justa.

Além do mais, com as diretrizes presentes na Conferência, foram desenvolvidos documentos que constituíram ascensões importantes acerca do atendimento à criança especial nas organizações educativas de nações signatárias, porquanto se comprometeram a proteger a educação como “[...] um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990, p. 3). Portanto, a Conferência em pauta ratificou o direito de toda criança à educação, um direito já proclamado na DUDH.

Porém, foi em 1994, com a Conferência Mundial sobre Educação Especial ou Declaração de Salamanca, na Espanha, que, de fato, teve início o processo de

inclusão em todo o mundo. A Declaração é considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social e escolar, visto que é um documento de cunho internacional, o qual preconizou que os países assegurassem a educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades, realizada no mesmo sistema educacional que as demais PcD.

A Conferência contemplou, ainda, a concepção de pessoas com necessidades especiais, ao anexar as crianças com deficiências, aquelas que estivessem vivenciando alguma dificuldade temporária; isto é: transformou-se um percurso para a inclusão de todas as crianças que não estavam conseguindo atingir, no ambiente escolar, a finalidade desejada por uma causa de natureza temporária, perdurável ou permanente.

Ademais, traz como ponto a ser destacado a pedagogia centrada na criança, em que deveriam ser respeitadas suas peculiaridades e singularidades, defendendo, assim, a escola inclusiva. A disposição era de que todas as instituições de ensino tivessem uma visão inclusiva, de maneira a acolher e atender às várias necessidades de suas crianças.

Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas (UNESCO, 1994, p. 5).

Assegura-se, dessa forma, uma educação de qualidade para todos, pois a escola é o locus que deveria acomodar todos os indivíduos sem distinção (UNESCO, 1994).

As mudanças que ocorreram no campo educacional com a CF (1988) foram legitimadas pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, em dezembro de 1996, também intitulada Lei Darcy Ribeiro.

A LDB é a norma máxima a respeito da educação e tem a incumbência de nortear e regular o sistema educacional em nosso país. Em seu texto, várias temáticas da educação no Brasil são tratadas, iniciando pela Educação Infantil, Educação Especial, Ensino Superior até a Pós-Graduação. Essa lei significou um importante marco para a inclusão escolar de crianças autistas (BRASIL, 1996). A normativa traz em seu texto um capítulo específico sobre a Educação Especial, nomeado “Capítulo

V – Da Educação Especial”, e que tem como complemento o “Capítulo V-A – Da Educação Bilíngue de Surdos”, ambos buscando consolidar a inclusão no Brasil.

Em seu Artigo 58, a LDB apresenta estes postulados:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, p. 24).

O texto descreve a Educação Especial como uma modalidade da educação básica, que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, de modo a contemplar as distintas particularidades e singularidades dos alunos da Educação Especial. Nessa senda, a educação do indivíduo com deficiência que consta na normativa corrobora com as orientações e princípios vigentes na CF (1988).

Em continuidade, o Artigo 59 da LDB discorre:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 24).

Isso posto, a lei buscou consolidar a inclusão no Brasil, de modo que as organizações educacionais deveriam garantir aos estudantes currículo, metodologias, materiais e estruturação específica para satisfazerem as suas necessidades, bem como garantir a terminalidade específica para aqueles que não conseguiram alcançar o nível ordenado para a finalização do Ensino Fundamental, em razão de suas especificidades. Ademais, acentuou sobre a aceleração de estudos dos estudantes com altas habilidades e/ou superdotação para, assim, ter a conclusão da educação escolar (BRASIL, 1996).

Nos anos seguintes à publicação da LDB, ocorreu, na Guatemala, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, em maio de 1999. Na reunião, as nações assinantes se comprometeram a eliminar a discriminação, em todas as suas esferas sociais, especialmente, contra as PcD.

O Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, por intermédio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001 (BRASIL, 2001a), e promulgada pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001b). O Brasil foi uma das nações que liderou o documento, com a finalidade de:

Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade [...] (BRASIL, 2001b, p. 2).

Desse modo, buscava-se extinguir os parâmetros de discriminação e preconceitos presentes. Para isso, seria necessário elucidar a todos a respeito da inviabilidade da distinção fundada na deficiência e, da mesma maneira, esclarecer que algumas formas de diferenciação não se constituem em discriminação, a saber:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001b, p. 2).

[...] a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação (BRASIL, 2001b, p. 2).

Em 2006, o Brasil ratificou o compromisso de honrar as convenções defendidas pelos Direitos das PcD (BRASIL, 2007). Reafirmou-se, assim, a promoção do convívio escolar mediante a universalidade de atendimento escolar aos alunos com limitações, transtornos e altas habilidades/superdotação, contemplando a faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade, na rede regular de ensino, em prol do avanço cognitivo e social dos estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 7 de janeiro de 2008, teve como público os indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação/altas habilidades e o TEA (BRASIL, 2008).

O documento instituiu orientações para a garantia da inclusão de estudantes em todos os níveis e etapas de escolarização de forma transversal, abrangendo da Educação Infantil ao Ensino Superior. Definiu, também, os estudantes com necessidades especiais como aqueles que têm um impedimento em longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial; com transtornos globais de desenvolvimento, que portam mudanças nas interações sociais e na comunicação; e com altas habilidades/superdotação, que apresentam altas habilidades em uma determinada área, ambos necessitando de metodologias educacionais particulares (BRASIL, 2008).

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009b).

No mesmo ano, foi aprovado o Decreto nº 6.949, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, firmado no dia 30 de março de 2007, na cidade de Nova York (BRASIL, 2009a). O Decreto veio para confirmar o paradigma de que o AEE tenciona o desenvolvimento dos alunos “[...] por meio da disponibilização de serviços, recursos

de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009a, p. 1). Nesse âmbito, os princípios que subsidiam o referido Decreto estão pautados na construção de uma sociedade livre, justa e igualitária, objetivando a diminuição das desigualdades sociais presentes nos distintos cenários sociais no território brasileiro.

Posterior à promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, surgiram outras normas legais que passaram a zelar, de forma mais específica, pela inclusão escolar dos estudantes com deficiência. Não obstante, as garantias dos indivíduos com TEA foram realmente evidenciadas e colocadas em pauta com a publicação da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012). Essa lei implementou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, deixando em evidência o TEA nos diplomas legais. A lei em foco expôs uma ascensão em termos sociais e no tratado do Brasil, em particular, na efetivação de atos voltados à integralidade do zelo às necessidades do cidadão com TEA.

Essa normativa, também chamada de Lei Berenice Piana, considera a pessoa com TEA aquela que tem:

- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, p. 1).

A partir da lei, foram conferidos às pessoas com TEA, para efeitos legais, os mesmos direitos conferidos às PcD. O Artigo 3º declara sobre os direitos ao acesso a serviços da saúde:

- a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
 - b) o atendimento multiprofissional;
 - c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
 - d) os medicamentos;
 - e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento [...]
- (BRASIL, 2012, p. 2).

Segundo o que consta na Lei Berenice Piana, esses serviços devem ser garantidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Também, no Artigo 4º, as pessoas com TEA têm direito ao acesso:

- a) à educação e ao ensino profissionalizante;
- b) à moradia, inclusive à residência protegida;
- c) ao mercado de trabalho;
- d) à previdência social e à assistência social (BRASIL, 2012, p. 2).

Isso quer dizer que os indivíduos com TEA têm garantido pela lei a educação e a proteção social, o acesso ao trabalho e as tarefas que asseguram a equivalência no ingresso aos sistemas sociais.

É evidente que a Lei nº 12.764/2012 resultou em conquistas significativas para os indivíduos com TEA; a basilar consiste no Artigo 3º, que garante aos estudantes autistas, quando necessário, o acompanhante especializado em sala de aula:

Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012, p. 2).

Por esse ângulo, é pertinente evocar que a lei em estudo foi regulamentada por intermédio do Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, distanciando qualquer alternativa de não obrigatoriedade de as instituições de ensino garantirem o acompanhante especializado aos alunos com TEA, quando validada a precisão, presente no parágrafo 2º do Artigo 4º do Decreto mencionado:

§ 2º Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar (BRASIL, 2014a, p. 2).

Nessa continuação, o Artigo 2º, Inciso VII da Lei nº 12.764/2012, discorre a respeito do incentivo da formação de profissionais habilitados, assim como de pais e responsáveis no atendimento às pessoas com TEA (BRASIL, 2012).

No ano de 2014, temos a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Essa lei estabelece caminhos e vinte metas para

o progresso nacional, estadual e municipal da educação brasileira para os próximos dez anos (BRASIL, 2014b).

Dentre as metas presentes no PNE, particularmente, temos a Meta 4:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014b, *on-line*).

O fragmento em pauta sobre a Educação Especial diverge do que foi apresentado na Convenção sobre os Direitos das PcD (2007) e na CF (1988). No PNE, sugere-se que a educação para os estudantes com deficiência deve ser ofertada “preferencialmente” no sistema público de ensino, o que difere do declarado nos textos legais, que instituem a universalização da educação básica para todos os indivíduos que contemplem a faixa etária dos 4 aos 17 anos em instituições de ensino comum.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, que busca a efetivação, a ampliação e o reforço das garantias das PcD (BRASIL, 2015).

Em seu Artigo 1º, a presente lei afirma que é “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 1), buscando, assim, garantir às pessoas que se encontram nessa conjuntura jurídica um tratamento igualitário, sem qualquer discriminação.

Conforme consta no Artigo 4º do Estatuto da Pessoa com Deficiência, as PcD têm direito à igualdade de oportunidades, vedando qualquer espécie de diferenciação. O Estatuto é destinado a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das PcD, visando à sua inclusão social e cidadania.

No que diz respeito à educação, o Artigo 27 do diploma em análise esclarece o seguinte:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo

desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 6).

Ao ser dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade proporcionar uma educação de qualidade à PcD, afasta-se qualquer forma de violência, inobservância e discriminação.

Em continuidade, no Artigo 28, são estabelecidas incumbências para serem realizadas pelo poder público:

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
- V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino [...] (BRASIL, 2015, p. 6-7).

O referido excerto traz os deveres do poder público em prol da garantia, da criação, do desenvolvimento e do incentivo de medidas que visem à promoção de condições de igualdade, de exercício dos direitos por parte das PcD, ao ter como intuito a sua inclusão escolar.

Sancionada em 8 de janeiro de 2020, a Lei nº 13.977, denominada Lei Romeo Mion, estabeleceu, em seu Artigo 3º-A, a criação da:

Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social (BRASIL, 2020b, p. 1).

A carteira de expedição gratuita garante às pessoas com TEA a prioridade em atendimentos de serviços públicos e privados, em especial, nas áreas da Saúde, Educação e Assistência Social. Cabe destacar que a implantação do serviço pelos estados brasileiros está em adaptação.

A nova lei tem, ainda, a finalidade de mapear o número de autistas no Brasil, a fim de promover a criação de Políticas Públicas de Inclusão, o que, por sua vez, facilita o acesso aos direitos básicos e essenciais para esses indivíduos.

Diante das leis, dos decretos, das diretrizes, das declarações e das conferências nacionais e internacionais apresentadas nesta seção, compreendemos que as políticas de inclusão são instituídas com a pretensão de formar uma sociedade igualitária. Contudo, Mendes (2006) evidencia que essas normativas precisam ser analisadas e estudadas de forma criteriosa, uma vez que, apesar da gradativa inserção de estudantes com TEA, nas escolas regulares, é preciso sinalizar que não devemos nos equivocar acreditando que a qualidade do ensino brasileiro tem evoluído da mesma maneira.

Tal fato nos remete a indagar sobre os paradigmas definidos e nos centrar na reflexão do que é necessário para que seja efetivada a inclusão escolar, dado que é a partir de alterações nos currículos escolares, na formação dos profissionais da educação, na reorganização da estrutura escolar e, principalmente, na criação de diplomas legais que consideram as particularidades e especificidades dos estudantes brasileiros que as mudanças poderão ser implementadas.

Nesse sentido, concordamos com Oliveira e Yaegashi (2022), quando afirmam que a legislação que ampara a Educação Especial e o AEE em nosso país é robusta; entretanto, a implementação de políticas públicas para tal finalidade ainda não se efetivou adequadamente, pois são substanciais investimentos na formação e na contratação de profissionais especializados e em recursos pedagógicos para atender, mais eficazmente, às demandas das escolas públicas brasileiras.

Ao corroborar com isso, Gomes (2002) afirma que é preciso promover mudanças nas instituições de ensino, a fim de que elas se tornem realmente inclusivas – e que esse ensinamento se reflita na sociedade, ao garantir os direitos das pessoas com TEA, como previsto nos dispositivos legais.

A revisão histórica das normativas a respeito da inclusão escolar e da educação dos autistas, desenvolvida nesta seção, oportunizou o entendimento acerca do que preconizam as leis, os decretos, as diretrizes, as conferências nacionais e

internacionais em relação à temática em questão. O nosso objetivo consiste em promover debates e reflexões no que tange à temática no ambiente escolar. Todavia, faz-se imprescindível que sejam criados planos e ações que efetivem a igualdade de direitos e oportunidades para os estudantes com TEA.

Portanto, feitas essas breves considerações sobre a legislação e o TEA, na próxima seção, apresentamos a TRS, utilizada para nos alicerçar na coleta e na análise dos dados desta pesquisa.

4. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CAMPO DE ESTUDO

Nesta seção, discorreremos acerca da teoria empregada para embasar a coleta, análise e discussão dos dados de nosso estudo. A escolha se deu por entendermos que a Teoria das Representações Sociais (TRS), fundada pelo psicólogo social romeno Serge Moscovici (1925-2014) e aperfeiçoada por seus discípulos, fornece-nos um alicerce essencial para identificarmos as RS dos acadêmicos do curso de Pedagogia, da UEM, sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Oliveira (2019) afirma que o fenômeno educacional transcorre do desenvolvimento da comunicação social em diversas conjunturas sociais, englobando o espaço escolar. Assim, o conhecimento robusto é o objeto e o processo sociocultural partilhado em vasta proporção, particularmente pelo senso comum. Desse modo, ao investigarmos as RS, podemos compreender as concepções e pensamentos que os acadêmicos participantes desta pesquisa têm sobre a temática proposta. Alves-Mazzotti (2003) ressalta que, ao estudarmos as RS, temos a possibilidade de assimilar comportamentos e práticas escolares, por vezes supressivas e não conscientes.

A TRS contribui na medida em que investiga como se formam e funcionam os sistemas de referência utilizados para classificar pessoas e grupos, interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana e contemplar elementos essenciais para a análise dos mecanismos que intervêm na eficácia do processo educativo (MOSCOVICI, 2003). Oliveira (2019, p. 62) relata que a teoria em foco tem como preocupação “[...] explicar o conhecimento reificado por meio do senso comum, isto é, busca compreender como o conhecimento próprio da ciência é legitimado e transformado fora dela pelo consenso”.

O nosso interesse pela TRS reside no fato de acreditarmos que ela integra um âmbito de estudos que engloba várias esferas e dimensões do conhecimento para assimilar a ação psicossocial das relações humanas, direcionadas à concepção dos fenômenos de representação da realidade social desenvolvidos pelas organizações sociais, pela cultura ou com base na ideia individual e coletiva.

Para tanto, empregamos um levantamento bibliográfico sobre essa teoria, o que nos permitiu selecionar os conceitos e alguns de seus primordiais aspectos que serão analisados a seguir, tendo como principais referências as obras de Moscovici

(1978; 2001; 2007; 2012; 2015), Jodelet (2001; 2005), Jovchelovitch (2011), Sá (1995; 1998) e Alves-Mazzotti (2002; 2008).

Nesse sentido, lançamos a nossa reflexão com um breve histórico da TRS. Em seguida, discorremos sobre o processo de construção do conceito de RS. Investigamos, também, o processo de formação das RS e seus elementos formadores, a saber: objetivação e ancoragem. Por fim, tratamos dos universos consensuais e reificados.

4.1 Breve contextualização histórica sobre a Teoria das Representações Sociais

A TRS tem suas inferências estabelecidas nas idealizações do romeno Serge Moscovici, que apresenta “[...] a inter-relação entre aspectos psíquicos e sociais dos indivíduos, portanto psicossociais, no entendimento das dinâmicas sociais” (OLIVEIRA, 2019, p. 61). Segundo Sanches-Canevesi (2021, p. 106), o primordial desse conceito “[...] advém da concepção de representação coletiva proposta por Durkheim, que defendia que as RS são exteriores à consciência individual, sempre coletiva e que definem a moral da sociedade”; desse modo, a teoria referida teve como embasamento uma teoria preexistente, elaborada por Durkheim.

O próprio Moscovici (2001) explana que Durkheim foi o precursor do conceito de RS. Em suas palavras:

[...] o verdadeiro inventor do conceito é Durkheim, na medida em que fixa os contornos e lhe reconhece o direito de explicar os fenômenos mais variados na sociedade. Ele o define por [...] uma ampla classe de formas mentais (ciências, religiões, mitos, espaço, tempo), de opiniões e saberes sem distinção (MOSCOVICI, 2001, p. 47).

Durkheim versava a respeito das representações individuais e coletivas, tratando-as como dois elementos diferentes. Nas individuais, cada indivíduo tinha representações sobre determinados objetos e fenômenos, sendo essas representações estudadas pela Psicologia. Em contrapartida, as coletivas seriam partilhadas como um todo e deveriam ser estudadas pela Sociologia. Em síntese, o autor concordava com a ideia de separação das representações individuais e coletivas (DUVEEN, 2015).

Por outro lado, para Moscovici, as idealizações de Durkheim deveriam ser repensadas, uma vez que as representações individuais não acontecem separadas das representações coletivas, mas, sim, estão juntas e interligadas (OLIVEIRA, 2019). Quer dizer: ao mesmo tempo em que as representações individuais não podem ser entendidas fora do contexto social, o indivíduo, por sua vez, tem importância na construção de significados sociais, tocando em uma inter-relação. Para Duveen (2015), a TRS se baseia nas ideias das representações coletivas de Durkheim, mas se supera ao dizer que não há separação entre as representações individuais e coletivas; na verdade, ambas não podem ser entendidas de maneira separada.

Para Moscovici, a linha de Durkheim foi primordial para o desenvolvimento de sua teoria, fazendo com que a TRS, com um viés sociológico, tivesse um enfoque maior para a sociedade, atentando-se para a sociedade e para o indivíduo em sua esfera social. Quanto a isso, as RS têm um contexto caracterizado como o psicológico do indivíduo, mas também têm um componente da sociedade e da cultura; assim, contemplam a esfera individual e cultural, dada a partir da inter-relação desses dois elementos (DUVEEN, 2015).

As RS surgem pela primeira vez na obra “A representação social da Psicanálise”, de autoria de Moscovici (1978). Nessa obra, o autor relata que, na França, país em que ele residia, a população começou a empregar muitos termos da Psicanálise no cotidiano, no entanto não eram usados com os mesmos significados empregados pelos psicanalistas, havendo uma certa apropriação da Psicanálise pelo povo em geral. Diante disso, Moscovici fez um estudo para tentar entender quais eram essas representações do cotidiano, do senso comum da população sobre os termos da Psicanálise; houve, nesse contexto, um primeiro estudo sobre as RS da Psicanálise.

Destarte, por parte do intelectual, havia a necessidade de compreender esse conhecimento que surgia, o qual, ao mesmo tempo em que era individual, surgia na relação com o coletivo, do conhecimento com o senso comum (MOSCOVICI, 1978). Nesse âmbito, a TRS fundada por Moscovici busca explicar o conhecimento retificado a partir do senso comum, preocupando-se em compreender como esse conhecimento advindo e certificado pela ciência é transformado fora dela por intermédio do consenso. Oliveira (2019, p. 62) discorre: “[...] Moscovici rompe com a visão individualista do sujeito, proposta pela teoria cognitivista, e a tece na relação sujeito-objeto, mediada pelos grupos sociais”.

Após tecermos essas considerações sobre a contextualização histórica da TRS, passamos à compreensão do conceito de RS.

4.2 O conceito de representações sociais

Para iniciarmos, é preciso compreendermos que o estudo das RS é uma das abordagens do campo da Psicologia Social, em que se busca entender a relação de forças entre o indivíduo e o grupo no qual ele está inserido. Nesse sentido, as forças ideológicas e a Psicologia Social vêm para deixar mais inteligível como se constrói e funciona esse processo ideológico, de influência e significações.

Sobre as RS, faz-se necessária a tomada de consciência de que não é possível se viver em meio às coisas sem formar ideias a respeito delas; a propósito, é a partir dessas ideias que os sujeitos regulam sua conduta. Desse modo, Sanches-Canevesi (2021, p. 106) explica que “uma representação social consiste sempre em uma representação de uma coletividade”, tendo ligação direta com as emoções coletivas.

Tomanik (2018), Ortiz e Magalhães Júnior (2018) afirmam que as RS são descritas como um conjunto de conceitos e explicações concebidas na vida cotidiana, mediante a comunicação entre os sujeitos. Essas representações fazem parte de uma sociedade, composta por mitos e sistemas de crenças, cuja principal função é tornar familiar ou não familiar um objeto e/ou fenômeno social.

Jovchelovitch (2011, p. 26) define as RS como a “[...] representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam”. Assim, “[...] são partilhadas entre as pessoas, se impõem, transmitem-se e passam por mudanças ao longo do tempo, em momentos se cruzam e em outros, se distanciam” (SANCHES-CANEVESI, 2021, p. 107). Em vista disso, as RS são consideradas dinâmicas e fruto das especificações históricas adicionadas à formação de ideias sociais (SÁ, 1995).

Por conseguinte, para Moscovici (2007), a cultura na qual as pessoas estão introduzidas, independentemente de espaço, mostra peculiaridades singulares que são disseminadas entre descendentes por intermédio das lembranças coletivas e das vivências de diálogos habituais. Essas peculiaridades dos indivíduos, segundo Jovchelovitch (2011), formam a perspectiva quanto à realidade e ao conhecimento de senso comum.

Alves-Mazzotti (2002) destaca que as representações são assimiladas como uma análise prática do mundo, no qual é propiciado que as pessoas concedam significados e sensações aos seus atos e que compreendam a realidade por intermédio de um sistema de referências individuais, que se conciliam e estabeleçam relações como o seu espaço.

Do ponto de vista dinâmico, as representações sociais se apresentam como uma 'rede' de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias. Parece que não conseguimos nos desfazer da impressão de que temos uma 'enciclopédia' de tais ideias, metáforas e imagens que são interligadas entre si de acordo com a necessidade dos núcleos, das crenças centrais armazenadas separadamente em nossa memória coletiva ao redor das quais essas redes se formam (MOSCOVICI, 2015, p. 210).

Nesse contexto, a RS é entendida como maneira de apreciação da realidade, pela qual os sujeitos entendem, constituem e guiam a relação com o mundo e os demais, de modo a influenciar na designação e apropriação de conhecimentos, nas modificações sociais e na manifestação das comunidades (JODELET, 2001).

Ao complementar essas afirmações, Chaves e Silva (2013) afirmam que estudar as representações implica especificar os delineamentos e as percepções de mundo dos sujeitos. Da mesma forma, oportuniza conhecer o modo como determinados grupos constroem sua identidade e saber, bem como ter conhecimento dos códigos culturais e sociais de uma comunidade.

A respeito da importância dos estudos em RS, Alves-Mazzotti (2008) salienta que estes buscam compreender a funcionalidade dos "sistemas de referência" ao classificar indivíduos e grupos – e, com isso, interpretar os eventos sociais da realidade concreta. A autora explica, ainda, que não há separação entre o universo interno e externo de sua composição, pois, na atividade de simbolização, o sujeito representa um dado objeto, reconstrói-se e se situa social e materialmente nele.

Além do mais, essas representações têm como função permitir que os indivíduos transformem uma realidade estranha e desconhecida em sua realidade familiar, permitindo, assim, a sua comunicação entre os sujeitos; também guiam a ação social, de maneira a servir para justificar as decisões, posições e condutas adotadas diante de um evento (CORDEIRO *et al.*, 2017).

Com o intuito de entendermos como as RS, enquanto categorias mentais se configuram e se materializam, explicamos, na próxima subseção, os dois processos utilizados nessa ação sociocognitiva: ancoragem e objetivação.

4.3 Processo de formação das representações sociais

No propósito de esclarecer e, por conseguinte, entender como as RS são concebidas e se apresentam, Moscovici (2015) discorre acerca de dois processos associados ao esteio de sua teoria; são eles: a ancoragem e a objetivação. Estas ocorrem de forma simultânea, elaborando instrumentos de construção e regulação das RS.

Nessa perspectiva, Oliveira (2019, p. 78) relata que “[...] a passagem de um objeto de conhecimento do universo reificado, portanto científico, à visão de senso comum se dá por meio desses dois mecanismos indissociáveis e imprescindíveis” para a construção e difusão das RS.

Na próxima subseção, apresentamos, de forma mais detalhada e aprofundada, os processos.

4.3.1 Ancoragem e objetivação

A TRS dispõe de um arcabouço conceitual minucioso, no qual estão contidos os conceitos que explicam a formação da TRS, tendo como destaque dois processos basilares: ancoragem e objetivação. Esses mecanismos são considerados processos maiores, complementares e geradores das RS, isto é, estão ligados e são modelados pelos fatores sociais, em que o social transforma o conhecimento em representação (MOSCOVICI, 2015).

Moscovici (2015) afirma que a ancoragem traz contribuição de sentido e significação na representação. Ao complementar, Oliveira (2019, p. 79) apresenta que “ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa”.

Peixoto, Fonseca e Oliveira (2013, p. 8) explicam que a “[...] ancoragem é concebida como o processo de transformar algo estranho e perturbador em algo comum, familiar”. De outro modo, “[...] a ancoragem tem como função dar um sentido

inteligível a um objeto, dentro de um contexto” (BERNARDINO, 2015, p. 65). Jodelet (2005, p. 48) conceitua a ancoragem como:

[...] enraizamento no sistema de pensamento, atribuição de sentido, instrumentalização do saber, explica a maneira pela qual informações novas são integradas e transformadas no conjunto de conhecimentos socialmente estabelecidos e na rede de significações socialmente disponíveis para interpretar o real, e depois nela reincorporados, na qualidade de categorias que servem como guia de compreensão e de ação.

Dessa maneira, a ancoragem é entendida como o processo de assimilação do novo e/ou estranho, como algo existe/conhecido. Nesse sentido, a ancoragem torna familiar aquilo que não é familiar. Sanches-Canevesi (2021, p. 117) ressalta que esse processo “[...] configura-se, portanto, como o processo de reconhecimento, de atribuição de significados de objetos desconhecidos com base em categorias já conhecidas”.

Portanto, a ancoragem permite a incorporação do que é desconhecido ou novo em uma rede de categorias usuais e possibilita que os sujeitos se comuniquem entre os grupos dos quais fazem parte, sob critérios comuns.

A objetivação, por outro lado, é compreendida como o social da representação. Para Moscovici (2015), a objetivação consiste em materializar as abstrações, corporificar os pensamentos, tornar físico e visível o impalpável, ou seja, transformar em objeto o que é representado. Conforme postula Sanches-Canevesi (2021, p. 116), a ancoragem “[...] consiste em um processo de significação mediante a materialização do fenômeno ou conceito, que transforma o abstrato no concreto e que seja acessível ao senso comum”.

Objetivar é, então, uma atividade mental formadora de imagens. Enquanto a ancoragem se situa no campo das ideias, a objetivação lhe dá forma e materialidade. Expresso de outra forma, no processo de objetivação, ocorre “[...] o movimento de materializar uma abstração, o que foi antes classificado e nomeado assume uma qualidade icônica” (SILVEIRA, 2011, p. 56).

Moscovici (2012, p. 101) assevera que “[...] objetivar significa resolver o excesso de significações pela materialização (e assim guardar distância em relação a elas). Também significa transplantar, no plano da observação, o que era de inferência ou símbolo”.

Quanto a isso, Jodelet (2001) e outros pensadores moscovicianos argumentam que o processo de objetivação é estruturado em três etapas: construção seletiva; esquematização estruturante; e naturalização. A primeira tem a finalidade de reduzir o excesso de informações, mediante as interações e comunicação entre uma comunidade de sujeitos. A segunda fase consiste no fato de que o conceito é transformado em algo real, isto é, a “[...] elaboração de um esquema figurativo que incorpora conceitos novos, aos já conhecidos” (SANCHES-CANEVESI, 2021, p. 116). Por último, a fase de naturalização permite concretizar cada um dos elementos que fazem parte da realidade. Faz com que o objeto, até então desconhecido, torna-se algo efetivamente objetivo, palpável e natural.

Reafirmamos que os processos de ancoragem e objetivação são processos básicos na geração e no funcionamento da RS. Ademais, são complementares e interdependentes; enquanto o primeiro lhe dá significação, o segundo cria a realidade em si.

Nas palavras de Moscovici (2015, p. 78):

[...] ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los, no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Posto isso, ambos os processos concebem possibilidades de novas representações e/ou mudanças nas concretas e existentes, entendidas como atividades sócio-históricas.

Como uma forma de ilustrar as explicações em foco, a seguir, apresentamos o Quadro 3, com a síntese sobre a ancoragem e a objetivação.

Quadro 3 – Síntese sobre os processos de ancoragem e objetivação

| Ancoragem | Objetivação |
|---|--------------------------------------|
| Classificação e nomeação de alguma coisa e/ou algum objeto. | Dá ao conceito ou à ideia uma forma. |
| Incorpora conceitos não familiares àqueles que o indivíduo tem certa familiaridade. | Torna concreto o conceito abstrato. |

| | |
|--|--|
| Mantém a memória em movimento e é conduzida para dentro. | Direciona para fora (para os outros). |
| Integração do novo conceito às crenças, valores e saberes preexistentes. | Tira conceitos e imagens para juntar e reproduzir no mundo exterior. |

Fonte: elaborado pela autora.

Após a elucidação dos processos referidos, a TRS especifica que os sujeitos entendem e distinguem o mundo em universos diferentes: consensual e reificado. Para isso, na próxima subseção, atentamo-nos para a reflexão sobre os dois universos, com o objetivo de compreender os âmbitos de RS e a veemência que o conhecimento se constitui e propaga.

4.3.2 Universos consensuais e reificados

Segundo a TRS, há duas formas de os sujeitos entenderem e diferenciarem o mundo: os universos consensuais e os universos reificados. Moscovici (2015) assevera que os universos são específicos da nossa cultura; são, pois, caracterizados como distintas formas de pensamento e finalidades, contudo guiam e regulam as conversações e condutas sociais.

Diante dessa conjuntura, Arruda (2002) sinaliza que o universo consensual deriva da teoria do senso comum, na qual se encontram as práticas do cotidiano e a produção das RS. Moscovici (2015, p. 49-50) menciona que:

[...] no universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo como um ser humano.

Assim, nesse universo, as pessoas são vistas como livres para transitarem, produzirem e influenciarem as RS; nenhuma delas é superior à outra.

Conforme explanam Coutinho *et al.* (2018), o universo consensual se constitui no cotidiano, na conversação informal. Nesse âmbito do universo consensual, as RS de senso comum são construídas, de modo a consolidar o grupo e facilitar as conversas formais e cotidianas.

Em contrapartida, o universo reificado é descrito como um mundo restrito, em que se produz e circula a ciência, ou seja, o conhecimento científico. Segundo Costa

(2014), nesse universo, existe uma hierarquização de saberes e teorias hegemônicas. Melhor dizendo, existem classes e jogos de poder muito bem estabelecidos, ao resultar em papéis distintos e desiguais.

Moscovici (2015) esclarece que esses dois universos são distintos. Reitera que:

[...] no universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo como um ser humano. Em outras palavras, o ser humano é, aqui, a medida de todas as coisas. [...]. No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade (MOSCOVICI, 2015, p. 49-50).

Desse modo, os universos são formados a partir dos sistemas de pensamento. O consensual emprega práticas do senso comum para responder às problemáticas estabelecidas, à medida que as pessoas concebem a construção do real fundada em suas vivências. Já no reificado, os conhecimentos científicos se expressam, com clareza e rigor metodológico.

Para um eficaz entendimento a respeito dos universos, o Quadro 4 apresenta informações sobre eles.

Quadro 4 – Universo consensual e reificado

| Universo consensual | Universo reificado |
|---------------------------------|--|
| Sábios amadores. | Especialistas. |
| Conversa informal e cotidianas. | Linguagem formal e peculiar. |
| Alicerçamento do grupo. | Fragmentação em áreas de conhecimento. |
| Senso comum. | Ciência. |

Fonte: elaborado pela autora.

Mediante as explicações, por mais que os universos sejam distintos, eles estão inter-relacionados, segundo Sá (1998). Para o pesquisador, “[...] a formação e uso das representações sociais nos universos consensuais só é proveitosamente estudada

através de sua construção como objeto de pesquisa no universo reificado da prática científica” (SÁ, 1998, p. 17).

Na próxima seção, desenvolvemos uma revisão de literatura que rastreou e identificou, na produção acadêmica brasileira, estudos e discussões que envolvem a TRS e o TEA.

5. PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A presente seção se refere a uma revisão de literatura, do tipo estado do conhecimento, que, conforme Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), possibilita que seja realizado um processo de rastreamento, análise e caracterização de um corpo de conhecimento em busca de resposta para a questão norteadora de uma pesquisa científica.

Segundo Romanowski e Ens (2006), diferentemente de estudos do tipo estado da arte, que têm a finalidade realizar um mapeamento de uma determinada temática em diversos setores de produção do conhecimento – livros, artigos, dissertações, teses entre outros –, o estado do conhecimento tem como foco apenas um dos setores supramencionados. Assim, no caso específico de nosso estudo, elencamos apenas as teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Os autores destacam que esses tipos de pesquisas têm sua relevância pautada na viabilização “[...] de uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41), possibilitando a identificação das lacunas existentes.

Nesse sentido, o objetivo dessa atividade é colaborar com esta pesquisa. Para tanto, localizamos o que já foi elaborado sobre o nosso objeto de investigação e verificamos em que ponto podemos expandir. A análise das pesquisas científicas não se encontra apenas em suas vertentes quantitativas, mas na contribuição qualitativa que esses estudos representam para as diversas áreas do conhecimento.

No que tange ao exposto, mapeamos em que ponto se encontram as pesquisas sobre RS de acadêmicos acerca de estudantes com TEA e, com base nesse marco, explicitamos a relevância dessas reflexões para o conhecimento científico. Todavia, ainda que existam pesquisas nessa linha de conhecimento, não localizamos estudos que contemplassem a nossa proposição.

Como resultado dessa conjuntura, optamos por seguir a orientação de Luna (2009), quando explica que, em caso de reduzida produção de materiais de determinada temática, utiliza-se como alternativa o emprego de pesquisas semelhantes ao objeto de estudo proposto. Assim, na composição desta seção,

localizamos pesquisas que tratam de um ou outro aspecto relacionado à temática RS e TEA. Há trabalhos que investigaram as RS de docentes acerca de alunos com TEA, contemplando tópicos sobre a inclusão escolar e as práticas pedagógicas.

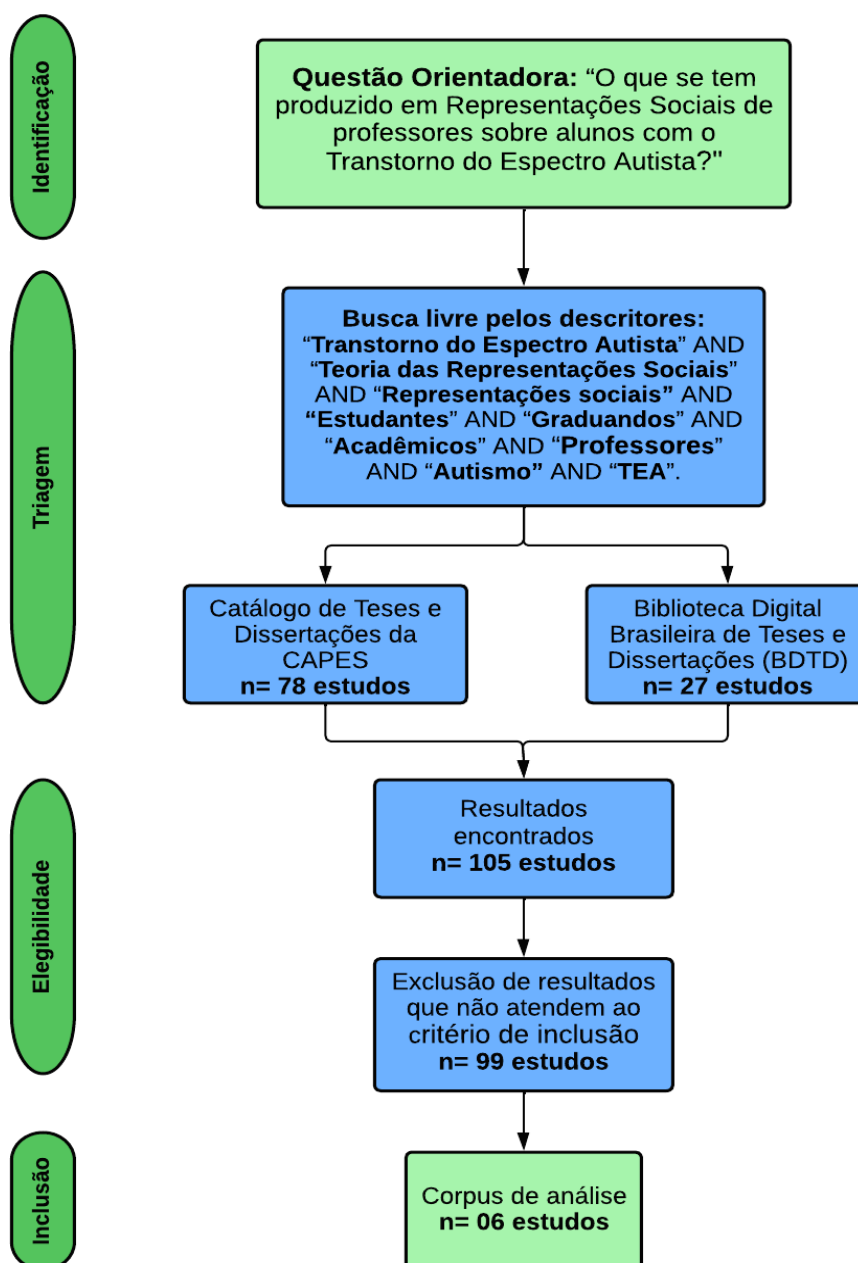
Nesse seguimento, inicialmente, realizamos uma busca avançada, com recorte temporal entre os anos de 2005 e 2021; o período de busca compreende os últimos dezesseis anos, em razão da dificuldade para a localização de produções científicas recentes e pela ausência de estudos acerca da temática no Brasil. Destacamos que os dados foram coletados entre dezembro de 2021 e janeiro de 2022.

Os descritores utilizados foram: “Transtorno do Espectro Autista”, “Teoria das representações sociais”, “Representações sociais”, “Estudantes”, “Graduandos”, “Acadêmicos”, “Professores”, “Autismo” e “TEA”. No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), a pesquisa foi definida para “todos os campos”, sem especificar a ocorrência dos termos no título, no assunto ou no resumo. Essas bases de dados foram escolhidas por serem de fácil acesso e fornecer as produções de forma gratuita. Os descritores foram inseridos na busca de maneira combinada, a partir da utilização do operador booleano *AND*, caracterizando, assim, diversas e diferentes combinações.

Como critérios de inclusão, adotaram-se as publicações sob o formato de dissertações e teses, disponibilizadas na íntegra em meio eletrônico gratuitamente entre os anos de 2005 e 2021, no idioma português e que abordassem a temática das RS de docentes acerca de alunos com TEA. Os critérios de exclusão, por sua vez, foram: produções repetidas nas duas bases de dados e que não respondiam à questão norteadora da pesquisa.

Aplicados os critérios de inclusão e exclusão, foram encontrados 105 estudos. Porém, após uma leitura minuciosa e detalhada dos títulos e resumos, excluíram-se 99 deles, por não atenderem aos critérios de inclusão do trabalho (tratar a respeito das RS de docentes acerca de alunos com TEA). Desse modo, restaram seis estudos, sendo uma tese e cinco dissertações, conforme demonstrado na Figura 3.

Figura 3 – Seleção das produções científicas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da BDTD



Fonte: elaborada pela autora.

Com o intuito de facilitar a visualização e organização da tese e das dissertações selecionadas para a análise, elaborou-se o Quadro 5, com informações referentes aos títulos e autores, bem como os anos de publicação, classificação, programas/instituições e bancos de dados digitais utilizados nas pesquisas.

Quadro 5 – Tese e dissertações sobre representações sociais de professores de estudantes com TEA, presentes nos bancos de dados digitais, no período de 2005 a 2021

| Título | Autor(a) | Ano | Classificação | Programa/Instituição | Banco de Dados |
|---|---------------------------------------|------|---------------|--|----------------|
| As Representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento | Márcia Doralina Alves | 2005 | Dissertação | Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) | BDTD |
| Entre o familiar e o estranho: representações sociais de professores sobre o autismo | Michele Araújo Santos | 2009 | Dissertação | Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) | CAPES |
| Representações sociais de professores acerca dos seus alunos com Transtorno do Espectro Autismo (TEA) no processo de inclusão em escolas públicas municipais de Lages, SC | Vivian Fátima de Oliveira | 2015 | Dissertação | Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) | CAPES |
| Representações Sociais acerca do trabalho do professor do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais em escolas da baixada fluminense | Ana Paula de Carvalho Machado Pacheco | 2016 | Dissertação | Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá | CAPES |
| Representações Sociais das práticas e do papel do professor na inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil e exclusão | Sabrina Araujo de Almeida | 2016 | Tese | Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá | CAPES |

| | | | | | |
|--|---------------------------|------|-------------|--|-------|
| As representações sociais do autismo entre professores e familiares cuidadores | Maria Aparecida Guimarães | 2021 | Dissertação | Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde pela Universidade Estadual da Paraíba | CAPES |
|--|---------------------------|------|-------------|--|-------|

Fonte: elaborado pela autora.

No Quadro 5, a caracterização da tese e das dissertações foi realizada inicialmente por título; autoria; ano de publicação; instituição de ensino e banco de dados. Assim, os dados apontam a incidência de poucas pesquisas referentes às RS de professores sobre alunos com TEA, um fato que pode ser explicado pela temática ser considerada recente e pela escassez de estudos. Consequentemente, temos a necessidade de mais produções em relação à temática referida.

De um total de seis pesquisas encontradas, quatro (66,67%) estão ligadas à Programas de Pós-Graduação em Educação e duas (33,33%) pesquisas se encontram vinculadas a um Programa de Pós-Graduação em Psicologia. A associação dessas áreas pode ser explicada devido ao TEA ser um fenômeno que se apresenta para além do âmbito da saúde, abrangendo para a esfera social em toda sua pluralidade de contextos (COELHO; VILALVA; HAUER, 2019). Com essa informação, acentuamos a preocupação em verificar a incidência dos principais teóricos e discípulos da TRS que foram referenciados nas produções acadêmicas.

Com o intuito de analisar, quantitativamente, a tese e as dissertações, elaborou-se, a priori, uma tabela com o ano de defesa de cada pesquisa dentro do recorte temporal selecionado na busca (Tabela 1). Posteriormente, organizou-se outra tabela (Tabela 2) com a distribuição das pesquisas de acordo com as regiões geográficas brasileiras pertencentes, bem como a esfera administrativa da instituição de Ensino Superior de origem. E um gráfico (Gráfico 1) com os teóricos que versam sobre a TRS nos estudos selecionados para análise.

A seguir, destaca-se o Gráfico 1, com as informações referidas anteriormente. A Tabela 1 apresenta a distribuição por ano de defesa, 2005 a 2021, da tese e das dissertações a respeito das RS de professores sobre alunos com TEA.

Tabela 1 – Organização temporal das produções científicas no período de 2005 a 2021

| Ano | Tese | Dissertações | Total |
|--------------|----------|--------------|----------|
| 2005 | - | 1 | 1 |
| 2006 | - | - | - |
| 2007 | - | - | - |
| 2008 | - | - | - |
| 2009 | - | 1 | 1 |
| 2010 | - | - | - |
| 2011 | - | - | - |
| 2012 | - | - | - |
| 2013 | - | - | - |
| 2014 | - | - | - |
| 2015 | - | 1 | 1 |
| 2016 | 1 | 1 | 2 |
| 2017 | - | - | - |
| 2018 | - | - | - |
| 2019 | - | - | - |
| 2020 | - | - | - |
| 2021 | - | 1 | 1 |
| Total | 1 | 5 | 6 |

Fonte: elaborada pela autora.

A respeito da distribuição temporal das seis produções acadêmicas selecionadas e analisadas, os resultados apontam que o ano de 2016 concentra a maior quantidade de estudos (total: 2), com variedade de produções, no caso, uma dissertação e uma tese (33,32%). Os demais anos indicados dispõem de um trabalho cada (16,67%). Verifica-se, ainda, a ausência de produção acadêmica nos anos de 2006, 2007, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2017, 2018, 2019 e 2020.

A falta de produções científicas nos anos mencionados tende a indicar uma retração no fluxo da investigação científica em torno dessa temática, em outras palavras, a redução e escassez de estudos referentes ao tema no cenário brasileiro.

A seguir, na Tabela 2, visualizar-se-á a distribuição dos achados por tipo de produção acadêmica (tese ou dissertação), regiões brasileiras em que as pesquisas foram realizadas e por esfera administrativa/instituição.

Tabela 2 – Distribuição das pesquisas por regiões brasileiras e por esfera administrativa/instituição de pós-graduação

| Regiões brasileiras | Dissertações (D) Teses (T) | | Esferas Administrativas | | | | Total |
|---------------------|-------------------------------|---|-------------------------|--------------------|------------------------------|------------------------------|-------|
| | D | T | Públicas Federais | Públicas Estaduais | Privadas com fins lucrativos | Privadas sem fins lucrativos | |

| | | | | | | | |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Norte | - | - | - | - | - | - | - |
| Nordeste | 02 | - | 01 | 01 | - | - | 02 |
| Centro-Oeste | - | - | - | - | - | - | - |
| Sul | 02 | - | 01 | - | - | 01 | 02 |
| Sudeste | 01 | 01 | - | - | 02 | - | 02 |
| Total | 05 | 01 | 02 | 01 | 02 | 01 | 06 |

Fonte: elaborada pela autora.

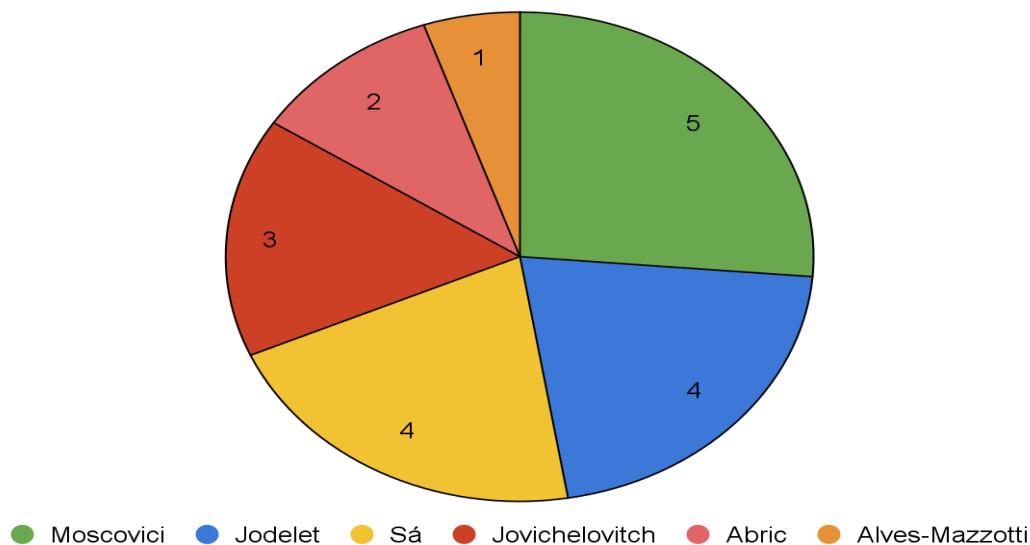
Na Tabela 2, verificamos que as produções analisadas estão assim distribuídas: três (50%) produções estão vinculadas a Instituições de Ensino Superior (IES) públicas federais e estaduais; outras três (50%) estão vinculadas a IES privadas com e sem fins lucrativos.

Quanto às regiões do Brasil, constatamos que duas produções (33,33%) são provenientes da região Sul; duas da região Sudeste (33,33%); e duas da região Nordeste (33,33%). Não foram encontrados estudos oriundos das regiões Norte e Centro-Oeste.

No que concerne à incidência de teóricos que versam sobre a TRS, considera-se pertinente verificar os principais teóricos que foram referenciados nos estudos, já que um dos critérios para a inclusão das pesquisas estava centrado em estudos que se valerem de teóricos da área das RS.

A seguir, destaca-se o Gráfico 1, com as informações referidas anteriormente.

Gráfico 1 – Incidência de teóricos que versam sobre a Teoria das Representações Sociais nas produções acadêmicas analisadas no período de 2005 a 2021



Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com o Gráfico 1, verificamos que as seis pesquisas se valeram dos pressupostos da TRS e da temática supramencionada. Observamos, ainda, que Serge Moscovici, o idealizador da TRS, foi o pesquisador mais citado em cinco pesquisas (83,33%); em seguida, os autores mais utilizados foram Denise Jodelet e Celso Pereira de Sá em quatro pesquisas (66,67%); Sandra Jovchelovitch foi citada em três pesquisas (50%); Jean-Claude Abric em duas (33,33%); e Alda Judith Alves Mazzotti constou em uma pesquisa (16,67%). Há, também, outros teóricos que foram referenciados, mas com uma menor incidência, como Guareschi, Reis e Belini, Pedro Humberto Faria Campos, Michel Gilly, dentre outros.

Após as explicações supracitadas sobre os aspectos quantitativos da revisão de literatura, passamos à análise qualitativa das produções científicas selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD, evidenciando as particularidades em que elas se agregam com a temática deste trabalho. Os estudos são descritos por ordem cronológica de publicação.

O primeiro estudo, de 2005, trata-se de uma dissertação de mestrado intitulada “As Representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento”, de autoria de Márcia Doralina Alves. O estudo

está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFMS).

Como metodologia, a pesquisadora desenvolveu um trabalho de campo, na cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul (RS), com, aproximadamente, dez professores de alunos com autismo e psicose. O estudo buscou investigar as RS dos professores da rede pública estadual acerca da inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento (psicose e autismo), conforme afirma a autora, ao fomentar, assim, reflexões a respeito das práticas pedagógicas dos professores.

Alves (2005) utilizou como instrumentos para a coleta de dados as entrevistas semiestruturadas individuais. A análise dos dados coletados se deu por intermédio da análise de conteúdo de Bardin. Nesse sentido, foram elaboradas três categorias de análise, sendo elas: “A delimitação conceitual de psicose e autismo”; “A perspectiva de professores: implementação e validação do processo de inclusão”; e “A condução do processo de inclusão: das expectativas dos professores à construção de possíveis”.

Os resultados apontaram que os professores participantes da pesquisa, em sua maioria, argumentaram que, ao longo de suas formações acadêmicas, realizaram estudos apenas com os alunos considerados “padrões”, não tendo preparo para a atuação com estudantes com alguma necessidade educacional especial.

Em relação às RS sobre os alunos autistas presentes nos discursos dos professores, Alves (2005) concluiu que uma grande parte dos participantes da pesquisa representa seus alunos como sendo incapazes de ter um contato afetivo. Contudo, uma parcela reduzida dos professores compreende que, com a inclusão, são possíveis o desenvolvimento do afeto e a construção da socialização, mas não creem que os educandos tenham a possibilidade de desenvolvimento no cenário educacional. Ao complementar, enfatiza que há os discursos que concordam com mudanças nas práticas pedagógicas, visando à inclusão no ambiente escolar.

O segundo estudo encontrado, publicado em 2009, trata-se da dissertação nomeada “Entre o familiar e o estranho: representações sociais de professores sobre o autismo”, de autoria de Michele Araújo Santos. O estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e teve como objetivo investigar as ideias de senso comum que circulam entre professores acerca do TEA.

O estudo foi desenvolvido na rede pública municipal de Recife e Olinda no estado de Pernambuco (PE) com dezesseis professores do Ensino Fundamental, sendo nove destes com experiência de, pelo menos, dois anos na educação de crianças com autismo e sete sem experiência nessa área. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin.

Com base na análise do material coletado, a autora revelou que conseguiu identificar que uma parte dos docentes ainda tem muitas incertezas sobre o assunto, uma vez que os professores constroem “autismos” para tentar explicá-los. Em síntese, as RS dos professores mais frequentes revelam a ausência de conhecimentos sobre o transtorno.

Concernente às imagens das crianças, Santos (2009) concluiu que os professores representam essas crianças como semelhantes e diferentes. Semelhantes pela aparência física, pois, com o contato superficial, não seria possível identificá-las como autistas. Diferentes, porque, de acordo com os participantes da pesquisa, essas crianças são tristes e com olhares “vazios”, já que se mantêm isoladas e com a ausência de troca social.

O terceiro estudo analisado, publicado em 2015, trata-se da dissertação intitulada “Representações sociais de professores acerca dos seus alunos com Transtorno do Espectro Autismo (TEA) no processo de inclusão em escolas públicas municipais de Lages, SC”, de autoria de Vivian Fátima de Oliveira. O estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) e teve como objetivo conhecer se as RS dos professores acerca de seus alunos com TEA funcionavam como dificultadoras e/ou facilitadoras para o processo de inclusão escolar desses indivíduos.

A pesquisa foi descrita como qualitativa-descritiva e utilizou entrevistas com roteiro semiestruturado. Participaram do estudo treze docentes, sendo oito regentes e cinco professoras que atuavam em classes comuns do ensino regular com alunos diagnosticados com TEA, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) de oito escolas públicas municipais de Lages.

Segundo a autora, as RS sobre o TEA focaram sempre na criança, em que nenhum participante da pesquisa mencionou adolescentes e/ou adultos. A maioria dos docentes atribuiu o significado do autismo às sensações de medo, receio, estranheza

e diferença, representando as crianças com comportamentos e movimentos estereotipados, agressividade, limitações e incapacidade de aprender.

Ainda, a pesquisadora evidenciou, em seus relatos, que os profissionais desejavam o apoio multidisciplinar e as trocas de experiências com os demais profissionais. Outrossim, alguns docentes elencaram a importância de um tratamento paralelo ao aluno para auxiliar em suas práticas diárias e de os laudos serem mais claros e acessíveis, pois, desse modo, seria possível o desenvolvimento de um trabalho mais direcionado.

Oliveira (2015) concluiu que, majoritariamente, as RS dos professores funcionavam como dificultadoras para o processo de inclusão escolar, já que eles se sentiam despreparados para a atuação com o público em foco. Convém destacar que essas dificuldades foram identificadas tanto nos discursos de atuação com crianças com TEA quanto nas dificuldades generalizadas na prática com os demais alunos com necessidades especiais presentes no ensino regular.

O quarto estudo analisado, datado de 2016, trata-se da tese de doutorado intitulada “Representações Sociais das práticas e do papel do professor na inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil e exclusão”, de autoria de Sabrina Araujo de Almeida. O estudo está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá e teve como objetivo investigar as RS de professores da Educação Infantil sobre a exclusão do aluno autista em situação de inclusão na rede regular de ensino.

Participaram da pesquisa duzentos e quarenta e três professores, dos seguintes municípios: Juiz de Fora, em Minas Gerais (MG); Barra do Piraí e Piraí, no RJ; e João Pessoa, na Paraíba (PB). Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas, além de questionários de livre evocação com termos indutores e confecção de grupo focal.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que as práticas exercidas pelos professores exigem afeto, atenção constante e maior esforço; em razão disso, torna-se um desafio contínuo. Nesse sentido, os profissionais acreditam na inclusão, mesmo declarando que os responsáveis pelas aprendizagens dos estudantes não são eles, mas, sim, a escola e/ou a equipe multidisciplinar, pois é algo novo e desconhecido, que não fazia parte de suas experiências cotidianas.

Destarte, a pesquisadora declarou que, ao serem questionados se acreditavam na inclusão e na permanência dos alunos com TEA na rede regular de ensino, eles

responderem que sim; já no que tange aos questionarmos sobre a existência de processos de exclusão no espaço escolar, a maioria dos professores admitiu que tais processos permanecem presentes na escola.

Almeida (2016) concluiu que os discursos dos professores são marcados por fatores, como: o despreparo profissional; o desconhecimento sobre a temática; a ausência de apoio e de recursos no ambiente escolar; e os julgamentos por parte dos colegas de trabalho – tais julgamentos são centralizados no que diz respeito às tentativas de estabelecimentos de novas práticas pedagógicas, consideradas insuficientes para lidar com os distintos aspectos existentes no contexto escolar, no caso da inclusão de estudantes com TEA.

O quinto estudo analisado, publicado em 2016, trata-se da dissertação intitulada “Representações Sociais acerca do trabalho do professor do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais em escolas da baixada fluminense”, redigida por Ana Paula de Carvalho Machado Pacheco. O estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá e teve como objetivo identificar indícios de RS acerca do trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em escolas da Baixada Fluminense (RJ).

O estudo se caracterizou como qualitativo apoiado no paradigma construtivista; contou com dezenove professores de classe regular e de AEE. A referida pesquisa compreendeu, na análise documental, observação em SRM e nas classes regulares com alunos incluídos, além da aplicação de questionário e entrevistas semidiretivas.

A pesquisadora constatou que as representações dos professores estão condensadas pela metáfora “salvador da pátria”, em virtude das diversas dificuldades de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Os docentes do AEE são descritos pelos professores das classes regulares como aqueles que “salvam” a instituição de ensino no momento da realização do trabalho pedagógico.

Pacheco (2016) concluiu que os professores de AEE parecem ancorar seus trabalhos em sala de aula no respeito e no amor aos alunos incluídos, pois acreditam que essas atitudes suprem as necessidades educativas desses alunos. Mesmo com um ambiente precário e desprovido de recursos físicos e didático-pedagógicos, pode-se apontar indícios favoráveis ao processo de inclusão, uma vez que aqueles profissionais pareciam começar a acreditar mais na capacidade cognitiva dos alunos incluídos.

Por fim, o sexto estudo analisado, publicado em 2021, trata-se da dissertação denominada “As representações sociais do autismo entre professores e familiares cuidadores”, de autoria de Maria Aparecida Guimarães. O estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

A pesquisa teve o objetivo de apreender as RS do autismo entre familiares e professores de crianças diagnosticadas com o TEA. Apesar de a presente dissertação se tratar de representações de familiares cuidadores, são contempladas, também, as representações de professores, por isso consideramos importante acrescentá-la à presente análise.

Participaram do estudo doze professoras da Educação Infantil e doze familiares de crianças que receberam o diagnóstico de TEA. Como instrumentos de coleta de dados, foi utilizado um questionário com perguntas abertas, visto que algumas professoras apresentaram desconforto em participar de uma entrevista com gravação de voz.

A aplicação do questionário aconteceu de forma individual, majoritariamente na residência dos sujeitos da pesquisa; apenas alguns responderam em seus ambientes de trabalho. Os questionários foram examinados por intermédio da análise de conteúdo, a qual permite organizar o texto em unidades de significados e reagrupar em conformidade com os temas versados.

Nos resultados, Guimarães (2021) revelou que os familiares representam o TEA a partir de distintos prismas, já que, para alguns, o TEA é um transtorno ou deficiência causada por diversos fatores. Outros se referem ao TEA como uma condição. No que tange às representações das professoras, a pesquisa apresenta que são pautadas em estereótipos, ecolalias, irritabilidade e com dificuldade na linguagem oral. Também foram citadas, em menor frequência, as seguintes características: sensibilidade ao barulho, agitação, ingenuidade e cognição comprometida.

Para a pesquisadora, as professoras expuseram representações enviesadas pelas características do transtorno e pelas limitações que estas causam nas crianças. Nesse sentido, os resultados obtidos evidenciam que os profissionais objetivaram o TEA em suas características, ancorando-se no saber científico e em informações advindas da mídia.

Guimarães (2021) concluiu que as professores não mencionaram contribuições pontuais a respeito da aprendizagem das crianças autistas. Tal fato evidenciou que as necessidades colocadas pela demanda de trabalho e a falta de formação especializada para o trabalho pedagógico adequado e de qualidade prevaleceram sobre a oferta de ações que pudessem oportunizar o desenvolvimento dos alunos com o transtorno em foco.

Após a exposição dos estudos que compuseram o *corpus* de análise desta pesquisa, verificamos que o transtorno em pauta está presente em diferentes escolas. As representações dos participantes dos estudos estão diretamente relacionadas às suas experiências cotidianas com esses educandos, visto que carecem de conhecimentos referentes às singularidades e às reais limitações e potencialidades de desenvolvimento desse público, resultando em um despreparo para a construção de práticas pedagógicas em sala de aula. Faz-se necessário um amplo e contínuo debate sobre as potencialidades e déficits desses alunos para que mudanças atitudinais ocorram.

Os sentimentos predominantes para com esses estudantes são de: medo, receio e estranheza, sendo tais dados pertinentes, já que esses profissionais acabam desmotivados e inseguros para a realização de transformações em suas ações pedagógicas, ao resultar em uma formação que não oportuniza avanços para o grupo social apresentado.

No que diz respeito à inclusão, é fundamental uma formação inicial e continuada de qualidade por parte dos professores, de modo que compreendam que a escola é um espaço de socialização e de garantia do desenvolvimento pleno e integral, assim como a aprendizagem das crianças.

Ao analisar as produções selecionadas, identificamos que, em termos quantitativos, há um número limitado de produções científicas sobre a temática das RS e do TEA, evidenciando, assim, uma carência de estudos e de pesquisas. Em consonância com o exposto, Creswell (2007) informa que há, ainda, uma lacuna de conhecimento que emerge para a essencialidade do desenvolvimento de novas propostas de pesquisas, as quais aprofundem a temática em questão no ambiente escolar.

Assinalamos que a nossa pesquisa constituiu um desafio, pois optamos por escolher como participantes do estudo acadêmicos do curso de Pedagogia de uma

universidade pública do Noroeste do Paraná, e não professores, como os trabalhos aqui apresentados.

Ademais, destacamos que as análises foram válidas para entendermos o que já se sabe sobre o TEA e as representações em relação a esse fenômeno; o que as produções incluem de contribuição para a área da Educação; quais dúvidas e polêmicas ainda cercam o referido fenômeno; e como podemos colaborar com o seu conhecimento científico.

É importante especificar que o diferencial do nosso estudo reside no fato de que ele envolve distintos atores como sujeitos de pesquisa, sendo eles: acadêmicos do curso de Pedagogia. Em vista disso, realça-se a pertinência de nossa pesquisa, uma vez que abordamos as RS de acadêmicos, mas também contemplamos questões referentes às práticas pedagógicas e à inclusão escolar.

Na seção seguinte, discorreremos sobre os elementos metodológicos que delinearão, subsidiarão e possibilitarão o desenvolvimento deste estudo.

6. CARACTERIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, dissertamos sobre os procedimentos metodológicos que compõem o estudo no que diz respeito ao seu campo, contexto, participantes e às fundamentações metodológicas que respaldam a coleta e análise dos dados. Para tanto, a seção está organizada em seis subseções, as quais se apresentam, respectivamente: características da pesquisa; campo da pesquisa; participantes da pesquisa; instrumentos para a coleta de dados; procedimentos para a coleta de dados; e procedimentos para a análise de dados.

6.1 Características da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. Segundo Vieira e Zouain (2005), a pesquisa qualitativa confere importância imprescindível aos testemunhos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados difundidos por eles. Dessa forma, esse tipo de pesquisa preza pela descrição minuciosa dos fenômenos e dos componentes que os cercam.

Ao debater as características da pesquisa qualitativa, Creswell (2007) evidencia que, na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados, e o pesquisador constitui o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. Destarte, o interesse do pesquisador ao estudar determinada problemática é investigar “como” ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Nessa mesma linha, Triviños (2008) apresenta que esse tipo de pesquisa expõe, de forma criteriosa e detalhada, os fatos e fenômenos de determinado contexto, de maneira a adquirir informações daquilo que já foi definido como um problema a ser analisado.

Quanto à abordagem, esta pesquisa é categorizada como teórico-empírica. Demo (2000, p. 21) explica que a pesquisa teórico-empírica se dedica “[...] ao tratamento da face empírica e factual da realidade; produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatural”. Segundo o autor, o significado dos dados empíricos decorre do referencial teórico, mas esses dados

acrescentam um impacto importante, especialmente no sentido de auxiliarem na aproximação prática.

Nessa continuação, a pesquisa se compôs por meio de um levantamento bibliográfico e documental (GIL, 2017) que estruturou o *corpus* de análise, utilizando-se de teses, dissertações, artigos acadêmicos, leis, documentos normativos e afins. Cabe destacar que as buscas por teses, dissertações e artigos científicos foram realizadas nas plataformas de difusão científica da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

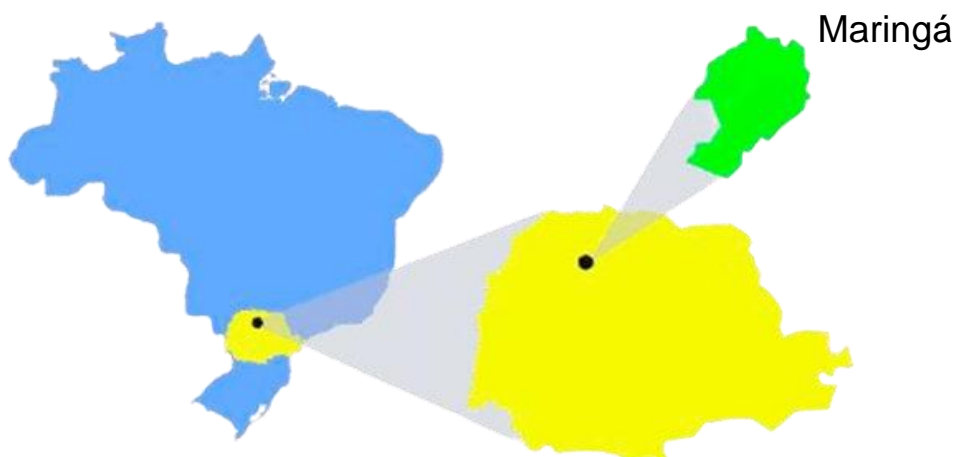
A pesquisa de campo foi a parte empírica do estudo; aconteceu por meio da aplicação de um questionário sociodemográfico e de uma entrevista semiestruturada, com os acadêmicos do último ano do curso de Pedagogia (UEM) que estão regularmente matriculados.

6.2 Campo de pesquisa

Realizamos a pesquisa com estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia, da UEM, localizada na cidade de Maringá (PR).

Maringá está situada, geograficamente, na região Noroeste do Paraná, entre o Paralelo 23°25' e o Meridiano 51°57', em um divisor de águas, sendo cortada pelo Trópico de Capricórnio. É considerada uma cidade de porte 'média-grande', planejada e de urbanização recente, que conta com, aproximadamente, 436.472 habitantes, em sua área territorial de 487,012 km² (IBGE, 2020).

Figura 4 – Localização de Maringá no estado do Paraná



Fonte: Geografia de Maringá (2023, *on-line*).

6.3 Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa quatorze discentes do quarto ano do curso, regularmente matriculados no período matutino e/ou noturno.

A partir dos dados fornecidos pela coordenação, o curso de Pedagogia tinha 451 alunos matriculados regularmente no período em que a pesquisa foi realizada, separados no período matutino e noturno.

A participação foi por adesão; assim, todos os alunos das três turmas do quarto ano foram convidados a participar do estudo, tendo a possibilidade de desistirem a qualquer momento, como prevê o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os estudantes.

Cabe destacar que uma RS é sempre uma representação de alguém (sujeito) sobre alguma coisa (objeto); logo, não podemos abordar as RS de nosso objeto de estudo, o TEA, sem identificarmos o perfil sociodemográfico dos sujeitos da nossa pesquisa.

Nesse sentido, para apresentarmos o perfil dos participantes obtido por meio do questionário sociodemográfico, organizamos as informações dos sujeitos e as evidenciamos em diferentes tabelas. Para um melhor entendimento, acentuamos que as opções de resposta com um traço são os campos que não foram respondidos e/ou escolhidos pelos participantes pesquisados.

Na Tabela 3, apresentamos o perfil dos sujeitos da pesquisa no que se refere à identidade de gênero, à orientação sexual, à autodeclaração de raça, à idade, ao período em que estuda e à escolaridade cursada.

Tabela 3 – Perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa

| Identidade de gênero | nº | % |
|----------------------|----|-------|
| Mulher cisgênero | 13 | 92,86 |
| Homem cisgênero | 1 | 7,14 |
| Mulher transgênero | - | - |
| Homem transgênero | - | - |
| Travesti | - | - |
| Não-binária | - | - |
| Intersexo | - | - |

| | | |
|------------------------------|-----------|------------|
| Outro | - | - |
| Total | 14 | 100 |
| Orientação sexual | nº | % |
| Heterossexual | 11 | 78,57 |
| Bissexual | 2 | 14,29 |
| Gay | 1 | 7,14 |
| Lésbica | - | - |
| Pansexual | - | - |
| Assexual | - | - |
| Outro | - | - |
| Total | 14 | 100 |
| Autodeclaração | nº | % |
| Branco(a) | 13 | 92,86 |
| Amarelo(a) | 1 | 7,14 |
| Pardo(a) | - | - |
| Preto(a) | - | - |
| Indígena | - | - |
| Outra | - | - |
| Total | 14 | 100 |
| Idade | nº | % |
| Entre 20 - 24 anos | 12 | 85,72 |
| Entre 25 - 29 anos | 1 | 7,14 |
| 30 anos ou mais | 1 | 7,14 |
| Total | 14 | 100 |
| Período em que estuda | nº | % |
| Matutino | 9 | 64,29 |
| Noturno | 5 | 35,71 |
| Total | 14 | 100 |
| Escolaridade cursada | nº | % |
| Escola pública | 10 | 71,42 |
| Escola privada | 2 | 14,29 |
| Escola pública e privada | 2 | 14,29 |
| Total | 14 | 100 |

Fonte: elaborada pela autora.

Conforme a Tabela 3, observamos que, de um total de 14 participantes, 13 (92,86%) são mulheres cisgênero; e apenas 1 participante (7,14%) é homem cisgênero. Podemos inferir que, pelo fato de o curso de Pedagogia ser composto, em sua maioria, por mulheres, há pouca incidência de homens na licenciatura em questão.

Sobre a orientação sexual, os participantes, em sua maioria – 11 (78,57%) –, são heterossexuais; 2 (14,29%) são bissexuais; e 1 (7,14%) é gay.

Acerca da autodeclaração, 13 (92,86%) se autodeclaram brancos; e 1 participante (7,14%) se autodeclarou amarelo. Não há participantes pardos, pretos e indígenas no grupo pesquisado.

Quanto à faixa etária, a maioria dos estudantes, mais precisamente 12 (85,72%), encontra-se na faixa etária situada entre 20 e 24 anos; 1 participante (7,14%) tem 25 a 29 anos; e 1 acadêmico (7,14%) tem 30 anos ou mais. Assim, o público pesquisado é caracterizado como jovem.

A respeito do período em que estudam, a maioria dos participantes, ou seja, 9 (64,29%) estão matriculados no período matutino; e 5 (35,71%) estudam no período noturno.

No que concerne à escolaridade cursada, verificamos que 10 (71,42%) cursaram em escola pública; 2 (14,29%) em escola privada; e 2 (14,29%) cursaram parte dos estudos em escola pública e outra parte em escola privada.

Apresentamos, na Tabela 4, a atuação profissional dos estudantes participantes da pesquisa.

Tabela 4 – Atuação profissional dos participantes da pesquisa

| Atua na área de Educação? | nº | % |
|--------------------------------------|-----------|----------|
| Sim | 8 | 57,14 |
| Não | 6 | 42,86 |
| Se sim, em qual nível? | nº | % |
| Educação Infantil | 4 | 28,57 |
| Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano | 3 | 21,43 |
| Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano | 1 | 7,14 |
| Outro | 6 | 42,86 |
| Trabalha em outra profissão? | nº | % |
| Não | 11 | 78,57 |

| | | |
|--------------------------------------|-----------|----------|
| Sim | 3 | 21,43 |
| Jornada de trabalho (semanal) | nº | % |
| 40 horas ou mais horas | 4 | 28,57 |
| De 20 a 29 horas | 3 | 21,43 |
| Menos de 20 horas | 1 | 7,14 |
| De 30 a 39 horas | - | - |
| Outros | 6 | 42,86 |
| Período | nº | % |
| Tarde | 4 | 50,00 |
| Integral | 4 | 50,00 |
| Manhã | - | - |

Fonte: elaborada pela autora.

Na Tabela 4, verificamos que, mesmo não tendo concluído a graduação em Pedagogia, 8 participantes (57,14%) já atuam na área da Educação e 6 (42,86%) não trabalham na área. Daqueles que trabalham na área da Educação, 4 (28,57%) atuam na Educação Infantil; 3 (21,43%) no Ensino Fundamental I; 1 (12,5%) atua no Ensino Fundamental II; e 6 (42,86%) não responderam. Esses dados demonstram que, apesar de cursar a licenciatura em questão, a maioria dos estudantes tem experiência profissional na área da Educação.

A jornada de trabalho dos estudantes varia entre menos de 20 e mais 40 horas: 4 participantes (28,57%) trabalham 40 horas ou mais; 3 (21,43%) trabalham entre 20 e 29 horas semanais; 1 participante (12,5%) tem jornada de trabalho de menos de 20 horas semanais; e 6 (42,86%) não responderam.

No que diz respeito ao período de trabalho, 4 participantes (28,57%) trabalham em período integral; 4 (28,57%) no período da tarde; e 6 (42,86%) não responderam.

Na Tabela 5, informamos sobre os dados sociodemográficos referentes à família e à residência dos participantes.

Tabela 5 – Dados relativos à família e à residência dos participantes da pesquisa

| | | |
|----------------------------------|-----------|----------|
| Com quem mora atualmente? | nº | % |
| Outros | 7 | 50,00 |
| Pai, mãe e irmãos | 5 | 35,71 |
| Marido/esposa | 2 | 14,29 |
| Mãe | - | - |

| | | |
|----------------------------|-----------|------------|
| Pai | - | - |
| Avô, avó, mãe, pai, irmãos | - | - |
| Marido/esposa e filhos | - | - |
| Amigos | - | - |
| Total | 14 | 100 |
| Residência | nº | % |
| Maringá | 8 | 57,14 |
| Região | 6 | 42,86 |
| Total | 14 | 100 |
| Área | nº | % |
| Urbana | 13 | 92,86 |
| Rural | 1 | 7,14 |
| Total | 14 | 100 |

Fonte: elaborada pela autora.

Sobre com quem moram atualmente, conforme pode ser visto na Tabela 5, os participantes, em sua maioria – 7 (50%) –, moram com outros: tia; madrasta; sozinho e filhos; 5 (35,71%) moram com pai, mãe e irmãos; e 2 (14,29%) com seu cônjuge (marido/esposa). Dos entrevistados, 8 (57,14%) residem na cidade de Maringá; e 6 (42,86%) em cidades da região. Do total, 13 (92,86%) na área urbana; e 1 (7,14%) na área rural.

Na Tabela 6, explicamos acerca do quesito religiosidade.

Tabela 6 – Dados relativos à religião dos participantes da pesquisa

| Religião | nº | % |
|-----------------|-----------|------------|
| Evangélica | 5 | 35,71 |
| Católica | 3 | 21,43 |
| Espírita | - | - |
| Outra | 1 | 7,14 |
| Eu sou ateu | 1 | 7,14 |
| Eu não tenho | 4 | 28,57 |
| Total | 14 | 100 |

Fonte: elaborada pela autora.

A Tabela 6 traz dados relativos à religião dos participantes da pesquisa. Constatou-se que 5 (35,71%) seguem a doutrina evangélica; 3 (21,43%) são católicos;

1 (7,14%) diz seguir outra religião, mas não especificou; 1 (7,14%) se considera ateu; e 4 (28,57%) alegaram não praticar nenhuma religião.

6.4 Instrumentos para a coleta de dados

Para identificarmos e analisarmos as RS dos participantes da pesquisa a respeito do TEA, utilizamos os seguintes instrumentos para o desenvolvimento deste estudo: a) questionário sociodemográfico (APÊNDICE A); e b) entrevista semiestruturada (APÊNDICE B).

As pesquisas qualitativas requerem métodos de coleta de dados concordantes com seus objetivos, como afirmam Lüdke e André (1986). Por conseguinte, mediante o questionário sociodemográfico, caracterizado como uma ferramenta de pesquisa, identificamos o perfil sociodemográfico dos participantes do estudo, listando a idade, o sexo, as crenças, a escolaridade e a formação. Com a aplicação do questionário sociodemográfico, foi possível delinear o perfil social, cultural, familiar e econômico dos participantes. Esses elementos são importantes na realização da presente pesquisa, pois fornecem informações substanciais que podem contribuir para a compreensão das RS dos participantes desta dissertação.

A entrevista semiestruturada, por sua vez, possibilitou que cada participante tivesse a oportunidade de falar, de maneira livre, sobre a temática para a pesquisadora, permitindo a inserção dos questionamentos à medida que as informações eram fornecidas pelo entrevistado.

Triviños (2008) afirma que a entrevista semiestruturada está orientada em um objeto sobre o qual elaboramos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões pertinentes às conjunturas momentâneas à entrevista. O autor acrescenta que a entrevista semiestruturada oferece um campo vasto de questionamentos capazes de estimular o levantamento de novas hipóteses a partir das respostas obtidas.

6.5 Procedimentos para a coleta de dados

Para iniciar o nosso trabalho, solicitamos ao Diretor de Ensino de Graduação da UEM a permissão para a realização da pesquisa no âmbito da universidade. Nesse

encontro, solicitamos a carta de anuência (APÊNDICE C) para a realização das entrevistas e análise dos dados. De posse da carta, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, sendo, mais especificamente, aprovado por meio do parecer consubstanciado nº 5.118.901, CAEE nº 52634621.7.0000.0104.

Após a aprovação do projeto, foi iniciada a fase de coleta de dados. Para tanto, entramos em contato com os estudantes que demonstraram interesse em participar e agendamos individualmente um horário com cada um; as entrevistas tiveram a duração aproximada de quarenta minutos.

Em razão da pandemia do novo coronavírus, que se intensificou nos anos de 2020 e 2021, as aulas presenciais na instituição foram suspensas e reorganizadas de forma remota. Por esse motivo, o questionário sociodemográfico e a entrevista semiestruturada foram aplicados virtualmente, com a gravação ocorrendo pelas plataformas *Google Meet* e *Zoom*.

Antes de iniciar a coleta de dados, a pesquisadora realizou a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D) e cada participante expressou sua concordância de forma verbal, a fim de atender ao disposto na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Tanto a leitura quanto a concordância foram gravadas.

Posteriormente à concordância de cada participante, foram aplicados o questionário sociodemográfico e a entrevista semiestruturada. Demarca-se que as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Cada participante recebeu uma cópia do TCLE, segundo as orientações do COPEP. Entretanto, em concordância com as recomendações de Belei *et al.* (2008), após essa transcrição, foram feitas correções gramaticais, a fim de evitar constrangimento aos participantes da pesquisa.

Convém salientar, ainda, que, como uma forma de mantermos a fidelidade das informações colhidas, as entrevistas foram salvas em formato de vídeo e áudio em um HD externo, com o objetivo de impedir a divulgação dos dados, de acordo com as diretrizes do COPEP.

6.6 Procedimentos para a análise dos dados

Com base na TRS, buscamos identificar e analisar as representações dos(as) alunos(as) do curso de Pedagogia sobre o TEA por meio do questionário sociodemográfico e das entrevistas semiestruturadas.

Os dados do questionário sociodemográfico foram analisados com a utilização da estatística descritiva e apresentados por meio de tabelas na subseção 6.3 (participantes da pesquisa).

Os dados das entrevistas semiestruturadas, por sua vez, após transcrição, foram categorizados, passando por uma análise que permitiu a organização das respostas. As entrevistas aconteceram entre dezembro de 2021 e janeiro de 2022.

Desse modo, foram elaboradas categorias de análise por meio da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011). Trata-se de uma técnica que permite a sistematização, a leitura e a análise das informações coletadas. De forma geral, os chamados “dados brutos”, que representam as informações em sua íntegra, são organizados por meio da criação de categorias, as quais são agregadas e enumeradas ensejando a posterior representação dos conteúdos presentes no texto.

Segundo Bardin (2011), a técnica de análise de conteúdo compreende três etapas fundamentais: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados – a inferência e interpretação. A primeira se refere à organização dos dados propriamente ditos e leituras preparatórias; é chamada pelo autor de “leituras flutuantes”. A segunda é uma fase longa, a qual consiste, essencialmente, em operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas, ou seja, recorte, enumeração, categorização/classificação. A terceira e última fase explana a caracterização dos resultados brutos, que são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação.

No caso específico da nossa pesquisa, em um primeiro momento, fizemos a transcrição das entrevistas semiestruturadas na íntegra. Em um segundo momento, realizamos uma análise temática das entrevistas e, desse modo, fizemos a leitura e a releitura delas. Destacamos que, para a análise em relação aos discursos dos participantes da pesquisa, tivemos como parâmetros os registros orais. Assim, partimos para a determinação das unidades de registro, procurando as repetições e não repetições, de maneira a buscar as convergências e as diferenças, ou seja,

identificamos e grifamos elementos comuns nas falas dos estudantes e que se relacionavam com a questão orientadora deste estudo.

Esse procedimento permitiu, portanto, a criação das seguintes categorias: 1) O Transtorno do Espectro Autista: dificuldade comportamental, social e de comunicação; 2) Formação docente em Pedagogia: sentimentos e significações dos acadêmicos; 3) Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar: a importância do trabalho docente. As análises das categorias elaboradas são apresentadas na próxima seção.

7. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Nesta seção, analisamos os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas, realizadas com quatorze estudantes do curso de Pedagogia (UEM). Entendemos que as representações em relação ao TEA dos estudantes participantes da pesquisa correspondem à maneira como eles compreendem e se apropriam da temática em questão.

Assim, por meio da análise das RS sobre o TEA dos participantes da pesquisa, organizamos, como já foi expresso na subseção anterior, as três categorias de análise, que se encontram especificadas e subdivididas nos Quadro 6 e 7.

O Quadro 6 elencou a subdivisão das perguntas da entrevista semiestruturada que foram utilizadas para compor cada uma das categorias analisadas. Essas perguntas nos possibilitaram compreender os sentidos e significados atribuídos ao TEA.

Quadro 6 – Categorias de análise e sua vinculação com as questões respondidas na entrevista semiestruturada

| Categoria de análise | Questão respondida |
|---|---|
| O Transtorno do Espectro Autista: dificuldade comportamental, social e de comunicação | Na sua concepção ou percepção, o que é o Transtorno do Espectro Autista? Onde obteve essa informação sobre o TEA? Na(s) disciplina(s) cursada(s) na graduação? Em algum outro curso fora da UEM? Em sites da internet? Que informações você teve a respeito do aluno com TEA: pela professora da turma em que estava realizando o estágio? |

| | |
|---|--|
| <p>Formação Docente em Pedagogia: sentimentos e significações dos acadêmicos</p> | <p>Durante o curso, você estudou sobre o Transtorno do Espectro Autista em alguma disciplina? Em qual/quais disciplina(s)? Como foi a experiência com a(s) disciplina(s)?</p> <p>Na sua opinião, o curso de Pedagogia contempla, de forma satisfatória, os conteúdos referentes à Educação Especial e/ou às Necessidades Educacionais Especiais para serem aplicados em sala de aula?</p> <p>Você considera importante estudar sobre o TEA no curso de Pedagogia? Por quê?</p> <p>Você tem interesse em seguir a carreira de professor(a) na área da Educação Especial? Se sim ou não, quais motivos te levaram a essa escolha?</p> <p>Enquanto acadêmico(a) de Pedagogia, você já participou de algum evento científico destinado à área da Educação Especial e Inclusiva e/ou Necessidades Educacionais Especiais?</p> |
| <p>Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar: a importância do trabalho docente</p> | <p>Durante o Estágio Supervisionado, você se deparou com alguma criança que tinha o diagnóstico de TEA? Se sim, você recebeu alguma orientação para desenvolver as intervenções com o aluno com TEA?</p> <p>Como você considera que deve ser a prática pedagógica do professor com a criança autista?</p> <p>Você considera estar apto(a) para realizar intervenções pedagógicas com crianças com TEA? Que dificuldades você identifica nesse processo?</p> <p>Você tem algum receio de encarar uma sala de aula na qual estejam matriculados alunos(as) que tenham TEA? Se sim, quais são seus medos acerca da prática docente?</p> <p>O que você pensa sobre o aluno com TEA estar na escola regular, mais especificamente nas salas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I?</p> <p>Para você, qual é a responsabilidade do(a) professor(a) diante da formação de alunos com TEA?</p> |

Fonte: elaborado pela autora.

Desse modo, o Quadro 7 apresenta, em síntese, a definição e os assuntos pautados em cada uma das três categorias de análise. Convém ressaltar que, para preservar a identidade do público estudado (discentes de Pedagogia), utilizamos pseudônimos para a identificação de cada sujeito: EP 1, EP 2 e assim por diante.

Quadro 7 – Síntese das definições das três categorias de análise

| | |
|---|--|
| <p>O Transtorno do Espectro Autista: dificuldade comportamental, social e de comunicação</p> | <p>Buscou compreender sobre o Transtorno do Espectro Autista e os demais aspectos referentes a ele, experienciados pelos participantes desta pesquisa.</p> |
| <p>Formação Docente em Pedagogia: sentimentos e significações dos acadêmicos</p> | <p>Buscou reunir e analisar as narrativas dos graduandos a respeito da temática do Transtorno do Espectro Autista na licenciatura em Pedagogia, bem como apresentar as contribuições do curso para a compreensão do referido transtorno.</p> |
| <p>Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar: a importância do trabalho docente nesse processo</p> | <p>Buscou apresentar aspectos sobre as intervenções e práticas pedagógicas a serem trabalhadas com os alunos com o transtorno supracitado. Procurou-se, também, debater sobre a inclusão escolar e o trabalho docente.</p> |

Fonte: elaborado pela autora.

Nas subseções a seguir, descrevemos cada uma das categorias de análise.

7.1 O Transtorno do Espectro Autista: dificuldade comportamental, social e de comunicação

Na categoria em foco, agrupamos as respostas dos participantes referentes à forma como conceituaram o TEA e que informações sobre ele receberam dos professores do curso e do professor do estágio obrigatório e/ou remunerado. De um total de quatorze participantes, oito responderam que o transtorno em estudo tem relação com aspectos físicos, de interação, comunicação e comportamento. Nesse sentido, o EP 1 descreve o TEA da seguinte forma:

Não consigo dizer, mas penso que uma pessoa autista, você consegue ver como ela é pelos tiques e jeito de andar. Tem um menino na escola que nós não sabemos o que ele tem, mas, quando você olha para ele, você percebe que ele tem um grau de autismo. Isso pelo movimento corporal dele, o jeito que corre no corredor, a forma como vai e volta, o movimento das mãos e, claro, a **dificuldade de**

comunicação que, em alguns casos, pode ou não comprometer a criança (grifos da autora)¹.

O EP 2, por sua vez, relata que o TEA “é um transtorno que acarreta dificuldades no âmbito social da pessoa autista”. Nesse mesmo ângulo, o EP 7 declara que “é um transtorno no neurodesenvolvimento e tem várias formas da criança se manifestar com esse transtorno. Acredito que seja mais comportamental”. Complementando, o EP 9 afirma:

Abrange uma gama de transtornos. Muitos deles são síndromes, não são doenças, então não precisam de cura, **não precisam de um tratamento específico**, mas é um conjunto de comportamentos presentes em alguém dentro da escola. É um **conjunto de comportamentos neuroatípicos**, diferentes do comportamento comum que, em tese, estaríamos acostumados. Não sei se acredito muito que tenham pessoas com uma mente neurotípica, mas são pessoas que **se comportam diferente, pensam diferente**, que a linha de raciocínio é diferente, por isso **têm necessidades educacionais especiais** (grifos da autora).

O relato do EP 9 nos chamou a atenção, pois, embora o TEA não tenha cura, há diversos tratamentos recomendados especificamente para as crianças, adolescentes e adultos com esse transtorno, os quais podem melhorar, sensivelmente, a qualidade de vida e a forma de interação dessas pessoas com o mundo. O EP 9, por falta de informações adequadas, desconhece esses tratamentos e afirma que esses alunos “não precisam de um tratamento específico”.

Todavia, na literatura sobre esse assunto, dentre os tratamentos destinados às crianças com TEA, podemos elencar: 1) psicológico: visa a melhorar a qualidade de vida dessas pessoas, ampliar repertório comportamental e contribuir para a socialização e a autonomia; 2) fonoaudiólogo: envolve toda a parte de comunicação, auxiliando no aprendizado e na estimulação da linguagem (verbal e não verbal), no processo de socialização, nas habilidades cognitivas, no vocabulário receptivo e/ou expressivo; 3) terapia ocupacional: visa a trabalhar a integração sensorial, desenvolvimento motor e sensorial; 4) fisioterapia: visa a melhorar a parte motora do paciente que, se não tratada, pode dificultar o raciocínio, a organização mental para lidar com o ambiente, o equilíbrio, a percepção de espaço e do seu próprio corpo, o

¹ A fim de preservar o sentido literal das falas dos participantes deste estudo, ressaltamos que, nas transcrições materializadas em citações diretas, ocorreu somente uma correção de cunho ortográfico, além de breves intervenções relacionadas à pontuação.

pensamento, a autonomia e a forma como se comunica com o mundo; 5) psicopedagogia: contribui para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, facilitando a inclusão escolar; 6) psiquiatria/neuropediatria: podem contribuir, por meio de medicamentos, para amenizar comportamentos (ansiedade, autoagressão, agitação etc.) que interferem na vida da criança ou dos adolescentes com TEA, especialmente nos casos mais graves (BOSA, 2006; NIKOLOV; JONKER; SCAHILL, 2006; LIMA *et al.*, 2017; MESQUITA; MARTINS, 2018; NASCIMENTO; BITENCOURT; FLEIG, 2021; dentre outros).

Nos relatos dos participantes da pesquisa sobre o TEA, a palavra “dificuldade” se destacou nas respostas deles, como podemos observar na fala do EP 11, que fez a seguinte afirmação: “É um transtorno que pode gerar falta de atenção. As pessoas não conseguem olhar nos olhos e têm dificuldade na desenvoltura da fala, no social e problemas com barulhos”. Da mesma forma, o EP 13 ressalta que: “É uma anomalia que a criança desenvolve. Existem os graus do espectro e isso pode acarretar dificuldades para a criança na vida social, na escola. Dependendo do grau, isso também pode acarretar dificuldades de fala e locomoção”.

Ainda a respeito dessa questão, o EP 14 assim se posiciona:

[...] sei que é uma **dificuldade de relação** que as crianças e as pessoas com o Transtorno do Espectro Autista têm em relações pessoais, como a comunicação, não gostam, em muitos casos, de abraços. Às vezes, não conseguem olhar fixo no olho das outras pessoas. Pode ser que a pessoa seja verbal ou não verbal, de maneira geral é **uma dificuldade de aprendizagem** (grifos da autora).

Podemos observar que muitas das respostas dos participantes foram associadas às características comportamentais das crianças. Essas respostas vêm ao encontro do que Nunes (2016) constatou em seu estudo. De acordo com a autora, essa visão rotulada que os professores têm dos indivíduos autistas, coletada nas narrativas, valida o desconhecimento das singularidades desse público que são, na realidade, muito típicas ao quadro do TEA, como: dificuldades de interação e comunicação, assim como a ausência de interesse no que o outro está falando e/ou sentindo. É preciso voltar o olhar para o que está por trás do transtorno em foco, ou seja, considerar o sujeito, e não ao transtorno propriamente dito.

Em virtude de os graduandos desconhecerem as singularidades do TEA e por não terem acesso às informações e aos conhecimentos científicos, ocasionalmente,

constroem um olhar de estranhamento em que relacionam a personalidade da criança a essas características, e não ao transtorno mencionado anteriormente. Isso demonstra o desprovimento da apropriação de conceitos científicos e de informações atuais a respeito do TEA.

Outro aspecto que chamou a nossa atenção é o fato de alguns estudantes se referirem à criança autista como sendo “diferente” das demais. No relato do EP 10, a criança com TEA “[...] tem algumas dificuldades neurológicas, não sei a fundo, mas ela é diferente das demais, pois apresenta dificuldades de socialização em seu meio social mesmo”. Nessa mesma perspectiva, o EP 8 se expressa da seguinte forma:

Não sei praticamente nada sobre o TEA, sei apenas que é um transtorno de comportamento e que **geralmente as crianças são mais agressivas** e com um **comportamento diferente** das demais crianças. Então, as crianças são mais agressivas, com **pouca concentração** e que **não conseguem ficar paradas por muito tempo** em determinado lugar (grifos da autora).

Identificamos que a palavra “diferente” foi empregada pelos participantes como forma de comparação das crianças com TEA em relação aos alunos ditos “normais”. Em suas representações, os alunos com TEA são vistos como diferentes dos outros, tendo dificuldades de socialização, de concentração e de comportamento. Nessa continuação, é preciso ter um olhar individualizado para cada criança, de modo que, ao ser comparada, seja compreendida pelas suas singularidades, e não de maneira desigual e/ou inferior.

Ao serem questionados a respeito das informações que receberam sobre os educandos autistas pelos professores do curso e professora da turma que realizaram o estágio obrigatório supervisionado e/ou remunerado, os entrevistados evidenciaram, novamente, a dificuldade de comportamento, de socialização e de comunicação. O EP 1 afirmou, em relação ao estágio, que: “A única orientação que nós tivemos da professora sobre a criança foi de que ela ficava no cantinho da sala”. O EP 5, por sua vez, questionou a professora da sala:

[...] questionei a professora se a criança em sala tinha diagnóstico. Ela me respondeu dizendo que não, mas que os pais estavam atrás de profissionais da área da saúde. A professora enfatizou ainda que a criança demonstrava muitas **dificuldades na interação e comunicação com outras crianças**, por isso acabava se **isolando no cantinho da sala** (grifos da autora).

Ao complementar a fala exposta, o EP 2 relata que a professora da sala se referiu à criança como aquela que: “ficava ali isolada a maior parte do tempo, na escola. A professora ainda mostrou para a minha dupla de estágio as atividades das crianças e, da criança autista, ela tinha atividades específicas”. Acrescenta:

A professora disse que as atividades eram separadas, pois a criança não conseguia conviver com os demais alunos, por causa da sua **dificuldade de comportamento**. E, para se adaptar e fazer a inclusão, eram desenvolvidas **atividades específicas para isolar a criança** (EP 2) (grifos da autora).

Podemos verificar, nas falas dos graduandos, que as dificuldades associadas ao transtorno não são adequadamente trabalhadas pelos professores. Destarte, não há uma compreensão científica sobre lidar com essas dificuldades. Isso significa que, em sua prática, muitos docentes se norteiam em concepções consensuais e em princípios/conhecimentos oriundos das ações cotidianas, quase sempre sem embasamento teórico.

De acordo com Moscovici (1978), as RS podem ser identificadas pelo processo de ancoragem, ou seja, significados atribuídos ao objeto. No caso de nosso estudo, tal como vimos nos relatos dos participantes, ao buscarem conceituar o TEA, estes se baseiam em valores e práticas observadas no contexto escolar, no qual alguns professores que lá trabalham vinculam o TEA à dificuldade de comportamento, de comunicação e de socialização.

Apesar das falas aludidas, há dois aspectos levantados pelos participantes que consideramos importantes e significativos, visto que, até o momento, o transtorno em foco esteve associado a representações do senso comum. A esse respeito, o EP 4 informa que:

[...] a professora reparou que a criança **demonstrava muito interesse por cavalos** e que seria possível trabalhar sua dificuldade no comportamento e na comunicação a partir dele. Depois de ela falar isso, eu comecei **a prestar atenção nesse interesse**, principalmente em um dia que estava ajudando a criança a desenhar, e ela quis fazer um cavalo. Depois disso, nós demos um nome para o cavalo, brincamos de corrida com um cavalo de brinquedo (grifos da autora).

Ainda nesse sentido, o EP 6 menciona:

[...] a professora conversou com a gente sobre a criança, explicando que ela não gostava de muito barulho e que, mesmo tendo dificuldades de comportamento e comunicação, **participava das atividades**. Ela falou que não era necessário fazer uma atividade separada para a criança (grifos da autora).

Ao observarmos as respostas dos acadêmicos, é possível destacarmos que alguns professores têm um olhar individualizado para a criança, considerando suas especificidades. Costa (2015b), em seus estudos, argumenta que, mesmo com suas dificuldades, as crianças autistas aprendem e se desenvolvem – e que muitos comportamentos inadequados tendem a ser extinguidos com uma mediação de conhecimentos científicos adequados e efetivos, em prol do desenvolvimento cognitivo e social desses indivíduos.

As reflexões trazidas pelos entrevistados nessa categoria nos fazem entender que as representações são centradas, majoritariamente, no senso comum. A incompreensão sobre o TEA por parte dos participantes revela questões concernentes à necessidade deles em se apropriarem do conceito científico do transtorno, pois o desconhecimento dos sintomas associados ao TEA resulta em dificuldades para a construção de intervenções pedagógicas de qualidade com os alunos.

7.2 Formação Docente em Pedagogia: sentimentos e significações dos acadêmicos

Nessa categoria, reunimos as narrativas dos acadêmicos referentes à presença do TEA na graduação em Pedagogia, além de trazermos os complementos e contribuições da licenciatura em pauta para o entendimento a respeito desse transtorno.

Ao perguntarmos se, durante o curso de Pedagogia, os participantes estudaram sobre o TEA em alguma disciplina, propomos questões referentes à experiência com o tema na graduação, desvelando se há ou não carência dele nas disciplinas. Destarte, constatamos que as respostas ficaram bem divididas, pois, em algumas das falas, os estudantes afirmaram ter carência da temática na graduação. O EP 1 relata que, por exemplo: “Não tive nenhuma experiência a respeito do TEA em nenhuma disciplina nesses quatro anos de graduação. A experiência que eu fui ter foi no serviço”.

Nessa mesma linha, o EP 8 ressalta: “Não lembro de ter estudado em nenhuma disciplina diretamente sobre o transtorno”. Em contrapartida, alguns participantes da pesquisa relatam que tiveram experiências a respeito do TEA em disciplinas do segundo e terceiro ano do curso. Contudo, vale pontuar o fato de considerarem a carga horária inadequada, não possibilitando um maior aprofundamento sobre a temática. É possível identificarmos tal situação na fala do EP 5:

Tive uma **experiência muito bacana estudando o TEA** em uma disciplina do terceiro ano e, por já conhecer a temática, deu aquela ânsia de ver novamente. Porém, a **disciplina era de apenas 34 horas-aulas**. Isso acabou **impossibilitando um maior aprofundamento**, considerando que tem de dar margem para os demais transtornos e síndromes (grifos da autora).

O EP 11, da mesma forma, alega:

Teve uma disciplina que a gente **estudou um pouco acerca do TEA**. A professora pediu para que a gente fizesse alguns seminários, e teve um grupo que ficou com o TEA. Eles falaram de forma breve, pois eram apenas **34 horas-aulas** e não deu para nós vermos certinho sobre o transtorno (grifos da autora).

Nesse seguimento, o EP 13 também compartilha sua experiência:

[...]. Não vou lembrar o nome da disciplina, mas nós lemos alguns textos sobre o tema e foi abordado em uma aula. **Eu gostaria, e acho que a professora também, de ter tido mais tempo para abordar e trabalhar a temática**. Acho que, nos outros anos, também poderia ter trabalhado um pouquinho mais em cada ano (grifos da autora).

Nos excertos anteriores, observamos que as experiências dos estudantes foram distintas, pois alguns não tiveram nenhum contato com o transtorno em pauta; já outros puderam estudá-lo, mesmo que de maneira breve.

Nesse ângulo, sabemos que as diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia seguem a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1, de 15 de maio de 2006. Nelas, identificamos, no Artigo 4º, Incisos IX e X, menções à diversidade:

[...]
IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades

complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

[...] (BRASIL, 2006, p. 2).

O excerto em foco, que é anterior à Lei nº 12.764, de 26 de dezembro de 2012, apresenta a disposição e a flexibilidade que a graduação em Pedagogia deve ter ao visar abarcar temas relacionados à exclusão social e cita, dentre eles, a Educação Especial como um dos assuntos que deveriam ser contemplados na grade curricular dos cursos de Pedagogia em nosso país.

Desse modo, compreendemos que há uma divergência com o que está posto na legislação, pois a temática da Educação Especial deveria ser contemplada no Ensino Superior, especialmente na licenciatura em Pedagogia. Contudo, constatamos que uma parcela dos estudantes foi abarcada e, ainda assim, de maneira breve, com apenas 34 horas de aula.

Acreditamos ser necessário um maior enfoque para a área em questão, visto que, segundo Guazzelli e Fonseca (2021), ocorre um aumento significativo de alunos com TEA no ambiente escolar, o que, por sua vez, traz à baila a discussão de como está a formação inicial de professores e de que forma os conteúdos relacionados a essa área estão sendo trabalhados na graduação em Pedagogia. Como vimos nos relatos de nossos entrevistados, há uma deficiência no que tange a essa questão, tanto pela falta de experiência com a área quanto pela pequena carga horária em sala de aula.

Assim, quando perguntamos se o curso de Pedagogia contempla, de forma satisfatória, os conteúdos referentes à Educação Especial e/ou Necessidades Educacionais Especiais para serem aplicados em sala de aula, os participantes – uma grande parcela – se referiram dizendo que não, ao haver uma ausência da temática da Educação Especial na grade curricular do curso. O EP 2 afirma:

Acredito que não, porque, como eu disse, que eu me lembre, foram duas disciplinas que trataram as questões da Educação Especial de forma mais específica, porque nas outras disciplinas era tratado de forma transversal. Então, essas duas, que eu me lembre, são as que tratam realmente da temática em questão, e **eu não acredito que o curso nos prepare totalmente em todos os âmbitos da educação.**

Esse é um argumento, inclusive, que os nossos professores usam, **mas acho que é pouco trabalhado**, porque é uma área muito grande e tem, ainda, muito estudo para chegar em um nível que a gente possa, precise oferecer.

Então, isso na legislação está posto que é uma competência do poder público. Logo, se está na legislação e isso vai ser exigido de algum modo quando nós estivermos no nível profissional, eu acredito que a gente deva ter, ao menos, um nível mínimo de preparação, então eu acredito que esse mínimo não está acontecendo, tanto que ele é trabalhado, assim, especificamente, poucos transtornos e de forma muito rasa pela universidade (grifos da autora).

Ainda a respeito disso, o EP 8 fez a seguinte argumentação:

Não, porque quando eu fiz meu último estágio presencial no Ensino Fundamental I. Fui em uma sala de aula em que tinham 4 alunos da Educação Especial, e **a gente não sabia o que fazer com esses alunos**, porque cada um tinha um transtorno diferente, nem a professora sabia instruir a gente a como trabalhar com esses alunos. Eu já estava no 3º ano e **não tinha uma formação para trabalhar com eles**, então acho que **não contempla, pois está faltando muita informação ainda no nosso curso sobre Educação Especial** (grifos da autora).

Novamente, os estudantes se mostram insatisfeitos com a forma como o conteúdo da Educação Especial é apresentado no curso. Além disso, reiteram a ausência de conhecimentos sobre o TEA. Nos relatos expostos, podemos identificar que essa ausência afeta, diretamente, o trabalho em sala de aula, por vezes, precário.

Sabemos que, para conduzir o ensino em sala de aula, o docente deve ser o mais experiente e preparado. Para isso, as pesquisadoras Sforini e Galuch (2006) destacam que é necessário que o profissional tenha domínio das temáticas a serem trabalhadas e tenha conhecimentos científicos; assim, será possível a construção de um ensino planejado, intencional e sistematizado. No caso de nosso objeto de estudo, é primordial que os graduandos tenham um embasamento teórico científico, a fim de que o trabalho cotidiano seja efetivo e contemple a todos os alunos.

Em continuidade, Oliveira (2017) declara que os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de crianças autistas devem se comprometer a desenvolver intervenções pedagógicas adequadas, realizando ações com a finalidade de atingir resultados favoráveis.

Questionamos os acadêmicos, também, se eles têm interesse em seguir a carreira de professor(a) na área da Educação Especial – e, se sim ou não, quais motivos os levaram a essa escolha. A esse respeito, o EP 1 afirma:

Sim, **tenho muita vontade**. Primeiro, pelas minhas colegas de trabalho que eu admiro muito e são pessoas incríveis, com uma carreira excepcional. Por exemplo, a professora que cuida do meu aluno, ela tem quinze anos de trabalho, é uma carreira grande. **Isso me inspira**, porque eu vejo meu aluno e vejo o quanto ele gosta de aprender, o quanto ele gosta de estudar, e eu queria muito ajudar assim alguém (grifos da autora).

Nesse ângulo, o EP 5 declara que: “Sim, por motivos pessoais não com o TEA, mas com dificuldades de aprendizagem dentro da família e também porque eu tenho visto que, cada vez mais, tem sido difícil ter um professor apto”. Reafirmando o desejo do estudante anterior, o EP 10 diz que pretende seguir na área da docência, em específico, na Educação Especial. Ele destaca que se interessou pela graduação justamente para estudar os transtornos presentes nas crianças.

Cabe destacar na fala do EP 5 as palavras “cuidar” e “ajudar”, pois não é a proposta de um professor o cuidar e o ajudar, mas sim promover a educação escolar de seus estudantes. Quando se tem a perspectiva do cuidar e ajudar estudantes com o transtorno em questão, fica implícita a barreira atitudinal, isto é, a afetividade e a boa intenção presentes não são suficientes para o trabalho pedagógico com o público da Educação Especial. Sabemos que é preciso de subsídios teóricos-metodológicos para atuar com estudantes autistas.

Ao observar os excertos, podemos constatar que há um desejo real de os graduandos seguirem a área da Educação Especial, tanto pela admiração pelo trabalho das colegas de profissão quanto pelo anseio em contribuir, cada vez mais, para esse campo de conhecimento.

Por outro lado, há, também, estudantes que não desejam seguir na área, dentre os motivos citados, a título de exemplificação, temos: a falta de paciência, o desejo em seguir no Ensino Superior e o receio pela grande responsabilidade em sala de aula com crianças autistas.

Podemos averiguar os motivos apresentados no relato do EP 2:

Não, pois **a profissão de professora já exige bastante paciência no âmbito geral**. Para atuar nessa área da Educação Especial, a gente precisa ir atrás do prejuízo, então a carga de estudo para atuar é muito

maior, você tem de se dedicar mais e **fora esses anseios que a gente tem de nunca se achar preparada para atuar nessas relações**. Por enquanto, não vejo como uma área possível (grifos da autora).

Do mesmo modo, o EP 9 afirma: “Não pretendo seguir na área da Educação Especial, e sim no Ensino Superior. Nunca me vi trabalhando com crianças autistas, admiro muito o trabalho, mas não consigo me ver atuando nesse cenário”. Essa questão merece destaque, pois não é uma escolha do professor trabalhar ou não com estudantes com TEA, tendo em vista que a CF de 1988 garantiu o direito à educação para todos (BRASIL, 1988). Além do mais, os estudantes independentes de sua condição estão chegando no Ensino Superior, pois à Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Desse modo, o professor pode se deparar sim com estudantes autistas no Ensino Superior.

Em complemento disso, o EP 13 acentua:

Não tenho tanto interesse, não seria minha primeira opção, porque eu tenho muito **medo de lidar com as crianças** e eu sei que vou ser responsável por elas e, sabendo que não estou conseguindo, ficaria muito **angustiada e frustrada**, mas seria basicamente por conta disso, porém é uma coisa que sei que vou ter de correr atrás, pois pode ser que precise e eu quero estar ali para ajudar a criança (grifos da autora).

Ao analisar esses relatos, percebemos que existem muitas incertezas em relação à forma como se deve atuar com as crianças com TEA, deixando transparecer sentimentos de medo, angústia, frustração e receio. Para que esses sentimentos sejam amenizados, Pereira (2016) defende a pertinência de ações articuladas que promovam a significação da finalidade da aprendizagem para os educandos com TEA.

Para finalizar, indagamos se os graduandos consideram importante estudar sobre o TEA na graduação. Em resposta, todos os quatorze entrevistados consideram importante estudar sobre o transtorno em foco. Dentre eles, temos o EP 5, que afirma:

Sim, porque tem **aumentado o número de crianças**, cada vez mais cedo, na escola com o TEA. Além disso, há crianças autistas e que não foram diagnosticadas, por terem um grau muito leve, aí os professores e pais não conseguem identificar. Então, **conhecendo o transtorno desde a nossa formação, conseguimos ter um olhar individualizado para as crianças** (grifos da autora).

Nessa perspectiva, o EP 6 explana: “Sim, porque a gente vai se deparar com isso. Lembro que, quando fiz um curso, o palestrante disse que o número de crianças autistas está aumentando significativamente”.

Pelos relatos dos participantes, é unânime a importância de estudar sobre o TEA no decorrer da graduação, justamente pelo propósito de entrar em uma sala de aula e realizar ações de qualidade e significativas para os educandos, considerando suas características e peculiaridades.

Ainda, o EP 9 relata que, no cotidiano escolar, está havendo um aumento expressivo de crianças diagnosticadas com TEA; em consequência, tem-se a presença frequente delas em sala de aula. Para tanto, é preciso que se tenha conhecimentos sobre o transtorno e de que forma trabalhar com os alunos, de modo a contemplar suas singularidades, pois “a escola tem de atender a todos os alunos de forma integral” (EP 9). Reafirmando isso, o EP 12 enuncia ser “extremamente importante, porque é uma realidade hoje dentro da sala de aula, e o docente tem de estar preparado para atuar com esses alunos”.

A análise dos relatos dos acadêmicos na presente categoria nos faz entender que as representações nesse campo de formação em Pedagogia estão ancoradas em suas experiências cotidianas, na prática em sala de aula e em suas percepções sobre as lacunas deixadas pelo curso. Para Coutinho *et al.* (2018), o universo consensual se constitui no cotidiano, na conversação informal. As pessoas expressam, assim, atividades relacionadas ao senso comum, visto que, nesse sistema, os sujeitos elaboram suas concepções do real por meio do ambiente em que vivem, sem, necessariamente, serem especialistas ou cientistas.

7.3 Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar: a importância do trabalho docente nesse processo

Na presente categoria, são apresentadas as análises realizadas acerca dos dados coletados sobre as intervenções e as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com crianças autistas, como uma possibilidade de garantia da inclusão escolar. Além disso, são evidenciadas questões a respeito do trabalho docente em sala de aula.

Para iniciar com as questões temáticas voltadas ao trabalho em sala de aula, foi questionado, em princípio, se, durante o estágio supervisionado, os graduandos se

depararam com alguma criança que tinha o diagnóstico de TEA – se sim, se receberam alguma orientação para o desenvolvimento de intervenções com o aluno em questão. Dos quatorze entrevistados, dez responderam que sim e quatro que não. Observamos que, majoritariamente, os graduandos tiveram contato com alunos com TEA que tinham o diagnóstico médico.

Em continuidade, as orientações recebidas se dividiram em: por mais que tivessem alunos autistas em sala de aula, não receberam nenhuma orientação, como diz o EP 1: “[...] a única orientação que a gente teve foi que a criança ficava no cantinho da sala” ou, até mesmo, que “[...] a professora de apoio era responsável por ficar com a criança, e nós ficamos com ela poucas vezes, por alguns minutos, só para a professora sair da sala e voltar” (EP 13). Ao analisarmos os relatos, fica explícito que não há uma interação das crianças citadas com a turma, pois uma fica isolada em um canto da sala e a outra com a professora de apoio.

Desse modo, o sucesso ou o fracasso escolar da criança com TEA está interligado às condições e adequações realizadas no ambiente escolar. Para isso, é preciso que as escolas desenvolvam práticas pedagógicas que tencionam ao atendimento das especificidades de cada criança, incentivando as habilidades de comunicação delas, com a finalidade de que possam se relacionar em sociedade, diminuindo as possíveis adversidades que as impossibilitam de terem acesso a uma educação de qualidade (COSTA; ZANATA; CAPELLINI, 2018).

No entanto, consideramos válido destacar o relato do EP 10, que se referiu sobre o questionamento feito da seguinte forma:

Sim, ela falou para **irmos com calma**, trabalhando para **conhecer o aluno** de forma que ele se sentisse confortável. Essa coisa de não ser invasiva, não chegar de qualquer forma e tomar bastante cuidado na velocidade que você vai chegar na criança, para estar mesmo agradável para ela, para que ela se sentisse confortável (grifos da autora).

O relato do EP 10 deixa visível a importância de, antes de iniciarmos o trabalho com autistas, é preciso recorrer ao estabelecimento de vínculo. Pieczarka e Valdivieso (2021) discorrem que a aceitação para a construção de vínculo, por parte do aluno com TEA, demanda persistência no trabalho, de modo que ele seja organizado, planejado e constante. Assim, é necessária “a busca ativa do professor, para possibilitar interações que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem de ambos

nesse processo” (PIECZARKA; VALDIVIESO, 2021, p. 66). O docente passa a ter a consciência de que o seu papel é essencial para o vínculo estabelecido com o aluno, passando a ingressar em um mundo simbólico por intermédio de sua ação educativa.

Perguntados a respeito de como consideram que deve ser a prática pedagógica do professor com crianças autistas, os participantes, em sua maioria, trazem à baila a questão da integração do público com os demais alunos. Tal questão fica inteligível na explicação do EP 4:

De acordo com a minha experiência, o professor deve **trabalhar em equipe com os alunos**, porque, nessa sala que eu entrei, os alunos gritavam demais, e a menina ficava lá na frente tampando os ouvidos. Tinha criança que ficava com dor de cabeça, imagina ela. Já vi ela com aqueles fones grandes. Primeira coisa: acho que seria o trabalho em equipe com os alunos, achei muito legal a professora ter ido falar com os alunos. É claro que tiveram alunos que não ligaram, mas tiveram outros que foram muito maduros com essa postura. **Essa primeira postura seria o trabalho em equipe com os outros alunos** (grifos da autora).

Nesse viés, o EP 5 acrescenta que é preciso incluir realmente as crianças, de modo a serem desenvolvidas atividades em conjunto da melhor forma possível, ou seja, considerando as suas peculiaridades, mas modelando para que elas consigam atingir o trabalho em conjunto com os demais colegas de turma. O EP 8 reitera que “o professor deve encontrar a melhor forma de incluir o aluno, não só na relação professor-aluno, mas também na relação aluno-aluno. Tem que incluir a sala inteira”.

Mantoan (2015) afirma que as experiências que o trabalho coletivo proporciona modificam o cenário educativo, no qual são trabalhados o desenvolvimento da cooperação, a importância da produção em grupo e o reconhecimento da diversidade, ocorrendo, assim, a valorização do trabalho de cada aluno.

Questionamos, ainda, se os graduandos se consideravam aptos ou não para realizarem intervenções pedagógicas com alunos com TEA e quais seriam as possíveis dificuldades e/ou medos encontrados nesse processo. Dos quatorze participantes da pesquisa, treze não se consideram aptos para o trabalho pedagógico com crianças autistas, e apenas um considera que está apto para atuar.

Dentre os graduandos que não se consideram aptos, a principal dificuldade está centrada no desconhecimento do TEA. Nesse sentido, EP 1 afirma: “a gente não sabe o que é e nem o que fazer. Vamos chegar na sala de aula e pensar: “Como vou chegar na criança e aplicar uma atividade? Não temos nenhum preparo para isso”.

Nessa mesma perspectiva, o EP 2 relata que “[...] as dificuldades são voltadas para o desconhecimento sobre o transtorno”. Nos dois excertos, é possível observarmos que o receio de atuação com esses alunos se deve ao desconhecimento sobre as características do TEA. O EP 8 menciona:

Não estou apto. A dificuldade é entender como é o comportamento certo daquela criança, o que ela tem e pensar em planejar uma prática pedagógica que inclua aquele aluno, porque, sem estudos e conhecimentos adequados necessários, **é difícil a gente conseguir planejar a aula** (grifos da autora).

Ao corroborar, o EP 13 enfatiza: “[...] essa é uma angústia minha, pois sei que posso sair da graduação sem ter os conhecimentos necessários para trabalhar em uma sala com uma criança com TEA”.

Verificamos, pelos relatos dos estudantes, que seus medos são a respeito de como realizar um trabalho com alunos autistas, pois é nítido que a graduação deixa lacunas em suas formações. Em outras palavras, eles não recebem embasamentos que os preparam para o trabalho educacional com crianças com o transtorno supramencionado. Em razão disso, por vezes, a atuação com alunos com TEA se torna precarizada, no sentido de que não se consegue desenvolver uma mediação adequada à condição real dos educandos.

Como exposto, um participante afirma que se sente apto para trabalhar com crianças autistas; em suas palavras, o EP 5 faz a seguinte afirmação: “Por já ter uma formação, um pouco mais de segurança, me considero apto para uma intervenção pedagógica”. Identificamos, em seu relato, a presença da palavra “formação” e “segurança”, dois aspectos essenciais para o trabalho do docente. Quando se tem formação especializada, com domínio do que deve ser trabalhado, a segurança é algo que se conquista aos poucos.

Ao tratarmos da questão da formação, a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) – LDB – assegura a formação dos profissionais envolvidos na educação de crianças com TEA, assim como a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012); ambas explanam que a formação e a capacitação de profissionais especializados visam ao máximo progresso possível no desenvolvimento e na aprendizagem do público, em suas habilidades sensoriais, intelectuais, físicas e sociais, segundo suas peculiaridades e necessidades pedagógicas.

Por fim, as questões levantadas tratam a respeito da presença dos estudantes com TEA na escola regular, especificamente, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, e da responsabilidade do docente para com a formação desses alunos. De acordo com os entrevistados, os quatorze consideram fundamental que as crianças autistas estejam matriculadas periodicamente no ensino regular, porém ressaltam ser necessária uma inclusão efetiva, a qual está disposta nas legislações. O EP 2 menciona tal aspecto:

Acredito que é **importante que a criança esteja na sala com os demais alunos**, mas, da forma que está sendo feita essa **inclusão**, ao menos das vezes que eu vi, **não ocorre como está posta nas legislações da educação inclusiva**. Eu acredito que ele [o aluno] deve estar acompanhando os demais, mas não da forma que está sendo, ou seja, essa inclusão falsa que eles estão tendo no ensino regular, que eles estão sendo incluídos, mas isso não acontece (grifos da autora).

Nesse mesmo seguimento, o EP 10 relata a sua experiência:

Acredito que essa **inclusão precisa acontecer**. Só acho que deve ser da **forma correta**. Digo isso pela experiência que tive trabalhando nos anos iniciais quando fiz estágio. Acredito que precisa existir a inclusão, só que o **professor precisa saber exatamente como lidar com essa inclusão**. Ele não pode tratar esse aluno frente a todos os outros, deixando essa diferença escancarada para todo mundo, tratando como se esse fosse um aluno diferente. Isso não é inclusão. Então, acredito que isso precisa existir. É de extrema importância esse aluno estar no ambiente com outras crianças (grifos da autora).

Constatamos, nos relatos, a questão da inclusão presente na legislação que assegura os direitos e garantias dos autistas, porém são nítidas a carência das instituições de ensino e a falta de preparação dos docentes para a inclusão. Em suas afirmações, os acadêmicos anseiam uma inclusão escolar efetiva e de qualidade para o público em discussão. É preciso ter “a participação de todos, adotando novas práticas pedagógicas, novas mudanças que vão além da escola e da sala de aula” (SANCHES; ARRUDA, 2014, p. 16).

Nessa acepção, majoritariamente, os discursos estão centrados, ainda, nas palavras “inclusão” e “socialização”, como podemos observar no relato do EP 7: “Penso que é bom, pois é uma forma de incluí-los com os demais alunos”. Complementando, o EP 9 menciona:

Acho que é fundamental, muito necessário que a **criança** tenha essa **socialização**. Muitas vezes, a criança com TEA vai ter um pouco mais de dificuldades sociais. A **escola**, além de prover o conhecimento científico, acho que ela **é um importante lugar de socialização**, principalmente para essas crianças (grifos da autora).

Nesse sentido, o EP 14 salienta:

É essencial a inclusão, porque os outros alunos também têm muito a ganhar com essa relação, já que as pessoas com deficiência estão na sociedade, elas estão inclusas ou deveriam estar inclusas na sociedade, e **a criança aprende a lidar com a diversidade** e o aluno com TEA também – não só com TEA, mas com qualquer deficiência ele vai **estar aprendendo ali junto** (grifos da autora).

A partir desses apontamentos, ancoramo-nos em Mantoan (2015), a qual afirma que é somente a partir da inclusão e da socialização de todos os estudantes que se alcança o sucesso de aprendizagem, explorando talentos e lidando com dificuldades e limitações, de modo a impedir que elas restrinjam o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Sobre a responsabilidade do docente diante da formação de alunos com TEA, os quatorze participantes da pesquisa declaram ser fundamental, pois é por intermédio do professor que o aluno obterá êxito no ensino e na sociedade. A esse respeito, o EP 2 enfatiza: “É maior ou até igual a responsabilidade que temos com as demais crianças, pois, quando entramos em uma sala de aula, almejamos que todos ali estejam prosperando da forma como a gente quer, que sejam cidadãos do mundo”. Nesse viés, o EP 10 afirma:

Grande responsabilidade, porque a formação e o ensino desse aluno vão depender da forma como o professor atuará com ele. É preciso buscar meios, estratégias e conhecimentos de como agir. O **professor** também precisa **gostar do que faz**. Assim, ele vai conseguir **obter bons resultados e êxito com sua criança** (grifos da autora).

Acerca da responsabilidade dos professores para uma educação inclusiva, Alves (2016) destaca que o profissional da educação é responsável pela educação dos discentes inclusos, resultantes de deficiência de natureza variada. É ele que irá oportunizar a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. Nessa categoria, aliás, as RS de práticas pedagógicas e da inclusão escolar podem ser encontradas nos relatos dos acadêmicos, direcionados para o universo consensual,

caracterizando-se pelo senso comum e cotidiano. No entanto, esses graduandos desejam promover mudanças em prol de um ensino de qualidade e científico para os alunos autistas, um fato que tende a aproximá-los do universo reificado.

Finalizamos esta seção com a certeza de que somos responsáveis por uma sociedade mais justa. Jamais podemos tratar alunos/pessoas como seres iguais, pois todos nós somos diferentes e temos habilidades diferentes. O respeito é primordial, por isso a inclusão só será concretizada, eficientemente, quando cada um de nós reconhecer as barreiras que nutrimos e buscar minimizá-las, erradicá-las. Todavia, como bem argumentam Yaegashi *et al.* (2022), para que a inclusão realmente ocorra, não basta assegurar as matrículas dos alunos com TEA no ensino regular. Sem a adequação curricular, o planejamento educacional individualizado, os recursos pedagógicos específicos e, principalmente, a formação continuada de professores, dificilmente a inclusão será concretizada.

Na seção a seguir, trazemos as reflexões sobre os dados coletados e analisados, de maneira a discutir as implicações educacionais de nossa pesquisa.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao começarmos a construir a nossa pesquisa, identificamos a ausência de produções científicas sobre o TEA e as RS, com foco nas representações de acadêmicos, especificamente da licenciatura em Pedagogia. Nesse sentido, propomos a investigar e analisar as RS dos acadêmicos do curso de Pedagogia (UEM), com a finalidade de verificar se esses futuros profissionais da área da Educação serão formados com os conhecimentos necessários para atuarem com alunos autistas.

Com vistas a atender a esse objetivo, realizamos uma pesquisa de campo de natureza qualitativa. A sustentação teórica da pesquisa se deu a partir da TRS, fundada por Moscovici. A teoria nos fornece a possibilidade de entendermos como são produzidos os conceitos no centro dos grupos sociais, alicerçados no cotidiano, intitulado universo consensual. Nesse cenário, as RS têm uma incumbência de convenção, ao dar forma, segundo a realidade, a um evento, que auxilia na análise em relação aos demais.

Desse modo, a teoria foi primordial para identificarmos os conhecimentos socialmente elaborados pelos acadêmicos. Constatamos, por intermédio da análise dos dados coletados, que a representação da maioria dos participantes a respeito do TEA se centra no fato de o transtorno estar associado às características comportamentais das pessoas autistas. Essa representação, elaborada no ambiente escolar, revela uma visão rotulada das reais singularidades desse público que, na realidade, são típicas do quadro de autistas.

Essas considerações são pertinentes para a área da Educação, visto que validam o desconhecimento dos graduandos sobre as especificidades dos autistas, assim como a ausência de conhecimentos científicos acerca do transtorno em foco e as possibilidades de intervenção pedagógica.

Destacamos que os relatos dos estudantes, no que tange à formação docente em Pedagogia, em especial, suas experiências com o TEA, mostraram-se de formas distintas, dado que alguns participantes não tiveram nenhum contato com a temática; por outro lado, uma parcela dos entrevistados afirmou ter contato, porém de forma breve e superficial.

Concernente ao exposto, constatamos que os graduandos não são formados com os conhecimentos necessários para atuarem em sala de aula com crianças

autistas e demonstram desconhecimento sobre as políticas que envolvem a Educação Inclusiva, pois o curso deixa lacunas em sua formação. Destarte, as representações são construídas ao longo do processo acadêmico, com base em experiências do senso comum, a partir de ações cotidianas, nas práticas em sala de aula e em suas percepções a respeito das lacunas deixadas pelo curso.

Acreditamos ser fundamental um maior enfoque por parte da graduação em estudar, de maneira aprofundada, a área de Educação Especial Inclusiva, justamente pelo expressivo aumento de crianças autistas nas escolas. Também, porque o docente e a equipe multiprofissional da escola – em parceria – são os responsáveis por conduzir o ensino de forma planejada, intencional e sistematizada.

Portanto, ao estudarem sobre o TEA de maneira científica e se relacionarem com o meio acadêmico, os graduandos construirão suas representações fundadas no universo reificado. Nesse sentido, Moscovici (2015) afirma que é no universo reificado que acontece certo afastamento do cotidiano em função da formação do conhecimento científico, de caráter rigoroso e lógico, no qual é concebido o pensamento por meio de estudos e investigações científicas.

Em relação às práticas pedagógicas com alunos autistas, os participantes, em sua maioria, afirmaram ter tido contato em sala de aula com alguma criança diagnosticada com TEA. Diante disso, ao serem questionados a respeito das orientações que receberam por parte das professoras regentes, os relatos foram permeados pela ausência de direcionamento de como desenvolver o trabalho pedagógico. As professoras, por vezes, preferiam isolar as crianças do que integrá-las aos demais alunos. Essa situação impossibilita a realização de práticas pedagógicas e de uma inclusão escolar efetiva.

Tais representações, compete pontuar, são construídas mediante situações e experiências assimiladas no cotidiano, estando mais próximas do universo consensual. Expresso isso, o universo aludido produz o conhecimento a partir do senso comum; os indivíduos são livres e se relacionam entre si, acatando orientações estabelecidas pelos grupos sociais.

Por outro lado, os demais entrevistados afirmaram receber orientações, ao demonstrar a importância de se olhar, de forma individualizada, para a criança autista, favorecendo a construção do vínculo com ela. A propósito, esse vínculo, ao ser estabelecido, permite a integração e a socialização do aluno com o docente e as demais crianças em sala de aula. Assim, será criado um cenário educativo, pautado

em atividades em equipe, ao considerar as singularidades de cada estudante, de maneira a valorizar e contemplar a todos.

A respeito da inclusão escolar, nas falas dos participantes, verificamos que, na maioria dos ambientes escolares, ocorreu uma divergência do que está disposto em lei e o que efetivamente acontece na prática. Por vezes, permanece a ideia da falsa inclusão, pois se considera que o fato de os indivíduos estarem inseridos na escola já é uma inclusão. Porém, identificamos, por meio dos relatos dos estudantes, a carência de um ensino de qualidade e com preparação adequada por parte dos docentes para atuarem com autistas.

Todavia, os acadêmicos demonstraram o desejo de promover uma inclusão escolar efetiva e de qualidade, contemplando os estudantes com TEA, de modo a abranger suas singularidades e potencialidades. Esse desejo de mudança deve ser desenvolvido por todas as pessoas envolvidas no processo educacional, de maneira a contribuir para a aprendizagem das crianças, ao proporcionar intervenções pedagógicas significativas e favoráveis.

A TRS nos possibilitou o entendimento de como se formam os sistemas simbólicos que atuam no centro dos grupos sociais e interferem nas interações cotidianas no espaço universitário e escolar, mediante representações e práticas sociais. Nesse ínterim, Ortiz e Magalhães (2018, p. 32) apresentam que “as representações são partilhadas por pessoas”; por isso, há influências entre gerações.

Ainda, a TRS nos ofereceu um instrumento teórico-metodológico de grande utilidade para a pesquisa da atuação do imaginário social sobre o pensamento e as condutas de pessoas e grupos, em nosso caso, dos acadêmicos do curso de Pedagogia (UEM).

O presente estudo não esgota todas as questões referentes ao TEA na comunidade acadêmica. Por esse motivo, sugerimos que outras pesquisas sejam realizadas envolvendo a Educação Especial e RS, pois é uma área de investigação com um número reduzido de produções científicas, mas com muitas contribuições a oferecer para o ambiente acadêmico.

Almejamos, ademais, que esta pesquisa traga subsídios para que os cursos de licenciatura em Pedagogia contemplem, de maneira mais ampla e aprofundada, disciplinas referentes à Educação Especial e ao TEA. Outrossim, que os acadêmicos e docentes do curso de Pedagogia, assim como as pessoas envolvidas no processo

educacional, possam refletir acerca de suas importâncias e responsabilidades para com a aprendizagem das crianças.

Esperamos que os acadêmicos de Pedagogia e demais profissionais da Educação, ao lerem a nossa pesquisa, repensem suas concepções e percepções sobre o transtorno em foco, bem como as práticas pedagógicas na universidade e em sala de aula, uma vez que esses espaços são compostos por grupos diversificados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sabrina Araújo. **Representações Sociais das práticas e do papel do professor na inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil e exclusão**. 2016. 161 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.

ALVES, Márcia Doralina. **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento**. 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

ALVES, Maria Alina Gusmão. **Educação inclusiva e formação de professores: o brincar como intervenção nos transtornos do espectro do autismo**. 2016. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) – Fundação Oswaldo Aranha/Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, 2016.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 14/15, p. 17-37, 2002. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/31913>. Acesso em: 21 mar. 2019.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Educação e exclusão social: contribuições do estudo das representações sociais. *In*: CAMPOS, Pedro Humberto Farias; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva (org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2003. p. 117-143.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.18-43, jan./jun. 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo Thomson, 1998.

APA – ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV)**. 4. ed. Texto revisado. Tradução: Claudia Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APA – ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARRUDA, Angela. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. 3. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2001.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BATISTA, Tatiana Lemes de Araújo. **O Transtorno do Espectro Autista e Educação infantil: desafios da educação inclusiva**. 2021. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

BELEI, Renata Aparecida *et al.* O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p. 187-199, 2008. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n30/11.pdf>. Acesso em: 11 set. 2022.

BERNARDINO, Fernanda Amaral. **Tecnologias e educação: representações sociais na sociedade da informação**. Curitiba: Appris, 2015.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Brazilian Journal of Psychiatry**, [S. l.], v. 28, supl I, p. 47-53, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/FPHKndGWRRYPFvQTcBwGHNn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto legislativo nº 198, de 13 de julho de 2001**. Aprova o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, concluída em 7 de junho de 1999, por ocasião do XXIX período ordinário de sessões da assembleia geral da organização dos estados americanos, realizado no período de 6 a 8 de junho de 1999, na cidade

da Guatemala. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001a. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/592634>. Acesso em: 19 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 19 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE/CP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL, **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019.** Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.** Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm. Acesso em: 19 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=11370&ano=2023&ato=7d2IzYU9kMZpWT692>. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: PR/SEDH/CORDE, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jan. 2023.

CAMINHA, Vera Lucia Prudencia dos Santos *et al.* **Autismo:** vivências e caminhos. São Paulo: Blucher, 2016.

CHAVES, Antonio Marcos; SILVA, Priscila de Lima. Representações sociais. *In:* TORRES, Ana Raquel Rosas; LIMA, Marcus Augênio Oliveira; PEREIRA, Marcos Emanuel (org.). **Psicologia Social:** temas e teoria. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2013. p. 413-466.

COELHO, Anelise Barbosa; VILALVA, Suellen; HAUER, Roseli Deolinda. Transtorno do espectro autista: educação e saúde. **Revista Gestão & Saúde**, Curitiba, v. 21, n.

1, p. 70-82, 2019. Disponível em:

<https://www.herrero.com.br/files/revista/file75169ad10276e5f3a748914d88152915.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2022.

CORDEIRO, Suzi Maria Nunes *et al.* As pesquisas em representações sociais: aspectos teóricos e metodológicos. *In:* YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; SANTOS, Annie Rose dos (org.). **Psicologia e educação: interfaces com as representações sociais**. Curitiba: CRV, 2017. p. 39-60.

COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira. **Formação continuada e representação social: implicações para a educação inclusiva: implicações para a educação inclusiva**. 2014. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

COSTA, Deise Aparecida Curto da. **O Autismo e a Educação Especial: o “mundo” de (im)possibilidades para a humanização**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015a.

COSTA, Fernanda Aparecida. **Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015b.

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa; ZANATA, Eliana Marques; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. A Educação Infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **Pesquiseduca**, Santos, v. 10, n. 21, p. 294-313, maio/ago. 2018.

COUTINHO, Karen de Azevedo *et al.* Núcleo central das representações sociais de acadêmicos de pedagogia sobre as características das vítimas de bullying. *In:* MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira (irg.). **Representações sociais, formação de professores e educação**. Rio de Janeiro: Bonecker, 2018. p. 163-186.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DUDH – DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 18 maio 2022.

DUVEEN, Gerard. Introdução: o poder das ideias. *In:* MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 7-12.

FLORES, Yurianny Naillet Galvis de. **Pessoas com Transtorno do Espectro Autista**: algumas experiências do Brasil e da Venezuela. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

FONTANA, Larissa Bulsing; PEREIRA, Daniela de Souza; RODRIGUES, Tatiane Pinto. O impacto do transtorno autista nas relações familiares. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 6336-6340, maio/jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 20. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2001.

GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **O rezinho autista**: guia para lidar com comportamentos difíceis. São Paulo: nVersos, 2018.

GEOGRAFIA de Maringá. **Maringá.com**, 2023. Disponível em: <https://maringa.maringa.com/geografia>. Acesso em: 25 jan. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macêdo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI). Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.

GOMES, Cláudia; TREVISAN, Vera Lúcia. A formação do psicólogo e os impasses entre a teoria e a prática. *In*: GUZZO, Raquel Souza Lobo (org.). **Psicologia Escolar**: LDB e Educação Hoje. 2. ed. Campinas: Alínea, 2002.

GUAZZELLI, Nerise Maia; FONSECA, Paula Fontana. Estudo sobre a presença do tema – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) – nos currículos de graduação em Pedagogia. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-17, 2021.

GUIMARÃES, Maria Aparecida. **As Representações Sociais do autismo entre professores e cuidadores familiares**. 2021. 94 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/maringa/panorama>. Acesso em: 22 jan. 2022.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, Denise. **Loucuras e Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações Sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 54-68, 1998.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

KLIN, Ami. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, [S. l.], v. 28, p. 1-9, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências. 1. ed. Curitiba: Marcos Venicius Valentin, 2017.

LIMA, Rossano Cabral *et al.* Atenção psicossocial a crianças e adolescentes com autismo nos CAPSi da região metropolitana do Rio de Janeiro. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 196-207, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/DHhy8VLK7vDJH7gVh6smSSF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC – Editora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 1. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MESQUITA, Mirka; MARTINS, Karla Patrícia Holanda. Escola de Bonneuil: estudo sobre o tratamento “estourado” do autismo. **Ágora**: Estudos em Teoria Psicanalítica, Rio de Janeiro, v. XXI, n. 1, p. 61-70, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/agora/a/rJyB6QYwDsb7WF6Fv6cDrHD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2022.

MOREIRA, Dirceu. **Incluir de Corpo, Alma e Espírito**: a Escola 3.0. Rio de Janeiro: Editora Wac, 2014.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. *In*: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Natureza**: para pensar a ecologia. Rio de Janeiro: Mauad X – Instituto Gaia, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em Psicologia Social. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NASCIMENTO, Iramar Baptistella do; BITENCOURT, Cristiano Rech; FLEIG, Raquel. Estratégias para o transtorno do espectro autista: interação social e intervenções terapêuticas. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, [S. l.], v. 70, n. 2, p. 179-187, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/DQNzt7JYrHxTkrV7kqkFXyS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2022.

NIKOLOV, Roumen; JONKER, Jacob; SCAHILL, Lawrence. Autismo: tratamentos psicofarmacológicos e áreas de interesse para desenvolvimentos futuros. **Brazilian Journal of Psychiatry**, [S. l.], v. 28, supl. 1, p. 39-46, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/mQqCJBBZj3kmG7cZy85dB7s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2022.

NUNES, Débora Regina de Paula. Comunicação alternativa e ampliada para pessoas com autismo. In: SCHMIDT, Carlo (org.). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2016.

OLIVEIRA, Carine Ramos de. **Capacitação do Profissional da Educação Infantil: identificação precoce de sinais do Transtorno do Espectro Autista**. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2017.

OLIVEIRA, Karina Griesi; SERTIÉ, Andréa Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Einstein**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 233-238, 2017.

OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi de. **Leitura e escrita**: representações sociais de professores, estudantes, pedagogas e diretoras da educação básica. 2019. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi de; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. A legislação federal brasileira e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino. **Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão**, Paranaguá, v.7, n.3, p. 1-14, 2022.

OLIVEIRA, Vivian Fátima de. **Representações sociais de professores acerca dos seus alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no processo de inclusão em escolas públicas municipais de Lages, SC**. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2015.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID)**. Genebra: OMS, 2022.

ORTIZ, Adriano José; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. Representações sociais e formação de professores: reflexões. *In*: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira (org.). **Representações sociais, formação de professores e educação**. Rio de Janeiro: Bonecker, 2018. p. 27-45.

PACHECO, Ana Paula de Carvalho Machado. **Representações sociais acerca do trabalho do professor de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais em escolas da baixada fluminense**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe. **Autismo e aprendizagem: os desafios da Educação Especial**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

PEIXOTO, Ana Cristina Santos; FONSECA, Hejaine de Oliveira; OLIVEIRA, Ramony M. S. R. Ancoragem. **Cadernos CESPUC**, Belo Horizonte, n. 23, p. 8-12, 2013.

PEREIRA, Eliane Candida. **Os processos formativos do professor de alunos com Transtorno do Espectro Autista: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEREIRA, Everton Aurelio Santos. **Transtorno do Espectro Autista: a produção dos sentidos na organização do trabalho do docente de educação física no contexto de inclusão**. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

PIECZARKA, Thiciane; VALDIVIESO, Thiago Veiga. Vínculo afetivo, aprendizagem e autismo: reflexões sobre a relação professor-aluno. **Revista Cógno**, Curitiba, v. 3, p. 59-77, 2021.

PINTO, Rayssa Naftaly Muniz *et al.* Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 37, p. 1-9, 2016.

PORTOLESE, Joana *et. al.* Mapeamento dos Serviços que Prestam Atendimento a Pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Brasil. **Cadernos distúrbios**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 79-91, 2017.

PRAÇA, Élide Tamara Prata de Oliveira. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

ROAZZI, Antonio; FEDERICCI, Fabiana C. B.; WILSON, Margaret. A estrutura primitiva da representação social do medo. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 57-72, out. 2001.

ROMANOWSKI, Joana Paulina; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 17 abr. 2021.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane Paris (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-45.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de estudo em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SAMPAIO, Simaia; FALCON, Ivana Braga. **Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

SANCHES, Patrícia Aparecida Squarça; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. Educação Especial: inclusão que gera a exclusão. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, Brasília, v. 5, p. 1-28, 2014.

SANCHES-CANEVESI, Fernanda Cristina. **Representações sociais e educação ambiental: uma análise em cursos de Secretariado Executivo de Universidades Públicas do Paraná**. 2021. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

SANTOS, Michele Araújo. **Entre o familiar e o estranho: representações sociais de professores sobre o autismo infantil**. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SATO, Fábio Pinato. **Validação da versão em português de um questionário para avaliação de autismo infantil**. 2008. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça. **Análise do comportamento aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Conteúdos Escolares e Desenvolvimento Humano: qual a unidade? **Comunicações**, Piracicaba, v. 13, p. 150-158, 2006.

SILVA, Caroline Leonor da. **Vida Adulta e Envelhecimento com TEA: tratamento, prognóstico e dificuldades segundo profissionais**. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Envelhecimento) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2017.

SILVEIRA, Andréa Pereira. **Representações Sociais de professores do Ensino Fundamental sobre aluno surdo: a [in] visibilidade na inclusão escolar.** 2011. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

TOMANIK, Eduardo Augusto. Como prefácio: o papel político da Teoria das Representações Sociais. *In*: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira (org.). **Representações sociais, formação de professores e educação.** Rio de Janeiro: Bonecker, 2018. p. 13-24.

TONATTO, Regiane Cristina; MORAES, Denise Rosana da Silva. Contribuições dos movimentos sociais nas políticas de inclusão das pessoas com deficiência na educação. *In*: SEMANA DE EDUCAÇÃO, 16.; SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 6., 2015, Londrina. **Anais [...].** Londrina, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 19 maio 2022.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 maio 2022.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes. **Pesquisa qualitativa em administração:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo *et al.* O Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Infantil: um estudo sobre a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Interinstitucional Artes de Educar – RIAE,** Rio de Janeiro, v.8, n.3, p.774 -796, 2022.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA OS ACADÊMICOS DO QUARTO ANO

1. Identidade de gênero: (Considere o termo cisgênero para as pessoas que se identificam com o gênero determinado ao nascer, e o termo transgênero para as pessoas que não se identificam com o gênero designado ao nascer).

- Homem cisgênero
- Mulher cisgênero
- Mulher transgênero
- Homem transgênero
- Travesti
- Não-binária
- Intersexo
- Outro. Qual: _____

2. Qual sua orientação sexual?

- Heterossexual
- Gay
- Lésbica
- Bissexual
- Pansexual
- Assexual
- Outro. Qual: _____

3. Como você se considera:

- Branco (a)
- Pardo (a)
- Preto (a)
- Amarelo (a)
- Indígena
- Outra. Qual: _____

4. Idade: _____ anos completados.

5. Período em que estuda:

- Matutino
- Noturno

6. Durante sua vida escolar, estudou em (múltipla escolha):

- Escola pública
- Escola privada
- Escola pública e privada

7. Já atua na área de Educação?

- Sim
- Não

Se sim, em qual nível?

- Educação Infantil

- Ensino Fundamental I - 1º ao 5º ano
- Ensino Fundamental II - 6º ao 9º ano
- Outro - Especifique _____

8. Trabalha em outra profissão?

- Sim - Especifique _____
- Não

9. Jornada de trabalho: _____ Horas/Semanais

- Manhã
- Tarde

10. Com quem você mora atualmente?

- Pai, mãe e irmãos
- Mãe
- Pai
- Avô, avó, mãe, pai, irmãos
- Marido/esposa
- Marido/ esposa e filhos
- Amigos
- Outros - Especifique _____

11. Residência:

Cidade: _____ Bairro: _____

12. Você mora na:

- Área rural
- Área urbana

13. Religião:

- Católica
- Evangélica
- Espírita
- Eu não tenho
- Eu sou ateu
- Outra - Qual? _____

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ACADÊMICOS

1. Durante o curso você estudou sobre o Transtorno do Espectro Autista em alguma disciplina? Em qual (quais) disciplina (s)? Como foi a experiência com a (s) disciplina (s)?
2. Na sua opinião o curso de Pedagogia contempla de forma satisfatória os conteúdos referentes à Educação Especial e/ou Necessidades Educacionais Especiais para serem aplicados em sala de aula?
3. Na sua concepção ou percepção, o que é o Transtorno do Espectro Autista? Onde obteve essa informação sobre o TEA? Na(s) disciplina(s) cursada(s) na graduação? Em algum outro curso fora da UEM? Em sites da internet?
4. Durante o Estágio Supervisionado você se deparou com alguma criança que tinha o diagnóstico de TEA?
5. Se sim, você recebeu alguma orientação para desenvolver as intervenções com o aluno com TEA?
6. Que informações você teve a respeito do aluno com TEA, pela professora da turma em que estava realizando o estágio ?
7. Como você considera que deve ser a prática pedagógica do professor com a criança autista?
8. Você considera importante estudar sobre o TEA no curso de Pedagogia? Por quê?
9. Você considera estar apto (a) para realizar intervenções pedagógicas com crianças com TEA? Que dificuldades você identifica nesse processo?
10. Você tem algum receio de encarar uma sala de aula na qual estejam matriculados alunos (as) que tenham TEA? Se sim, quais são seus medos acerca da prática docente?

11. Você possui interesse em seguir a carreira de professor (a) na área da Educação Especial? Se sim ou não, quais motivos te levaram a essa escolha?
12. O que você pensa sobre o aluno com TEA estar na escola regular, mais especificamente nas salas da educação infantil e ensino fundamental I?
13. Para você, qual é a responsabilidade do (a) professor (a) diante da formação de alunos com TEA?
14. Enquanto acadêmico (a) de Pedagogia, você já participou de algum evento científico destinado à área da Educação Especial e Inclusiva e/ou Necessidades Educacionais Especiais?
15. Algo mais que deseja comentar?

APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA DO DIRETOR DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UEM

Declaramos, para os devidos fins e a quem de direito possa interessar, que autorizamos o desenvolvimento da pesquisa de mestrado intitulada: “Representações Sociais de acadêmicos do curso de Pedagogia sobre o Transtorno do Espectro Autista”, da mestrandia Sharmilla Tassiana de Souza, sob orientação da Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá. O período de execução previsto para a coleta de dados corresponde a novembro de 2021 a fevereiro de 2022, conforme cronograma do projeto apresentado.

Prof. Dr. ...

Diretor de Ensino de Graduação

CPF:...

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Gostaríamos de convidá-la (o) a participar da pesquisa intitulada “Representações Sociais de acadêmicos do curso de Pedagogia sobre o Transtorno do Espectro Autista”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e orientada pela Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. O objetivo da pesquisa é identificar e analisar as representações sociais dos acadêmicos do curso de Pedagogia – UEM sobre o Transtorno do Espectro Autista, a fim de verificar se estes futuros profissionais da área da educação serão formados com os conhecimentos necessários para atuar com alunos autistas. Para isso, a sua participação é muito importante, e se dará por meio de um questionário sociodemográfico e de uma entrevista semiestruturada, sendo esta formulada por questões previamente estruturadas. Tanto o questionário quanto a entrevista semiestruturada dar-se-ão após aceite e serão realizados em sala de forma remota, via Google Meet ou Zoom. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Assinalamos ainda que todas as informações aqui coletadas serão utilizadas para fins de pesquisa e serão armazenadas em um banco de dados onde os (as) respondentes serão identificados (as) apenas por um número e/ou letra, sendo analisadas em conjunto com os dados fornecidos por outros (as) participantes da pesquisa. Ao término do estudo, todos os dados coletados serão apagados e destruídos completamente, incluindo qualquer plataforma digital, e-mail e ambiente compartilhado remotamente. A apresentação dos resultados desta pesquisa em eventos acadêmicos-científicos e/ou artigos científicos, empregará os dados obtidos coletivamente, sem referenciar-se a dados individuais, de forma a respeitar o sigilo absoluto quanto à identidade dos (as) participantes. Esteja ciente de que, se você concordar em colaborar com esta pesquisa, não receberá compensação financeira por sua participação.

Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto pelo teor das questões da entrevista semiestruturada, e caso ocorra, você pode deixar de responder, sem que isto lhe cause ônus ou prejuízo.

Esclarecemos que a mestranda recebeu treinamento para realizar a entrevista semiestruturada de forma a levar em conta as evidências de que os participantes da pesquisa estão se sentindo bem, minimizando, assim, os riscos de desconforto e ansiedade. Entretanto, caso isso ocorra, a orientadora dessa pesquisa, que também é psicóloga, se dispõe a conversar com esse (a) participante a fim de acolhê-lo (a) em suas dúvidas e inquietações desencadeadas durante a entrevista. Destacamos que além dos riscos relacionados à participação na pesquisa, há os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Dessa forma, a fim de assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações dos (as) participantes da pesquisa, todos os dados coletados em ambiente virtual serão transferidos para um dispositivo local (HD Externo), evitando-se, dessa forma, o vazamento de dados.

Esperamos beneficiar sua formação acadêmica ao problematizar a questão do Transtorno do Espectro Autista na graduação em Pedagogia, intencionando colaborar com a formação das (os) futuras (os) professoras (es). Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este Termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito pela pesquisadora e por você de forma a garantir acesso ao documento completo. Caso não seja possível a assinatura, em virtude da situação de pandemia de Covid-19, a concordância será feita de forma verbal. Assim, a pesquisadora fará a leitura do TCLE ao participante, que deverá manifestar seu consentimento em voz alta. Essa concordância será gravada por meio do Google Meet ou Zoom. Por fim, caso seja necessário realizar alguma entrevista de forma presencial, em razão do contexto pandêmico no qual o Brasil se encontra, serão tomadas medidas para minimizar potenciais riscos à saúde e a integridade dos participantes e dos pesquisadores, tais como o uso de máscaras, lavagem das mãos com água e sabão/sabonete, desinfecção com álcool 70% dos materiais e equipamentos e disponibilização de álcool em gel para todos os participantes.

Eu,....., declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Sharmilla Tassiana de Souza, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

_____ Data:.....

Assinatura da pesquisadora

Eventuais dúvidas com relação à pesquisa poderão ser esclarecidas junto às pesquisadoras responsáveis, nos seguintes endereços:

Mestranda: Sharmilla Tassiana de Souza

Endereço: xxxx

Telefone/e-mail: xxxx

Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi

Endereço: xxxx

Telefone/e-mail: xxxx

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Copep) da UEM neste endereço:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá. Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4 Bairro: Jardim Universitário, CEP: 87.020-900. Maringá- PR Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br E-mail: copep@uem.br

Horário de funcionamento do COPEP/UEM: 07h45min às 11h30min; 13h30min às 17h30min.